

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – CAMPUS DE ERECHIM - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA/2005**

JORGEANA ANDRÉIA COLPO

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO FRACASSO ESCOLAR

**ERECHIM
2008**

JORGEANA ANDRÉIA COLPO

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO FRACASSO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim, Curso de Pedagogia/2005, sob a orientação da Professora M.s Denise M. Sponchiado.

**ERECHIM
2008**

DEDICATÓRIA

Dedico, primeiramente, a Deus, pois sem Ele seria impossível realizar este sonho!

Dedico também à minha família que por muitas vezes deixei para chegar até aqui.

Dedico aos meus amigos e colegas que sempre auxiliaram-me em todos os momentos.

Dedico a todos que me ajudaram nas horas mais complicadas desta caminhada, incentivando-me a superar as inúmeras dificuldades pelas quais passei, com todo carinho dispensado a mim, são os principais responsáveis que me fizeram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, por dar-me Sabedoria, Força, Paz, Perseverança e Coragem para iniciar, elaborar e concluir esta fase tão importante de minha vida.

À minha família, que nunca deixou de me ajudar ao longo dessa caminhada, por toda confiança depositada e incentivo nas horas mais difíceis, também, pela preocupação, dedicação, amor, eles que sempre acreditaram no meu crescimento intelectual e pessoal, sendo base de estrutura familiar e minha fortaleza para a vida.

À minha orientadora, por toda dedicação, competência, amizade e amor que transmite, me auxiliando de forma segura em todos os momentos em que precisei com sua eficiência no orientar tornando-se para mim em particular referência profissional e pessoal.

A todos os meus professores, pelo incentivo, dedicação e contribuição ao longo da minha história Acadêmica.

Aos meus amigos e minhas amigas por toda sinceridade, carinho, compreensão, dedicação e, sobretudo pela credibilidade e ajuda prestada a mim nesta caminhada.

Às colegas que conheci ao longo do meu curso, pelas alegrias, comemorações, enfim tudo o que fizemos juntas, todas ajudaram-me a crescer como pessoa, como amiga e intelectualmente.

A todos que contribuíram para essa realização, a palavra “OBRIGADA”, se perde em meio a tanta gratidão, você que direta ou indiretamente, com carinho, com palavras, com risos, com gestos ou intenções, colaborou para esta conquista Acadêmica, de coração **MUITO OBRIGADA! UM SONHO FOI CONCRETIZADO!**

“A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. E mais, a prática educativa é: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1999, p.161).

RESUMO

O tema deste estudo é a influência da afetividade no fracasso escolar. Com o objetivo geral de buscar embasamento teórico para saber como o professor na escola, durante suas aulas, poderá ajudar seu aluno com problemas de afetividade e assim evitar o fracasso escolar, pois o fracasso escolar aparece hoje entre os problemas do nosso sistema educacional mais estudado e discutido. Percebe-se uma busca pelos culpados do fracasso escolar que se torna um jogo onde ora se culpa a criança, ora a família, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social. Mas, será que a afetividade pode influenciar no fracasso escolar? Procurou-se a resposta para esta questão, através da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, e para isso foram lidas e analisadas diversas obras de diferentes autores que versam sobre o tema. Inicialmente estudou-se o desenvolvimento da criança, com o objetivo de refletir sobre o desenvolvimento da criança com relação a sua afetividade e conhecimento. Na segunda parte, buscou-se novos saberes sobre o fracasso escolar e a afetividade para que possam ser aplicados em sala de aula, quando adequados e na terceira parte o estudo versa sobre o processo ensino-aprendizagem na criança, com o objetivo de procurar entender melhor o processo ensino-aprendizagem de maneira que possam atender o aluno como um todo, um ser físico, mental, emocional, social, etc., evitando que ele sinta-se um fracassado e realmente torne-se mais um no grande número de fracassos escolares. Conclui-se, portanto que a afetividade é uma das causas do fracasso escolar, mas que depende muito do/a professor/a para que esta carência seja superada.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Afetividade. Ensino-aprendizagem. Professor. Aluno.

ABSTRAT

The subject of this study is the influence of the affectivity in the failure pertaining to school. With the general objective to search basement theoretical to know as the professor in the school, during its lessons, it will be able to help its pupil with affectivity problems and thus to prevent the failure pertaining to school, therefore the failure pertaining to school appears today more enters the problems of our studied and argued educational system. A search for the culprits of the failure is perceived pertaining to school that if becomes a game where however if blames the child, however the family, however one determined social classroom, however all a economic system, social politician and. But, it will be that the affectivity can influence in the failure pertaining to school? Reply for this question was looked to it, through the bibliographical research, with qualitative boarding, and for this they had been chores and analyzed diverse workmanships of different authors who turn on the subject. Initially the development of the child was studied, with the objective to reflect on the development of the child with regard to its affectivity and knowledge. In the second part, one searched new to know on the failure pertaining to school and the affectivity so that they can be applied in classroom, when adjusted and in the third part the study turns on the process teach-learning in the child, with the objective of to look for to understand the process better teach-learning thus they can take care of pupil as a whole, physical, mental, emotional, social a being, etc., preventing that it feels one failed and really becomes plus one in the great number of pertaining to school failures. One concludes, therefore that the affectivity is one of the causes of the failure pertaining to school, but that professor/a depends very on /a so that this lack is surpassed.

Word-key: Failure pertaining to school. Affectivity. Teach-learning. Professor. Pupil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA : AFETIVIDADE E CONHECIMENTO	10
1.1 DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NA CRIANÇA	10
1.1.1 Desenvolvimento sensório-motor	12
1.1.2 Desenvolvimento do pensamento pré-operacional	14
1.1.3 Desenvolvimento das operações concretas	17
1.1.4 Desenvolvimento das operações formais	18
1.2 DESENVOLVIMENTO E CONHECIMENTO NA CRIANÇA	20
2 ALGUNS SABERES SOBRE A AFETIVIDADE PARA SEREM APLICADOS EM SALA DE AULA	26
2.1 FRACASSO ESCOLAR.....	26
2.2 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO FRACASSO ESCOLAR	32
3 COMPREENDER O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COM A AFETIVIDADE	34
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, sobre o tema “a influência da afetividade no fracasso escolar”, surgiu do questionamento sobre ser ou não a afetividade uma das causas do fracasso escolar. Tendo em vista que o fracasso escolar aparece como um dos grandes problemas do sistema educacional. Percebe-se uma busca constante pelos culpados deste fracasso. As justificativas apresentadas pelos professores nas escolas e na família são variadas, dependendo de cada caso, e geralmente, quando diagnosticada, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem, o aluno é enviado para reforço com psicopedagoga e/ou outros especialistas com a finalidade de auxiliar este a superar suas deficiências. Isto é mais fácil do que procurar as causas que muitas vezes, é a falta de um abraço, de um carinho, enfim, é a falta de afetividade.

Pergunta-se: se a afetividade pode influenciar no fracasso escolar, a mudança de atitude, métodos, estratégias e outros procedimentos poderão auxiliar o aluno com carência afetiva a superar o desestímulo, a falta de motivação para progredir e permanecer na escola?

Para encontrar a resposta a esta questão, foi realizado este estudo, que tem como objetivo geral buscar embasamento teórico para saber como o professor na escola, durante suas aulas, poderá ajudar seu aluno com problemas de afetividade e assim evitar o fracasso escolar. Os objetivos específicos são: refletir sobre o desenvolvimento da criança com relação a sua afetividade e conhecimento, buscando novos saberes sobre a afetividade, para que possam ser aplicados em sala de aula, quando adequados, também, procurar entender melhor o processo ensino-aprendizagem de maneira que possam atender o aluno como um todo, um ser físico, mental, emocional, social, etc., evitando que ele sinta-se um fracassado e realmente torne-se mais um no grande número de fracassos escolares.

Percebe-se que se o aluno fracassa na escola a sociedade também o vê assim. Já o sistema escolar, vendo o fracasso acontecendo como um mecanismo regular acredita muito que ela vem a ser um problema externo à escola, gerado na

família e alimentado pelo próprio estudante, e como tal, carente de soluções externas. Os pais, por sua vez, tendem a internalizar o ponto de vista escolar e aceitam diagnósticos dos professores a respeito da capacidade ou incapacidade de aprendizagem de seus filhos. Sabe-se que um aluno fracassado na escola cria uma péssima auto-imagem podendo comprometer seu futuro na sociedade, ao assumir este papel.

As conseqüências individuais do fracasso escolar são diversas, e, além disso, acontecem as evasões escolares, afastando o aluno muito cedo dos estudos, aumentando a dificuldade da participação social, principalmente nas camadas mais necessitadas.

Vários fatores, portanto, influenciam com o fracasso escolar, dentre eles a realidade sócio-econômico na qual está submetida à maioria da população, as relações de trabalho e pobreza, com todas as suas conseqüências, também geram o fracasso escolar na medida em que se criam os empecilhos concretos, impossibilitando que uma criança pobre tenha uma vida escolar duradoura.

Outro fator que gera o fracasso escolar é a afetividade. Observa-se no cotidiano escolar uma proximidade entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo do aluno, então se presume que alguns problemas de aprendizagem são causados pela má organização dos esquemas afetivos.

Justifica-se assim a importância deste estudo, como futura pedagoga certamente enfrentar-se-á o fracasso escolar de alunos cuja causa seja a afetividade.

A estrutura deste TCC, está dividida em quatro seções; Introdução, onde podem ser encontrados os objetivos, o tema, metodologia, justificativa, problema e hipóteses. A segunda seção trata do desenvolvimento da criança: afetividade e conhecimento. Na terceira seção busca-se alguns saberes sobre a afetividade para serem aplicados em sala de aula e assim evitar o fracasso escolar. Na quarta seção é realizada uma reflexão que leve a compreensão do processo ensino aprendizagem na criança. A última parte é a conclusão de todo o estudo realizado.

1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA : AFETIVIDADE E CONHECIMENTO

O objetivo desta seção é realizar um estudo sobre o desenvolvimento da criança com relação a sua afetividade e conhecimento. Levando-se em consideração que quando uma pessoa começa a perceber que sua vida é inútil, começa a desanimar, e quando se sente útil, sua auto-estima, a alegria, toma conta do seu corpo. Assim, é com o aluno. Quando se sente útil na escola ou sala de aula e percebe que os assuntos são úteis, sente mais prazer em estudar, conseqüentemente terá melhor aprendizagem.

Entende-se aqui a afetividade como a relação de carinho e cuidados que uma pessoa tem pela outra, não importando a idade, sexo, etc. Através dela o ser humano exterioriza seus sentimentos e emoções em relação a outro ser. Esta afetividade pode sofrer influências do mundo exterior e também do próprio sujeito diante de experiências agradáveis ou não em sua vida.

1.1 DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NA CRIANÇA

A proposta de estudo, desenvolvida nesta seção é o conhecimento sobre o desenvolvimento da afetividade na criança, pois, concebe-se a dimensão afetiva como fator importante quando se pretende compreender as causas do fracasso escolar. Mais especificamente é analisado o desenvolvimento humano em seus estágios conforme divisão de Piaget (apud WADSWORTH, 2001).

No século XIX buscava-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procura-se em alguma anormalidade orgânica e justificativa para o fracasso das crianças com dificuldades escolares.

Nesse sentido, o conceito de “categoria afetiva do sobrenatural, proposto em 1931, reflete bem as dificuldades com as quais se envolve o pesquisador interessado em dar conta da maneira clara da mentalidade primitiva. [...] por ora, basta constatar o fato de que não é recorrendo ao “simbólico” que o segundo tentará resolver a dificuldade que se colocou: é ao puramente afetivo que se dirige para tentar compreender como é possível “que tantas participações sejam sentidas como reais pela mentalidade primitiva, não o sendo pela nossa” (CL: 119). Isso só poderia derivar do fato do primitivo não apreender o que denominamos experiência ordinária e experiência mística como duas ordens de realidade nitidamente distintas e separadas, mas justamente como complexo único entrecortado por relações de correspondências. (GOLDMAN, 1994, p.299)

A afetividade é um campo mais amplo do que o sentimento, a paixão e a emoção pois já os inclui, assim, a palavra afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

As primeiras manifestações afetivas são reações generalizadas, as emoções, por sua vez constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. O sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica.

Piaget (apud WADSWORTH, 2001) define a afetividade como todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não-rationais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade. O afeto é a energia necessária para o desenvolvimento cognitivo e estudos que integram as pesquisas de Freud e de Piaget, (apud WADSWORTH, 2001) especificam que a afetividade influi na construção do conhecimento de forma essencial através da pulsão de vida e da busca pela excelência.

O desenvolvimento da afetividade depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Existe uma estreita relação entre estes dois fatores, um completando o outro, pois, segundo Wallon (1979, p. 288) “... a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente”. Durante o desenvolvimento da criança esses fatores em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão.

O fator orgânico determina, inicialmente, a afetividade que passa, ao longo do desenvolvimento infantil, a sofrer influências da ação do meio social. Assim, pode-se observar uma evolução da afetividade que parte do orgânico para o social.

Para melhor compreensão do desenvolvimento da afetividade na criança, é interessante que se passa os olhos sobre a Psicologia do Desenvolvimento Infantil, mais detalhadamente no desenvolvimento do ser humano estudado por Jean Piaget.

Em seu estudo Piaget (apud WADSWORTH, 2001) dividiu o desenvolvimento do ser humano em 4 períodos: 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante). Estes períodos também são chamados de estágios e se subdividem de acordo com a idade em subestágios ou período.

1.1.1 Desenvolvimento sensório-motor

Em muitas obras sobre seus estudos, Piaget (apud WADSWORTH, 2001) deixa claro que é na primeira infância que as estruturas de inteligência e afetividade começam a desenvolver-se. “[...] Os sentimentos afetivos emergem no decorrer do desenvolvimento sensório-motor, e cedo já se pode observá-los desempenhando um papel na seleção infantil” (PIAGET, apud WADSWORTH,2001, p.39)

Segundo Wadsworth (2001, p. 40):

Para compreender que o aparecimento da linguagem aos dois anos de idade está relacionado com o desenvolvimento sensório-motor, o observador deve registrar, cuidadosamente, o comportamento durante os dois primeiros anos de vida. A evolução existente consiste em uma sucessão notavelmente fluente de períodos, cada um incorporando o anterior e marcando um novo avanço, assim como a construção de esquemas.

No primeiro mês de vida, a atividade da criança conforme afirma Piaget (apud WADSWORTH, 2001) é reflexa, seguindo seus impulsos reflexos e instintivos. “Com seus comportamentos reflexos, o recém-nascido busca alimentação e a libertação de desconfortos. Eles sugam e choram. Durante este período, não há “sentimentos” enquanto tal. O afeto é associado com os reflexos” (WADSWORTH,2001, p.43)”

Segundo Piaget (apud WADSWORTH, 2001), dois tipos de sentimentos se manifestam no período de 1 a 4 meses – primeiras diferenciações - e no próximo.

“De início, aparecem os *afetos perceptuais*. Estes são sentimentos, como prazer, dor, satisfação, insatisfação, etc., que se ligaram a percepções através da experiência. Depois manifesta-se a diferenciação entre necessidade e interesse. Este desenvolvimento se refere aos *sentimentos* do contentamento, desapontamento e todas as gradações entre eles que não estão ligadas às várias percepções, mas que estão *associadas à ação como um todo*.” (PIAGET, apud WADSWORTH, 2001, p. 47)

Neste segundo período do desenvolvimento sensório-motor, a afetividade da criança está mais ligada ao seu corpo e suas próprias atividades. Na visão de Piaget segundo Wadsworth (2001, p. 47), “os afetos não são ainda “transferidos” para os outros porque o bebê, até este momento, não diferencia ainda o eu como um objeto distinto dos outros objetos do ambiente. O eu e o ambiente são um só”.

O período de 4 a 8 meses apresenta a reprodução de eventos interessantes. De acordo com Wadsworth (2001, p. 50), “[...] a criança permanece egocêntrica. Ela se vê como a causa básica de toda atividade”.

A Coordenação de esquema abrange o período de 8 a 12 meses. A partir deste período três aspectos do desenvolvimento afetivos são dignos de nota, segundo Wadsworth (2001, p. 53/54), as coisas que são úteis para a criança começam a ter valor pois são meios para alcançar fins desejados e determinados por ela; assim elas começam a experimentar o “sucesso” e “fracasso” do ponto de vista afetivo. E as atividades bem sucedidas passam a atrair as crianças. Piaget (apud WADSWORTH, 2001, p.54) exemplifica: “No aprender a andar, por exemplo, os sucessos ou fracassos anteriores podem ser vistos como fatores que influenciam o interesse e o empenho. Isto indica de forma clara a presença de algum tipo de auto-estima”

E Wadsworth (2001, p. 54) completa:

[...] as crianças começam a investir afetividade em outras pessoas (transferir afeto para). Até este momento, os sentimentos eram voltados para si mesmas. Com a diferenciação cognitiva que ela faz de si em relação aos objetos (conceito de objeto), sentimentos como gostar e não-gostar podem começar a ser dirigidos para os outros. O investimento do afeto em outras pessoas é o primeiro passo do desenvolvimento “social”.

No período de 12-18 meses – Invenção dos Novos Meios – não há mudanças com relação ao afeto.

O período da representação vai de 18 a 24 meses, a criança já apresenta características do desenvolvimento de sentimentos afetivos, demonstra suas preferências, mesmo que seus reflexos continuem operando, já faz escolhas sobre o que fazer ou não fazer. Seu mundo afetivo é diferente de quando nasceu.

A criança já não se vê como objeto nem os outros, então, começa um intercâmbio social entre ela e as pessoas que estão ao seu redor, ela já demonstra afeto por outras pessoas, gosta ou não de alguém e investe nestes afetos. “[...] começam a se tornar verdadeiras trocas de relações entre si e outras pessoas. Estas trocas tornam as apreciações possíveis mais importantes, mais estruturadas e mais estáveis. Tais apreciações indicam o início dos “sentimentos morais” interpessoais” (PIAGET, apud WADSWORTH, 2001, p. 60).

1.1.2 Desenvolvimento do pensamento pré-operacional

Neste período, pré-operacional (dos 2 aos 7 anos, em média) surgem os primeiros sentimentos sociais de uma forma bem definida, seja por meio de representação, ou, de maneira especial pela linguagem falada. Pela primeira vez, os sentimentos podem ser representados e recordados.

Se, no pensamento da criança durante o período sensório-motor se dá através de ações, no Pré-Operacional, ela passa a funcionar de modo mais conceitual e representacional (imitação deferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada) pois seu pensamento é caracterizado pelo aparecimento de novas capacidades. “Piaget referiu-se ao uso de símbolos ou signos como a *função simbólica* ou a *função semiótica*”. (WADSWORTH, 2001, p.66)

Neste período a criança imita objetos e eventos passados, brinca de faz de conta, o jogo simbólico. Os jogos e brincadeiras infantis, podem a primeira vista não apresentar valor para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. No entanto, Piaget assegura que a natureza livre do jogo simbólico tem um valor essencialmente funcional e não é uma simples diversão.

No jogo simbólico esta assimilação sistemática toma a forma de um uso particular da função semiótica (simbólica) – a saber, a criação de símbolos livres no sentido de expressar tudo que, na experiência da vida infantil, não pode ser formulado e assimilado por meio da linguagem apenas. (Piaget e Inhelder 1969, p. 61 apud WADSWORTH,2001, p. 67)

A representação das coisas pelo desenho é outra característica deste estágio, embora as imagens sejam basicamente estáticas e de acordo com Piaget e Inhelder, (1969 apud WADSWORTH,2001, p.68), “a dinâmica das imagens começa a aparecer no nível operacional concreto,. Conseqüentemente, durante o nível pré-operacional as imagens mentais se assemelham mais ao desenho ou à fotografia (imagens estáticas) do que aos filmes”.

[...] Em torno dos 2 anos de idade (um pouco antes ou um pouco depois), a criança típica começa a empregar palavras faladas como símbolos, em vez de objetos. Um som (palavra começa a representar um objeto. No início, a criança diz uma palavra como se fosse sentença, mas sua facilidade lingüística se expande rapidamente, graças à interação social normal. Aos 4 anos, uma criança de desenvolvimento típico domina amplamente a linguagem oral, isto é, ela já construiu o sistema básico da linguagem falada. Ao se comunicar verbalmente emprega a maior parte das regras gramaticais e entende o que ouve, desde que o vocabulário lhe seja familiar. (WADSWORTH,2001, p. 68/69)

O período pré-operacional é um período de construção e reconstrução, um tempo de reaprender coisas previamente aprendidas no estágio sensório-motor, percebidas de outra forma neste estágio e pensadas simbolicamente não sendo mais expressas só pela atividade motora.

Com relação a linguagem falada e seus efeitos na vida intelectual, Piaget (apud WADSWORTH,2001, p. 69) e escreveu:

[...] a linguagem falada apresenta três conseqüências essenciais ao desenvolvimento mental: (1) a possibilidade de intercâmbio verbal com outras pessoas, que anuncia o início do pensamento propriamente dito, corroborado pela linguagem interna e por um sistema de signos; (3) por último e mais importante, a internalização da ação, a qual, de agora em diante, mais do que se puramente perceptiva e motora, será uma representação intuitiva por meio de imagens e “experimentos mentais.

As representações e a linguagem falada são instrumentos que a criança neste período utiliza para mostrar afeição e seus sentimentos de gostar ou não gostar. Assim ela apresenta seus primeiros sentimentos sociais. E se no início de sua existência suas respostas ao meio no qual interage são reflexas, agora as

representações e a fala utilizadas por ela são instrumentos sociais de relações. Piaget (apud WADSWORTH,2001, p.74) escreveu: "... o indivíduo não é um ser social ao nascer, mas torna-se progressivamente social". De forma semelhante, o desenvolvimento afetivo tem um papel no desenvolvimento social.

[...] Como o desenvolvimento afetivo não é separado do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social não é separado do desenvolvimento cognitivo e afetivo. [...] Um aspecto cognitivo do desenvolvimento social é a aquisição do conhecimento social, [...]. O conhecimento social é construído pela criança à medida que ela interage com os adultos e com outras crianças. Esta claro que, na visão de Piaget, o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo determina a natureza do conhecimento social que ele pode construir a cada momento. A linguagem falada não é adquirida antes do desenvolvimento da capacidade cognitiva de representação interna. (WADSWORTH,2001, p. 75)

O pensamento e o comportamento da criança no período pré-operacional é caracterizado por Piaget (1973) como egocêntrico.

Piaget (1973) caracterizou o pensamento e o comportamento de uma criança pré-operacional como *egocêntrico*. O *egocentrismo* pode ser definido com a incapacidade de se colocar no ponto de vista de outrem. A criança acredita que todos pensam como ela. Tal comportamento não é intencional, visto que a criança não tem consciência de seu egocentrismo.

Os sentimentos de afeto começam a serem mais duradouros e mesmo na ausência do que os provocou, vão continuar existindo.

A representação e a linguagem permitem que os sentimentos adquiram uma estabilidade e duração que não tinham antes. Os afetos, ao serem representados, duram além da presença dos objetos que os provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os sentimentos interpessoais e morais. (PIAGET, apud WADSWORTH,2001, p.89)

A reciprocidade de atitudes e valores entre as crianças e os outros, de acordo com Piaget argumenta é a base para o intercâmbio social. "Estas considerações nos levam a ver o gostar de outras pessoas não tanto como consequência do enriquecimento que cada parceiro obtém do outro, mas como uma reciprocidade de atitudes e valores" (Piaget, apud WADSWORTH,2001, p.89)

1.1.3 Desenvolvimento das operações concretas

No período de desenvolvimento das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), a lógica e o raciocínio estão presentes na criança, mas dependem de suas aplicações com a manipulação de objetos concretos. O início deste estágio para a criança, coincide com seu ingresso no processo de escolarização propriamente dito, muito embora, atualmente, o primeiro ano escolar comece aos seis anos, imagina-se que isso contribua para seu desenvolvimento psíquico que envolve a inteligência, a sociabilidade e individualidade e também sua afetividade. Visto que o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento social são inseparáveis. As relações sociais são importantíssimas para o desenvolvimento intelectual e efetivo da criança. Para Piaget (apud WADSWORTH,2001, p. 114), “é em torno dos 7 ou 8 anos (com o nascimento das operações cognitivas) e com o fim do egocentrismo pré-operacional, que ocorre o progresso sistemático da cooperação. Isso é facilmente percebido na compreensão das regras, nos jogos infantis.

As crianças trocam informações com os outros em suas conversas e aprendem a ver os eventos da perspectiva dos outros, pois seu pensamento não é mais egocêntrico e percebe que outras pessoas podem chegar a conclusões diferentes das suas.

Assim sendo, Piaget considerou dois tipos de raciocínio moral interpessoal, ocorrendo paralelamente na criança do período pré-operacional. As interações com os adultos, em geral baseadas no respeito unilateral, enquanto que as interações com os colegas, onde os problemas que surgem são solucionados entre eles, gradativamente se baseiam no respeito mútuo (cooperação). Portanto, a maneira como as crianças interagem distintamente com os seus pares e com os adultos apresenta diferentes resultados para o desenvolvimento (WADSWORTH,2001, p. 115).

Com relação a interação da criança com seus iguais e com os adultos, Wadsworth (2001, p. 115) afirma que “as crianças têm potencial para interagir socialmente com os outros enquanto iguais, mas normalmente com os adultos elas interagem como se fossem inferiores (respeito unilateral). Os conflitos entre as crianças são superados somente através da autêntica cooperação”.

Os afetos, durante o estágio operacional concreto, adquirem mais estabilidade e consistência e a criança já coordena seus pensamentos afetivos de um evento para outro. Os sentimentos do passado podem ser preservados e conservados, segundo Wadsworth (2001, p. 116), “o pensamento afetivo é agora reversível. O passado pode ser transformado em uma parte do raciocínio presente através da capacidade de reverter e de conservar”.

Para ingressar na vida social é necessário que o pensamento adquira certa permanência. Assim a atividade mental deve ser expressa em termos de significados universais como a linguagem. A vida social auxilia o desenvolvimento das estruturas intelectuais e também nas transformações análogas no domínio das emoções.”O gostar de uma outra pessoa é um sentimento que varia na medida em que ele é espontâneo e ligado a situações particulares. Ele torna-se duradouro e confiável quando sentimentos de *semi-obrigação* são adicionados” (Piaget, apud WADSWORTH,2001, p.116 grifo do autor)

1.1.4 Desenvolvimento das operações formais

Esta etapa, desenvolvimento das operações formais ocorre por volta dos 11 ou 12 anos, o adolescente já distingue forma e conteúdo, sendo capaz de raciocinar corretamente sobre o que lhe é proposto. Tendo capacidade de retirar suas próprias conclusões sobre verdades ou não verdades, o que é possível e o que não é possível, seu pensamento começa a ser lógico, pensando de uma forma teórica, baseando-se em informações já recebidas.

No decorrer deste nível, pode ser observado um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. O desenvolvimento da *vontade*, que engendra um senso de obrigação para com as próprias normas ou valores, permite a regulação do julgamento afetivo. A autonomia de julgamento e o afeto continuam a se desenvolver nas relações sociais que encorajam o respeito mútuo. Em vez de apenas aceitar os argumentos unilaterais preestabelecidos, a criança torna-se gradativamente capaz de avaliar essas idéias. Isto é acompanhado de uma compreensão da noção de intencionalidade e do aumento da capacidade de considerar os motivos ao emitir julgamentos, Também pode ser observado o processo dos conceitos morais, tal como a compreensão de regras, mentiras, acidentes e justiça (WADSWORTH,2001, p.124).

O adolescente neste estágio de operações formais, constrói sua afetividade com base naquelas do estágio operacional concreto: sentimentos normativos, autonomia e vontade que conduzem à construção dos sentimentos idealistas e ao posterior desenvolvimento da personalidade durante o estágio das operações formais. Segundo Wadsworth (2001, p. 140) “na adolescência do desenvolvimento afetivo é caracterizado por dois fatores principais: o desenvolvimento dos *sentimentos idealistas* e a continuação da formação da personalidade”

As primeiras manifestações de sofrimento e de prazer que a criança apresenta quando sente fome ou não são as primeiras forma de afetividade, ainda em estágio primitivo, mas que vai se desenvolvendo sob a influência do meio, os gestos lançados no espaço, de manifestação basicamente orgânica, transformam-se em meios de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional. Agora, os movimentos não são carregados de pura impulsividade, nem baseados nas necessidades orgânicas, mas são reações orientadas resultantes do ambiente social; é o momento em que as reações emocionais se diferenciam.

Ao analisar a teoria do desenvolvimento, percebe-se que em cada estágio encontra-se manifestações afetivas que procuram sanar necessidades e são possibilidades para maior amadurecimento da criança. No decorrer do desenvolvimento, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade, a criança estabelece diferentes níveis de relações sociais e estas interferem na construção do campo afetivo.

O estudo realizado nesta seção leva a concluir que o desenvolvimento da afetividade é conseqüência da ação de fatores orgânicos e sociais, mas estes fatores estão ligados intimamente com os estágios de desenvolvimento humano apresentados por Piaget (1973).

Na seção seguinte será aprofundado o estudo sobre o desenvolvimento da criança e seu conhecimento, já podendo ser levado em consideração que o desenvolvimento cognitivo não está separado do desenvolvimento afetivo, o que poderá ser comprovado com a opinião de diferentes autores.

1.2 DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E A AFETIVIDADE NA CRIANÇA

Nesta seção serão apresentados alguns conceitos da teoria piagetiana e conceitos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1996) e outros estudiosos, considerados importantes no desenvolvimento da efetividade e conhecimento na criança.

Segundo Piaget, citado por Wadsworth (2001, p. 15), “a atividade intelectual não pode ser separada do organismo”. Para se entender o processo de organização e adaptação intelectual, é necessário conhecer os conceitos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Esquemas – uma definição de esquema é apresentado por Wadsworth (2001, p. 16) quando afirma que “são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio”. Os esquemas também são sinônimos de conceitos ou categorias, que podem ser mudados constantemente, aperfeiçoando-se. Os esquemas da criança vão se transformando até tornarem-se esquema do adulto. O interacionismo comporta o postulado “de que o sujeito se adapta ao meio. Ora, se ele emprega, desde o nascimento, as estruturas iniciais inatas, estas cederão lugar a outras, isto é, àquelas adquiridas, que permitirão uma adaptação melhor e, assim, indefinidamente. (DOLLE, BELLANO, 2004, p. 19).

Os esquemas precisam ser levados em consideração ao se trabalhar com criança e procurar entender seus esquemas como parte de seu desenvolvimento.

Assimilação – partindo do conceito de assimilação apresentado por Wadsworth (2001, p. 19.), “assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”, percebe-se que ela acrescenta novos eventos à esquemas já adquiridos. De acordo com Dolli e Bellano (2004, p.20, grifo do autor),

A atividade de *assimilação*, que se encontra em qualquer nível de desenvolvimento atingido, consiste em absorver, tal qual um elemento do meio, por exemplo um objeto, em uma estrutura de atividade (a pinça polegar-indicador que se fecha sobre a moeda, assim como sobre o fósforo ou sobre a bola de gude, etc.), do mesmo modo que uma situação em uma organização complexa, tal como uma conduta social (fazer as apresentações em uma festa, encarregar-se de apresentar uns aos outros, apresentar um orador a uma assembléia, etc.): Assimilação generalizadora.

A assimilação também é um processo contínuo, embora em seu processo não haja a necessidade de troca nos esquemas, mas há um acréscimo de conhecimentos, que auxilia no processo de adaptação e organização do ambiente da criança.

A assimilação – da mesma forma que a acomodação – constitui uma invariante funcional observável no exercício de um gesto, de um esquema mental ou de um raciocínio. Ela exprimiria – e isto vale para a acomodação – o estado funcional dominante de uma atividade e, nesse sentido, poderia ser considerada como o aspecto dinâmico ou ativo de um estado, no sentido em que não agir, por exemplo, constitui uma atividade da mesma forma que repousar. Em todo caso, a assimilação implica as estruturas da atividade, simples e complexas, à disposição, em níveis hierarquicamente diferentes, em integração ou não. O que significaria que a assimilação não modifica ou não contribui para modificar o sujeito – a menos que do ponto de vista estrutural, evidentemente. (DOLLE, BELLANO, 2004, p.20).

Acomodação – a acomodação dá quando a criança não consegue incorporar um novo estímulo aos esquemas já existentes, ela irá “criar um novo esquema no qual possa encaixar o estímulo (uma nova ficha no arquivo), ou modificar um esquema prévio de modo que o estímulo possa ser nele incluído”, afirma Wadsworth (2001, p. 20). Portanto, esta criação de novos esquemas ou modificações de esquema já existentes é chamada de acomodação que é o resultado pelo fracasso de não poder adotar o novo estímulo aos antigos esquemas.

A acomodação se produz quando a assimilação fracassa ou, o que vem a dar no mesmo, quando a assimilação se torna impossível. Neste caso, para chegar à adaptação, isto é, levar em conta qualquer espécie de desafio imposto pelo meio, frente à assimilação pura e simples, a acomodação trabalharia, quer a coordenação dos esquemas disponíveis de mesmo nível ou de níveis superiores, quer a transformação do próprio sujeito, pela criação de esquemas novos. (DOLLE, BELLANO, 2004, p.20, grifo do autor).

Os processos de assimilação e acomodação vão se repetindo durante todo o desenvolvimento do ser humano, os esquemas infantis vão sendo modificados por esses processos durante anos até chegar a fase adulta.

A equilibração – O equilíbrio é apresentado por Wadsworth (2001, p. 22) como “um estado de balanço entre assimilação e acomodação”, O desequilíbrio por sua vez ocorre quando as expectativas ou previsões não são atingidas, gerando conflito cognitivo. A passagem do desequilíbrio para o equilíbrio é conhecida como

equilíbrio. De acordo com Dolli e Bellone (2004) o equilíbrio pode ser dividido em equilíbrio estado e equilíbrio processo.

Para se fazer uma idéia aproximada da noção de equilíbrio, é conveniente distinguirmos entre equilíbrio-estado e equilíbrio-processo, este comportamento, ele mesmo, uma multiplicidade de equilíbrios de natureza diversa (equilíbrios majorantes e reequilíbrios. O processo de equilíbrio exprime o movimento, conduzindo sem cessar o sujeito a se adaptar, isto é, a levar em conta as condições variáveis de seu meio e a complexidade crescente das relações que estabelece com ele. O estado de equilíbrio indica por outro lado, os equilíbrios parciais que os patamares de equilíbrio atingem, segundo as etapas do desenvolvimento. (DOLLI, BELLONE, 2004, p. 20)

Se a criança conseguir assimilar ou acomodar um novo estímulo haverá equilíbrio e dessa maneira ocorre o crescimento e o desenvolvimento cognitivo. Piaget, citado por Wadsworth (2001, p. 25), apresenta três componentes do desenvolvimento cognitivo: conteúdos, função e estrutura.

Conteúdo é o que a criança conhece. Refere-se aos comportamentos observáveis – sensório-motor e conceitual – que refletem a atividade intelectual. Pela sua natureza, o conteúdo da inteligência varia consideravelmente de idade para idade e de criança para criança. *Função* refere-se àquelas características da atividade intelectual – assimilação e acomodação – que são estáveis e contínuas no decorrer do desenvolvimento cognitivo. *Estrutura* refere-se às propriedades organizacionais inferidas (esquemas) que explicam a ocorrência de determinados comportamentos. (WADSWORTH, 2001, p.25, grifos do autor)

Pelo estudo realizado até este momento percebe-se que o desenvolvimento cognitivo é um processo que acompanha o indivíduo durante toda sua existência, mas na criança estas modificações são mais observáveis.

Para Piaget, todo conhecimento é uma *construção* resultante das ações da criança. De acordo com Piaget, há três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social. Por razões diferentes, cada um deles requer as ações da criança. (WADSWORTH, 2001, p.25, grifos do autor)

Pelo conhecimento físico a criança saberá qual é o tamanho, forma, textura, peso e outras propriedades físicas de objetos e eventos. No conhecimento lógico-matemático é o pensar sobre as experiências com objetos e eventos – as invenções da criança. O conhecimento social segundo Wadsworth (2001, p. 28), “o conhecimento social é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais e culturais

chegam a um acordo por convenção. Regras, leis, moral, valores, ética e o sistema de linguagem são exemplos de conhecimento social”. O desenvolvimento cognitivo não dispensa a participação ativa da criança.

Piaget, que dedicou-se exclusivamente ao estudo do desenvolvimento cognitivo, quer dizer, à gênese da inteligência e da lógica, apresentou quatro estágios ou fases do desenvolvimento da inteligência. Em cada estágio há um estilo característico através do qual a criança constatou seu conhecimento

1. *O estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos)*. Durante este estágio, o comportamento é basicamente motor. A criança ainda não representa eventos internamente e não “pensa” conceitualmente; apesar disso, o desenvolvimento “cognitivo” é constatado à medida que os esquemas são construídos.
2. *O estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos)*. Este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual. O raciocínio, neste estágio, é pré-lógico ou semilógico.
3. *O estágio das operações concretas (7-11 anos)*. Durante estes anos, a criança desenvolve a capacidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos, no presente.
4. *O estágio das operações formais (11-15 anos ou mais)*. Neste estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. (WADSWORTH, 2001, p.31-32, grifos do autor)

O Desenvolvimento é contínuo e cada nova etapa é construída sobre as anteriores num processo cumulativo. A maturação, experiência ativa, interação social e um progresso geral e equilíbrio são fatores apontados por Piaget (WADSWORTH, 2001, p.33) relacionados ao desenvolvimento cognitivo.

Piaget é convicto de que a hereditariedade desempenha um papel no desenvolvimento cognitivo, embora ela sozinha não possa responder pelo desenvolvimento intelectual. Ele afirmou que a hereditariedade impõe limites amplos para o desenvolvimento, em qualquer momento. A maturação, o ritmo de manifestações do potencial herdado, é o mecanismo pelo qual estes limites são estabelecidos (WADSWORTH, 2001, p.34).

Enquanto a maturação (fatores herdados) coloca restrições ao desenvolvimento cognitivo, as experiências ativas provocam a assimilação e acomodação gerando mudanças cognitivas. Por sua vez a interação social apresentada como o intercâmbio entre as pessoas também é importante para a criança na escola. De acordo com Wadsworth (2001, p. 35) “a interação social é um

outro fator de desenvolvimento cognitivo.” A equilibração é a coordenação dos fatores e a realização do desenvolvimento.

Ainda, o desenvolvimento intelectual, na teoria de Piaget apresentada por Wadsworth (2001), é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo, um paralelo ao outro. Segundo Wadsworth (2001, p. 36) “O afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para Piaget o afeto se desenvolve”.

As opiniões sobre a eficácia do interesse, associado ao gostar e ao não gostar no processo ensino-aprendizagem, são, praticamente, unânimes em concordar que a motivação, relacionada a afetividade afeta a seleção das atividades a serem realizadas, Estas atividades serão realizadas da melhor forma possível quando se tem interesse no resultado final.

Para muitas pessoas os aspectos afetivos surgem de uma fonte interna, como se fosse predeterminada, porém Piaget faz um paralelo entre os aspectos afetivos e cognitivos, os dois desenvolvem-se de forma paralela e no mesmo sentido. Conforme Wadsworth (2001, p. 38): “Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que as simulam as experiências as estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento”.

Assim, o afeto e a cognição formam uma unidade no funcionamento intelectual e conforme escreve

É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente, impossível encontrar um comportamento composto só de elementos cognitivos... Embora os fatores afetivos e cognitivos sejam indissociável num dado comportamento, eles parecem ser diferentes quanto á natureza... É óbvio que os fatores afetivos são envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. (PIAGET apud WADSWORTH, 2001, p. 37);

Nota-se que para Piaget (1973) o desenvolvimento intelectual envolve sempre os aspectos cognitivo e afetivo e ele considera a afetividade um agente motivador e selecionador da atividade intelectual. Assim, o aspecto afetivo pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento intelectual, pois pode determinar em quais conteúdos irá concentrar-se e desenvolver a atividade intelectual. Também para Piaget (apud WADSWORTH, 2001) estas escolhas são provocadas pela afetividade, mesmo que não modifique as estruturas cognitivas, podem influenciar na seleção de

quais estruturas podem ser modificadas. De acordo com Piaget (apud WADSWORTH, 2001) o aspecto afetivo, em si, não pode modificar as estruturas cognitivas (esquemas), embora, como já vimos, ele possa influenciar quais estruturas modificar.

[...] embora a questão afetiva cause o comportamento, embora ela acompanhe constantemente o funcionamento da inteligência e embora ela acelere ou freie o ritmo de desenvolvimento, ela, em si mesmo, no entanto, não pode gerar estruturas de comportamento e não pode modificar as estruturas em cujo funcionamento ela intervém. (PIAGET apud WADSWORTH, 2001, p.37)

De acordo com Piaget (1973) os estados afetivos não existem sem os elementos cognitivos, todo o comportamento apresenta os dois aspectos: cognitivo e afetivo, não existem comportamentos puramente cognitivo ou puramente afetivo. Daí a necessidade de se estudar a afetividade quando se fala em fracasso escolar, pois esta pode ser uma das causas do aluno fracassar em sua aprendizagem. Isto não quer dizer que o problema de afetividade do aluno esteja centrado na escola, mas a escola e principalmente o professor, que é contato direto com o aluno, necessitam observar seus alunos para verificar se a falta de afeto não esteja prejudicando algum. As demonstrações de “gostar” ou “não gostar” pelo comportamento dos alunos poderão auxiliar o educador para a constatação desta carência. Como diz Piaget (apud WADSWORTH, 2001, p.38) “é impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É, igualmente, impossível encontrar um comportamento composto somente de elementos cognitivos”.

Observa-se assim, que o desenvolvimento afetivo ocorre de modo semelhante ao cognitivo, isto é, suas estruturas são construídas da mesma forma.

2 ALGUNS SABERES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A AFETIVIDADE PARA SEREM APLICADOS EM SALA DE AULA

O estudo sobre o desenvolvimento humano, a afetividade e conhecimento na criança, abre um horizonte maior para aprimorar o que buscamos como objetivo deste estudo que é saber se a falta de afetividade é uma das causas do fracasso escolar.

2.1 O FRACASSO ESCOLAR

Um dos temas que há muito vem sendo discutido por profissionais de diversas áreas: pedagogos, psicólogos, governantes e outros, é o fracasso escolar. Segundo Rosa (2008) “o fracasso escolar aparece hoje entre os problemas de nosso sistema educacional mais estudados e discutidos” Esta expressão “fracasso escolar é usada para caracterizar os quadros de insucesso na vida escolar de estudantes e também para apontar como uma consequência da crise de qualidade das escolas, principalmente da escola pública no Brasil.

O fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social. Desigualdade que penetra no cotidiano escolar, ali se revela e se desenvolve com características peculiares. A escola não é simplesmente um espaço de reprodução do contexto social, uma vez que nela são geradas práticas específicas através das quais a desigualdade se constrói e, em alguns momentos, permite a construção de práticas alternativas que superam ou tentam superar, as desigualdades iniciais. (ESTEBAN, 2001, p.30)

Cordié (1996) compara o fracasso escolar com uma das tantas patologias que existem no seio das sociedades. O fracasso escolar é produto das mudanças sociais. Ele surge pela transformação rápida do mundo do trabalho numa sociedade cada vez mais técnica, que exigem sempre mais e para isso avalia-se os alunos através de testes de níveis intelectuais muitas e muitas vezes inadequados.

Uma criança pode trazer em si o desejo de aprender, não necessitando de motivação dos pais ou professores, ela precisa sentir e sustentar seu desejo de conhecimento, porém, entre meio a tantas demandas dos pais, mestres e sociedade, ela se inibe e chega mesmo a anular seus desejos. Portanto, desde pequenina a criança ouve que “ela deve aprender para ser bem-sucedida”. Quando ela entra na pré-escola, os pais preocupam-se com as performances intelectuais e as suas possibilidades de sucesso.

A criança percebe então que ela precisa satisfazer os pais, responder as expectativas destes tirando boas notas, apresentando um bom curriculum, até o dia em que se confrontará com seu próprio desejo. Além dessa demanda dos pais, diz Cordié (1996, p. 24), há a pressão social “que se exerce sobre todos e gera uma angústia surda que a criança tem dificuldade de identificar”. A criança também ouve de seu mestre o discurso sobre o sucesso desejado e esperado. O mesmo mestre do qual é esperado o sucesso com a aprovação de sua turma.

Assim, torna-se comum o surgimento em todas instituições educativas de “crianças problemas”, de “crianças fracassadas”, disléxicas, hiper-ativas, agressivas, etc. Esses problemas tornam-se parte da identidade da criança. Perde-se o sujeito, ele passa a ser sua dificuldade. Desta forma, ao passar pelo portão da escola, a criança assume o papel que lhe foi atribuído e tende a correspondê-lo. Porém, ao conceder este rótulo à criança, não se observa em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades (ele está assim e não é assim). Isso não é apenas uma diferença terminológica, ela revela uma possibilidade de mudança. (ROSA, 2008, p.1)

Muitas são as teorias sobre a aprendizagem, não-aprendizagem, avaliação, mas a realidade é que o aluno continua sendo rotulado como “fracassado” e devido ao seu insucesso na aprendizagem, segundo Pain (1992, p. 12). “o sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, causando sem dúvida, o fracasso da mesma, mas sucumbindo a esse fracasso”. Assim, o fracasso escolar pode gerar a evasão escolar. “O aluno abandona a escola após repetir a mesma série por vários anos e, se retorna, além da distorção idade/série, enfrenta como enorme obstáculo seu sentimento de auto-estima negativa” (CARVALHO, 2000, p. 133)

Ao tratar dos fatores sociais, Cardoso (apud PATTO, 1993, p.89) surpreende Patto “pela *incoerência que introduz em seu raciocínio*, ao passar a atribuir as

principais dificuldades da escola pública a características externas à escola e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural” Pinheiro (1971) em seu artigo comentado por Patto (1993, p. 92) conclui, que nem todas as crianças devem ser submetidas a um único tratamento, “(...) As crianças muito capazes geralmente resistem a qualquer orientação; as vezes aprendem até sozinhas. As menos dotadas, as repetentes em potencial, as birrepetentes, a trirrepetentes (...) merecem, porém, um tratamento que leve em conta suas condições.”

Diante de uma sociedade que cada vez mais se busca o êxito profissional e a competência a qualquer custo, se o aluno não responder as exigências que a escola faz, podem sofrer problemas com a aprendizagem, diante da procura por perfeição este aluno será classificado como “fracassado”.

A criança pobre, que não teve acesso a estes estímulos intelectuais, domina mal a linguagem, não consegue desenhar direito, sua coordenação motora ainda é rudimentar, decodificar os signos da leitura e escrita fica muito mais difícil, assim como o jogo de formas. Neste caso a criança terá deficiência desde o início da primeira série, e está muitas vezes é agravada por ela não ter freqüentado a pré-escola. Com relação as dificuldades de aprendizagem escolar, Patto (1993) aponta o segmento social em que vive a criança, destacando o mais empobrecido da população como uma das causas destas dificuldades.

Neste momento é importante resumir: o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos. A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento do homem. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. (PATTO, 1993, p. 51)

Durante este estudo foram diversas as causas encontradas para o fracasso escolar, que merecem aprofundamento teórico, porém procurou-se permanecer firme ao objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso que é saber se a falta de afetividade é uma das causas do fracasso escolar.

Retomando a busca pelo culpado do fracasso escolar, o que ocorre, muitas vezes é apontar a criança, a família, a escola, a classe social, o sistema econômico, político e social. Carvalho (2000, p.74) diz que é perverso atribuir a “culpa” do insucesso apenas aos alunos, “isentando o papel dos educadores e da ideologia dominante, quanto é perverso negar que possam ter, eles próprios algumas dificuldades que precisam ser consideradas, com vistas a minimizá-la ou eliminá-la.” Assim, de acordo com Esteban (2000, p. 28), “o sucesso escolar, no nosso ponto de vista, está entrelaçado à construção de formas mais democráticas de vida social”.

Para esta autora,

Na perspectiva de reconstrução das práticas e resultados escolares como parte de um processo mais amplo da recriação social, adquire destaque o/a professor/a como sujeito que avalia na sala de aula e suas possibilidades concretas de elaboração de práticas cotidianas capazes de contribuir com a construção do sucesso escolar de todas as crianças que cheguem à escola. (ESTEBAN, 2001, p. 28)

Cordié (1996, p.31) afirma que: “Nunca há uma causa única pra o fracasso escolar; há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras interferem” (1996, p. 31). Tomando como exemplo uma criança de meio sócio-cultural desfavorecido, pode-se ver que há um grande desinteresse pelas atividades escolares das crianças, raramente os pais comparecem a reuniões, isto mais por ignorância ou cansaço do que por ser hostil e contraditório. Então Rosa (2008) questiona se “existe mesmo um culpado para a não aprendizagem”, completando com uma hipótese: “se a aprendizagem acontece em um vínculo, se ela é um processo que ocorre entre subjetividades, nunca uma única pessoa pode ser culpada”. (ROSA, 2008, p. 1)

As questões sobre o fracasso escolar não param por aí. Charlot (2000, p. 19) “[...] explicar o fracasso escolar é explicar por que - e, às vezes, como - os alunos são levados a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar”.

O fracasso escolar como objeto de estudo provoca alguns questionamentos se realmente é um objeto ou uma situação? Pois de acordo com Charlot (2000, p. 14) o fracasso escolar serve como “[...] uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais.” Assim, segundo este autor, a expressão “fracasso escolar” serve para exprimir o significado de diversas situações “[...] tanto

a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências [...] ela se tornou, mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje associá-la à imigração, ao desemprego, à violência à periferia”.(CHARLOT, 2000, p 14).

Concorda-se com Charlot (2000) e ao realizar este estudo o seu objeto é a afetividade na situação de fracasso escolar. Pois se considera esta como uma das causadoras do fracasso escolar que se impõe de forma alarmante e persistente na sociedade contemporânea. Seu diagnóstico é feito pelo índice de repetência dos alunos e também pela evasão escolar. São muitas as discussões que podem ser geradas diante do termo “fracasso escolar”, pois uma de suas idéias é que o aluno é um “fracassado”, que ele não progrediu durante o tempo que permaneceu na escola, seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, não obtiveram nenhum acréscimo neste período. Esta imagem afeta a auto-estima da criança e adolescente e refletirá no adulto que se torna o resultado dos fracassos anteriores. Este autor afirma que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16)

Um artigo de Cardoso (1949) citado por Patto (1993) apresenta quatro causas do fracasso escolar: pedagógicas, sociais, médicas e psicológicas.

Quanto aos fatores pedagógicos, Cardoso ressalta a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso da escola; a ser ver, este “não pode ser isolado da vida” e “precisa despertar o interesse da criança”. Em consonância com essa colocação afirma que “*processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas*”. (PATTO, 1993, p. 88).

A criança na posição de fracasso inicial, caso não consiga superar, entrará num processo de exclusão e rejeição. Como ele não consegue acompanhar o restante da turma é deixado de lado, abandonado a própria sorte, algumas vezes, ainda é colocado no fundo da classe, pois é necessário que os conteúdos sejam vencidos, o currículo deve ser observado, e a criança que não possui meios para se defender é chamada de “débil”, “nulidade” e outras frases depreciativas, ditas pelos ensinantes que também sentem-se envergonhados e arrasados por não conseguirem fazer este aluno aprender. Os efeitos do desprezo, da humilhação e da vergonha da criança são devastadores, ela sente-se diferente dos outros, pobre, feio ou burro, então surge a revolta e ela acha que ser malvada é melhor.

Outro caso de inibição é o medo da professora, ou ainda a regressão com a chegada de um irmãozinho, a hospitalização, o divórcio dos pais, doença da mãe ou morte de um parente próximo. Pode ainda ser uma deficiência sensorial não detectada: má visão, audição defeituosa e outras.

Como os alunos com DA (dificuldade de aprendizagem) caracteristicamente apresentam problemas tanto de aprendizado quanto de desempenho na escola, em geral, revelam menor auto-estima do que os alunos sem dificuldades. Como estes seus colegas, evitam as tarefas acadêmicas que sentem não poder responder com sucesso. Há uma enorme quantidade de portões fechados. No prior dos casos, até mesmo o sucesso escolar limitado é visto como irremediável. O sistema efetivo, aquele que estabelece o que pode ser selecionado como parte da construção do conhecimento, é normalmente caótico. [...] Os portões estão fechados. Os portões se fecham para a matemática, por exemplo, não por causa de algum horror inato ou da ausência de uma aptidão para esta área, mas, de um lado, em virtude da falta de habilidade do estudante em atribuir um significado mínimo aos conceitos matemáticos e, do outro, das ramificações afetivas do fracasso. Portões fechados são assim mantidos por fortes cadeados afetivos. A intenção da criança é a de não reabri-los. Numa perspectiva piagetiana, esta é uma adaptação compreensível. (WADSWORTH, 2001, p. 197)

Cordié (1996) apresenta três hipóteses sobre o que pode acontecer depois dessas primeiras dificuldades.

Na primeira, a criança não fica passiva diante da situação de malogro e exclusão muda seu comportamento, procura fazer-se notar bancando o palhaço em aula, dizendo “besteiras” aos colegas para poder recuperar certo prestígio junto a eles. Provavelmente esta criança receberá um castigo por estas atitudes o que a fará sentir-se mais injustiçada e agravará ainda mais seus atos delituosos, levando ao desvio de conduta e a uma certa “reputação”, que sai da escola e aparece nas atitudes de marginalização e de delinqüência na vida social.

Na segunda a criança aceita seu fracasso, permanecendo numa posição passiva masoquista, sendo rotulada de débil e fica jogada nas classes de recuperação, para uma reeducação, dentro de um estado de indiferença e imobilismo que será difícil sair dele.

Na terceira há a esperança de tudo se acomodar, é preciso ser otimista. Na escola os julgamentos de valores são relativizados e os programas de ensino já não são administrados de forma obsessiva e é dada ênfase à realização do aluno. “Substitui-se o temor do malogro pelos encorajamentos pra os esforços e os

progressos alcançados” (CORDIÉ,1996, p. 34). Em turmas como esta permanece ainda a alegria das aprendizagens lúdicas da criança, os pais e professores não estão angustiados e a criança sente-se bem em seu novo papel de estudante. As crianças podem andar em seu ritmo com o tempo que lhe for necessário, não se sentem fracassadas, pois há mais liberdade na aprendizagem e menos pressão que favorecem a integração ao sistema escolar.

É importante ressaltar que os altos índices de fracasso escolar evidenciam a incapacidade da escola alcançar coletivamente resultados satisfatórios, porém a repetência pode estar revelando que a escola é desejada pelos/as alunos/as e suas famílias, pois, apesar, de todas as dificuldades as crianças continuam tentando aprender e enquanto podem voltam às aulas, mesmo permanecendo muitos anos na mesma série. Da mesma forma, as famílias continuam acreditando na positivamente da escola, pois fazem esforço para manter seus filhos e filhas estudando. (ESTEBAN, 2001, p. 28)

Concluindo o estudo desta seção, observa-se que diversos fatores podem influenciar para que ocorra o fracasso escolar; a pedagogia, a sociedade, a família, problemas físicos, mentais e psicológicos, o próprio aluno, a escola e outros. Na próxima seção, buscar-se-á saber se a falta de afetividade pode ser considerada como causa do fracasso escolar.

2.2 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO FRACASSO ESCOLAR

O propósito desta seção é saber qual a influência da afetividade no fracasso escolar, pois na vida do ser humano, freqüentemente, as emoções tornam o homem incapaz de perceber a situação a sua volta e de reagir de forma razoável, isto é, usando a razão. Neste caso há falta de equilíbrio entre emoção e razão, prevalecendo às emoções.

No estudo realizado até o momento observa-se que a afetividade e inteligência formam um par inseparável no desenvolvimento da criança, muito embora possuam funções diferenciadas entre si. A diferenciação entre inteligência e afetividade se inicia logo nos primeiros anos de vida da criança, no entanto, a alternância entre as duas se mantém de tal forma

que uma sempre vai repercutir sobre a outra permanentemente. Conforme esclarece Dantas (1992, p. 90):

A história da construção da pessoa será constituída por uma alternância de momentos predominantemente afetivos, ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isso significa que uma depende da outra para evoluir.

Uma criança de quatro anos, por exemplo, não quer somente ser abraçada e beijada, mas também ser ouvida e respeitada.

A inteligência pactua com a afetividade e vice-versa nos diferentes estágios, pelos quais a criança passa, porém em determinados momentos ocorre oposição, pois a emoção se esvai diante da atividade intelectual.

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. Na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. (SOUZA, 2008)

A criança ao entrar para a escola rompe com sua vida familiar, começando uma nova experiência, um remanejamento de suas posições subjetivas. Pais e professores agem como se o problema estivesse resolvido quando a criança começa a frequentar as aulas, não percebem “até que ponto essa problemática edipiana não-resolvida envenena os primeiros passos do sujeito em sua vida escolar” (CORDIÉ, 1996, p. 28).

Considerando-se que o desenvolvimento afetivo da criança depende do meio social e cultural, a escola também é um meio onde acontecem relações interpessoais que influenciam o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança. Segundo Wallon (1979, p. 163):

Meios e grupos são noções conexas, que podem por vezes coincidir, mas que são distintas. O meio não passa do conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente.

A escola é um meio formado por grupos e se caracteriza pelas relações, principalmente, entre professores e alunos. A qualidade destas interações é que podem levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam elas físicas ou motoras. É função da proximidade afetiva entre o professor e o aluno que se dá a interação com objetos e a construção do conhecimento.

Dependendo da forma como ela é recebida na escola criará sua primeira impressão, por isso deve ser bem recebida, para que sua permanência seja agradável. As conseqüências desta impressão variam de uma criança para outra, assim como o tempo para a resolução de crises pode ser mais ou menos longo. Os efeitos aparecem no despertar de sua inteligência lógica e no interesse pelas aprendizagens na escola.

Como agente socializador a escola deve oferecer condições necessárias para que a criança sinta-se segura e protegida, para isso o educador precisa ter consciência de ser um agente transformador.

De acordo com Carvalho (2000, p. 64),

A criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem.

Enquanto a criança não domina a linguagem ela manifesta-se pelo ato motor, o que lhe garante uma relação com seu meio, a fase seguinte, sensório-motor, a afetividade se beneficia da linguagem simbólica para manifestar-se. A criança usa a linguagem oral, inicialmente para aprimorar seus afetos, posteriormente acrescenta a escrita juntando então, mais uma vez, a forma cognitiva e afetiva

Segundo Leite e Tassoni (2002) a escola precisa ser um ambiente favorável a aprendizagem.

As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (LEITE, TASSONI, 2002, p. 136)

Segundo Tardif e Lessard (2005), a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente: constitui também, um dos recursos utilizados por professores e alunos para chegar a seus fins durante diversas interações. “Na realidade, não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa. O que chamamos de ‘motivação’ não é nada mais do que tal envolvimento”. (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 159).

A aula é vivenciada pelo aluno de acordo com seu humor e disponibilidade e segundo Perrenoud (2000, p. 24) , “[...] do que ouve e compreende conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar”.

No ambiente escolar, a afetividade pode contribuir muito no processo ensino-aprendizagem, visto que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas este, estabelece com seu aluno uma relação de troca. Essa troca é feita não somente com contato físico, mas um elogio a um trabalho bem feito, reconhecer o esforço do aluno em sua realização, discutir suas capacidades, motivando-o sempre, estas são ligações afetivas, demonstração de carinho

Concorda-se que a afetividade interfere no estado cognitivo e conseqüentemente no processo de aprendizagem, pois como afirma Tassoni (2000, p.269), isto acontece devido as interações sucessivas entre as pessoas, pois “é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e apropria-se ou constrói relações sociais que influem na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações”.

A afetividade, mesmo sendo subjetiva, é produzida no meio sociocultural, e pelas experiências que a criança vivencia na escola é que os objetos irão adquirir ou não valor cognitivo ou afetivo. As condições afetivas na sala de aula facilitam a aprendizagem, percebe-se que o aluno compromete-se mais com o professor que ele considera querido e tenha boas relações.

Muitas vezes o professor ignora a evolução da afetividade, permanece nas manifestações de contatos, de carinho, não observa que à medida que a criança se desenvolve cognitivamente, também suas necessidades afetivas vão se modificando e o aluno quer conhecer, ouvir, conversar mais. Necessitam, assim, de mais

atenção, de carinho, de elogios, conhecer o aluno saber sobre ele, sobre sua vida pode ter um significado muito maior do que uma abraço.

E, evidentemente, a possibilidade de aprender o conteúdo escolar enquanto os portões permanecem fechados é nula. O que se aprende afetivamente é detestar o conteúdo e, com frequência, também a si mesmo, além de aprender a não confiar naqueles que insistem no seu aprendizado. Portanto, uma grande questão para os educadores consiste em saber se os portões podem se abrir e, se podem como facilitar isso? (WADSWORTH, 2001, p. 197)

Diante do que foi estudado, nota-se que a afetividade mantém uma relação constante e recíproca no processo de constituição do psiquismo da criança, influenciando sua aprendizagem e personalidade> Por ser um fator significativo no desenvolvimento da criança, a afetividade deve ser levada em consideração nos relacionamentos dentro da escola e nas atividades propostas aos alunos na produção do conhecimento, pois caso isso não ocorra, ela será a causadora do fracasso escolar.

3 COMPREENDER O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COM A AFETIVIDADE

O cotidiano da escola deve ser repensado, pois se a renovação, a imaginação e a criatividade não entrarem em funcionamento a escola passa a ser uma rotina, os mesmos professores, os mesmos alunos, a professora conhece cada aluno já sabe qual vem limpinho para a escola, qual traz todo seu material, quem faz barulho, conversa em demasia na sala de aula e outras, precisa conhecer mais ainda seu aluno, conhecer sua subjetividade, sua afetividade, seu desenvolvimento, habilidades e capacidades dentro do processo ensino aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia. Nesta seção propõe-se realizar um estudo que leve a compreensão do processo ensino-aprendizagem na criança.

Certezas e incertezas emolduram a ação e formação dos/as professores/as, que têm que enfrentar os desafios como profissionais e como cidadãos. Formar professores e professorar não é uma tarefa exclusivamente técnica, é sobretudo uma ação ética. Temos que pensar num profissional capaz de enfrentar as demandas provenientes de toda uma nova realidade que se constrói no cotidiano, considerando as novas tecnologias inclusive, mas devemos dar especial atenção ao fato de que este profissional tem que enfrentar deságios múltiplos que são sobretudo, dilemas humanos. (ESTEBAN, 2001, p. 26).

Nas últimas décadas, as escolas têm avançado em termos de acesso, ingresso e permanência e, conseqüentemente diminuição dos índices de fracasso escolar, porém, ainda está longe de se concretizar o que seria ideal “uma escola de boa qualidade para todos, abrangendo todos os “excluídos” devido a diferentes barreiras para a aprendizagem. Sabe-se que são inúmeros os fatores que geram obstáculos à aprendizagem, mas neste estudo destacou-se afetividade como causa

do fracasso escolar. A aprendizagem escolar deve ser um processo natural e espontâneo, e mais ainda, um processo prazeroso. Descobrir e aprender devem ser um grande prazer. Se não é, algo está errado. No problema da aprendizagem escolar é preciso identificar a causa, combater e tratar o sintoma.

A escola é vista como um espaço privilegiado onde ocorre a aprendizagem, apropriação e aquisição de conhecimento e também a participação do aluno, e para que o processo ensino aprendizagem se realize na criança é necessários:

(a) libertar o aluno da condição de solitários responsável por seu insucesso na escola, (b) identificar todos os obstáculos que lhe impedem ou dificultam seu sucesso no processo de aprendizagem, (c) analisar o contexto em que a aprendizagem se realiza, e (d) abandonar, definitivamente, os rótulos, quaisquer que sejam ... (CARVALHO, 2000, 51)

No cotidiano escolar são muitas as barreiras que todos os alunos encontram mas alguns necessitam de ajuda para enfrentar ou transpô-las. Neste caso é relevante a predisposição dos professores em aceitar, compreender e auxiliar a remover os obstáculos pois é através do contado que o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de efetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição estimula o professor.

No dia a dia da escola se observa muitas expressões de afetividade, momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimentos entre os próprios alunos, entre professor e aluno. Estas são cenas corriqueiras em qualquer instituições onde ocorrem várias interações entre pessoas advindas de meios sócio-culturais diferentes, com características, desejos, motivos e interesses tão diversos. Isto porque a afetividade é uma dimensão sempre presente em todos os processos interativos , inclusive e, especialmente nas dinâmicas de sala de aula onde também a interação social é indispensável para a apropriação de novos conhecimentos.

A sala de aula, como espaço plural, deve criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários. Perguntar por que uns/umas alunos/as aprendem e outros não. Deixa de ser suficiente; há de se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um/a e os mecanismos utilizados para

responder às questões postas. O/a professor/a precisa apropriar-se da compreensão do/a aluno/a, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que nele possuía. (ESTEBAN, 2001, p. 133)

Pelo desenvolvimento deste estudo percebe-se que uma das dificuldades de aprendizagem, ou seja, um problema de ensino, na relação ensino-aprendizagem, sem que para isso seja culpado aluno ou professor é a afetividade. Pois, se as necessidades afetivas não forem satisfeitas estas transformam-se em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor. “Tornar a aprendizagem interessante e útil uma das formas de remover obstáculos” (CARVALHO, 2000, p. 64)

È necessário que as práticas pedagógicas sejam examinadas pois segundo Carvalho (2000, p. 60), as barreiras são “desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinando sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola” Os alunos são seres em processo de crescimento e desenvolvimento e eles vivenciam o ensino-aprendizagem segundo sua motivação, sentido e significação do que está sendo ensinado.

A escola se estrutura como um espaço de permanente construção/desconstrução/reconstrução individual e coletiva de conhecimentos por alunos/as e professores/as. A interrogação do processo ensino/aprendizagem oferece ao/a professor/a informações necessárias para o planejamento do ensino em consonância ao desenvolvimento de seus alunos e alunas, ao contexto social e cultural onde a prática pedagógica ocorre e a seus próprios conhecimentos. (ESTEBAN, 2001, p. 150)

O aluno necessita ser valorizado na sua dimensão humana, que junto com os saberes construídos no decorrer da ação pedagógica, levará o professor a compreendê-lo melhor, dando-lhe condições de desenvolver sua prática pedagógica não apenas envolvendo aspectos cognitivos, mas também os afetivos que estão presentes e se manifestam em todas as fases do desenvolvimento do ser humano. O professor precisa somar sua criatividade a “convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém pode estabelecer os limites do outro,

certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem”. (CARVALHO, 2000, p.65)

A aprendizagem dos alunos é o principal objetivo do professor, porém, para que esta aprendizagem ocorra muitos fatores estão envolvidos como a capacidade intelectual, a vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão dos conteúdos pelo professor, também, apoios extra-classe por parte dos pais e outras pessoas envolvidas na educação deste aluno, porém não se pode esquecer que a afetividade é imprescindível. Pois como afirma Arroyo (2000, p. 54), “podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humano sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”.

As práticas escolares são tecidas também pela tensão resultante do confronto entre concepções distintas do processo ensino/aprendizagem. Concepções muitas vezes opostas, contraditórias, embora igualmente apoiadas no conhecimento produzido sobre o desenvolvimento infantil, o ensino e a aprendizagem. Em determinados momentos há um grande abismo entre os vários pontos de vista, e as professoras tentam conciliar seus conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem com as exigências escolares. (ESTEBAN, 2001, p. 59)

O professor tenta tirar o máximo do aluno, explorar suas capacidades, não lembra que o aluno se recusa a trabalhar por vontade própria, os pais buscam explicações para a agressividade e as palavras de estímulo no boletim não surtem efeito, o aluno se recusa a aprender, considerado preguiçoso, débil, vagabundo. O certo é que esta situação deve ser enfrentada. É comum encontrar nas escolas crianças que não aprendem, mas também é comum encontrar professores que não ensinam. Segundo Paín (1992, p 86), a aprendizagem depende basicamente de três fatores: condições físicas, condições cognitivas e dinâmica do comportamento. Este último está relacionado às motivações do aprendiz e à necessidade de aprender, podendo ser a busca de gratificação ou reconhecimento social. A gratificação pode vir da própria atividade que está sendo realizada ou pode vir através do reconhecimento, por exemplo, de um pai ou professor. Quanto maior a necessidade de aprender, mais rápida será a aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem envolve certezas e dúvidas, fluxos e refluxos, com reformulações constantes pois é um processo aberto, onde o professor é o mediador do conhecimento na relação professor/aluno e a forma como

o professor se relaciona com seu aluno é refletida na aprendizagem do aluno, e também na sua relação com os colegas. O professor, independente de sua vontade é um modelo de valores, de forma de resolver conflitos, de falar, de ouvir, e porque não de desenvolver sua afetividade. A maturação, o desenvolvimento do pensamento, as acomodações das novas experiências, contribuem internamente para a aprendizagem do aluno em interação com seu meio. O não aprender é considerado por Paín (1992, p. 86) como um sintoma, sendo uma etapa, um trânsito por dificuldades, e faz parte de um leque peculiar de comportamentos descompensatórios e concomitantes. O fato de não aprender é um comportamento integrativo. Devemos nos perguntar que “função” tem o não aprender dentro de sua estrutura ou situação pessoal.

A complexidade do ser humano e de suas práticas traz inevitavelmente a turbulência como um dos seus aspectos centrais. Por muito que se tente isolar os sujeitos e disciplinar seus movimentos e processos há conexões, às vezes invisíveis, interações aparentemente silenciosas, e realimentação, para alguns imperceptível, que atuam na produção das respostas, gerando ordem e turbulência. (ESTEBAN, 2001, p. 173)

Não se pode esquecer que a transmissão do conhecimento também envolve a interação entre pessoas, relação professor-aluno, portanto, o afeto encontra-se presente. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para poder despertar para a vida e assim aguçar sua curiosidade, levando-a a novas aprendizagens, o professor torna-se o preparador e organizador deste pequeno universo de buscas e interesses da criança, que irá se expandindo cada vez mais .

O importante é que se saiba organizar atividades objetivando o desenvolvimento pleno do ser humano facilitando sua adaptação à sociedade.

Ferreira (2001) para desenvolver a afetividade no processo ensino-aprendizagem considera três âmbitos que devem ser alvos de trabalho pedagógico.

- no âmbito emocional – identificar os sentimentos, expressar os sentimentos, avaliar sua intencionalidade, adiar a satisfação, controlar os impulsos, reduzir a tensão.
- no âmbito cognitivo – saber a diferença entre sentimento e ação, ler e interpretar indícios sociais, compreender a perspectiva dos outros, usar etapas para resolver problemas, criar expectativas realistas sobre si, compreender normas de comportamento.
- no âmbito comportamental – comportamentos não verbais: comunicar-se com os olhos, com gestos, com expressão facial; comportamentos verbais:

fazer pedidos claros, resistir a influências negativas, ouvir os outros, responder eficientemente a críticas (FERREIRA, 2001, p. 70).

Pelo estudo realizado sobre o desenvolvimento da criança, compreende-se que ao atingir a idade escolar a nem todas suas funções então desenvolvidas, sua mente, suas emoções, sua percepção e sensações ainda estão confusas, por isso há necessidade da ação mediadora da educação que também deve promover e construir a afetividade e a organização de todas as funções necessárias para o desenvolvimento integral do ser humano. A afetividade está presente no cotidiano escolar em cada momento do processo educativo. Deve-se, no entanto, ter um olhar bastante atento, para que a relação no processo de ensino e aprendizagem possa ser de harmonia entre educador e educando. A afetividade é um elemento desenvolvido a partir das relações sociais que podem, através das experiências vividas e do vínculo que foi criado.

A escola é mais do que o lugar de transmissão dos conhecimentos sistematizados de uma geração à outra: ela é o lugar onde a afetividade também se desenvolve. A sala de aula deve, portanto, constituir-se o tempo todo um espaço interativo.

(...) como professor (...) preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre "seriedade docente" e "afetividade". Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1999, p.159)

O professor geralmente não conheceu o fracasso escolar, o sucesso nos estudos e a admiração reforçam sua própria imagem, gerando um sentimento de superioridade e então, quando surgem as manifestações neuróticas e psicóticas, não é no campo intelectual, mas sim na comunicação e na relação afetiva. Este tipo de professor tem dificuldade em entender a criança que vivencia o fracasso escolar. Por outro lado encontra-se os ensinantes sensíveis ao sofrimento de uma criança que confia neles, seu interesse leva o aluno a se estimular o que beneficia a

aprendizagem. Aqui há a necessidade de cuidar-se para que os laços afetivos não sejam tão intensos e íntimos que na necessidade de ruptura causem um problema maior, a angústia desencadeia graves crises, incluindo até chantagem de suicídio.

Acredita-se que muitos professores poderiam seguir o exemplo do escritor/educador Alves (2002) que, em se tratando da sua função de educador, há muito tempo trocou a caixa de ferramentas pela caixa de brinquedos.

Sob o olhar torto de alguns acadêmicos, mas, com a minha admiração, toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "*affetare*", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2002, p. 1).

A afetividade tem um papel de facilitadora da aprendizagem é uma pré-condição para a apropriação de novas aprendizagens, onde o professor é o mediador do processo. A afetividade tem também o poder de ampliar a interação social, solidificar laços de amizade e promover qualidade nos relacionamentos. Agindo favoravelmente à constituição do indivíduo, ao resgatar e/ou fortalecer sua auto estima, ao ajuda-lo na superação de obstáculos e promover o sucesso em vez do fracasso escolar.

Chegando no final deste estudo nota-se que a afetividade se constitui em um fator dentro da sala de aula, não é o único e nem o mais importante, mas um fator que necessita de atenção, visto que o conhecimento e a afetividade caminham junto e portanto, não podem ser considerados separadamente.

CONCLUSÃO

Tendo em vista o estudo realizado sobre a afetividade como uma das causas do fracasso escolar, é-se levado a acreditar na importância da afetividade dentro do processo ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da afetividade é consequência da ação de fatores orgânicos e sociais que estão intimamente ligados aos estágios de desenvolvimento do ser humano. Daí a importância de tema como estudo para buscar conhecimentos para saber como o professor na escola, durante suas aulas poderá ajudar seu aluno com problemas de afetividade e assim evitar o fracasso escolar. Pois percebeu-se que o fracasso escolar, realmente, pode ter como origem a falta de afetividade.

Assim, neste estudo pelo embasamento teórico foi possível saber que o professor nas escolas, durante suas aulas poderá ajudar seu aluno com problemas de afetividade o que contribui para evitar o fracasso escolar. Sendo possível, através da reflexão sobre o desenvolvimento da criança com relação a sua afetividade, assimilar os novos saberes sobre a afetividade e assim aplica-los em sala de aula quando adequados aos casos.

As informações recebidas levam a entender melhor o processo ensino-aprendizagem de maneira que possam atender o aluno como um todo, um ser físico, mental, emocional, social, etc., evitando que ele sinta-se um fracassado e realmente torne-se mais um no grande número de fracassos escolares.

É imprescindível que todos se conscientizem que a afetividade pode ser desenvolvida no dia-a-dia na escola, dentro do processo ensino-aprendizagem, através do bom relacionamento professor/aluno, aluno/aluno. O professor conhecendo melhor seus alunos, seus sentimentos, suas vontades e gostando

deles, irá trabalhar com atividades que proporcionem melhor rendimento, isto é, mais conhecimentos, pois o desenvolvimento afetivo e cognitivo andam juntos no desenvolvimento do aluno. Os alunos terão, assim, oportunidade de desenvolver-se, não apenas adquirindo novos conhecimentos, mas também afetivamente o que lhe favorecerá no desenvolvimento social.

Conclui-se, portanto que a afetividade é uma das causas do fracasso escolar, mas que depende muito do/a professor/a para que esta carência seja superada e que seu aluno não seja mais um número contado no grande índice de fracassados nas escolas deste Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 mar. 2002. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063ul146.shtml>>. Acesso em: 3 out. 2008..
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar** – um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CARVALHO, Rosita Edler, **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.
- CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- COSTA. Tereza. **EDUCAÇÃO PÚBLICA** – Discutindo. Disponível em < www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=20 - 43k -> Acesso em maio/2008
- DANTAS, H. A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In.: LA TAILLE, Y. ; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- DOLLE, Jean-Marie, BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem** - Diagnósticos e terapias cognitivas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe que erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A.2001
- FERREIRA, M. **Ação psicopedagógica na sala de aula**: uma questão de inclusão. São Paulo: Paulus, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDMAN, Márcio. **Razão e diferença: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora Gripho, 1994.
- LEITE, S. A . da S. ; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In.: AZZI, R. G. ; SADALLA, A . M. F. de A. (orgs). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. – São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, Olympio – Unesco, 1973.
- ROSA, Márcia. **Fracasso escolar: de quem é a culpa**: Disponível em < www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/fracasso-escolar:-de-quem-e-a-culpa?-3121/artigo/ - 44k > Acesso em abril/2008.
- SOUZA, Maria do Rosário Silva, **Afetividade**. A questão afetiva se bem entendida ajudará seu filho para que tenha êxito na escola. Disponível em www.saudevidaonline.com.br/artigo53.htm - 28k - Acesso em set/2008
- TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno**. Anuário 2000. Gt Psicologia da Educação, Anped, setembro de 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5.ed. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2001.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1998.
- WALLON, H. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa, Editorial Vega, 1979.
- WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

