

Reações afetivas em sala de aula: situação lúdica e tarefa escolar

Betânia Alves Veiga DELL'AGLI¹
Rosely Palermo BRENELLI²

Resumo

A epistemologia genética entende a afetividade como a energética da ação e o funcionamento da inteligência dependeria dela, constituindo dois aspectos inseparáveis da conduta. Avaliar a dimensão intelectual não impõe grandes desafios. No entanto, avaliar a dimensão afetiva sempre se evidenciam dificuldades por falta de indicadores empíricos para tal fim. Piaget, ao apresentar o método clínico, examina tipos de reações observadas durante o exame, podendo ser parâmetros de análise das condutas afetivas de crianças em contextos diferentes daqueles de situações de avaliação. O presente estudo teve como objetivo analisar as reações afetivas de crianças com dificuldade de aprendizagem em situações lúdicas e em tarefas escolares. Participaram do estudo 12 escolares, sendo 6 com queixa de dificuldade de aprendizagem e seis com bom desempenho escolar, estudantes do 4o ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. A idade dos participantes variou de 9 anos e 1 mês a 10 anos e 10 meses. As reações afetivas desses participantes foram observadas em contexto de sala de aula com a turma toda. Foram realizadas seis observações, divididas em dois momentos: atividades propostas pela professora e atividades lúdicas com jogos de regras. Os resultados evidenciaram diferenças de reações afetivas em ambos os grupos com predomínio de reações afetivas positivas nas crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas tarefas escolares e lúdicas e nas crianças com queixa predomínio de ausência de reações afetivas positivas apenas nas tarefas escolares. O estudo proporcionou refletir sobre a dimensão afetiva de forma mais ampla trazendo ao educador possibilidades de análise no contexto de sala de aula além de lhe proporcionar a visão indissociável dos aspectos afetivos e cognitivos da conduta.

Palavras Chave: Afetividade; Inteligência; Dificuldade de aprendizagem.

Affective reations in the classroom: game situations and school tasks

Abstract

The genetic epistemology assumes affectivity as the energy of the action and the functioning of intelligence as dependent on this energy forming two inseparable aspects of the conduct. Evaluating the intellectual dimension does not offer major challenges. However, assessing the affective dimension has always presented difficulties due to the absence of empirical indicators. Piaget, when presenting the clinical method, examines sorts of reactions observed during examinations which can serve as parameters of analysis of affective conducts in children in contexts other than evaluating situations. The present study aimed to analyze the affective reactions of children with learning disability in game situations and in school tasks. Participants were 12 students, six of them with learning disability complaint and six with satisfactory learning per-

¹ Psicóloga. Doutorado em Educação pela Unicamp (Unicamp). Pós-doutorado em Ciências Médicas pela Unicamp (Campinas). Docente do Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - UNIFAE (São João da Boa Vista). E-mail: betania@fae.br

² Pedagoga. Doutorado em Psicologia Educacional pela Unicamp (Campinas). Professora do Curso de Especialização em Psicopedagogia Construtivista (Unicamp, Campinas). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: roselypb@unicamp.br

formance, students in 4th grade of Elementary School in the State of São Paulo. The participants' ages ranged from nine years and one month old to ten years and ten months old. The affective reactions of these participants were observed in the context of the classroom with the whole class. Six observations were done in the classroom divided into two parts: activities proposed by the teacher and recreational activities with rule games. The results revealed differences of affective reactions in both groups with predominance of positive affective reactions in children without learning disability in both school tasks and games, as for the result concerning the children with learning disability there was the predominance of the absence of positive affective reactions only in the school tasks. The study provided a better insight of the affective dimension in a broader way bringing to teachers more opportunities of analysis in the classroom environment, besides offering them an inseparable concept of both aspects of the conduct: the affective and cognitive ones.

Keywords: Affectivity; Intelligence, Learning disability.

Introdução

Impotência, angústia, tristeza, alegria e esperança são alguns sentimentos que nos vêm, quando pensamos na situação atual da educação brasileira. Tomando o cuidado para que tais sentimentos não nos imobilizem, fazendo-nos reféns, propomos pensar e refletir sobre alguns aspectos que envolvem a escola e a criança, mais especificamente a criança que apresenta dificuldade para aprender.

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

Macedo, Petty e Passos (2000) enumeram vários temas que compõem esse novo cenário educacional e para citar alguns mencionamos: pedagogia diferenciada, situações de aprendizagem, ensino por projetos e situações-problema, autonomia escolar, progressão continuada, educação inclusiva, formação de professores, desejo de aprender e interdependência entre conhecimentos escolares e competências e habilidades. Na opinião dos autores, essas propostas educacionais convidam ao estudo, à análise das práticas, à mudança de hábitos e de valores e por fim, à reorganização curricular. Esses temas, embora apontados há alguns anos pelos autores, são ainda atuais.

Inseridas nesse sistema educacional complexo, encontramos as crianças que fracassam e constituem o problema mais grave enfrentado atualmente pela escola e por que não dizer, pela educação brasileira. Embora exista um real empenho para solucionar o problema, verificamos que o quadro mudou muito pouco. Os dados revelam que

nosso sistema educacional é ainda carente de metodologias e estruturas mais adequadas que possam atender adequadamente essas crianças.

As dificuldades de aprendizagem são atribuídas, via de regra, à dimensão afetiva ou cognitiva. Aliás, isso não se restringe às crianças que não aprendem. Verificamos essa dicotomia sempre que vamos estudar as dimensões afetividade e inteligência.

Kupfer (2003) ao discutir a dicotomia entre afetividade e cognição verifica que ela ainda existe na concepção dos educadores que ora manifestam suas impressões sobre o não aprender pautados nas dimensões cognitivas (mau funcionamento) ora nas dimensões afetivas (problemas familiares, por exemplo). Na visão da autora, com a qual concordamos, tais concepções precisam ser problematizadas, caso queiramos avançar na difícil compreensão dos problemas de aprendizagem. Um problema multi-determinado ultrapassa a causalidade bipolar cognitivo/afetivo.

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

As considerações desses autores são da maior importância. No entanto, buscamos respaldo teórico em Piaget a fim de fomentar nosso estudo. Antes de qualquer coisa, vale ressaltar que as dificuldades de aprendizagem não foram objeto de estudo do referido autor que se preocupou essencialmente em descrever as etapas evolutivas do pensamento, mas a sua teoria inspirou alguns pesquisadores como Dolle e Belano (1999) e Zaia (1996). Atualmente tem inspirado reflexões também quanto às relações entre afetividade, inteligência e dificuldade de aprendizagem (DELL' AGLI & BRENELLI, 2006; DELL' AGLI, 2008; VIVALDI & DELL' AGLI, 2011).

Sobre as relações entre afetividade e inteligência o autor as considera como aspectos indissociáveis e complementares da conduta humana e as analisa numa perspectiva genética, estabelecendo um paralelo entre as etapas do desenvolvimento cogni-

tivo e as fases do desenvolvimento afetivo, pois sua tese é que não existe estrutura sem energética e vice-versa (PIAGET, 1954/2005).

Ao considerar as relações entre afetividade e inteligência, Piaget (1954/2005) analisa duas interpretações que ainda são atuais, pois permanecem nas crenças e concepções de profissionais e educadores. De uma maneira geral, elas consistem, por um lado, na concepção de que os afetos seriam eles próprios fonte de conhecimento e de operações cognitivas originais e por outro que eles intervêm na inteligência acelerando-a ou retardando-a. A opção do autor é pela segunda porque não há para ele uma sucessão, uma precedência de uma sobre a outra, mas sim uma correspondência, um paralelismo e uma constante interação e a questão central que se coloca é justamente compreender a relação entre elas. Considera que em nenhum nível ou estágio, mesmo no adulto, exista um comportamento que seja exclusivamente cognitivo ou afetivo, portanto, dois aspectos indissociáveis, mas de natureza diferente.

Assim, a afetividade é entendida como a energética da ação e o funcionamento da inteligência dependeria dela. Em outras palavras, a inteligência não pode funcionar sem a afetividade, pois é ela que impulsiona a ação, mas por outro lado, a afetividade nada seria sem as estruturas cognitivas, pois são elas que fornecem os meios para se atingir um determinado fim (PIAGET, 1954/2005).

Para avaliar a dimensão cognitiva de crianças existem diversos instrumentos objetivos, incluindo as próprias provas operatórias, não constituindo em grandes desafios. No entanto, avaliar a dimensão afetiva, sempre se evidenciam dificuldades por falta de indicadores empíricos para tal fim. Piaget (1926/1994) ao apresentar o método clínico examina tipos de reações que podem ser observadas durante o exame, podendo ser parâmetros de análise das condutas afetivas de crianças em contextos diferentes daqueles de situações de avaliação. Contudo, o presente estudo teve como objetivo analisar as reações afetivas de crianças com dificuldade de aprendizagem em situações lúdicas e em tarefas escolares.

Acredita-se que uma análise das condutas das crianças no ambiente escolar, abre possibilidades ao educador de intervir em ambos os aspectos: afetivo e cognitivo.

Metodologia

O presente estudo se enquadra numa metodologia qualitativa. Participaram do estudo 12 escolares, de ambos os sexos, sendo 6 com queixa de dificuldade de aprendizagem e seis com bom desempenho escolar, estudantes do 4o ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. A idade variou de 9 anos e 1 mês a 10 anos e 10 meses.

As reações afetivas dos participantes foram observadas em contexto de sala de aula com a turma toda, pois acreditamos que as condutas afetivas são melhor analisadas em situações cotidianas e espontâneas da criança.

Foram realizadas seis observações, divididas em dois momentos: atividades propostas pela professora, tarefas de Português e Matemáticas, e atividades lúdicas com jogos de regras, sendo eles: Kalah, Sobe e Desce, Pirâmide, Matix, Imagem e Ação Júnior, Pingo no I, Descubra o Animal e Cilada.

A pesquisadora iniciou o procedimento solicitando à escola que indicasse uma sala de aula de 4o ou 5o ano que tivesse alunos com dificuldades de aprendizagem. Estes anos foram pré-determinados, visto que acreditávamos que as dificuldades de aprendizagem poderiam já estar identificadas.

Estabelecida a sala de aula, foi solicitada à professora que apontasse todos os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Em seguida solicitou que indicasse todos os alunos que tinham bom desempenho. O número de alunos não foi estipulado pela pesquisadora e a quantidade ficou a critério da professora.

De posse do nome dos alunos, os responsáveis foram convocados e os objetivos, instrumentos e procedimentos foram minuciosamente explicados, bem como a garantia do anonimato. Com a concordância, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Marcada a data do início da pesquisa em sala de aula, a pesquisadora explicou aos alunos os procedimentos que seriam realizados e após o consentimento deles deu-se início à etapa de coleta de dados propriamente dita.

As tarefas escolares foram propostas pela professora sem qualquer interferência no conteúdo programático e tinha duração média de 1h 30 minutos. Em seguida passava-se para as situações lúdicas com aproximadamente 1h de duração. A pesquisadora permaneceu na sala durante todos os momentos como observadora.

Os jogos não foram selecionados aleatoriamente. Houve a preocupação de escolher jogos de estratégias, jogos em que o acaso (sorte) estivesse presente, jogos que envolvesse aritmética, jogos envolvendo a leitura e escrita, jogos de criatividade e jogos em que a criança pudesse jogar sozinha. A escolha dos mesmos foi baseada na experiência clínica da pesquisadora que observava a preferência das crianças por esses jogos.

Para que todas as crianças jogassem, foram usados mais de um exemplar de alguns jogos. A quantidade foi suficiente para que todas as crianças jogassem, mas foi necessário que elas fizessem suas escolhas porque a quantidade de cada exemplar era bem menor do que a quantidade de duplas possíveis.

No primeiro dia, as regras de todos os jogos foram apresentadas oralmente e escritas em cada caixa do jogo, caso a criança precisasse consultá-las, embora as dúvidas pudessem ser sanadas com a pesquisadora e professora. As escolhas dos parceiros e dos jogos foram feitas pelas próprias crianças. Esse procedimento teve como objetivo analisar o interesse das crianças e verificar como elas efetuam suas escolhas. A forma como os alunos reagem às escolhas efetuadas fornece indícios valiosos dos aspectos afetivos e serem analisados. As crianças após escolherem seus parceiros e os jogos, solicitaram à professora o jogo escolhido pela dupla ou equipe.

As observações dos dois momentos (atividade escolar e lúdica) foram gravadas, assistidas várias vezes e transcritas na íntegra. A análise do presente estudo recaiu no tipo de reações propostas por Piaget (1926/1994) ao observar as crianças durante o exame clínico, transpondo-as para o contexto de sala de aula como: não-importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crenças espontâneas.

Resultados e discussões

Os resultados evidenciaram que as crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram predomínio de condutas afetivas positivas em ambas as tarefas ao passo que nas crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem predominou ausência de condutas afetivas positivas nas tarefas escolares e presença de condutas afetivas positivas nas atividades lúdicas. Nesse sentido, podemos inferir que a atividade escolar não proporciona interesse, envolvimento para essas crianças porque não se constituem em uma necessidade. Piaget (1964/2001) alerta que quando a atividade promove apelo aos interesses, a tarefa parece fácil e a fadiga e o cansaço se atenuam. Pelo que foi possível observar, as atividades propostas pela professora não foram nada fáceis para as crianças com queixa porque sequer conseguiam realizá-las, apenas copiavam-nas. Piaget (1964/2001) também adverte que um melhor rendimento estaria, em parte, na dependência dos interesses, bem como no fato dos conhecimentos constituírem em uma necessidade. Ao contrário, para as crianças sem queixa as tarefas escolares mostraram-se interessantes e se constituíram em uma necessidade.

Tais dados nos remetem à análise dessas diferenças e em primeira instância ela deve recair sobre a natureza da tarefa. Acreditamos que uma das justificativas está na utilização da “atividade diversificada” que na presente pesquisa foi a apresentação de diferentes tipos de jogos. Nas atividades lúdicas havia possibilidade de escolha e o uso livre de suas capacidades tanto cognitivas como afetivas, ao passo que nas tarefas escolares isso não era permitido, porque todos tinham que realizar a mesma atividade independentemente das competências do momento. Além do mais, a atividade diferenciada direciona a energética para o processo, uma vez que não exige a resposta certa, como ocorre com as tarefas escolares.

Nos dias atuais, acreditamos que os educadores estejam convencidos sobre os benefícios da atividade lúdica e diversidade e podemos dizer que verificam inclusive a sua necessidade principalmente diante de uma ou mais criança em sala de aula que não aprende como as outras. Nas perspectivas atuais da inclusão novos desafios se abrem e estas atividades se tornam essenciais. Verificamos, no entanto, que poucos são os que de fato as usam porque se queixam de falta de tempo para a preparação das

atividades, falta de recursos financeiros, número elevado de alunos por turma e a indisciplina. Sobre estas últimas duas justificativas, podemos dizer que em nosso estudo a sala de aula era composta por 30 alunos e em nenhum momento registramos condutas de indisciplina, bagunça ou desordem. Os jogos, ao final da coleta de dados, estavam intactos, apenas com marcas naturais do manuseio. As crianças mostravam envolvimento e motivação porque perguntavam em muitos momentos se as sessões de jogos iriam permanecer e diante da resposta negativa, demonstravam contrariedade.

Macedo (1996) em seu trabalho em oficinas de jogos de regras com crianças com dificuldades de aprendizagem, observou condutas inadequadas e apenas para exemplificar algumas citamos a desatenção, conversas não relacionadas ao jogo, brincadeiras, brigas, idas frequentes ao banheiro. O autor analisa essas condutas e as compreende como sendo um comportamento duvidoso, errático, desesperançado, sem projeto que se direciona apenas para o gozo imediato, sem empenho ou trabalho, portanto, inadequado para a atividade do momento. No decorrer das oficinas, Macedo (1996) observou que houve melhora significativa nas condutas das crianças.

Esses comportamentos inadequados foram também registrados em nossa pesquisa com as crianças com dificuldades de aprendizagem, mas apenas durante as tarefas escolares. Nas atividades lúdicas percebemos envolvimento, motivação e empenho.

A questão da afetividade permeia toda a prática pedagógica em todos os seus aspectos: situações de êxito e de fracasso, o desenvolvimento e o como as atividades são apresentadas às crianças. As condutas das crianças frente aos questionamentos da professora e frente às solicitações das atividades produziram reações que merecem ser analisadas.

Piaget (1926/1994) ao explicar o método clínico cita cinco reações da criança que podem ser analisadas em um exame, sendo elas: não-importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crença espontânea. Em nossos participantes observamos algumas dessas reações. Apoiado em Piaget, mas analisando outro contex-

to, Macedo (1994) discute essas reações no cotidiano de sala de aula e com base também em sua análise faremos a nossa.

Segundo Piaget (1926/1994) o não-importismo se caracteriza pelo aborrecimento da criança diante de uma pergunta, ou quando a pergunta não provoca esforço algum de adaptação. Nesse caso, a criança responde qualquer coisa e de qualquer forma, sem o intuito de divertir-se ou construir um mito. Tal reação pode ser observada em vários momentos de nossa pesquisa e destacamos um quando Cla (com queixa) responde sem qualquer esforço de adaptação como podemos observar no exemplo: "... - O que é um redator mesmo? Pergunta a professora. Cla diz: é uma pessoa." Tal resposta foi imediata, desvinculada do contexto anterior, visto que a professora já havia explicado anteriormente, estava "lembrando". Podemos dizer que a conduta afetiva de não envolvimento observada em nossos participantes reflete, em muitas situações, o não-importismo.

Sobre o não-importismo, Macedo (1994) pergunta se essas atitudes não são mais comuns em muitos alunos diante das tarefas escolares e ainda o que é feito pelo professor para alterar esta situação. Segundo o autor, aborrecimento implica no horror, no ódio do aluno à aprendizagem escolar, visto que essa lhe causa enfado, depressão. É uma atitude afetiva mais condizente com o afastamento do que com a aproximação do estudo. A falta de esforço de adaptação reflete a carência de recursos de que o aluno dispõe para solucionar um problema que lhe é apresentado. É uma atitude que envolve o não arriscar, o não tentar e o não pesquisar levando a criança a desistir. Responder qualquer coisa e de qualquer forma seria a reação mais simples e imediata, uma estratégia que a criança utiliza para ficar livre do conflito que o professor tenta, em vão, estabelecer.

Ora, foi justamente isso que observamos em nossos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem. Eles, com maior frequência, manifestaram condutas de afastamento, de distância em relação ao estudo. São negligentes quanto às tarefas como se as situações impostas pela realidade, não se referissem a eles. De certa forma são condutas que preservam a integridade do eu, pois se fosse diferente talvez elas

não suportariam podendo inclusive levar a não adaptação patológica, gerando doenças. No jogo, em nenhum momento observou-se reação de não-importismo.

Outra reação citada por Piaget (1926/1994) é a fabulação. Nesse caso, a criança responde à pergunta, mas faz isso sem uma reflexão, inventando histórias em que não acredita ou acredita simplesmente por ser um exercício verbal.

Macedo (1994) avalia essa reação como sendo mais positiva que a reação de não-importismo, embora ainda primitiva e insuficiente à aprendizagem escolar. Acredita que na fabulação há alguma ocupação da criança com a atividade, embora não haja raciocínio sobre o que fala ou escreve. A reação da criança é de “chute”, falar por falar, “representa”, mas não consegue interpretar o papel, “faz de conta” quando algo sério deve ser feito e reage, quando lhe pedem para agir.

Essas foram as reações que muitas de nossas crianças com queixa apresentaram. Analisando suas condutas quando a professora ia corrigir a tarefa escolar, quando copiavam a lição da lousa, podemos dizer que elas estavam, sem dúvida, apenas representando o papel de aluno. Verificamos alguns “chutes” nas respostas e até mesmo falar por falar como podemos observar em Jul (com queixa) quando responde que a conta do restaurante ficaria “Caro!” (Atividade “Cardápio” de Matemática). Embora não tenhamos presenciado situações de fabulação em nossas observações, talvez porque as atividades não permitissem, elas foram citadas nas informações dos familiares que disseram que a criança inventa histórias para não ir à escola. Desse ponto de vista a escola significa um lugar não prazeroso que deve ser evitada.

Piaget (1926/1994) apresenta outra reação que consiste no esforço da criança em responder, mas a pergunta é sugestiva, ou ainda responde tentando agradar o examinador sem uma reflexão sobre o assunto, sendo denominada de crença sugerida.

Verificamos tal reação nos momentos em que a professora passava pelas carteiras para auxiliar as crianças com queixa e estas respondiam o que acreditavam ser o que a professora queria ouvir, como no momento em que a professora auxilia Raf (com queixa) em todos os passos para fazer a operação aritmética e ela responde talvez pensando em dizer o que a professora queria, mas “erra”: “... Professora auxilia Raf e a

questiona levando-a a pensar na operação de multiplicação: vinte, vinte, vinte, vinte. Qual é o jeito mais fácil! Raf responde: vinte... e a professora diz: a multiplicação.”. Nas situações de jogo, verificamos que muitas crianças faziam as mesmas questões que o parceiro quando este foi bem sucedido. A questão é que no jogo, esta fala não tem a conotação de agradar o outro, mas de encontrar melhores recursos para jogar bem, portanto, um processo de adaptação.

Após avaliar as características dessa reação, Macedo (1994) considera que a pergunta não é da criança ou não lhe interessa em nada e assim, ela responde na perspectiva do professor e não na sua. O autor faz uma analogia dessas crianças com “bonecos falantes” ou “papagaios”, uma vez que existe uma renúncia de si mesmo com o intuito de poder agradar. Cabe ao professor ajudar a criança a assumir a sua própria perspectiva.

Formar cidadãos críticos, autônomos, objetivo maior da Educação, não condiz com essa reação. Se analisarmos nossa própria história escolar, sem dificuldade significativa, com certeza vamos nos lembrar das famosas “decobas” que nada mais eram do que “crenças sugeridas”, ou seja, respostas que agradariam aos nossos professores e aos nossos familiares, e que, de certa forma, seríamos recompensados com uma boa nota. Se tudo isso foi em vão, não sabemos ao certo, mas podemos dizer que existe um sentimento de ressentimento pela perda daquilo que hoje poderia ser nosso, mas se diluiu ao longo do tempo.

Seguindo na análise das reações, Piaget (1926/1994) define a crença desencadeada que ocorre quando a resposta da criança é dada com reflexão e é retirada de seus recursos próprios a partir do interrogatório. A maneira em que a pergunta é formulada e apresentada à criança leva-a a raciocinar em certo sentido e a sistematizar seu conhecimento de certa forma. Essa reação é originariamente produto do pensamento da criança construído sob comando.

Podemos dizer que essa reação é característica das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas tarefas escolares. Em vários momentos, observamos a solicitação de ajuda durante as atividades e a professora propunha novos questiona-

mentos e a partir deles as crianças conseguiam compreender e completar a atividade, conforme o exemplo: Ala (sem queixa) solicita ajuda e a professora a ajuda. Ela compreende a explicação, pois mexe com a cabeça afirmativamente e arruma o que havia feito. Nas atividades lúdicas, as próprias ações de jogar, as perguntas que alguns jogos exigiam fazer, propiciaram ao parceiro oportunidades de elaboração de novos questionamentos e respostas. Como exemplo, analisemos um trecho do jogo Descubra o Animal que exige a formulação de perguntas e respostas: “Bla (sem queixa): - É mamífero? Bru (com queixa) - Que voa? Que mama? Não.”. Bru não sabe o que é mamífero. Responde perguntando demonstrando-se confuso.

Macedo (1994) ao discutir essa reação, confronta as ideias de Piaget e Vygotsky por gerarem nos dias atuais grande polêmica. A teoria de Piaget valoriza a atividade espontânea da criança, ao passo que a teoria de Vygotsky valoriza a ajuda vinda do outro, seja ele professor ou colega. Dentre essas duas vertentes, o autor acredita que seja fundamental distinguir uma ajuda que privilegie a crença sugerida daquela que privilegie a crença desencadeada. Esta é uma tarefa complicada no contexto de sala de aula.

Em seu ponto de vista, a crença desencadeada abre e fecha elos que poderiam estar perdidos ou ignorados pela criança. Concorda que a pergunta, a fala do outro pode produzir ou levar a constatar algo que não faria por si mesma. Mas adverte que mesmo com a ajuda do outro, o produto é dela, algo que foi pensado por ela, na qual acredita, ocorrendo, nesse caso, troca e complementaridade de funções.

Além disso, Macedo (1994) analisa essa crença quando avaliamos as crianças e questiona se nossa avaliação é sobre o que realmente ela pensa a respeito da questão ou sobre aquilo que lhe é sugerido que responda, mas que nada tem a ver com ela.

Nesse debate atual, o autor convida-nos a rediscutir o lugar que ocupamos na aprendizagem da criança, avaliando o tipo de ajuda que estamos dando a ela e lembra que Piaget valoriza o papel do outro na crença desencadeada, mas adverte-nos do prejuízo causado ao fazê-lo na perspectiva da crença sugerida.

Por fim Piaget (1926/1994) explica a crença espontânea que ocorre quando a pergunta já é do conhecimento da criança e quando a resposta é em decorrência de uma reflexão anterior e original. A crença espontânea é a mais interessante de todas merecendo todo o esforço do psicólogo, do educador.

Ao interpretar a crença espontânea Macedo (1994) considera que ela resulta do biológico, do social e do coletivo, mas que pertence à criança que sintetiza suas necessidades e possibilidades instrumentais de ser e agir no mundo.

Analisando as atividades escolares, podemos dizer que a dinâmica ali instituída pouco favoreceu a análise de tal crença. Entretanto, durante o jogo Descubra o Animal, em que as crianças faziam perguntas e davam respostas a partir daquilo que foi construído por elas, o próprio pensamento das crianças pode ser analisado.

Contudo, finalizamos a apresentação dos resultados e as análises que a teoria pode sustentar.

Considerações finais

Consideramos que nossa pesquisa contribuiu para a compreensão das relações entre afetividade e cognição em crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem. Verificamos que a natureza da tarefa, sendo ela própria, estimuladora da dimensão cognitiva, intelectual está diretamente relacionada às condutas afetivas, sendo elas positivas ou negativas.

Mencionamos no quadro teórico o fato de a escola priorizar os aspectos da inteligência em detrimento dos aspectos afetivos e sociais. Mas, para Piaget (1972/2000) o desenvolvimento psicológico consiste não apenas no desenvolvimento dos aspectos intelectuais, mas ele é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais presentes na escola e chama-nos a atenção para a inibição afetiva que bloqueia frequentemente o raciocínio dos alunos em decorrência de fracassos impostos por esse tipo de ensino. A Educação constitui para ele um todo indissociável e dessa forma não é possível construir personalidades autônomas no campo moral levando o indivíduo a um constrangimento intelectual ao ter que se submeter a uma aprendizagem por imposição que não lhe permite descobrir a verdade por si mesmo.

Se o indivíduo é passivo intelectualmente não conseguirá ser livre moralmente e vice-versa.

A solução então seria o uso de métodos de ensino denominados por ele de “ativos” por terem como base a intervenção de um meio coletivo que além de ser formador da personalidade moral, é fonte de trocas intelectuais organizadas e isso implica na cooperação, na reciprocidade entre os indivíduos.

Acreditamos que as situações de jogos, no contexto estudado, foram compatíveis com esse tipo de educação proposto por Piaget porque permitem as interações sociais, as trocas intelectuais e a mobilização das condutas afetivas e morais.

Referências

- DELL' AGLI, B. A. V. Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.
- DELL' AGLI, B. A. V.; BENELLI, R. P. B. Afetividade no jogo de regras. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (org.) Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006. p. 31-42.
- DOLLE, J. M.; BELANO, D. Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas. Rio de Janeiro: Vozes, (1999).
- KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.
- MACEDO, L. Ensaio construtivistas. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Aprender com jogos e situações problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Record. 1926/1994.
- PIAGET, J. Para onde vai a educação? (15ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2000.
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. (24ª ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2001.
- PIAGET, J. Inteligencia y afectividad. 1a ed. Buenos Aires: Aique, 1954/2005.
- SASTRE, G.; MORENO, M. Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.
- VIVALDI, F. M.; DELL' AGLI, B. A. V. Representação de escola em adolescentes com histórico de fracasso escolar. In: II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade. Anais Eletrônico, 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.

ZAIA, L. L. A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 1996.

Recebido em: 27/04/2014

Aceite em: 16/07/2015