

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

A AFETIVIDADE NA ABORDAGEM TEÓRICA PIAGETIANA

Betânia Alves Veiga Dell' Agli
Universidade estadual de Campinas– FE/UNICAMP
Luciana Maria Caetano
Universidade de São Paulo– IP/USP
Ana Flávia Alongo Castanho
Universidade de São Paulo – IP/USP

A obra de Piaget é extremamente conhecida no que se refere à construção da lógica do pensamento e pouco sobre a dimensão afetiva. É verdade que Piaget se dedicou de forma restrita ao campo da afetividade, mas suas idéias a esse respeito são muito interessantes e contribuíram para a discussão sobre a superação da dicotomia entre inteligência e afetividade.

Piaget (1954/1994) considera a afetividade como a energética da ação sendo ela fundamental para o funcionamento da inteligência, mas ressalta que não modifica a estrutura da mesma. A afetividade é a mola propulsora de todo tipo de atividade, em outros termos, afetividade é a energia que impulsiona a ação.

Segundo o autor, o aspecto cognitivo e afetivo tem influência mútua, uma vez que um não pode funcionar sem o outro, sendo indissociáveis. Em sua visão, não é possível separar, na ação, ambas as dimensões, ou seja, em “toda conduta, seja qual for, contêm necessariamente estes dois aspectos: o cognitivo e o afetivo” (Piaget, 1954/1994, p. 288).

Outra idéia central é o paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e a evolução do pensamento. Para cada construção cognitiva, há uma construção afetiva e, portanto, ambas possuem uma gênese e pode-se dizer que além de ser coerente com sua teoria construtivista, essa hipótese traz uma nova explicação sobre a dimensão afetiva que também evolui no desenvolvimento.

Ao se analisar esta questão, considera-se de grande importância para os educadores (pais, professores e profissionais ligados ao ensino), que devem se responsabilizar não apenas pelo desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas também

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



2

dos aspectos afetivos sem desconsiderar, é claro, das outras dimensões como a moral e a social.

Além da indissociabilidade, do paralelismo, Piaget explica que ambos são complementares em toda a atividade psíquica e não constituem duas realidades independentes. No entanto, acredita que a inteligência não pode explicar o afeto e vice-versa.

Piaget (1954/1994) ao explicar e defender a sua idéia sobre as relações entre afetividade e inteligência analisa duas interpretações que ainda hoje estão presentes nas crenças e concepções de alguns educadores (pais e professores) e profissionais. Uma delas é de que o conhecimento e as operações cognitivas seriam resultantes da afetividade ou vice-versa e a outra é que a afetividade pode intervir na inteligência acelerando-a ou retardando-a.

O autor não aceita a primeira interpretação. Defende a correspondência, o paralelismo e refuta a idéia de sucessão, de precedência. Concorda com a segunda interpretação com a ressalva de que o afeto não modifica, constrói ou destrói as estruturas da inteligência. Para ele, ambos são de natureza diferente. O afeto consiste na energética, no motor da ação, enquanto que a inteligência na estruturação, na organização. Qualquer que seja a ação, necessita dos instrumentos da inteligência para conseguir atingir o objetivo, a meta, mas necessita também de algo que mobilize o sujeito em direção deste objetivo, o autor chama isso de afetividade.

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

Devido à riqueza das idéias de Piaget a respeito da afetividade, alguns pesquisadores da atualidade têm buscado compreendê-la empiricamente. O objetivo principal da presente discussão é apresentar diferentes formas de investigação da afetividade nesta perspectiva teórica. Para a análise três estudos foram propostos e serão descritos a seguir.



Estudo 1 - Afetividade em escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem

Afetividade e inteligência têm sido compreendidas atualmente como dois aspectos inseparáveis. Embora essa afirmação seja consensual entre os estudiosos da atualidade, encontram-se mais estudos de cunho teórico que empírico a esse respeito (Martinelli, 2001; J. Oliveira, 2001; De Souza, 2003; Araújo, 2003).

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

Os problemas de aprendizagem são de fato difíceis de serem compreendidos, principalmente por serem de causa multifatorial (Pain, 1985; Fonseca, 1995). No entanto, para se avançar na compreensão do não aprender, um primeiro passo é olhar para a criança em sua totalidade afetiva e cognitiva, conforme sugere a teoria piagetiana, ao considerar a afetividade e a inteligência como aspectos inseparáveis, irredutíveis e complementares da conduta humana. Alguns estudos (Zaia, 1996; Dolle e Belano, 1999), se dedicaram a analisar os aspectos cognitivos das dificuldades de aprendizagem nesta perspectiva teórica. Acredita-se que estudos empíricos são necessários para compreender as relações teóricas sobre o aspecto afetivo. Além disso, abordar afetividade numa perspectiva piagetiana, abre caminhos para a adoção de condutas mais adequadas quando se fala do desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

O presente estudo se enquadra numa metodologia qualitativa cujo objetivo foi avaliar aspectos afetivos da conduta de escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem (DA).

Foram indicados pela professora, mediante uma entrevista, 12 participantes de uma 3ª série (N=30) do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



4

estado de São Paulo. Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo 1 (N=6) com queixa de DA e o Grupo 2 (N=6) sem queixa de DA. A idade dos participantes variou de 9 anos e 1 mês a 10 anos e 10 meses.

A coleta de dados foi realizada por meio de duas situações: observação das crianças nas tarefas escolares propostas pela professora (Português e Matemática) e observação em atividades lúdicas com jogos de regras (Kalah, Descubra o Animal, Pirâmide, Sobe e Desce, Matix, Pingo no I, Imagem e Ação e Cilada).

Após a indicação da professora todos os procedimentos éticos foram realizados. A observação das crianças que fizeram parte da pesquisa foi feita em sala de aula com a turma toda por acreditarmos que os aspectos afetivos possam aparecer em situações espontâneas da criança. No total foram seis observações.

A partir dos dados coletados nas observações feitas em sala de aula, quer das tarefas escolares quer das situações lúdicas, foram criadas categorias de análise inspiradas em Ribeiro (2001) com o objetivo de analisar os aspectos afetivos da conduta, sendo elas: envolvimento, concentração, flexibilidade, tolerância à frustração, cooperação e tranquilidade.

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

Foi atribuída pontuação positiva (+) quando as condutas observadas nas atividades lúdicas e escolares denotavam aspectos afetivos positivos presentes (P = presença da conduta afetiva positiva). Pontuação intermediária (+/-) quando as características afetivas se apresentavam de maneira parcial (PP = presença parcial da conduta positiva) e pontuação negativa (-) quando denotavam ausência de afetos positivos (A = ausência de conduta afetiva positiva). Os participantes que obtiveram pontuação positiva predominante foram classificados com o Perfil A; os que obtiveram predominantemente pontuação intermediária foram classificados com o Perfil B e Perfil C, os que apresentavam predomínio de pontuação negativa, ou seja, ausência de

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



5

condutas positivas. O Perfil A, denominado perfil de afeto positivo, consiste em apresentar aspectos afetivos predominantemente positivos. O Perfil B, denominado perfil intermediário, consiste em apresentar aspectos ora positivos, ora ausência de afetos positivos e o Perfil C, denominado afeto negativo, consiste em apresentar predominantemente ausência de afetos positivos.

As condutas afetivas de cada participante foram pontuadas nas seis observações. Optou-se por colocar as que mais apareceram, permitindo caracterizar melhor as crianças. O Quadro 1 a seguir reúne a pontuação e o perfil correspondente dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares.

Quadro 1 - Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares.

Participantes com DA (Grupo 1)	Pontuação			Perfil	Participantes sem DA (Grupo 2)	Pontuação			Perfil
	P	PP	A			P	PP	A	
Bru (10;10)	1	0	5	Perfil C	Ala (9;11)	6	0	0	Perfil A
Cla (10;3)	0	4	2	Perfil B	Ali (9;1)	6	0	0	Perfil A
Eli (10;2)	0	1	5	Perfil C	Bla (9;6)	6	0	0	Perfil A
Gui (10;8)	1	2	3	Perfil C	Cai (10;1)	6	0	0	Perfil A
Jul (9;4)	1	1	4	Perfil C	Gab (9;6)	6	0	0	Perfil A
Raf (9;3)	0	0	6	Perfil C	Mat (9;7)	6	0	0	Perfil A

Legenda: P – Presença da conduta afetiva positiva; PP – presença parcial da conduta afetiva positiva; A – ausência da conduta afetiva positiva.

No Grupo 1 predominou o Perfil C, enquanto que no Grupo 2 todas as crianças apresentaram Perfil A.

A seguir procede-se à análise dos aspectos afetivos da conduta nas atividades lúdicas para que se possa fazer uma comparação dos perfis dos participantes nessas situações e nas situações de tarefas escolares. O Quadro 2 organiza os resultados encontrados.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



6

Quadro 2 - Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas.

Participantes com DA (Grupo 1)	Pontuação			Perfil	Participantes sem DA (Grupo 2)	Pontuação			Perfil
	P	PP	A			P	PP	A	
Bru (10;10)	4	2	0	Perfil A	Ala (9;11)	6	0	0	Perfil A
Cla (10;3)	6	0	0	Perfil A	Ali (9;1)	6	0	0	Perfil A
Eli (10;2)	2	4	0	Perfil B	Bla (9;6)	6	0	0	Perfil A
Gui (10;8)	6	0	0	Perfil A	Cai (10;1)	6	0	0	Perfil A
Jul (9;4)	5	1	0	Perfil A	Gab (9;6)	6	0	0	Perfil A
Raf (9;3)	4	0	2	Perfil A	Mat (9;7)	6	0	0	Perfil A

Legenda: P – Presença da conduta afetiva positiva; PP – presença parcial da conduta afetiva positiva; A – ausência da conduta afetiva positiva.

A tabela síntese revela que não houve diferenças entre os perfis dos participantes de ambos os grupos nas atividades lúdicas. Os aspectos afetivos da conduta foram predominantemente positivos, levando-nos a inferir que nessa atividade, as crianças se comportam afetivamente de forma semelhante.

Analisando comparativamente os dois grupos nos dois tipos de atividades, verificamos diferenças nos aspectos afetivos da conduta nas tarefas escolares e nas situações lúdicas.

Os resultados de nosso estudo provocam uma questão: por que esta diferença? Baseando-nos da teoria psicogenética os resultados permitem dizer que a atividade escolar não se constitui em uma necessidade para as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem que do contrário canalizavam as suas reservas internas de forças em prol da atividade escolar. Piaget (1964/2002) afirma que quando uma atividade interessa, a tarefa parece fácil e a fadiga e o cansaço diminuem. Não foi isso que se observou nos participantes com queixa durante as tarefas escolares que não foram nada fáceis para eles.

O autor afirma também que o rendimento dos escolares poderia ser melhor caso houvesse apelo aos seus interesses e se os conhecimentos apresentados correspondessem às suas necessidades. Deste ponto de vista pode se concluir que as

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



7

tarefas escolares para as crianças sem queixa se mostraram interessantes e se constituíram em uma necessidade enquanto que para as crianças com queixa o mesmo não ocorreu.

Nas observações realizadas em sala de aula, nas tarefas escolares, verifica-se que as atividades propostas estavam além da capacidade das crianças com queixa de dificuldade expondo-as a situações de fracasso que levam ao desinteresse, à falta de concentração, à agitação, à rigidez, à não cooperação, à não tolerância à frustração, que, embora avaliadas separadamente, são condutas inter-relacionadas e expressam mecanismos com os quais essas crianças enfrentam as situações.

Diferentemente, as crianças sem queixa provavelmente vivenciaram situações de êxito reveladas pelo bom desempenho escolar, contribuindo para uma autovalorização positiva, fazendo-as arriscarem-se mais, sendo mais participativas. As tarefas escolares propostas foram desafiadoras para essas crianças, gerando interesse.

Analisando os resultados no que se refere à energética, observou-se que as crianças com queixa de dificuldade não direcionam sua energia para o ambiente escolar, enquanto que o grupo sem queixa de dificuldade direciona melhor sua energia para esse ambiente. Esse dado pode estar relacionado com o fato de que as situações de sucesso e fracasso vivenciados têm lugar na formação das relações, pois se trata de um processo construtivo, de experiência, de trocas, ao longo do desenvolvimento, construindo a maneira de ser do sujeito e a sua maneira de interagir. Acredita-se que as diferenças nos aspectos afetivos das crianças com queixa estejam relacionadas à natureza da tarefa com todas as suas implicações.

As crianças do presente estudo com queixa de dificuldade não permaneciam por muito tempo engajadas na tarefa, uma vez que desviavam sua atenção para objetos, pessoas ou situações e conseqüentemente não conseguiam terminá-la. Não foram observadas condutas que implicassem em empenho e perseverança. Essas crianças realizavam as tarefas propostas, mas suas atitudes levam-nos a inferir que as realizavam para cumprir o que era solicitado. Nas atividades lúdicas o interesse, o empenho apareceu com mais freqüência nessas crianças. Kamii (1990) defende o uso dos jogos



em sala de aula por se constituírem em situações ideais para a troca de opiniões entre as crianças. Neles as crianças estão mentalmente mais ativas e críticas e aprendem a depender delas mesmas para saber como está seu raciocínio.

Em síntese, afetividade entendida como a energética da ação, manifesta-se diferentemente dependendo do contexto, da atividade que está sendo proposta. Acredita-se que as atividades lúdicas possibilitam a expressão dos aspectos afetivos por não terem demasiadamente tensões e pressões facilitando a livre expressão dos aspectos afetivos. Além disso, as atividades lúdicas são características da infância e sendo assim constituem uma necessidade, afetiva, cognitiva e social.

Estudo 2 - A influência da afetividade na formação do leitor

O presente estudo teve como objetivo investigar aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na formação do leitor, inspirado na posição defendida por Inhelder e Piaget (1976, p. 258), segundo os quais “o intelecto e a afetividade estão indissolivelmente unidos no funcionamento da pessoa”. As hipóteses abaixo são aquelas, dentre a pesquisa realizada, que mais diretamente se relacionavam com a relação entre afetividade e inteligência na formação do leitor, razão pela qual seus resultados serão aqui discutidos:

1. A presença, na criança, de representações de si positivas enquanto leitora mobiliza o desenvolvimento de habilidades superiores de leitura.
2. A presença, na criança, de representações positivas da leitura em si (leitura como fonte de prazer) mobiliza o desenvolvimento de habilidades superiores de leitura.

Para verificar se estas hipóteses se comprovavam, foram colhidos dados de diferentes categorias, junto a uma amostra de 48 crianças de 2^a, 3^a e 4^a séries: uma prova de leitura a fim de averiguar o nível de desenvolvimento dessa habilidade; um reconto oral; uma entrevista semi-estruturada sobre hábitos de leitura, representações de leitura e representações de si das crianças. Partindo desses dados, analisou-se se as hipóteses acima se comprovavam ou não na amostra pesquisada.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



9

Para procurar determinar o modo como cada um dos sujeitos vê a leitura, lhes foi perguntado “para quê serve a leitura?” e “por quê você tinha vontade de aprender a ler quando entrou na escola?”, as respostas obtidas foram agrupadas em três categorias:

A primeira engloba as crianças que consideram que “a leitura serve para nos ensinar a ler melhor”. Uma autora especializada em leitura, Tereza Colomer, traduz essa opinião das crianças dizendo que da mesma forma que um piloto tem que ter muitas horas de vôo para tirar seu brevê, um leitor tem que ler muito para efetivamente tornar-se um leitor. Podemos citar como exemplo dessa categoria F.(7) e H.(8,11) para os quais a leitura serve, respectivamente, “*Para ler. Para aprender a ler melhor.*” e “*Para ajudar a gente a ler melhor*”. Apesar de ser uma categoria muito utilizada para explicar a finalidade da leitura, nenhuma criança se valeu dessa categoria para justificar porquê queria aprender a ler, talvez porque essa segunda questão se remeta ao interesse, à vontade, que se refletem melhor nas duas outras categorias.

A segunda categoria reúne as crianças que vêem a leitura como um elemento importante para o sucesso escolar, para a aprendizagem e, em alguns casos, para o futuro profissional. Como exemplo dessa categoria tem-se A.(10,3) segundo o qual a leitura serve “*Para estudar e quando crescer ser inteligente (...) conseguir um trabalho melhor*”, ou A.C. (10, 10), que queria aprender a ler “*Porque tem aluno que quando a professora ia dar um texto para ler e a gente não sabia ler (...) falava assim: Oh, professora, eu não sei ler’ e ela ia colocar no meio de todo mundo que não sabia ler para ir aprendendo*” e Le.(9,1) que desejava aprender a ler “*Porque eu não ia conseguir trabalhar nem ir para a escola quando eu crescer*”.

Ainda que possa parecer, à primeira vista, uma visão utilitarista da leitura, é preciso considerar a importância que o sucesso ou insucesso escolar tem para as representações de si da criança. Yves Compas (1991), no seu trabalho sobre representações de si e êxito escolar, discute de forma muito interessante essa questão, apontando que a maioria das pesquisas nesse campo considera o êxito escolar como um dos grandes determinantes da natureza dessas representações.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



10

A terceira categoria reúne as crianças que aliam a leitura ao interesse e ao prazer. De forma geral são crianças que já lêem bem e que lêem muito, citando a leitura, na maior parte dos casos, dentre duas atividades de lazer favoritas. Exemplos dessa categoria são B. (9,6), para quem a leitura serve “*Para a gente entender um pouco da história, não é? Saber o que acontece na história, ter idéias, usar a imaginação (...) Então livro é legal porque a gente pensa do jeito que a gente quiser. Que nem Harry Potter, é só um nome, a gente vê do jeito que a gente quiser, livro serve para isso, também.*” e J.(8) que queira aprender porque “gostava de ler” .

Para colher as representações de si ligadas à leitura, foi solicitado que os sujeitos descrevessem a si próprios. De acordo com Perron (1991), todas as características com as quais o sujeito pode se definir (suas representações de si) são construídas como um conjunto de valores. Assim, considerou-se que as crianças que citavam a leitura ao se descrever (dizendo que eram boas leitoras ou que gostavam de ler) e/ou a incluíam no seu conjunto de atividades favoritas, apresentavam representações de si positivas ligadas à leitura.

A primeira hipótese da pesquisa tratava da relação entre a presença de representações positivas de si como leitor o desenvolvimento de habilidades superiores de leitura.

Como se pode ver na Tabela 1: dos 13 alunos que apresentaram leitura fluente, 12 deles (92,3%) possuem representações positivas de si enquanto leitores; entre os que apresentaram leitura intermediária, esse percentual cai para 35,8% (10 dentre 28 alunos); e entre os que apresentaram leitura incipiente – característica dos alunos ainda no início do ensino fundamental– esse percentual sobe para 57,14% (4 dentre 7 alunos).

Tabela 1 - Distribuição das crianças quanto à habilidade de leitura e a presença de representações positivas de si como leitoras:

		Habilidade de leitura			Total
		Incipiente	Intermediária	Fluente	
Representação	Não	3	18	1	22

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



11

Positiva de Si como Leitor	apresenta				
	Apresenta	4	10	12	26
Total		7	28	13	48

A aplicação de tratamento estatístico a estes dados (Teste de Mann-Whitney, $p=0,022$) confirmou a hipótese de que a presença de representações de si como leitor e o desenvolvimento da habilidade em leitura estão relacionados de forma significativa nas crianças que compuseram a amostra.

A partir da observação desses dados, portanto, é possível inferir que a presença de representações positivas de si como leitor se relaciona fortemente à fluência na leitura, uma vez que a quase totalidade dos alunos fluentes apresenta esse tipo de representações.

De acordo com Perron (1991), as representações de si são construídas como conjunto de valores e essa ‘configuração’ pessoal de valores se liga à consciência que cada um de nós possui de “ser valor enquanto pessoa”. De forma semelhante, Taylor aponta que:

Saber quem sou é uma espécie de saber em que posição me coloco. Minha identidade é definida pelos compromissos e identificações que proporcionam a estrutura ou o horizonte em cujo âmbito posso tentar determinar caso a caso o que é bom, ou valioso, ou o que deveria fazer ou aquilo que endosso ou a que me oponho. (1997, p.44)

Assim, segundo esses autores, para estas crianças que possuem representações positivas de si enquanto leitoras, pode-se dizer que a leitura faz parte de seu conjunto de valores, que é um dos elementos que compõem a sua identidade, e que é um dos guias para sua ação.

Essa noção de que cada um de nós possui um conjunto de valores que guia as nossas ações, exposta por Taylor, pode ser relacionada, com o conceito piagetiano de

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



12

hierarquia de valores, de acordo com o qual o fato da leitura ser um valor importante para as crianças possibilita-lhes a força de vontade necessária para se dedicarem a essa atividade com a frequência necessária para se tornarem leitores fluentes.

Quanto aos alunos que apresentam representações positivas de si mesmos como leitores e se encontram em outros níveis de habilidade de leitura, podemos supor que a presença da leitura na hierarquia de valores desses sujeitos atua como mobilizadora de seu desenvolvimento como leitores, uma vez que, para Foucambert (1994), é a partir do estatuto de leitor (o fato da leitura ser um valor, uma fonte de identificação) prévio e incondicional que cada sujeito desenvolverá a capacidade de exercê-lo e que, para Smith (1999), um pré-requisito para se desenvolver como leitor consiste em ver a si próprio como leitor, em se identificar com outros leitores.

A segunda hipótese se referia à relação entre a presença de representações positivas da leitura em si (ou seja, a concepção da leitura como uma atividade que é fonte de prazer para a criança) e o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Podemos observar, nos dados organizados na Tabela 2, que a maioria das crianças que apresentaram fluência na leitura (9 crianças, 69,2% desse grupo) a representam como uma atividade que é fonte de prazer pessoal; já a maior parte das crianças que apresentaram um nível intermediário de leitura (21 crianças, 75% desse grupo) a concebem como uma atividade útil para o sucesso escolar; e, no caso das crianças com leitura incipiente, temos quantidades iguais de crianças que vêem a leitura como algo prazeroso e que vêem a leitura como algo útil (3 crianças – 42,85% – em cada um dos grupos).

Tabela 2 - Distribuição das crianças quanto à habilidade de leitura e à categoria de representação da leitura:

		<i>Habilidade de Leitura</i>			Total
		Incipiente	Intermediária	Fluente	
Representação	Fim em si	1	3	1	5

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



13

da Leitura	Utilitária	3	21	3	27
	Prazer	3	4	9	16
Total		7	28	13	48

A aplicação de tratamento estatístico a estes dados (Teste de Kruskal-Wallis, $p=0,114$) não confirmou a hipótese de que a presença de representações positivas da leitura e o desenvolvimento da habilidade em leitura estão relacionados de forma significativa nas crianças que compuseram a nossa amostra.

Entretanto, ainda que não se tenha encontrado significância estatística para a relação entre esses elementos, é oportuno discutir o modo como a maioria das crianças com leitura intermediária conceitualiza a leitura e a maneira como o fazem as crianças com leitura fluente. Dentre as crianças que apresentaram uma habilidade de leitura intermediária, e que, portanto, ainda encontram dificuldades na leitura, 75% a representam como um instrumento útil para o sucesso escolar. A idéia de instrumento remete a trabalho, a um meio de atingir objetivos e, de certa forma, então, a um esforço, a um dispêndio de energia em busca de bons resultados, de um bom desempenho. De forma quase que oposta, a maioria das crianças que apresentaram fluência na leitura (69,2%), a concebem como uma fonte de prazer, como uma forma de lazer, e, portanto, de descanso.

Podemos relacionar essa representação da leitura como algo prazeroso com a concepção de interesse para Piaget (1964/2002, p.37):

O interesse apresenta-se, como se sabe, sob dois aspectos complementares. De um lado, é regulador de energia, como mostrou Claparède. Sua intervenção mobiliza as reservas internas de força, bastando que um trabalho interesse para parecer fácil e para que a fadiga diminua. (...) Mas, por outro lado, o interesse implica um sistema de valores, que a linguagem corrente designa como 'interesses' (em oposição a 'interesse') e que se diferenciam, precisamente, no decurso do

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



14

desenvolvimento mental, determinando finalidades sempre mais complexas para a ação.

Assim, a leitura, como representa um real interesse para essas crianças, acontece para elas como uma fonte de prazer e não de trabalho ou fadiga. Assim, a forma diferente com a qual crianças fluentes e crianças com leitura intermediária conceitualizam a leitura parece indicar a necessidade de avaliar de forma mais aprofundada como essas crianças que apresentam dificuldade na leitura se relacionam com esta, a fim de planejar situações desafiadoras mas possíveis de encontros com essa atividade, no sentido de reverter uma história de obstáculos e fracassos.

Por fim, a partir das formas, acima descritas, com que afetividade e cognição se relacionaram nos processos pessoais de formação de leitores vividos pelas crianças que participaram desta pesquisa, pode-se concluir que a afetividade, expressa nas representações de si – uma vez que “as características que compõem a imagem que a pessoa se dá dela mesma são todas, [...] valorizadas” (Perron, 1991, p.35) – parece atuar como fator de energia das condutas, uma vez que os dados obtidos a presença na criança ou a falta de representações positivas de si como leitora está relacionada de forma significativa ao seu desenvolvimento na leitura, sendo que a criança que apresenta leitura fluente quase sempre possui essas representações positivas.

Estudo 3 - O sentimento moral de justiça na relação entre pais e mães de crianças pequenas

Piaget afirmou que as crianças pequenas (2 aos 6 anos), ao conviverem com outras crianças e com os adultos, estabelecem um jogo sutil de simpatias e antipatias, e que, “como regra geral, haverá simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam” (1964/2002, p.39). Algo bastante notável no dia a dia, quando observamos, as díades formadas em salas de aulas de educação infantil, ou a preferência da criança, por determinado parente da família, que lhe entrega minutos de atenção, jogando com ela, ou lendo-lhe histórias.

Tais sentimentos em relação ao outro aparecem neste estágio do

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



15

desenvolvimento da criança¹ numa espécie de reciprocidade espontânea. Neste tipo de reciprocidade, segundo Piaget, não existe ainda um sentimento de “dever”, ou “obrigação”, daí esses sentimentos serem denominados semi-normativos, pois não se conservam, são facilmente esquecidos, e referentes aos momentos percebidos e vividos pela criança. Assim o pensar por configurações atuais, próprio do raciocínio intuitivo, marcado pela incapacidade de pensamento reversível, impede a conservação total desses sentimentos, que, portanto, não podem ser considerados ainda normativos e ou morais. (La Taille, 1996, p.164).

Quando Piaget estabelece a contemporaneidade do desenvolvimento afetivo e cognitivo culminando com o desenvolvimento moral do indivíduo, admite que as crianças devam ultrapassar essa fase dos sentimentos semi-normativos que ele denomina de moral da obediência, ou *heteronomia*, a fim de alcançarem a autonomia, quando os sentimentos se tornam então normativos. Para as crianças pequenas (essa pesquisa investigou pais e mães de crianças de 2 a 6 anos) que estão vivenciando o respeito unilateral, ou seja, são governadas pelas regras impostas pelos adultos, não existe o justo e o injusto; existe a obediência à autoridade e, portanto, todas as suas informações e orientações serão consideradas justas, ainda que não o sejam.

O estudo que se apresenta investiga o sentimento de justiça de pais de crianças pequenas, no tocante aos seus julgamentos e intervenções junto à educação de seus filhos. Conforme a Teoria do Juízo Moral desse autor, o sentimento de justiça é a condição imanente e a lei de equilíbrio das relações, e, dessa forma, a noção de justiça, chamada pelo autor de a mais racional das noções morais, consegue apresentar ao investigador que questiona o que é justo ou injusto ao participante, os aspectos afetivos da cooperação e da reciprocidade.

¹ Piaget apresenta um estudo comparativo entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo infantil, em curso que ministrou na Universidade de Souborne (conforme citação: Piaget, J. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo Del niño. In G. Delahanty, & J. Pérez. (Comp.). (1994). *Piaget y el Psicoanálisis*. (pp. 181-289). México: Universidad Autonoma Metropolitana). Nesse curso caracteriza a criança entre seus 2 e 6 anos como vivenciando o estágio pré-operatório com relação ao desenvolvimento cognitivo e o estágio dos sentimentos intuitivos e ou semi-normativos, com relação ao desenvolvimento afetivo.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



16

Portanto, estudar as influências das atitudes dos pais para que os sentimentos de obrigação ou dever moral se transformem em sentimentos normativos, ou seja, possam ser considerados morais diz respeito exatamente a compreender o que pensam a respeito do sentimento de justiça.

Conforme os estudos de Piaget (1932/1994, p.236), o desenvolvimento infantil é marcado por três grandes períodos no tocante a evolução da noção de justiça. O primeiro período se refere aquele em que a justiça está subordinada à autoridade, trata-se da justiça retributiva: quando alguém descumpra a regra que estabelece o elo social, o justo reestabelecimento do mesmo costuma ser providenciado pela recompensa aos inocentes e aos cumpridores das regras e pela punição aos culpados, que interferem no bem estar comum. Um segundo período no qual a criança vivencia um igualitarismo progressivo: quando a injustiça diz respeito a divisões ou repartições que privilegiam uns em detrimento de outros, a concepção de justiça está inteiramente relacionada à questão da igualdade, esse período é denominado de justiça distributiva por igualdade: e o último período, marcado pelo acréscimo das preocupações de equidade à justiça puramente igualitária, denominado justiça distributiva por equidade.

Dessa forma, para o pai que quer cooperar com o seu filho uma boa questão é sempre essa: estou sendo justo? Infelizmente, os adultos costumam utilizar a justiça retributiva com as crianças.

Acontece frequentemente que os pais ou os professores favorecem a criança obediente em detrimento das outras. Tal desigualdade de tratamento, justa do ponto de vista retributivo, é injusta do ponto de vista distributivo (Piaget, 1932/1994, p. 200).

A construção do sentimento de justiça nas crianças, sofre a influência, é claro, dos preceitos morais dos adultos e de seus exemplos; entretanto para que ele se desenvolva, é necessária a vivência do respeito mútuo e das relações de reciprocidade.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



17

Os dados foram colhidos a partir de entrevistas individuais com 60 genitores, que responderam a dilemas morais, sendo a variável gênero investigada como segundo objetivo da pesquisa. Segue a história contada aos pais, como instrumento de pesquisa:

HISTÓRIA 1

Uma família tinha vários filhos. Todos iam viajar e suas sungas e chinelos estavam velhos e pequenos. O pai comprou sungas e chinelos novos para todos os filhos, menos para um que era muito desobediente. O pai lhe disse que ele ficara sem sunga e chinelo novo porque era desobediente e por isso deveria viajar com os velhos.

O que você acha da atitude desse pai? Porquê?

Se você fosse esse pai o que você faria?

As respostas que os pais e mães apresentaram foram classificadas e transformadas em categorias que são abaixo conceituadas:

- A categoria “outros”, diz respeito a questões e aspectos muito subjetivos, conforme o relato que se apresenta:

“Os pais não poderiam ter deixado chegar a esse ponto, estavam perdendo o controle sobre a criança, então essa opção ficou pra trás, você tomar conta das atitudes da criança, está recorrendo no sentido de perceber o problema no começo”. (JUNI-B)

- A categoria “outras atitudes”: contempla as repostas que não fazem menção à questão da igualdade, mas sugerem outra forma de atitude para com a criança desobediente.
- A categoria “afetividade”: classifica os participantes em cujas colocações se apresentam considerações em relação aos sentimentos das crianças, como, por exemplo, dizer que a atitude do pai hipotético iria humilhar a criança, ou provocar-lhe constrangimento, revolta, raiva, decepção, frustração, desmerecimento e outros sentimentos.
- A categoria “igualdade”: são as justificativas apresentadas pelos pais quando afirmam das mais variadas formas, a necessidade de se tratar os filhos sem nenhum tipo de discriminação, oferecendo o que é dado a um, a todos os



irmãos.

Tabela 1- Distribuição dos sujeitos para as respostas:

Crosstab

D2								Total
			0	outros	outras atitudes	igualdade	afetividade	
SEXO	Masc	Count		1	4	20	5	30
		% within SEXO		3,3%	13,3%	66,7%	16,7%	100,0%
	Fem	Count	2	3	7	15	3	30
		% within SEXO	6,7%	10,0%	23,3%	50,0%	10,0%	100,0%
Total		Count	2	4	11	35	8	60
		% within SEXO	3,3%	6,7%	18,3%	58,3%	13,3%	100,0%

Embora apenas dois participantes afirmem concordar com a atitude exposta pelo dilema, segue abaixo descrito um relato que ilustra essa forma de pensar do genitor:

“Se fosse o meu filho, ele ficaria numa boa, ele ia entender; olha eu estou com um negócio velho, mas se comportando, de repente, depois de alguns dias você vai comprar novos. Não teria problema nenhum.” (MOR-B)

Pode-se observar pela história que a noção de injustiça é em primeiro momento inseparável da idéia de sanção e que o dilema, trabalha com os conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta. Logo, a princípio pode parecer justo que o menino mais desobediente seja punido, e que somente os filhos obedientes sejam recompensados com os objetos novos. Por outro lado uma repartição é injusta, quando favorece uns e renega outros. Daí o conflito. Conforme as crianças vão ampliando as relações interindividuais, a tendência é que cresça a necessidade da igualdade (Piaget 1932/1994, p. 157).

A maior frequência encontrada nas respostas dos sujeitos refere-se exatamente à categoria “igualdade”, somando-se 58,3% (35) das respostas, que favorece essa questão

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



19

da repartição equilibrada entre o que se dá aos filhos. Por outro lado, observam-se também, juízos mais evoluídos, optando pela justiça distributiva e desconsiderando o ponto de vista retributivo, a partir do qual, o favorecimento da criança obediente em detrimento ao desobediente seria justo, logo, 13,3% (8) optam pela categoria “afetividade”, estabelecendo assim, julgamentos que superam a noção da igualdade e privilegiam a consideração de aspectos singulares a cada sujeito, no caso, a percepção do ponto de vista da criança que poderia se sentir humilhada, por exemplo, o que exemplifica um tipo de justiça distributiva por equidade. Segue um relato que expressa esse tipo de sentimento de justiça:

“Agora, fazer o que esta mãe fez nesta situação é realmente deixar o filho exposto de uma forma horrível perante os irmãos, acabar com a auto-estima dele...” (BAR-B)

Com relação à significância estatística apontada para a variável sexo, apresentado pela tabela 1, pode-se observar a diferença na forma de pensar de pais e mães, com relação às questões de justiça, demonstrando que os pais têm uma tendência maior para a manutenção da justiça distributiva por igualdade em relação aos seus filhos, quando se somam as frequências percentuais das duas categorias consideradas enquanto respostas mais evoluídas para o dilema: “igualdade e afetividade”, observa-se que se computa 83,4% (25) das respostas dos participantes do sexo masculino. Por outro lado, quando se procede da mesma forma, em relação ao sexo feminino, somando-se as duas categorias mencionadas, o resultado é de 60% (18) das respostas.

As mães se remetem a problemas como “cuidar só do desobediente” e não envolver os irmãos”, “conversar com ele para entender a sua desobediência”, “dar atenção especial para ele”, “recompensar os bons comportamentos dele”, “não rotular a criança”. Por outro lado, os pais argumentam mais sobre a questão da diferença entre irmãos, do problema do desmerecimento e da rejeição, da questão do ciúmes e da raiva que a desobediência causam, enfim, da missão do pai que é educar a todos.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



20

Portanto, nesse caso específico, as mães parecem pensar diferentemente dos pais. Isso não é positivo para o desenvolvimento infantil, pois essa diferença no trato com as crianças, com relação aos seus genitores, pode provocar confusão e incoerência nos valores que para elas estão em construção.

Com relação ainda a temática do sentimento moral de justiça, faz-se importante refletir sobre a dificuldade de se educar fundamentado no sentimento moral de justiça. Segundo Piaget, ser justo implica em um sentimento que envolve a empatia com o estado psicológico do outro: “O igualitarismo simples cede passo diante de uma noção mais refinada de justiça, que podemos chamar a “equidade”, a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um.” (Piaget, 1932/1994, p.216).

A justiça que pais e professores ensinam aos seus filhos e alunos é muito mais aquela que os seus atos revelam na convivência e nas relações diárias, que a justiça pregada ou verbalizada nas lições de moral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, V. A. (2001). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 137-153.

CAETANO, L. M. (2008). *O conceito de obediência na relação pais e filhos*. São Bernardo do campo. Editora Paulinas.

CASTANHO, A. F. A. (2005). *A Formação do Leitor: Aspectos Afetivos e Cognitivos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP.

COMPAS, Y..(1991). Représentations de Soi et Réussite Scolaire. In: PERRON, R. (direction). *Les Représentations de Soi*. Centre Régional des Lettres de Midi-Pyrénées. Toulouse: Editions Privat, 1991.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



21

DE SOUZA, M. T. C. C. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In V. A. Arantes (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 53-70). São Paulo: Summus.

DE SOUZA, M.T.C. C. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Jean Piaget. In V. A. Arantes. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 53-70). São Paulo: Summus.

DOLLE, J. M. & Belano, D. (1999). *Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas*. Rio de Janeiro: Vozes.

FONSECA, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAMBERT, J. (1994). *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

INHELDER, B.; Piaget, J. (1970/1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

KAMII, C. (1990). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

KLEIMAN, A. (2001). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes (2ª ed.).

LA TAILLE I. (1996) A Educação Moral: Kant e Piaget. In L. de Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral*.(2a ed). (pp.137-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MARTINELLI, S. C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli. *Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 99-121). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

OLIVEIRA, J. H. B. (2001). *Freud e Piaget: afetividade e inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.

PAIN, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



22

PERRON, R. (1991) La Valeur de Soi. In: Perron, R. (direction). *Les Représentations de Soi*. Centre Régional des Lettres de Midi-Pyrénées. Toulouse: Editions Privat.

PIAGET, J.(1932/1994). *O juízo moral na criança*. E. Leonardon, Trad. (2a ed.). São Paulo: Summus

_____ (1948/2000). *Para onde vai a Educação?* (I. Braga, Trad). (15^a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

_____ (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo Del niño. In G. Delahanty, & J. Pérez. (Comp.). (1994). *Piaget y el Psicoanálisis*. (pp. 181-289) .México: Universidad Autonoma Metropolitana.

_____ (1964/2002). *Seis Estudos de Psicologia*. M. A. M. D'Amorim e P.S. Lima Silva, Trad. Rio de Janeiro: Forense-Universitária

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. (2002). Razão e emoção no pensamento contemporâneo. Em L. Macedo & A. B. de Assis (Orgs.). *Psicanálise e pedagogia* (pp. 42-47). São Paulo: Casa do Psicólogo.

RIBEIRO, M. P. O. (2001). *Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem: jogando e aprendendo a jogar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SMITH, F. (1999). *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas (3^a ed.).

TAYLOR, C. (1997). *As Fontes do Self*. São Paulo: Edições Loyola.

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