

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**AFETIVIDADE EM CRIANÇAS POBRES E SUA RELAÇÃO
COM A APRENDIZAGEM ESCOLAR**

AURELINDA ALVES DE BRITO

**FORTALEZA - CEARÁ
2005**

AFETIVIDADE EM CRIANÇAS POBRES E SUA RELAÇÃO COM A
APRENDIZAGEM ESCOLAR.

AURELINDA ALVES DE BRITO

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ.

FORTALEZA - 2005

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja de conformidade com as normas da ética científica.

Aurelinda Alves de Brito

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Prof^a. Dr^a Helena Cláudia Frota de Holanda
Orientadora

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Patrício e Orismilda, pelo exemplo de disciplina e honestidade.

À minha filha Sylvia. Ela é amada e estimada a um ponto que as palavras não conseguem expressar, e sempre esteve perto de mim.

À lembrança de Rômulo, cujo rompimento de nosso breve contato não destituiu a esperança de vê-lo novamente.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Helena Cláudia Frota de Holanda, que com sua tranqüilidade e sabedoria enriqueceu este trabalho com sua valiosa orientação.

À Prof^a. Dr^a. Gláucia de Menezes Ferreira, que, para além de sua posição como coordenadora, revelou ser uma pessoa atenciosa e compreensiva.

Ao Prof. Dr. Luiz Gonzaga Rebouças Ferreira, pela revisão da metodologia científica.

À Dr^a. Ana Maria Vieira Lage, psiquiatra da UFC, que, como professora soube transmitir, de modo tão eficiente, o desenvolvimento dos aspectos afetivos da criança.

À Prof^a. Auxiliadora Paiva, psicopedagoga na qual me inspirei, quando da decisão de estudar psicopedagogia e à Prof^a. Raimunda Cid Timbó, pela atenção e favorecimento de parte da literatura que resultou neste trabalho.

À Prof^a. Ruth Guerra, pelo espaço cedido durante a supervisão do estágio clínico.

A todos de minha família, especialmente à sobrinha Beatriz, cujo nascimento multiplicou nossas alegrias.

À querida Camila Alencar, pela compreensão e tolerância em ter uma amiga ausente, pela absorção necessária que dispensei à realização de minha especialização.

À D. Irene, não a conheço pessoalmente, mas foi muito carinhosa e atenciosa com sua voz calma nas vezes que nos comunicamos. Mesmo distante a amo muito!

SUMÁRIO

RESUMO vi

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO 1

1. Necessidades básicas para o desenvolvimento afetivo saudável 04

1.1 Os primeiros cuidados com a criança..... 05

1.2 A contribuição dos pais para o preparo emocional da criança.. 09

1.3 O brincar e a criatividade da criança pequena..... 15

CAPÍTULO 2

2. Caracterização da criança pobre 21

2.1 Na família..... 23

2.2 Na escola..... 27

2.3 Na sociedade..... 28

CAPÍTULO 3

3. Afetividade..... 32

3.1 A construção do sujeito na teoria walloniana..... 34

3.2 A relação afetiva professor-aluno 38

CONCLUSÃO 43

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 45

RESUMO

Este trabalho versa sobre uma reflexão acerca da afetividade em criança pobre e sua relação com a aprendizagem escolar, considerando-se como base para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, a qualidade dos cuidados dispensados à criança em suas necessidades básicas nos primeiros anos de vida. Numa descrição das características da criança pobre no contexto familiar, escolar e social, procurou-se correlacionar uma série de dificuldades vivenciadas por um grande número de crianças brasileiras à situações de ordem socioeconômica, muito embora outros fatores sejam apontados como causas, principalmente, para o fracasso escolar, onde a culpa é, em grande parte, atribuída à problemas individuais dos alunos, tendo em vista que a reação de muitos professores para questões específicas do ensino nas escolas em que predomina o padrão conservador utilizam estratégias de culpar a criança pelos próprios fracassos. A partir disso, enfocou-se a importância da afetividade na teoria Walloniana para o processo de construção do sujeito, bem como a relação afetiva professor-aluno têm contribuição essencialmente na evolução intelectual do educando. Assim sendo, pretendeu-se com este estudo, contribuir para o aperfeiçoamento de todas as pessoas e profissionais que lidam direto ou indiretamente com a criança em seu processo de desenvolvimento afetivo, intelectual e social. A abordagem da pesquisa foi através de uma revisão bibliográfica, que incluiu livros, artigos de jornais e de meios eletrônicos. As informações obtidas indicam que a afetividade em criança pobre e sua relação com a aprendizagem escolar está relacionada à situação socioeconômica, o nível cultural da família e o contexto social no qual a criança está inserida. Na análise dos fatores que contribuem para os problemas afetivos e intelectuais da criança em idade escolar verificou-se que vários profissionais da área educacional, psicopedagógica e psicológica estão empenhados no sentido de esclarecer a importância de entender a criança pobre em seu contexto social e escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a afetividade em criança pobre e sua relação com aprendizagem escolar. A afetividade considerada como um suporte necessário para a atuação da família, da escola e de todos que lidam de forma direta ou indiretamente com a criança em suas variadas fases, tem sido motivo de questionamento nos meios educacionais essencialmente por profissionais da psicologia e da psicopedagogia, por interpretarem as relações de afetividade relevantes e indissociáveis dos aspectos cognitivos no processo do conhecimento.

Assim sendo, achou-se necessário a priori de um enfoque acerca das necessidades básicas inerentes à criança em sua condição de ser biológico da espécie humana. Assinala-se com base nos estudos da literatura envolvida nesta pesquisa, que os primeiros cuidados dispensados à criança em seus primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento dos variados relacionamentos futuros do indivíduo em sociedade (Soifer, 1982). Numa outra dimensão, porém correlacionada, tendo em vista que os tipos e formas de cuidados com a criança dependem da situação socioeconômica e cultural dos pais ou outros cuidadores, explicita-se algumas características da criança pobre no contexto familiar, escolar e social, com o intuito de contribuir para o esclarecimento e a compreensão dos pais e, principalmente, dos professores envolvidos com a condução do processo de aprendizagem escolar da criança pobre.

Nas concepções wallonianas, as crianças têm corpo e emoção e não apenas cabeça na sala de aula. E foi comungando desta concepção, que no final deste trabalho, abordou-se a afetividade como instrumento de sobrevivência na construção do sujeito, partindo das relações simbióticas mãe - filho à relação afetiva professor - aluno. Segundo Santos (2003), no início do século passado (XX) a idéia de afetividade em sala de aula como forma de humanizar a inteligência foi uma verdadeira revolução. Hoje, porém, já é comum se falar que a escola deve proporcionar formação integral (afetiva, intelectual e social) às crianças.

As motivações que fizeram nascer a escolha desse tema são frutos de inquietações teóricas desde a graduação e com a prática na Escola Circulista Padre Paulino, em Fortaleza, com estudantes pobres do turno da noite. Nesse espaço, foi possível observar,

durante a execução das aulas, que a maioria dos alunos queixava-se de alguma dificuldade de aprendizagem.

É sabido que vários fatores contribuem para as dificuldades de aprendizagem escolar, no entanto, as hipóteses, naquele momento, nos levaram a acreditar que o fator socioeconômico seria o desencadeante das dificuldades então apresentadas pelos alunos. Soma-se à esta experiência, o período de fevereiro de 2001 a junho de 2002, em que estive como estudante do curso de capacitação de professores de dança, realizado pelo Instituto Dragão do Mar, da Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará (IDMAC). Nesse espaço, funcionou também pelo mesmo Instituto, porém anexada ao Teatro José de Alencar, a escolinha de iniciação ao balé clássico para crianças oriundas de famílias pobres.

Durante esse período, ficou evidente a necessidade e importância, bem como a compreensão dos professores frente as dificuldades vividas pelas alunas no tocante ao atendimento das exigências características do ambiente da dança, precisamente a clássica. Foi possível perceber o quanto as precárias condições econômicas e afetivas ocasionam um estado psicológico de inferioridade e impotência para os desafios que envolvem o processo de aprendizagem escolar.

Diante disso, optou-se por realizar um estudo através de uma revisão bibliográfica que possibilitasse um maior conhecimento acerca da afetividade e sua relação com aprendizagem escolar, especificamente com crianças pobres. Partindo do princípio de que através do esclarecimento e compreensão por parte de todos que lidam com a criança pobre em idade escolar, estas possam evoluir em suas relações emocionais e intelectuais, constituindo-se em estudantes e, conseqüentemente, cidadãos eficientes socialmente.

Com o aumento progressivo das dificuldades de aprendizagem em crianças pobres, psicólogos, psicopedagogos e sociólogos vêm realizando estudos através de pesquisas qualitativas e quantitativas nos mais variados contextos sociais, na tentativa de apresentar soluções que possam atender as necessidades que demandam cada situação no ambiente familiar, escolar e social.

Com base nessas reflexões, espera-se contribuir para um melhor acompanhamento aos atores sociais que vivem esta problemática.

CAPÍTULO 1

Necessidades básicas para o desenvolvimento afetivo saudável

Estudos feitos no contexto do desenvolvimento afetivo da criança, entende-se por necessidades básicas o que é inevitável dispensar a um ser provido de possibilidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais. Porém ao nascer a criança recém-nascida não é guiada pelo instinto, nem possui ainda quaisquer daquelas capacidades adaptativas do ego que dão habilidades aos seres humanos mais velhos a agir instrumentalmente. Dada essa dependência na infância, pais biológicos ou outros cuidadores precisam aproveitar ao máximo os preciosos momentos de convivência com suas crianças para treiná-las no exercício de habilidades humanas. Segundo Gottman (1997), os filhos cujos pais trabalham sua emoção encontram-se numa trajetória de desenvolvimento inteiramente diferente da trajetória daqueles cujos pais negligenciam cuidados básicos necessários para o bom desenvolvimento afetivo e intelectual.

Com o intento de promover um esclarecimento ainda que sucinto sobre a importância dos cuidados com a criança, pretende-se apresentar cientificamente como pais ou cuidadores desenvolvem as funções de "preparadores emocionais" partindo dos primeiros cuidados maternos com os bebês.

1.1 Os primeiros cuidados com a criança

De acordo com estudos feitos sobre a infância e os primeiros cuidados com a criança, consta que desde o século XVIII até o início do século XX, sobretudo na história da França, Itália e na literatura médica e jurídica, era comum até esse período a prática do abandono de crianças até o surgimento de menores abandonados enquanto "problema social". Nesse mesmo período começa-se a construir políticas sociais específicas voltadas para o atendimento das "pequenas" vítimas negligenciadas de cuidados.

No tocante ao Brasil, notadamente no período colonial a cultura política em construção com ênfase na convivência harmônica entre forças antagônicas começa a ser notada no final do século XIX. Nesse período se descortina uma sociedade de classe e as práticas de prevenção e profilaxia começam a surgir. Não por acaso os termos são remetidos à medicina, pois no mesmo intento são introduzidas as práticas médico-higienistas. A importância das influências higienistas é sentida nos mais variados campos da vida. A puericultura é citada como exemplo ilustrativo do período em referência. As práticas médicas foram inspirações para o Estado intervir na vida privada controlando a população e encontrando na família uma eficácia na qual "inibir" a prática anárquica da concepção e dos cuidados físicos dos filhos e prevenir

os pobres das perigosas conseqüências políticas, da miséria e de extrema pobreza.

As práticas controladoras pelo Estado no Brasil passam a acontecer quando a higiene médica conquista seu lugar. É então introjetado um reordenamento e as famílias passam a conservar e educar as crianças. O amparo ao universo infantil foi uma concepção de que a infância é uma etapa de um ser inocente e frágil, incapaz de se prover do ponto de vista material ou moral. Tão logo ultrapassa a etapa de maior dependência, a criança entra aos poucos na primeira infância considerada a época das aprendizagens do espaço, da casa, das redondezas, dos brinquedos e da relação com outras crianças.

Trindade (1999, p. 13):

“Fosse rica, abastada, ou pobre, a mulher do final do século XVIII e sobretudo a do século XIX aceitou, com maior ou menor rapidez, o papel de boa mãe (...) Desde o século XVIII, vemos desenhar uma nova imagem da mãe, cujos traços não cessarão de se acentuar durante os dois séculos seguintes. A era das provas de amor começou. O bebê e a criança transformam-se nos objetos privilegiados da atenção materna. A mulher aceita sacrificar-se para que seu filho viva, e viva melhor junto dela”.

As concepções de Bowlby (1988) também pontuam que a criança tem necessidade de sentir que é motivo de prazer e de orgulho para sua mãe, da mesma forma a mãe necessita sentir uma expansão de sua própria personalidade na personalidade de seu filho. Ou seja, ambos precisam de sentir profundamente identificados um com o outro. E para tanto os cuidados

maternos com uma criança não se prestam a um rodízio; trata-se de uma relação puramente humana e viva, que altera tanto a personalidade da mãe quanto a do filho.

A maternação se revela a partir da primeira relação mãe-bebê na primeiríssima fase do desenvolvimento da infância. É uma primeira relação básica e muito importante sob três aspectos: A situação psicológica para o cuidado infantil que se inicia durante essa fase. Por conseguinte, sai-se dessa situação psicológica com a lembrança de uma intimidade peculiar que pretende-se recriar. Por fim, a experiência do primeiro relacionamento com a mãe oferece uma base para as expectativas de mulheres como mães.

Entende-se por primeiros cuidados, o primeiro relacionamento do bebê com seu cuidador. Acentua-se que a sobrevivência mental e física da criança depende do ambiente e da relação social que lhe é oferecida. Assim sendo, quanto maior e exclusivo os cuidados com a criança por parte de seus cuidadores, mais fortalecida será a sua relação com o mundo emocional, intelectual e social. No período inicial da vida da criança, não há a maturação das capacidades adaptativas do seu ego, mas esta pode provir dos pais ou cuidadores, e exige o desenvolvimento de um ego completo, capaz de controlar e organizar as funções do *self* e o comportamento. O processo de amadurecimento obedece às potencialidades biológicas inatas. Para tanto requer um cuidado e uma atenção especial dos pais ou cuidadores desde o nascimento da criança. O amadurecimento varia de acordo com o grau em que essa atenção e esse cuidado consistem e se isentam-se de qualquer ação arbitrária em relação à criança. As capacidades inadequadas do ego são resultantes dos primeiros cuidados maternos. Para Soifer (1982, p.83):

“Na época inicial da vida, as ações da mãe, sua catéxis libidinal e envolvimento com a criança exercem um crescimento seletivo de algumas potencialidades e retém ou deixam de estimular e libidinizar o crescimento de

outras. Determinando assim, certas tendências básicas na criança referentes à sua motilidade, adiantamento ou atraso de sua verbalização”.

Portanto, a qualidade do cuidado é uma condição que favorece o crescimento do "eu" e a auto-imagem emocional básica da criança. Com base em tais constatações, a criança constrói o senso de "bom" ou "mau", do "certo" e do "errado". Se a criança na infância recebe os primeiros cuidados ausentes de opressão e com a existência de uma continuidade no ato do cuidar como: o segurar, o alimentar e um padrão consistente de interação, logo a criança estará capacitando-se a desenvolver uma confiança para a vida, constituindo de modo reflexivo, um começo para o *self* ou e para a identidade.

O processo de desenvolvimento da criança de pende integralmente do cuidado dos pais ou cuidadores no que se refere ao ajuste entre suas necessidades e desejos e a forma de cuidado que lhe é dado. Aspectos importantíssimos do senso do eu são revelados através desse primeiro relacionamento. Segundo Michael Balint *apud* Soifer (1982), a primeira experiência da criança, seja menino ou menina, produz má situação considerada básica no indivíduo cujo influencia vai se estendendo amplamente, provavelmente por toda estrutura psicológica do indivíduo, envolvendo em graus variáveis sua mente e seu corpo. Na proporção em que o relacionamento da criança com seus cuidadores tenha continuidade, esta começa a definir aspectos do seu *self* (afetiva e estruturalmente) em relação com as representações internalizadas de aspectos de seus cuidadores e a qualidade percebida do seu cuidado. Bowlby (1988, p.18) afirma que:

“A tarefa de cuidar de bebês e de crianças pequenas é absorvente e fatigante para a mãe, mas quanto mais ela aprende sobre a natureza da criança de que está cuidando, mas simples e gratificante achará sua tarefa, da mesma forma que um jardineiro trabalha mais facilmente quando compreende a natureza das plantas que cultiva”.

Assim a experiência da alimentação satisfatória e do amparo permite que à criança o desenvolvimento de um senso do “eu” amado em relação a uma mãe ou cuidadores ternos e cuidadosos. É na delicada infância, no berço, que as crianças recebem dos seus cuidadores

ensinamentos emocionais que levarão para suas vidas. Brazelton *apud* Goleman (1995, p.207) afirma que: *“Os bebês que obtiveram uma boa dose de aprovação dos adultos com quem conviveram; suas expectativas são de serem sempre bem sucedidas diante de qualquer pequeno desafio que tenham que enfrentar”*. Assim sendo os pais ou cuidadores precisam entender como as suas atuações podem gerar confiança, curiosidade, prazer na aprendizagem e a definir limites para que seus filhos lidem bem com a vida.

1.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS PAIS PARA O PREPARO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Gottman (1997) relata que para se educar bem o filho o intelecto só não basta. Para se educar bem o filho, é preciso mexer com uma dimensão da personalidade que vem sendo ignorada na maioria dos conselhos dados aos pais nas últimas três décadas. O autor acima refere-se a dimensão da emoção. Com o avanço da ciência na última década, descobriu-se muita coisa a respeito do papel da emoção na vida dos seres humanos. Os pesquisadores verificaram que mais do que o Q.I., a percepção emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos determinam o sucesso e a felicidade da pessoa em todos os setores da vida, inclusive das relações familiares. E para os pais essa expressão “inteligência emocional” significa perceber os sentimentos dos filhos e ser capaz de compreendê-los, tranquilizá-los e guiá-los.

Para as crianças que aprendem com seus pais como funciona a emoção, inteligência emocional envolve a capacidade de controlar os impulsos, adiar a gratificação, motivar-se, interpretar as insinuações da sociedade e lidar com os altos e baixos da vida. É sabido que a primeira escola de aprendizado da criança é a família, pois é neste espaço tão íntimo, que aprendemos como nos sentimos em relação a nós mesmos e como os outros reagirão aos sentimentos, como pensar sobre esses sentimentos e que escolhas temos de fazer, como interpretar e expressar esperanças e medos. Salienta-se que essa formação emocional se dá não somente através das coisas ditas e feitas pelos pais, mas também dos modelos que oferecem para lidar com os próprios sentimentos e com os que existem entre marido e mulher.

Pensadores que estudaram e observaram como pais e filhos reagem uns aos outros, quando os ânimos se exaltam, descobriram que existem dois tipos de pais: os que orientam os filhos no mundo da emoção e os que não orientam. Os pais cujo envolvimento direciona-se para o sentimento dos filhos são classificados como “preparadores emocionais”. Esses pais ensinam aos filhos estratégias para lidar com as dificuldades da vida. Não são contrários às manifestações de raiva, tristeza ou medo dos filhos. Eles aceitam as emoções negativas como sendo coisas que fazem parte da vida. Assim sendo, aproveitam os momentos de exaltação emocional para ensinar os filhos importantes lições de vida e construir um relacionamento mais íntimo com eles. Quando uma criança está triste, é uma oportunidade muito importante para que pais ou cuidadores se unam a esta. Pois é quando a criança está triste ou irritada que mais precisa do apoio e compreensão dos pais ou cuidadores. Segundo Goleman (1995), a forma como os pais ou cuidadores tratam os filhos, seja com rigidez disciplinar ou empática compreensão, indiferença ou simpatia, isso tem conseqüências profundas e duradouras para a vida afetiva da criança. O desafio de preparar emocionalmente uma criança para o mundo envolve o compromisso dos pais ou cuidadores de seguir pelo menos cinco passos considerados de extrema importância para a vida interpessoal a citar:

1. A percepção emotiva da criança – para que os pais percebam a emoção de suas crianças é necessário que reconheçam e identifiquem suas próprias emoções e os próprios sentimentos, podendo assim usar a sensibilidade para sintonizar os sentimentos de seus filhos. Colocar-se no lugar de uma criança, é ver o mundo na perspectiva dela;
2. Reconhecer a emoção como uma oportunidade de intimidade e orientação - É nos momentos “delicados” e nas experiências “negativas” que podem ser excelentes oportunidades para a demonstração de empatia e a conquista da intimidade com as crianças e orientá-las às maneiras de lidar com os sentimentos;
3. Ouvir com empatia e legitimar os sentimentos da criança - É neste contexto, que ouvir significa mais do que reunir dados através da audição. Pais ou cuidadores que ouvem com empatia usam os olhos para perceber sinais físicos

expressados através das emoções sentidas pelas crianças. Usam a imaginação para ver e inferir situações da perspectiva da criança. Usam palavras para manifestar de maneira tranqüilizadora e sem crítica o que ouvem da criança e às ajudam a dar nome às suas emoções. Mas nesse contexto que considera-se mais importante é que estes pais e cuidadores, usam o coração para sentir verdadeiramente o que a criança está expressando. A sensibilidade nos pais ou cuidadores é um dos fatores que muito contribui para entrar em sintonia com as emoções da criança, pois é preciso prestar atenção à linguagem corporal, expressões faciais e aos gestos dela. Independentemente dos gestos expressados, sabe-se que todos têm um significado relevante e traduzem algo a ser percebido e compartilhado. Cita-se como exemplo considerado comum na criança a testa franzida, a boca contraída, e as manias dos chamados “sapateados” quando estão zangadas;

4. Ajudar a criança a ir nomeando suas emoções - a criança pela sua condição de imatura, de conceituar de forma correta e verbal suas emoções, precisa de alguém que as faça e demonstre empatia. Pois atitudes como essas fazem com que a criança se sinta respeitada e amparada nas suas oscilações emocionais. Entre as palavras que normalmente se usa para nomear os estados emocionais cita-se como exemplo: “ciúmes”, “tensa”, “preocupada”, “magoada”, “furiosa”, “triste”, e “com medo”. Segundo Gottman (1997), fornecer as palavras de maneira adequada que ajude a criança a identificar os sentimentos desagradáveis que sente pode ajudá-la a transformar um sentimento amorfo, assustador e incômodo em algo definível e que faz parte vida; e
5. Impor limites e ajudar a criança a encontrar soluções – neste passo inclui-se cinco etapas importantes no processo de solucionar os problemas. A citar:
 - 1º impor limites – especialmente para uma criança pequena que inconvenientemente por sentimentos negativos começa a bater no colega, quebrar um brinquedo ou dizer um palavrão.

Tendo os pais ou cuidadores identificado a emoção por trás do comportamento reprimível e ter ajudado a criança a rotulá-la há então a possibilidade de fazer com que a criança compreenda que certas atitudes são inadmissíveis;

2º Identificar objetivos – esta etapa está associada a soluções de problemas. Perguntar à criança o que ela gostaria de fazer em relação ao problema específico. Em muitos casos a resposta é simples: a criança quer consertar um brinquedo ou resolver uma questão de matemática;

3º Procurar possíveis soluções – o trabalho junto com a criança para fazê-la encontrar uma solução para os desafios. Pois as idéias dos pais podem ser muito valiosas, sobretudo para a criança pequena que normalmente sente mais dificuldade para imaginar soluções alternativas. Isso não significa que os pais ou cuidadores tenham que assumir o comando, pois a criança através da mediação é capaz de ser o dono da solução;

4º Avaliar propostas de soluções baseadas nos valores familiares – É nesse quesito que os pais devem fazer algumas indagações à criança para que esta avalie se a solução para um determinado problema é justa, se vai dar certo e se é segura, como ela (a criança) vai se sentir e os outros também. O exercício de conversar com a criança dar aos pais a oportunidade de explorar a necessidade de imposição de limites para certos comportamentos e enfatizar os valores familiares; e

5º Ajudar a criança a escolher uma solução – subtendendo que os pais já tenham explorado as ramificações de diversas opções, sugere-se que a criança escolha uma ou mais e experimente. Embora sabendo-se que os pais queiram estimular a criança a pensar por si mesma, a hora também deve ser oportuna para os responsáveis darem opiniões e oferecer orientações. Falar também

para os filhos que quando pequenos todos sem exceção passam por desafios semelhantes na infância e que estes são muitos valiosos para a vida adulta.

1.3 O BRINCAR E A CRIATIVIDADE DA CRIANÇA PEQUENA

Na expressão de Groos (1940), as descobertas e invenções mais primitivas foram criadas, provavelmente, a partir do envolvimento lúdico com as coisas: o domínio do fogo, por exemplo. Assim, num plano mental, brincar não é puro divertimento, supõe a evocação de uma relação de domínio e triunfo entre a realidade psíquica e o mundo real no qual se vive, conferindo harmonia ao pensamento e às emoções. Estudos sobre a infância têm mostrado que ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação da criança pequena eram tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo que era desmamada, a criança pequena era vista como "pequeno adulto" e, ao atravessar o período de dependência de seus cuidadores, para terem atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades do dia-a-dia perdendo, na maioria dos casos, a oportunidade para brincar e criar através das fantasias inerentes à infância.

Mesmo as crianças das classes sociais privilegiadas, vistas como objeto divino, misterioso eram imersas no ambiente de trabalho doméstico. Segundo Kishimoto (1982), a brincadeira foi, durante muito tempo, preterida socialmente como uma atividade de menor valor. Com o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas, ocorridas no período do Renascimento, estimulou-se o surgimento de novas visões sobre a criança e a brincadeira tornou-se objeto de estudo das ciências humanas e da área da saúde mental. O brincar é o meio natural da auto-expressão infantil. A criança liberta-se de seus sentimentos, entra num mundo simbólico e aprende a decodificar o que a cerca, utilizando os brinquedos que dispõe. Brincando, a criança expressa imagens culturais, integra-se no contexto social e transforma percepções e experiências em condutas expressivas, adquirindo a capacidade de recriar. A criança quando brinca tem contatos com outras e se habitua a considerar outros pontos de vista além do seu. O brincar é o natural da criança, ele sinaliza para o estado de saúde mental.

É pela liberdade de movimentação lúdica da brincadeira, jogo e uso de brinquedos que a criança se desenvolve. Quanto mais se movimenta, mais tem capacidade de crescer, aprender e viver em harmonia. A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à vida adulta. Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Através do lúdico, há uma entrega total e participação espontânea. Brincando, reequilibra-se, recicla-se as emoções e a necessidade de conhecer e reinventar. Segundo Raube apud Kishimoto (1982), brincando a criança se inicia na representação de papéis no mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Desenvolve, assim,

capacidades físicas, verbais e intelectuais, tornando-a capaz de se comunicar. A brincadeira é, portanto, fator de comunicação mais amplo do que a linguagem, pois propicia o diálogo até entre pessoas de culturas diferentes.

Erasmus e Montaigne apud Oliveira (2002) defendem uma educação onde deve respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar a brincadeira através do jogo à aprendizagem.

Winnicott (1975) observou que os bebês logo que nascem tendem a usar o punho, os dedos e os polegares em estimulação da zona erógena oral. Tal ação representa satisfação dos instintos desta zona. Ainda bebê, o brincar revela-se de forma sensitivo-motora. Contudo, desde esse primórdio, já existem características próprias de movimento, de sensibilidade e de reações reflexas que anunciam o desenvolvimento psicológico, paralelo ao fisiológico, ou melhor, às sensações cinestésicas. A partir destas sensações, explora e apreende o mundo, realizando atividades que, centralizadas em seu próprio corpo, prepara o desenvolvimento de funções como o andar e a linguagem. É sabido que, após alguns meses, bebês de ambos os sexos passam a gostar de brincar com bonecas. O tipo de brinquedo não influencia na sexualidade da criança, mas por questões culturais estereotipadas, mães só permitem objetos especiais para cada sexo. É no brincar que a criança, ou mesmo o adulto, fruem a liberdade de criação. Através do brincar se manifesta o poder criativo, a personalidade integral e a descoberta do eu (*self*). A arte de brincar remete a criança a uma "terra" onde os argumentos que estruturam a realidade cotidiana se desvanecem, abrindo novas "portas" onde tudo é possível para a reconstrução do entorno, exatamente pelas mãos da criança capaz de se abrir e simplesmente brincar. Segundo Rubin apud Bee (2003) o desenvolvimento cognitivo depende em grande parte das brincadeiras livres não estruturadas, construindo torres com blocos, conversando com bonecas ou alimentando-as, fazendo "chá" com o conjunto de xícaras e bule, dirigindo caminhões pelo chão, vestindo-se com roupas de adulto.

A forma de brincar muda da maneira óbvia do 1º até o 6º ano de vida, e segue uma seqüência que se ajusta aos estágios piagetianos a citar: o jogo sensório-motor - a criança de doze meses passa a maior parte de seu tempo explorando e manipulando objetos, fazendo uso de todos os esquemas sensório-motores de seu repertório. Ela coloca objetos na boca, sacode-os pelo chão.

O jogo construtivo - após os doze meses, o jogo exploratório simples com os objetos continua. Mas em especial com algum objeto novo. No entanto, por volta dos dois anos, as crianças começam a usar os objetos para construir algo como: torre de blocos, montar um quebra-cabeça, fazer algo com argila ou com blocos. Essas são formas de brincar que constituem praticamente metade do brincar das crianças de três a seis anos. O primeiro jogo de faz-de-conta. Esta brincadeira começa mais ou menos nesta época e o primeiro sinal desse faz de conta, em geral, é algo como: a criança usar uma colher de brinquedo para "comer" ou um pente de brinquedo para pentear o cabelo. Observa-se que os brinquedos ainda são usados para seus propósitos reais ou típicos, por exemplo: uma colher para comer, nota-se que essas ações da criança ainda estão voltadas para o *selfs*. Mesmo assim, existe o faz de conta. Aos quinze e vinte e um meses ocorre uma mudança, dessa vez o receptor das ações de faz

- de - conta , agora passa a ser uma outra pessoa ou um brinquedo, em especial uma boneca. O jogo de faz - de - conta substituto - entre os dois ou três anos de idade, as crianças começam a usar os objetos para representar algo totalmente diferente, elas podem pentear o cabelo da boneca com uma mamadeira e dizer que é um "pente", usar uma vassoura como se fosse um "cavalo" ou fazer "caminhões" com blocos. O jogo de faz-de-conta substituto. Aos quatro ou cinco anos, as crianças passam 20% do seu tempo lúdico brincando desse novo e "complicado" faz de conta. O jogo sócio-dramático - em algum momento dos anos pré-escolares, as crianças também começam a representar personagens ou assumir papéis. De acordo com Bee (2003), tais ações, na verdade, ainda são uma forma de faz de conta, só que agora, várias crianças criam um faz de conta mútuo. Elas brincam de "mamãe e papai", "cowboys e índios", "médico e paciente" e assim em momentos futuros, as crianças nomeiam os papéis umas para as outras e podem dar instruções explícitas sobre a maneira certa de desempenhar um determinado papel. Segundo as observações de Hawes e Matheson apud Bee (2003), tal forma de brincar em algumas crianças de dois anos é muito comum. Aos quatro, quase todas elas fazem esse tipo de jogo. A capacidade de criar através do brincar, é percebida quando um grande número de crianças, geralmente da mesma idade, começa a criar companheiros imaginários. Estas atitudes infantis no passado, eram vistas como sinais de perturbações em algumas crianças. Atualmente, já está esclarecido através de pesquisas que criar companheiros imaginários é parte normal do desenvolvimento do faz de conta em muitas crianças. Vygotsky apud Bee (2003, p.202), afirma que:

"O jogo também cria sua própria zona de desenvolvimento proximal para a criança, pois quando joga, a criança está sempre acima de sua idade média, de seu comportamento cotidiano; quando joga, é como se ela tivesse uma mente mais madura do que realmente tem."

Assim, o brincar e a aprendizagem estão intimamente ligados.

Considera-se que a esfera lúdica, num plano emocional, é revitalizadora, tanto quanto mediadora da aprendizagem, que, por sua vez, possibilita a criação. Observa-se o quanto é envolvente e como o brincar das crianças tem haver com a espontaneidade de seus olhares. Todas as vezes que brincam o fazem não tão-somente por serem capazes de participar da natureza, como em Rosseau (1979) quando concorda que a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens, mas por serem capazes de olhar com seriedade os afetos quando estão a brincar. Acredita-se, que brincar seja um espaço do qual não pode ser abandonado, tanto porque se descobre a si e ao outro através dos brinquedos e brincadeiras

quanto, já dizia Claparède, por ser a única atmosfera em que o ser psicológico pode respirar e agir.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA POBRE

De acordo com estudos feitos sobre as condições econômicas das famílias pobres brasileiras, considera-se criança pobre aquela que nasce e convive dentro de uma família onde a renda familiar não ultrapassa dois salários-mínimos regionais, nível de rendimento monetário que não atende às necessidades de sobrevivência e manutenção. Segundo dados do UNICEF et al (1979), para compensar o salário baixo e a redução de um poder aquisitivo já sacrificado, criam-se estratégias de sobrevivência para impedir que a renda diminua a níveis abaixo do limite de pobreza. Essas estratégias incluem a colocação das crianças nas ruas para que, através de biscate ou esmolas, ajudem no sustento da família. Por outro lado, é notório que a inserção dessas crianças pobres em qualquer mercado de trabalho, implica, geralmente, na interrupção precoce do processo educacional. Dados do UNICEF (1979, p. 69), afirmam que:

“Os menores de família miseráveis no país inteiro, dedicam-se à atividades como: limpar sapatos, cuidar de carros, carregar pacotes, etc., que antes de serem formas de atividades econômicas para os menores, constitui um sistema de ‘esmola disfarçada’, em nada contribuindo para a sua socialização ou profissionalização”.

O aumento no grau de desigualdade da distribuição de renda e o intenso processo de urbanização, são causas apontadas na literatura sociológica para o estado de privações das necessidades básicas da criança, como alimentação, saúde, educação e lazer.

Estudos do UNICEF (2001a) apontaram como características das crianças pobres as dificuldades enfrentadas mais gravemente nos primeiros anos de vida. A nível de Brasil, em 1989, 9,6% das crianças nasciam com 2,5 quilos nas zonas urbanas e 12,3% nas zonas rurais devido ao precário estado nutricional das mães. Tais dados ilustram as conseqüências da extrema pobreza na qual milhões de crianças estão inseridas. A prevalência de retardo no crescimento físico continua alto: aproximadamente 20% das crianças menores de cinco anos apresentam disparidade entre altura e idade,

notadamente, nas regiões Norte e Nordeste do país. Outros sinais de que as necessidades básicas não estão sendo atendidas é a saúde frágil, baixa escolaridade, discriminação e marginalização. Assim, a pobreza está associada ao acesso inadequado a serviços sociais básicos essenciais às crianças prioritariamente de zero a quatorze anos. No que se refere ao registro civil a convenção sobre os direitos da criança aprovada em 1989 pela Assembléia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 1990, garante a todas as crianças o direito a um nome e a nacionalidade. No entanto, o problema do sub-registro ainda é um dado considerado alarmante entre as crianças pobres, dificultando o acesso de meninas e de meninos a serviços de saúde infantil e comprometendo o planejamento de prefeituras e de estados. Werner e Smith apud Bee (2003a) apontam a pobreza crônica, baixo nível de instrução da mãe, instabilidade familiar (em especial ausência do pai ou da mãe) e problemas físicos significativos no bebê durante a gravidez ou durante o parto, como fatores específicos de risco para o desenvolvimento de sérios problemas no desenvolvimento posterior das crianças. Entre os principais problemas posteriores cita-se delinqüência, dificuldade de aprendizagem, gravidez adolescente ou problemas de saúde mental.

2.1 Na família

De acordo com as revisões literárias sobre as crianças pobres na família, verificou-se que com elas são compartilhados, precocemente, os problemas familiares decorrentes da pobreza. Os efeitos das desigualdades

sociais predominantes no Brasil incidem, sobretudo, nas crianças, que, mesmo antes de nascerem já adquirem as seqüelas provenientes da escassa e precária alimentação durante o período gestativo de suas mães. Dados do IBGE apud UNICEF (2001b) apontam que 30,5% das famílias brasileiras com crianças entre 0 e 6 anos de idade vivem com renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo. Esses dados são sinais de que as necessidades básicas não estão sendo atendidas. Portanto, é comum, dentro das famílias pobres, deparar-se com crianças de saúde fragilizada, baixa auto-estima, baixa-escolaridade, discriminação e marginalização. É constatado também que muitas dessas crianças, em virtude da inadequação na quantidade e na qualidade da alimentação organicamente sofrem de distrofia generalizada, que afeta sensivelmente a capacidade de aprender. Sabe-se que crianças negligenciadas de carinho, mal alimentadas, na escola pensam mais devagar, são menos sociáveis e rendem menos durante o ano escolar. Bee (2003b) observa que as crianças de famílias pobres, em comparação com as não-pobres, nascem com peso abaixo do normal, ficam com a imunização atrasada, muitas sofrem de asma, envenenamento por chumbo ou um outro tóxico; muitas também são vítimas de mortes por acidentes, apresentam um estado de saúde regular ou ruim (em vez de bom), apresentam uma percentagem com condição que limita a atividade escolar, déficit no desenvolvimento da estatura física, passam mais dias doentes na cama ou dias ausentes da escola, apresentam visão gravemente deficiente e muitas sofrem de anemia por deficiência de ferro. Explica-se tais déficits em todos os segmentos da vida de crianças pobres ao acesso limitado de atendimento de saúde. Assim, é bem

provável que não recebam uma imunização no momento certo e completa e, quando estão doentes, não sejam atendidas pelo médico. Essas crianças, segundo pesquisas, moram em lares e em bairros mais perigosos, com maior risco de incêndios, maior violência na vizinhança e é mais provável que morem com fumantes. Entre tantos outros reflexos, a pobreza reduz as opções para os pais, pois estes não podem pagar para os seus filhos os atendimentos médicos essenciais, de modo que as crianças, principalmente em idade escolar, correm riscos de desenvolver algum tipo de incapacidade.

A descoberta dos impactos da pobreza sobre as crianças, revela que afetivamente são muitos carentes em família, pois em sua maioria essas crianças não têm como suporte básico de desenvolvimento emocional e intelectual as suas famílias (um pai, uma mãe e uma casa), tudo porque em muitos casos há o incremento do divórcio, fazendo com que muitas famílias se tornem monoparentais (de um único membro) tal condição familiar tem contribuído para a saída da mulher em busca de mercado de trabalho como alternativa de sobrevivência, deixando assim de ser um núcleo poderoso de formação de caráter e de expansão da vida afetiva. Desse modo, as crianças passam a receber cuidados de má qualidade, pois a maioria das mães e pais pobres e ausentes não interage com os filhos satisfatoriamente. Eles conversam menos tempo com suas crianças, lêem menos (salienta-se que muitos desses arrimos são analfabetos), oferecem menos brinquedos adequados à idade e passam menos tempo em atividades intelectualmente estimulantes e também explicam de modo menos freqüente, de forma inadequada e incompleta e são menos carinhosos.

Nas famílias pobres é mais provável que os pais sejam negligentes ou autoritários do que competentes. Tal padrão, é, sem dúvida, uma resposta aos extraordinários estresses e às exigências especiais do ambiente de pobreza (Bee 2003c). A convivência familiar sadia é indispensável para modular o temperamento e instrumentalizar o caráter. No entanto, o fato de a família ser um espaço privilegiado de convivência não significa que não haja conflitos e tensões de extrema gravidade na esfera das relações parentais, que se reconhece, são mais agravantes em condições de privações e falta de perspectivas. Portanto, a insegurança do núcleo familiar gera diretamente na criança uma falta de segurança afetiva e emocional, que em grande número de casos é canalizada para a agressividade, como resposta à frustração permanente ao contínuo sentimento de perda e à falta de amor e compreensão. Castro (2004, p.3) cita que:

“Os pais têm também papel significativo na produção dos transtornos da criança, podem afetar, indiretamente, com desarticulação da dinâmica intrafamiliar. Pais alcoolistas e pais agressivos interferem no bem-estar psíquico e social da família, traumatizando os filhos, os quais passam a apresentar distúrbios do sono, enurese, hostilidade reprimida e insuficiência escolar”.

Verifica-se que os estudos da contemporaneidade têm dado ênfase especial às relações mãe - filho na célula familiar. Mães frias e emocionalmente afastadas dos filhos determinam distúrbios no comportamento da criança, dificuldade de adaptação social. Mães rejeitadoras e indiferentes apresentam filhos tensos e negativistas. Segundo Castro (2004), a criança separada de sua mãe apresenta três períodos distintos: protesto, desespero e finalmente indiferença. Torna-se, então, uma criança frustrada, sem ideal, podendo se constituir mais tarde num indivíduo nocivo à família e à sociedade. A partir das observações feitas com relação às características das crianças pobres na família, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e sociólogos concluem que o

fracasso escolar é mais freqüente nas camadas pobres da população e requer explicações de ordem social, econômica e cultural.

2.2 Na escola

O enfoque das características da criança pobre na escola tem sido retratado por pesquisadores das Ciências Sociais como por psicólogos e psicopedagogos. Pesquisas acerca do assunto apontam que crianças vítimas das agruras da pobreza são mais propensas às dificuldades de aprendizagem na escola. Fato explicável por considerar que a maioria das crianças pobres não tem um acompanhamento familiar adequado e de qualidade, que possibilite a inserção das mesmas na escola, com mais segurança emocional. Segundo Piaget *apud* Taille et al. (1992), a inteligência humana somente se desenvolve num indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas. Sabe-se que o autor não se deteve longamente sobre o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Todavia, deve-se reconhecer que as poucas balizas que colocou nesta área são de grande importância, tanto para sua teoria quanto para as interações sociais. Segundo Bossa (2000b), na década de 70 era comum associar os problemas de aprendizagem das crianças a fatores orgânicos de ordem individual sem considerar o contexto social no qual as crianças estavam inseridas. Desse modo muitos estudantes foram diagnosticados como sendo

portadores de várias "patologias", como: Disfunção Cerebral Mínima (DCM), Dislexia, Disritmia e outros termos afins. A partir daí, muitos trabalhos surgiram para explicar o fenômeno patologizante 'sic'. Os psicólogos e sociólogos, bem como os psicopedagogos, concluíram que o fracasso escolar é uma das características mais comuns e freqüentes nas crianças de camadas pobres da população. Assim, o quadro sombrio das crianças na escola fica sublinhado pelo impacto negativo desse contexto sobre o processo educativo das mesmas e está claramente demonstrado pelo fato de 52% das crianças com repetência escolar serem provenientes dos chamados núcleos duros, constituídos em grande parte por lares cujo chefe de família é somente a mulher, com baixo clima educacional e com problemas de alimentação, saúde e falta de espaço.

A constatação de índices tão altos de aprendizagem escolar em crianças menos favorecidas revela a permanência do ciclo perverso de pobreza que ainda não foi rompido na estrutura familiar. Tem-se evidenciado com muita freqüência que a falta de amparo familiar, mais precisamente a carência afetiva durante a infância, pode conduzir à uma deterioração integral da personalidade tendo como conseqüência o desencadeamento de problemas escolares. As pesquisas apontam que a desestruturação e o abandono da família são as fontes de todas as carências (material e emocional). É na estrutura familiar que se constrói todos os aspectos cognitivos, morfológicos, fisiológicos, afetivos e emocionais da criança; uma sólida estrutura familiar é o grande segredo da estrutura social.

2.3 Na sociedade

Cientistas sociais, sobretudo os sociólogos, tiveram dificuldades para definir os traços que distinguiam as figuras tradicionais e as novas figuras da pobreza. Mas em estudos acerca do assunto observou-se que a pobreza na Idade Média foi incomparável à pobreza encontrada nas sociedades modernas.

É sabido que os reflexos do ambiente de pobreza, independentemente da época, só traz desajustes, tanto para a família, escola e para toda uma sociedade, tendo em vista que economicamente as pessoas pobres não produzem suficientemente para melhorar os patamares econômicos e sociais que ocupam.

Assim, infere-se que as maiores vítimas da pobreza sejam as crianças, pois as mesmas, pela própria condição biológica de imaturidade física e psicológica, não têm suportes para se defenderem das mazelas decorrentes da concentração de renda. No tocante às especificidades das características da criança pobre socialmente, observa-se que, com referência às condições étnicas na família, a maioria é negra ou mestiça, vive com um único genitor, moram em bairros periféricos, quase sempre não têm acesso ao lazer, muitos são forçados a ficar em casa com os irmãos menores, dificultando a frequência na escola. Outras ficam sozinhas enquanto seus cuidadores procuram biscates, por motivo de ocupações de baixo prestígio com parca remuneração. Nas concepções de Kowarick (1988), socialmente a população pobre está em toda parte nas grandes cidades, habita cortiços e casas de cômodos, apropria-se das zonas deterioradas e subsiste como enclaves nos interstícios dos bairros mais ricos. Mas destaca que é a periferia o reduto próprio das famílias menos favorecidas. Tudo porque é nas periferias a localização dos bairros mais distantes, mais pobres, menos servidos por transporte e serviços públicos.

As crianças pobres, socialmente, são vistas como seres desagregados, pelo fato de suas famílias serem propensas à destruição

quando confrontadas com a pobreza e a desigualdade de assistência. As pesquisas ainda comprovam que muitos lares se degradam e outros nem chegam a se formar. No que se refere aos aspectos educacionais, as crianças pobres são tidas como poucos capazes para a aprendizagem escolar, tendo em vista que muitas chegam na escola com um estado de insegurança muito elevado decorrente da falta de apoio e de afeto por parte da família. A má alimentação é outro fator que contribui para a distrofia generalizada que afeta sensivelmente a capacidade de aprender. Desse modo, o tipo de qualidade educacional oferecida não é questionado pela família e nem pela sociedade

Segundo Bossa (2000), é comum no Brasil, se explicar o problema de aprendizagem como sendo causados por fatores orgânicos. Nessa trilha, socialmente na década de 70, as crianças que apresentavam tais problemas eram tidas como portadoras da chamada Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e o rótulo foi adotado por toda a comunidade de época, fazendo-se acreditar que se convivesse numa sociedade com uma população de "anormais", já que a cifra atingia até 40% dos escolares. Patto *apud* Bossa (2000, p.49) afirma que:

“O processo social de produção do fracasso escolar se realiza no cotidiano da escola... o fracasso da escola pública elementar é o resultado de um inevitável sistema educacional congenitamente, gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar criam condições institucionais para a adesão dos educadores à simularidade, à uma prática motivada, acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social”.

Sociologicamente, percebe-se que é nas tramas do fazer e viver pedagógico, quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres. Esses pequenos seres desprivilegiados socialmente são mais propensos a deixar a escola para trabalhar; permanecer, mas repetir o ano; sair e voltar para a escola; sofrem as maiores pressões para trabalhar; trabalhar na

rua; submeter-se aos perigos que ela oferece; deixar a família; abandonar definitivamente a escola e permanecer na rua.

Tais características representam o ciclo repetitivo e perverso da correlação, pobreza / família / sociedade / escola de expressivos contingentes de crianças pobres que inconscientemente clamam por afeto de todos os segmentos da sociedade.

CAPÍTULO 3

AFETIVIDADE

Acreditava-se outrora que a ligação afetiva era resultado de um aprendizado instrumental e que o bebê se apegava a qualquer pessoa que o alimentava. Tal teoria de estímulo-resposta só constituiria uma explicação convincente para a ligação afetiva, se o bebê só experimentasse necessidades físicas. Mas, os humanos sentem uma necessidade profunda de afeto e de estimulação sensorial. Contudo, fontes analisadas acerca da afetividade mostram que apesar do desenvolvimento científico do final do século XX e início do XXI, o estudo da vida afetiva representa ainda uma lacuna nas pesquisas em Psicologia. Consideram-se poucos os trabalhos realizados nesta área. Portanto, as contribuições ainda são pequenas. Mas, hipóteses levantadas, tendenciam para uma preocupação por parte dos profissionais da educação com a área da afetividade indissociada dos aspectos cognitivos no processo do conhecimento. Um conjunto de pesquisadores, dentre os quais, Henri Wallon, em 1934 já se dedicava ao estudo da afetividade e tornou-se um grande psicólogo da infância (Almeida, 1999). O autor em referência sinalizou para a importância da complementaridade entre afetividade e inteligência e enfrentou com lucidez a questão da emoção na criança durante o desenvolvimento infantil. Assim, faz entender-se a emoção como um aspecto de extrema importância para o desenvolvimento das aptidões cognitivas no contexto pedagógico e social. Metaforicamente, a emoção é uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compreensão da

criança como um ser completo. Segundo as concepções de Laterrasse *apud* Almeida (1999a), a afetividade é a primeira de todas as etapas percorridas pela criança e tem um domínio funcional. Wallonianamente, assinala-se que o nascimento da afetividade acontece bem antes da inteligência. O recém-nascido, antes do estabelecimento de atividades relacionais no sentido de conhecer, descobrir o mundo físico, permanece por um dado período voltado para si mesmo, hipoteticamente, desenvolvendo exercitando, determinadas habilidades para posteriormente interagir com um mundo físico. Wallon *apud* Almeida (1999 b) diz que a evolução da afetividade parte de uma sociabilidade sincrética para uma individualização psicológica. Desse modo, a vida afetiva da criança é experienciada e estruturada por uma simbiose alimentar e logo é substituída pela simbiose afetiva com a mãe. Nesse período, atenta-se para a importância das relações familiares como exercedoras de um papel ordenador e evolutivo para a vida da criança.

Segundo Manning (1977a), as bases para o futuro relacionamento interpessoal da criança está nos primeiros laços sociais, que ligam mãe e bebê nos primeiros meses de vida. Acrescenta ainda, que, um laço firme entre mãe e filho dá a este último segurança para confiar em si mesmo e nos outros nas mais variadas situações psicossociais e que muitas das respostas do recém-nascido ajudam a formar uma ligação afetiva entre o bebê e a pessoa que dele cuida. Cita-se como exemplo o choro do bebê que traz a mãe para junto dele. Se a mãe atende abraçando-o, alimentando-o e conversando com ele, logo terá início o relacionamento. Têm-se observado que através do olhar que o bebê direciona para o rosto de sua mãe, este sente-se estimulado visualmente e conseqüentemente começará a sorrir e a balbuciar e quando a mãe, reciprocamente, sorri e conversa, fica assim fortalecido o verdadeiro laço afetivo.

Taille et al. (1992) também concordam com a idéia de que o bebê que trava com a mãe um "diálogo tônico" depende de toques, carícias, contatos visuais, da voz, em seus aspectos mais elementares, como melodia, ritmo, altura e modulação para o fortalecimento do intelecto.

3.1 A construção do sujeito na teoria walloniana

Nos estudos psicogenéticos walloniano, a dimensão afetiva é considerada o "núcleo", do ponto de vista da construção da pessoa, bem como do conhecimento. Construção do ser e conhecimento se iniciam num período denominado impulsivo-emocional e se estende no decorrer do primeiro ano da vida. É nesse momento que acontece uma diminuição do afetivo para o predomínio das manifestações fisiológicas da emoção, que é a constituição da base para o psiquismo. Dantas *apud* Almeida (1999a), enuncia que o desenvolvimento psíquico da criança é marcado pelo meio social, pelas relações que se estabelecem entre indivíduos. Acrescenta ainda que a vida psíquica é resultado das influências do meio humano, pois são as emoções, especificamente, que unem a criança ao meio social, ampliando os laços que se antecipam à intenção e ao raciocínio.

Verifica-se que a teoria da emoção, além de original, tem uma clara inspiração darwiniana. A teoria da emotividade é interpretada como um mecanismo de sobrevivência inerente ao ser humano, que caracteriza-se pelo processo muito demorado para sua reprodução e pelo prolongado período de dependência da mãe ou outros cuidadores.

É através da emoção que a criança, desprovida de independência, mobiliza inquietantemente o ambiente, sinalizando a solicitude de atendimento para suas necessidades. Cita-se como exemplo ilustrativo a atuação do choro intenso do bebê sobre a mãe como função biológica, originado assim os traços característicos da expressão emocional. Para Wallon *apud* Taille et al. (1992), a alta contagiosidade e o poder epidemiológico da expressão emocional fornecem o primeiro e, certamente, o mais forte vínculo fundamentalmente social entre os indivíduos entre os indivíduos, bem como supre as limitações da articulação cognitiva nos primeiros anos da história do desenvolvimento do ser e da espécie.

A emoção também é constituída de uma conduta enraizada na vida orgânica. As pesquisas wallonianas mergulharam nos componentes vegetativos dos estados emocionais para descobrir sua origem na função tônica, fazendo-se entender que a caracterização apresentada da atividade emocional é abrangente e também controversa, ou seja, é uma caracterização

simultaneamente social e biológica em sua natureza, bem como realiza a mudança entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida por meio da mediação social.

A forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica é a consciência afetiva, esta corresponde à primeira manifestação. Explica-se que através do vínculo imediatamente instaurado com o ambiente social, a consciência afetiva garante o acesso ao mundo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens no decorrer da sua história. É dessa forma que a consciência afetiva permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Assim, a consciência é entendida como a origem da atividade cognitiva. A título de explicação ilustrativa, Taille et al. (1992, p.86), afirmam que:

“A consciência afetiva, ao manter o seu caráter arcaico, tumultuadamente orgânico, regulado por estruturas nervosas que perdem autonomia ao longo da maturação cerebral, manterá sempre com a atividade reflexiva uma relação de antagonismo, que reflete a oposição entre os dois níveis de funcionamento cerebral: o subcortical e o cortical “. Nesse sentido, afirma-se, sinteticamente, a concepção controversiva de que o raciocínio nasce da emoção e vive da sua morte. Os estados emocionais intensos produzidos pela perda de lucidez e a transformação da emoção através da mutação, bem como, sua redução (da emoção) são considerados pelos pesquisadores como experiências corriqueiras do ponto de vista da construção do sujeito em seu processo de transição psicogenético.

A construção do *self* (eu) tem suas raízes mergulhadas numa etapa orgânica entendida como o acabamento da embriogênese fora do útero materno. Segundo Taille et al. (1992), no decorrer dos três primeiros meses, o recém-nascido dorme durante muito tempo e as respostas para as suas

próprias sensações viscerais e posturais são de natureza interna. Wallonianamente, atribui-se tais situações à existência de fases centrípetas e anabólicas (fases de predomínio afetivo), centrífugas e catabólicas (fases de predomínio cognitivo). Centrípeto em sentido radical: quando o recém-nascido está ocupado primordialmente com seu "eu" corporal através do sono e por consequência não reage aos estímulos do ambiente externo. No que se refere aos movimentos reflexos e impulsivos (os sorrisos, as posições físicas durante o sono) visíveis e reconhecidos universalmente, estes são a base para o longo desenvolvimento do pensamento categorial e à personalidade diferenciada. Para Wallon *apud* Taille et al. (1992), os movimentos reflexos e impulsivos, negligenciados por alguns observadores, na medida em que exprimem estados de desconforto ou bem-estar, são interpretados pelo ambiente como sinais de necessidade a serem atendidas. Logo, esses movimentos se tornam formas de comunicação, que através destes o bebê atua indiretamente sobre o meio físico.

Descreve-se como exemplo situacional e clássico, os casos em que os bebês costumam dormir em posições aparentemente desconfortáveis e a mãe ou outro cuidador, num ato de empatia, muda a posição, com o intuito de melhor confortá-lo. Wallonianamente, tal atitude é classificada como mediação social, tendo suas bases no desenvolvimento, bem como, sendo característica de um ser geneticamente social, radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie. Assim, em poucas semanas, em virtude das respostas que o bebê recebe do meio humano, os movimentos impulsivos vão se tornando movimentos expressivos.

Segundo as pesquisas, a partir das poucas semanas de nascido até o final do primeiro ano de vida, a principal relação que o lactente estabelece com o ambiente é de natureza afetiva, classificada como período emocional e considerada a mais arcaica da vida humana.

3.2 A relação afetiva professor – aluno

O ser humano, geneticamente social, tem necessidade do outro para se delimitar como pessoa. Assim sendo, no processo de extensão de si, tudo que lhe é desconhecido representa, potencialmente, uma oportunidade para a expressão e a realização individual.

O meio social é cultural e interpessoal é, por excelência, um complemento indispensável para a integração do eu. O processo de construção do sujeito dentro do meio social é concebido pelos importantes papéis desempenhados pela família e pela escola. A família representa um papel singular no desenvolvimento infantil. É na interação familiar que identificam-se várias dimensões importantes e significativas para o desenvolvimento sociocultural da criança. Nessas dimensões incluem-se o tom emocional familiar, a responsividade do genitor em relação à criança, a maneira pela qual o controle é exercido e a qualidade, bem como a quantidade da comunicação. A família, procedendo sua capacidade de escolha, constitui-se no primeiro grupo no qual a criança satisfaz as suas necessidades básicas e obtém as bases para as primeiras condutas sociais.

É quando a criança começa a se diferenciar do outro, que a escola assume sua importância para o desabrochar da personalidade infantil. Nesse novo contexto, muitas coisas, entre as quais, a natureza e a diversidade das

relações distinguem o meio familiar do escolar. Segundo Almeida (1999a), a idade escolar proporciona à criança possibilidades de estabelecimento de relações diversificadas e facultativas. Tais oportunidades incluem a convivência num ambiente menos estruturado e menos estável que o familiar. A escola também proporciona a participação em grupo, em que a integração inclui seguir regras, assumir tarefas e, principalmente, reconhecer suas capacidades e respeitar a si próprio mediante o outro.

“As normas que sua participação no grupo lhe impõe obrigam a criança a regular a sua ação e controlá-la perante o outro, como se estivesse diante de um espelho; obrigam-na, em suma, a fazer uma imagem como que exterior a si próprio e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade infantil” (Wallon *apud* Almeida 1999, p.105).

Desse modo, entende-se que a criança necessita conviver em ambientes onde sejam oferecidas relações diversificadas das familiares para que possa superar a fase de confusão de conflito entre si e o outro. Numa trajetória de continuidade de socialização infantil, a escola torna-se o meio propício para a edificação do eu com a proporção em que favorece à criança experienciar relações simétricas com os mais variados tipos de grupo.

Walloniamente, acredita-se ser na relação com outro, e nas trocas e interações que se estabelecem entre os sujeitos, que ocorre a precipitação da delimitação do *self* (eu). Família e escola, cada um a seu modo, em seu tempo, contribuem para o desenvolvimento da criança. A função da escola inicia quando termina a da família e virse-versa. Em virtude das diferentes

responsabilidades, cada uma dessas instituições deve preocupar-se em estabelecer relações específicas. Wallon *apud* Almeida (1999b), deixa claro que não se deve utilizar a família, mesmo que o tipo de relação pareça ideal como modelo para as interações que o indivíduo possa vir a estabelecer em sua vida. A escola tem seu lugar garantido no desenvolvimento humano, não absorvendo de outras instituições os modelos de suas relações. São as diferenças de estabilidade e estrutura dos meios que proporcionam à criança o crescimento como indivíduo e a constituição do seu self para posteriormente associar-se aos grupos conforme seus interesses e vontades.

A escola, bem como a família, tem o seu papel no desenvolvimento infantil, e a relação professor - aluno, por ser de natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento. O professor, como parceiro responsável pela administração dos conflitos, revela-se como alguém potencialmente necessário na trajetória de delimitação do self.

Pesquisas têm apontado um grande número de professores a favor de que a escola seja um espaço de reprodução familiar, proporcionando um ambiente "acolhedor" e estabelecendo relações próximas das familiares. Assim, a escola é vista como sendo a continuidade da família, e a professora como substituta da mãe. Devido a essa proximidade com o ambiente familiar, as professoras em sala de aula preferem ser chamadas de tia pelos alunos. Acredita-se, no entanto, que a relação professor - aluno possa ser uma relação afetiva, sem que implique, necessariamente, a caracterização da escola como um espaço de continuidade da família e sem que a professora tenha que assumir o papel caricaturado de mãe ou tia. Segundo Almeida (1999c), há

necessidade de ocorrer uma mudança na atuação do professor, este assumindo os papéis de observador, intérprete perspicaz, capaz de identificar através de sua sensibilidade os entraves que se estabelecem entre o par professor - aluno, pois muitas vezes o impedimento de um bom desenvolvimento intelectual está vinculado a problemáticas afetivas. Souza *apud* Bossa (2002), constata que com base na elaboração dos conflitos afetivos, o rendimento intelectual e escolar da criança melhora consideravelmente. Evidencia-se que as relações afetivas são, em alguns grupos, o motivo das agregações. Tal fato, começa a revelar-se nas escolas da sociedade contemporânea, onde a transmissão do conhecimento perpassa os limites da razão, implicando, necessariamente, uma interação entre pessoas, nas quais o afeto está presente. No entanto, há uma fragilidade na noção de afeto, pelo fato de as manifestações afetuosas limitarem-se às formas epidérmicas de expressão, como beijos, abraços ou outros contatos físicos.

Pontua-se que a relação afetiva professor - aluno evolui à medida que a criança se desenvolve cognitivamente, pois suas necessidades afetivas tornam-se mais exigentes, fazendo com que o conhecer, o ouvir, conversar, admirar, seja muito mais interessante na relação professor - aluno do que simplesmente o ato de abraçar e de beijar. Atualmente, as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental apontam a importância de o professor considerar o aluno em sua dimensão afetiva. Nessa mesma trajetória do universo afetivo entre professor - aluno, Bossa (2002, p. 26) afirma que:

“As diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de

diálogos, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias, em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã”.

CONCLUSÃO

Sintetizando os achados deste estudo, relata-se, numa primeira instância, os sentimentos que ficam conosco como pessoa e despretensiosamente como pesquisadora no momento que caminha-se para a finalização deste trabalho. Ao evocar e revisitar nossa trajetória vivida, este ato nos dá feliz sensação de ter atingido os objetivos da presente investigação, mas também fica um mal-estar, algo que se assemelha à impotência e revolta diante da situação de desigualdade social predominante em nosso país e refletida negativamente no processo de aprendizagem escolar da maioria das crianças vítimas da pobreza. Contudo, o empenho se pronuncia aqui, na evidência desta complexa realidade e na tentativa de tirar da banalização as relações afetivas inerentes ao processo de construção do sujeito enquanto ser social, colocando-a como uma importante questão de saúde psicológica e cognitiva que necessita da instrumentalização familiar, bem como dos profissionais da educação envolvidos no reconhecimento das dificuldades de aprendizagem, principalmente das crianças pobres, as quais requisitarão do profissional um olhar cuidadoso que vai para muito além da preocupação de transmitir conhecimentos.

Por conseguinte, dimensiona-se os tópicos que condensam os achados de maior relevância deste estudo e paralelamente algumas sugestões que poderão ser adotadas como possíveis caminhos na resolução de alguns impasses da realidade abordada.

A afetividade em criança pobre, sua relação com aprendizagem escolar e a complexidade que circunscreve aquela são expressões de profundas discussões na psicologia educacional e social referente ao desenvolvimento da personalidade. Assim, a importância das condições socioeconômicas, estrutural e cultural da família e o subsequente dinamismo escolar são fatores que podem garantir a prontidão para as relações de

afetividade entre mãe-filho e consecutivamente professor - aluno. Para tanto, é de suma relevância o desenvolvimento de políticas públicas que venham a beneficiar todo o contexto social no qual a criança está inserida.

Com relação aos aspectos metodológicos, considera-se que os indicadores dos problemas de aprendizagem escolar evidenciados podem ser relacionados à problemática vivenciada pela criança no contexto familiar desestruturado econômico e culturalmente. A relação encontrada entre esses indicadores e os achados da literatura, vêm corroborar com esta premissa.

A partir deste estudo pode-se concluir que a aprendizagem escolar das crianças pobres é afetada por toda situação de estresse derivado do ambiente de pobreza que inclui a negligência de cuidados nos primeiros anos de vida e um sistema de educação desigual.

Entretanto, outros estudos são necessários para a o aprofundamento dos aspectos que envolvem a importância da afetividade no processo de construção do sujeito e sua relação com aprendizagem escolar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas – SP: Papyrus, 1999.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOWLBY, John. **Cuidados Maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAMARGO, José de Castro. **Estudo de problemas brasileiros**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1979.

CARDOSO, Ofélia B. **Problemas da infância**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956.

CASTRO, José de. O jovem e a educação. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 24 Out. 2004. Caderno 1, p.3.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOTTMAN, John. **Inteligência Emocional e a Arte de Educar Nossos Filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GROOS, C. **O brincar como fator psicológico**. Lisboa: Argo, 1940.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1982.

KOWARICK, Lúcio. **As lutas sociais e a cidade**. São Paulo: Paz e terra, 1988.

MANNING, Sidney A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. São Paulo: Cultrix, 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Difel Difusão Editorial S.A, 1979.

SANTOS, Fernando Tadeu. Educação por inteiro. **Nova Escola**, São Paulo, nº 160, p. 30 – 32, mar/2003.

SOIFER, Raquel. **Psicodinamismos da família com crianças**. Petrópolis: Vozes, 1982.

TAILLER, Y.L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, E. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TRINDADE, Judite M. B. (Artigo) **O abandono de menores**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999. Disponível em: http://www.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume1/vol04_rsm1.htm-23k
Acesso em 02/02/2005.

UNICEF. **Estudos básicos dos serviços para crianças de população de baixa renda**. Brasília, 1979.

_____. **Situação da infância brasileira**. Brasília, 2001.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.