



Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla
ISCED - HUÍLA

Impacto da Afectividade no Rendimento Escolar dos Alunos da 4ª Classe do Complexo Escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes - Província do Namibe

Autora: Albertina Cecília Chilombo Capeculia Manuel

**Lubango,
2022**



Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla
ISCED - HUÍLA

Impacto da Afectividade no Rendimento Escolar dos Alunos da 4ª Classe do Complexo Escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes - Província do Namibe

Trabalho apresentado para a
obtenção do Grau de licenciado em
Ensino de Psicologia

Autor: Albertina Cecília Chilombo Capeculia Manuel

Tutora: Antónia Maria Pâmpano Amaral de Oliveira, PhD

Lubango,
2022

DEDICATÓRIA

Dedicamos esse trabalho a Deus, por ser essencial em nossa vida, autor de nosso destino, nosso socorro bem presente na hora da angústia.

Aos nossos familiares pela compreensão e carinho nesse momento tão especial e a nossa professora orientadora PhD Antónia Maria Pâmpano Amaral de Oliveira, que tão diligentemente nos atendeu e esclareceu nossos anseios e questionamentos de forma carinhosa e zelosa.

Aos professores do complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no município de Moçâmedes, que tanto necessitam de um apoio diante dos desafios que se descortinam na carreira professoral e se colocam como empecilho na relação de carinho e afecto entre professor e aluno.

Aos alunos que se mostram tão solícitos ao aprendizado quando é ouvido e acarinhado pelo seu professor que tem a oportunidade de se tornar um parceiro na busca pelo aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado permissão de chegar até aqui, ao longo da minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas em todos os momentos é o maior e melhor amigo que alguém pode conhecer.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio e incentivo. Ao meu marido e filhas, pela grande ajuda, carinho e compreensão em todos os momentos.

Agradeço a minha professora orientadora, pelo empenho afectuoso destinado à elaboração deste trabalho.

Meus agradecimentos aos colegas de curso que fizeram parte da minha formação os quais nunca esquecerei.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio na construção deste projecto. Aos irmãos em Cristo, que por mim oraram e escutaram meus anseios e incertezas com paciência e atenção.

A todos que directa ou indirectamente contribuíram para minha formação, o meu “Muito Obrigado”.

.

RESUMO

A afectividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, denotando outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva. A partir desta constatação, se levou a cabo a investigação subordinada ao tema: Impacto da afectividade no rendimento escolar dos alunos da 4ª Classe do Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe. Tendo-se levantado como problema de investigação, qual o impacto da afectividade no rendimento escolar Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe? Constitui como objectivo geral: descrever o impacto da afectividade no rendimento escolar Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, o campo de acção insere-se no âmbito da Psicologia pedagógica, concretamente no Complexo escolar nº 1 de 16 Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe e contou com a amostra de (04) professores e (90) alunos da 4ª classe do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe no procedimento de uma amostragem do tipo censo para os professores e os alunos. Foram realizadas como tarefas de investigação a fundamentar teoricamente as abordagens sobre a afectividade no rendimento escolar, caracterizar a afectividade no rendimento escolar dos alunos, diagnosticar o impacto da afectividade no rendimento escolar dos alunos da 4ª Classe do Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe. Ao longo da investigação, foram utilizados os métodos de nível teórico como: o histórico-lógico e a análise e síntese, de nível empírico utilizou-se o inquérito por questionário e o método Estatístico. Os principais resultados revelaram que o impacto da afectividade no rendimento escolar no Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, consiste em elevar a auto-estima destes, elevar a motivação para o estudos, facilitar a boa relação com os demais e melhorar a aprendizagem, por parte tanto dos professores como dos alunos.

Palavras-chave: Impacto; Afectividade; Rendimento escolar.

ABSTRACT

Affectivity as an integral part of the knowledge construction process, denoting another look at pedagogical practice, not restricting the teaching-learning process only to the cognitive dimension. Based on this observation, a research was carried out under the theme: Impact of affectivity on school performance of students in the 4th grade of the school complex nº 1M of 16 de Junho, in the Municipality of Moçâmedes, Province of Namibe. Having been raised as a research problem, what is the impact of affectivity on school performance? Its general objective is: to describe the impact of affectivity on school performance. School Complex nº 1M of 16 June, in the Municipality of Moçâmedes, Province of Namibe, the field of action falls within the scope of Pedagogical Psychology, specifically in School Complex nº 1 of 16 June, in the Municipality of Moçâmedes, Province of Namibe and had a sample of (04) teachers and (90) students of the 4th grade of the school complex nº 1M 16 of June, in the Municipality of Moçâmedes, Province of Namibe in the procedure of census-type sampling for teachers and students. Research tasks were carried out to theoretically support the approaches on affectivity in school performance, to characterize affectivity in students' school performance, to diagnose the impact of affectivity on school performance of students in the 4th Class of the School Complex nº 1M of 16 June, in the Municipality of Moçâmedes, Province of Namibe. Throughout the investigation, theoretical level methods were used, such as: historical-logical and analysis and synthesis, at an empirical level, the questionnaire survey and the Statistical method were used. The main results revealed that the impact of affectivity on school performance in the School Complex nº 1M of 16 de Junho, in the Municipality of Moçâmedes, Namibe Province, consists of raising their self-esteem, increasing motivation for studies, facilitating good relationship with others and improve learning for both teachers and students.

Keywords: Impact; Affectivity; School performance.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Índice de Tabela.....	iv, v, vii e viii
Introdução.....	1
Capítulo I- Fundamentação teórica.....	4
1.1 –A afectividade.....	5
1.2 – Afectividade e sua importância na vida escolar.....	7
1.3 – Afectividade no rendimento escolar.....	10
1.4 – Sucesso e insucesso escolar.....	14
1.5 – Características de uma criança com insucesso escolar.....	16
1.6 – Teoria sobre Aprendizagem.....	19
1.6.1 - Teoria de Aprendizagem Social de Albert Bandura.....	20
1.6.2 – Teoria de Afectividade de John Bowlby.....	23
Capítulo II - Fundamentação Metodológica.....	28
2.1 Preliminares da Investigação.....	29
2.2 Execução de Trabalho.....	30
2.3 Caracterização da Escola.....	30
2.4 Instrumentos de Investigação.....	31
2.5 Design de Investigação.....	32
2.6 Escolha da População e da Amostra.....	32
2.6.1 Determinação da População.....	32

2.6.2 Determinação da Amostra.....	32
2.6.2.1 Caracterização da Amostra dos Professores em função do sexo (género) habilitações literárias.....	33
2.6.2.2 Caracterização da Amostra dos alunos em função de sexo (idade)	34
2.7 Análise e Interpretação dos resultados dos inquéritos dos professores.....	35
2.8 Análise e Interpretação dos Resultados do Inquérito Aplicados aos Alunos.....	41
Conclusões Gerais e Sugestões.....	46
Conclusões Gerais.....	47
Sugestões.....	48
Bibliografia.....	49

ÍNDICE DE QUADROS

Quadros nº1 – Caracterização de amostra dos professores por sexo (género)	33
Quadro nº2 – Caracterização de amostra dos professores por habilitações literárias.....	33
Quadro nº3 – caracterização da amostra dos alunos em função do sexo.....	34
Quadro nº4 – Caracterização da amostra dos alunos em função da idade.....	34

ÍNDICE DE TABELAS DOS PROFESSORES

Tabela nº1: Dados referentes a questão nº1.....	35
Tabela nº2 Dados referentes a questão nº2.....	35
Tabela nº3: Dados referentes a questão nº3.....	36
Tabela nº4: Dados referentes a questão nº4.....	36
Tabela nº 5: Dados referentes a questão nº5.....	37
Tabela nº 6: Dados referentes a questão nº6.....	37
Tabela nº7: Dados referentes a questão nº7.....	38
Tabela nº8: Dados referentes a questão nº8.....	38
Tabela nº 9: Dados referentes a questão nº9.....	39
Tabela nº10: Dados referentes a questão nº10.....	39
Tabela nº11: Dados referentes a questão nº11.....	40

ÍNDICE DE TABELAS DOS ALUNOS

Tabela nº1: Dados referentes a questão nº1.....	41
Tabela nº2 Dados referentes a questão nº2.....	41
Tabela nº3: Dados referentes a questão nº3.....	41
Tabela nº4: Dados referentes a questão nº4.....	42
Tabela nº 5: Dados referentes a questão nº5.....	42
Tabela nº 6: Dados referentes a questão nº6.....	43
Tabela nº7: Dados referentes a questão nº7.....	43
Tabela nº8: Dados referentes a questão nº8.....	44
Tabela nº 9: Dados referentes a questão nº9.....	44
Tabela nº10: Dados referentes a questão nº10.....	44
Tabela nº11: Dados referentes a questão nº11.....	45

INTRODUÇÃO

Introdução

A afectividade está sempre presente nas vivências das crianças, independente de sua origem, gênero ou classe social. No entanto, ainda encontra-se resistência em valorizá-la em sala de aula, pois as escolas ainda são fortemente influenciadas por abordagens tradicionalistas que tendem a minimizar a importância da experiência na formação do aluno. Os alunos são convidados a se sentarem imóveis por horas em suas carteiras e se tornarem espectadores do processo de ensino, uma prática antes empregada nas correntes tradicionais de ensino, onde os alunos eram vistos como depósitos de conhecimento e os professores se envolvem com os alunos evitando o contacto emocional, com o receio dos alunos "excederem na confiança" e por consequência fracassarem do processo de aprendizagem.

Embora a afectividade tenha sido amplamente explorada no âmbito académico, desde o final do século XIX houve um grande afastamento da pedagogia tradicional e reconhecimento da pedagogia aprimorada (Educação Nova, fundada por educadores como Jean Piaget, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, etc.), a escola parece não ter recebido os resultados dos diversos estudos realizados neste ambiente, pois ainda adere a métodos de ensino tradicionais e ultrapassados na maioria das vezes, muitas vezes imobilizando os alunos, sentado em uma cadeira por horas, as actividades são mecanizadas e descontextualizadas, impostas pelo professor como detentor do conhecimento, acabando por dificultar a fluidez das emoções e do raciocínio. Portanto, os professores devem ter acesso a informações sobre a contribuição da afectividade no processo de ensino e a relação directa entre esta e a socialização das crianças.

Segundo Wallon (1999), em sua teoria da psicogênese, o indivíduo é um ser tangível, concreto e deve ser visto como tal, ou seja, seus domínios cognitivo, afetivo e motor são um todo, do qual a própria pessoa faz parte. Dessa forma, a criança não será percebida em fragmentos.

A partir desse conceito, a afectividade surge como uma ferramenta que, por meio da motivação e da conscientização, fornece à criança as ferramentas para se integrar com sensibilidade, buscando formar um cidadão crítico e reflexivo.

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a importância da afectividade na formação pessoal e como ela é utilizada na prática docente, considerando que a escola deve proporcionar uma educação de qualidade para todos em um contexto que seja significativo para seus alunos, indo muito além da percepção de valorização limitada do conhecimento.

Cabe destacar que a afectividade na prática docente afecta os aspectos emocionais das crianças, não apenas em termos de autoestima, mas também em termos de relacionamento com os alunos, ser consistente na relação com professores e outros alunos no ambiente escolar. Isso possibilitou a formulação do tema deste trabalho de pesquisa, “Impacto da afectividade no rendimento escolar dos alunos do Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe”, tendo-se levantado como problema de investigação, qual o impacto da afectividade no rendimento escolar dos alunos do Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe? e como objecto de estudo, a afectividade no rendimento escolar dos alunos, o objectivo geral consiste em: descrever o impacto da afectividade no rendimento escolar dos alunos do Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe. O campo de acção insere-se no âmbito da Psicologia pedagógico, concretamente no Complexo escolar nº 1 de 16 Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe. Para o cumprimento do objectivo desta investigação foram realizadas tarefas de investigação como, fundamentar teoricamente as abordagens sobre a afectividade no rendimento escolar, caracterizar a afectividade no rendimento escolar dos alunos, diagnosticar o impacto da afectividade no rendimento escolar dos alunos da 4ª Classe do Complexo escolar nº 1M de 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe. A pesquisa é de tipo descritiva de natureza quantitativa e integraram a população (04) professores e (90) alunos da 4ª classe do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe e da qual se extraiu o mesmo número de elementos para a amostra no procedimento de uma amostragem do tipo censo para os professores e os alunos.

Ao longo da investigação, foram utilizados os métodos de nível teórico como: o histórico-lógico para estudar a evolução histórica do problema levantado; análise e

síntese para analisar e sintetizar as teorias internacionalmente existentes sobre o tema investigado e de nível empírico utilizou-se o inquérito por questionário utilizado na recolha da informação sobre o problema investigado e o método Estatístico que auxiliou no cálculo percentual dos resultados da investigação.

A importância teórica do trabalho consiste na sistematização das teorias existentes sobre o objecto desta investigação que servirá de consulta para possíveis utilizadores deste trabalho de investigação e do ponto de vista prático a importância reside em que este trabalho contribui com sugestões pontuais para possível mitigação do problema levantado.

Este trabalho está estruturado em dois capítulos. O primeiro capítulo comporta a fundamentação teórica, o segundo capítulo aborda a fundamentação metodológica, onde se fez a caracterização geral dos resultados obtidos através dos instrumentos aplicados, seguindo-se as conclusões e sugestões do estudo, para além do referencial bibliográfico utilizado na realização do trabalho, os apêndices e os anexos que sustentam o trabalho.

CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Afectividade

A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais evoluem no sentido de um respeito mútuo e de sua reciprocidade, cujos efeitos de descentração em nossa sociedade são mais profundos e duráveis (Piaget & Inhelder, 1990).

O diálogo constrói a confiança o que é elementar para uma boa relação familiar. Em qualquer relação, dentro ou fora de casa, com a família ou com os colegas de trabalho ou da escola, a confiança é fundamental para o bom relacionamento. Costa e Souza (2006) escrevem em " O aspecto sócio-afetivo no PEA na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon" que cada vez mais as crianças estão se revelando nervosas, irritadas, deprimidas, solitárias, e esses comportamentos ele associa à necessidade que as novas famílias encontram em trabalhar fora para proporcionar uma vida mais confortável.

A afectividade no processo educativo é importante para que as crianças manipulem a realidade e estimulem funções simbólicas. A afectividade estão relacionadas à autoestima e à forma de relacionamento aluno-aluno e professor-aluno. Um professor que não é afectuoso com os alunos cria distâncias perigosas, cria obstáculos para os alunos e não cria mais um ambiente emocional (Costa & Souza, 2006).

Nesta linha de pensamento Lima (2002), considera que actualmente verifica-se uma extrema correria por causa da procura constante pela melhoria da situação financeira, facto que têm permitido um atropelo pelas questões afectivas. Os convívios rotineiros da família, que são fundamentais para o desenvolvimento da condição afectiva do individuo, deixaram de ser praticados, e isto exige uma séria reflexão a esta abrupta mudança.

De acordo com Lima (2002) essas nem sempre são possíveis, principalmente na frequência e no tempo, às vezes, exigidos. Como consequência, estamos vendo cada vez mais pessoas stressadas e deprimidas. Já é realidade que quanto mais o

tempo passa parece que existe menos tempo para os afazeres de casa, o trabalho, momentos em família, conversas, lazer.

Por isso, é importante reservar um tempo para o lazer, um tempo que nos proporcione carinho, felicidade e afecto. Tirar um tempo para uma conversa em família, visitar os amigos, ir ao parque, ao centro comercial, a alguma festa, ao cinema, ao bingo, marcar uma partida de futebol com os amigos, jogar vôlei, basquete, dar boas risadas. A vida corrida que já mencionamos pode ser um dos grandes motivos que ocasiona a falta de diálogo entre as famílias.

“A afectividade, a princípio centrada nos complexos famílias, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais [...] evoluem no sentido de um respeito mútuo e de sua reciprocidade, cujos efeitos de descentração em nossa sociedade são mais profundos e duráveis” (Piaget & Inhelder, 1990, p. 23).

O diálogo constrói a confiança o que é elementar para uma boa relação familiar. Em qualquer relação, dentro ou fora de casa, com a família ou com os colegas de trabalho ou da escola, a confiança é fundamental para o bom relacionamento.

Costa e Souza (2006) afirmam que "o aspecto sócio afectivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon, que cada vez mais as crianças estão se revelando nervosas, irritadas, deprimidas, solitárias, e esses comportamentos ele associa à necessidade que as novas famílias encontram em trabalhar fora para proporcionar uma vida mais confortável”.

A afectividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica. Afectividade está ligada à auto-estima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor aluno. Um professor que não seja afectivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afectividade² (Costa & Souza, 2006).

Em tempos passados os pais se concentravam unicamente em assegurar o bem-estar físico, sem se preocupar com o desenvolvimento emocional dos seus filhos. Mas nos dias de hoje os pais precisam ter uma visão mais ampla em relação à criação de seus filhos, enfatizando a construção dos laços afectivos e emocionais, desenvolvendo o seu psicológico.

Arantes (2003) diz que, parece vir aumentando, nas últimas décadas, o número de famílias com problemas para educar suas crianças. As reclamações mais frequentes que os pais apresentam em relação à educação de seus filhos incluem as dificuldades em estabelecer limites ao comportamento infantil, enfrentar rebeldia e desobediência crónica. Com base nessas mudanças se faz cada dia mais necessário a construção dos relacionamentos afectivos na família, nas instituições escolares, na sociedade em geral.

1.2 A Afectividade e sua importância na vida escolar

A afectividade entre os seres humanos é de fundamental importância, pois segundo a Psicologia, as carências afectivas são as consequências devastadoras de uma privação afectiva de uma criança durante sua primeira infância, isto é, uma falta de afecto ou de carinho. Este período é fundamental no ser humano para estabelecer as bases (de segurança ou insegurança) sobre as quais desenvolverá e construirá, posteriormente, seu projecto de vida (Wallon, 2007).

O desenvolvimento óptimo e saudável requer um cuidado e uma atenção afectivo-emocional positiva durante a primeira infância. Nos casos em que isto não ocorre como deveria (por incapacidade parental, por doença grave, por separação, etc.), é possível que se instaure no interior da pessoa a sensação de carência afectiva ou falta de carinho, experiência que a condicionará muito negativamente em quase todos os âmbitos de sua vida, se a situação não for revertida a tempo (Wallon, 2007).

Com base em uma perspectiva histórico-cultural, a teoria de Wallon destaca-se nos estudos sobre afectividade, afirmando em sua teoria da Psicogénese da Pessoa Completa, que a dimensão afectiva, ao longo de todo o desenvolvimento do

indivíduo, tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento.

Segundo Wallon (2007) o termo afectividade corresponde às primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, sendo essas manifestações de tonalidades afectivas ainda em estágio primitivo, ou seja, de base orgânica e têm por fundamento o tónus. Este, por sua vez, representa a base de onde sucedem as reacções afectivas e mantém uma relação estreita com a afectividade durante o processo de desenvolvimento humano.

Ao se desenvolver, “a afectividade passa a ser fortemente influenciada pela acção do meio social. Tanto que este autor defende uma evolução progressiva da afectividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social” (Wallon, 2007, p. 43).

A afectividade também representam um conjunto abrangente de recursos que inclui sentimentos, emoções e paixões. Embora esses termos sejam frequentemente confundidos, há uma distinção entre eles na teoria de Wallon. Segundo Wallon (2007), a afectividade é a externalização da emoção. Sob a influência das condições sociais, evolui como qualquer outra manifestação. É o primeiro elo entre orgânico e social.

A afectividade surge de mudanças no tónus visceral e muscular, acompanhadas de mudanças orgânicas de prazer e desprazer, como o coração acelerado; e mudanças físicas, expressas por meio de expressões faciais, risos, lágrimas. O papel das emoções é conectar os indivíduos uns aos outros por meio de suas respostas mais orgânicas e íntimas, e essa confusão entre os sujeitos leva necessariamente ao surgimento e desenvolvimento gradual de estruturas conscientes. Este vínculo pessoal começa nos primeiros dias e se constroem das emoções, a priori do raciocínio e da intenção, sendo este fenómeno emotivo, entretanto, percebido como a base de surgimento da consciência.

Quanto aos sentimentos, segundo Wallon (2007), eles não envolvem respostas imediatas e tendem a ser reprimidos. Os sentimentos são uma forma de expressão mais evoluída e aparecem nas crianças quando a expressão começa. Quanto à

paixão, ela emerge à medida que as representações mentais progridem e podem se tornar intensas e profundas nas crianças. A paixão surge com a capacidade de acalmar as emoções, ou seja, envolve o autocontrole do comportamento e, assim como o afecto, só aparece por volta dos três anos, quando as representações entram em jogo.

Embora o desenvolvimento humano na teoria Walloniana seja descrito até a adolescência, Wallon (1986, citado por Nascimento, 2004) afirma que esse desenvolvimento não termina nesse momento, pois "a constituição do "eu" é um processo que jamais se acaba: o outro interior, ou fantasma do outro, vai acompanhar o "eu" durante toda a vida".

Como afirmam Mahoney e Almeida (2005), apesar desse movimento de incorporação e oposição de vários outros, mesmo após a adolescência, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser. É capaz de afirmar com certa segurança: *Eu sei quem sou*. Ou seja, conhece melhor suas possibilidades, limitações, seus pontos fortes, suas motivações, seus valores e sentimentos, o que cria a possibilidade de escolhas mais adequadas nas diferentes situações de vida.

Portanto, podemos afirmar que a afectividade constitui um factor de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, pois é por meio desse outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa nesse processo em permanente construção. Nesse sentido, é essencial que o professor de Ensino Superior também esteja envolvido nesse processo, considerando a afectividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes universitários e uma vivência positiva da aprendizagem.

Assim, é possível afirmar que caberá ao professor articular os aspectos afectivo e cognitivo, pois, como afirmam Leite e Tassoni (2006), em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, a afectividade está presente: na escolha dos objectivos de ensino, no ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, na organização dos conteúdos, nos processos e actividades de ensino e nos procedimentos de avaliação, constituindo-se como factor fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares ou académicos, na mediação com o professor.

Além disso, será pelo conjunto das diversas formas de actuação do professor durante essas actividades pedagógicas, que ele vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objectos de conhecimento (Tassoni, 2006). Nesse sentido, é possível afirmar que para estabelecer uma relação afectiva é preciso que professores e estudantes estejam dispostos a esse mesmo objectivo, pois a postura que for tomada poderá influenciar na postura do outro, reflectindo assim no processo ensino-aprendizagem. A importância da dimensão afectiva nesse processo, em contexto universitário, pode ser vislumbrada, por exemplo, nos estudos de Oliveira (2005) e Silva (2005), que investigaram a integração da afectividade na prática pedagógica.

1.3 A afectividade no rendimento escolar

Veiga (1994, citado por Capeculia, 2018), define o rendimento escolar (académico) como o nível de aproveitamento que pode alcançar um aluno no ambiente escolar no geral, e em particular numa disciplina e não só podendo medir-se através das avaliações pedagógicas entendidas como um conjunto de procedimentos que se projectam dentro do processo de ensino-aprendizagem, com o fim de obter informações necessárias para avaliar o aproveitamento por parte dos alunos e dos próprios estabelecimentos.

Segundo o minidicionário Luft (2010), afectividade é “a qualidade demonstração sentimento; ser afetuoso, objecto de emoção, paixão. A palavra afecto vem do latim effectur (afectar, tocar) e é o elemento básico da emoção. Ainda de acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (1998), a palavra "afectividade" designa uma gama de comportamentos como bondade, gentileza, inclinação, devoção, protecção, apego, gratidão, e em suma, pode representar sob a preocupação com o outro, valorizando-a , cuidar dela, corresponde igualmente positivamente a cuidar.

Para Ferreira (2009), a afectividade é definida como um conjunto de fenômenos psicológicos na forma de emoções, sentimentos e paixões, sempre acompanhados da impressão de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, gosto ou desgosto, alegria ou tristeza.

Quando se aborda sobre afectividade, não se pretende trazer a tona a afirmarmos “colocar as mãos na cabeça” ou dar respostas prontas, as emoções têm que ser usadas para encorajar, descobrir, remodelar e assim permitir que as crianças criem sua própria visão de mundo, para fazer isso, sem restrições e não devem ser impostas.

A afectividade é dinâmica, profunda e complexa com a qual os humanos podem se envolver, começa no momento em que um sujeito se conecta a outro por meio de um sentimento de amor que leva a outro, igualmente complexo e profundo: o medo da perda. Esse sentimento de amor (situação de conforto) devido ao medo de perder esse amor pode desencadear outros sentimentos como ódio, raiva, ciúme, saudade (situação de desconforto) (Capelatto, 2014).

A afectividade é uma combinação deste grande número de sentimentos, e descobrir como focalizar adequadamente este grande número de sentimentos proporcionará ao sujeito uma vida apaixonada plena e ajustada (Capelatto, 2014).

Como indicado por Cunha (2008), o que irá dar qualidade ou ajustar a natureza da aprendizagem será a afectividade. Os nossos sentimentos ajudam-nos a interpretar a substância, os ciclos eléctricos, naturais e sociais que vivemos, e é a experiência dos encontros que amamos que irá decidir a nossa satisfação pessoal. Desta forma, todos estão aptos para a realização quando amam, quando querem, quando são bem-aventurados.

Capelatto et al (2000) expressam que a figura parental deve forçar o mais possível com o poder, mas sem ser ditador". Estabelecer um limite é oferecer aos jovens os limites, o corte a que podem ir nesse ponto.

Bechara (2003) é o que se deduz "não há dúvida de que [...] o sentimento tem um impacto considerável na conduta diária e nas capacidades mentais. O significado do sentimento nos empreendimentos humanos é evidente por si mesmo, Influências entusiásticas e inquietantes o relacionam com o surgimento de inúmeras patologias neurológicas e mentais".

Bechara afirma de facto que o sentimento está disponível no nosso dia-a-dia e saber como lidar e desenvolve-lo é incrivelmente essencial, partindo do princípio de que

deve-se fabricar uma concomitância social agradável. Assim, À medida que os jovens crescem emocionalmente, mudanças iguais podem ser vistas nas suas decisões éticas.

O avanço da influência reguladora, da vontade e do pensamento independente tem impacto na ética e na existência emocional da criança funcional substancial. Os jovens fomentam a capacidade de ver a perspectiva dos outros, de pensar nos objectivos e de se adaptarem ao mundo social (Wadsworth, 1997).

A vida para a criança é um conjunto de sentimentos, paixões, emoções, entusiasmo, tudo quer ver e tocar, experimentar a vida como um todo, e é nosso dever como educadores e seres humanos proporcionar condições para que a criança vivencie momentos agradáveis que permitam o desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Inicialmente, educar, seria então, conduzir ou criar condições para que na interacção, na adaptação da criança de 0 até 6 anos, fosse possível desenvolver as estruturas da inteligência, necessárias ao estabelecimento de uma relação lógica com o mundo (Saltini, 1999).

Na escola a afectividade que o professor constrói com seus alunos irá influenciar no aprendizado dos mesmos. Se no lugar de encontrar afecto a criança encontrar indiferença, terá dificuldades de superar qualquer obstáculo que vir a encontrar pelo seu caminho, pois terá medo de perguntar e falar, temendo ser punida por não ter conseguido aprender aquilo que lhe foi passado.

Precisam de professores que estabeleçam limites claros, que sejam coerentes, que façam cumprir as regras com firmeza mas não de forma punitiva, que respeitem os estudantes e que demonstrem uma preocupação genuína pelo seu bem-estar, o professor, precisa estar disponível para ouvir os alunos a falarem sobre os seus problemas pessoais sem exigir aos seus alunos que o façam (Woolfolk, 2000).

Almeida (2007, citado por Marchand, 1985, p. 23) afirma que "é no seio familiar a que a criança se prepara e desenvolve para entrar e permanecer na escola". Portanto, o papel crucial e fundamental desta entidade social é construir e assinar relações interpessoais, formando gerações que realizarão os direitos fundamentais

pelos quais se luta, procura e sonha-se durante tanto tempo, na esperança de os exercer plenamente".

Recaí a responsabilidade ao professor através de uma mudança de comportamento, promover sérias melhorias na relação afectiva. Portanto, qualquer pedagogia desta relação acaba por conduzir a uma formação de professores que se preocupa acima de tudo com o aspecto afectivo. Em primeiro lugar, o professor deve ser chamado a guerrear contra a intenção de analisar os alunos como abstracções ou nomes no registo escolar. É igualmente imprescindível afrontar à insanidade de os considerar, categoricamente, neste ou naquele grupo, negando-lhes as suas probabilidades de transformação.

Ao invés, corre-se o risco do professor ser rejeitado e a disciplina que ele lecciona criar desinteresse, reduzindo a frequência constante e comcomitantemente o aumento das possibilidades do insucesso escolar. Por ser humano, o professor acarreta a afectividade, e por conta disso, fica mas fácil compreender o aluno nas suas variadas dimensões (Ribeiro & Jutras, 2006).

Diversas manifestações comportamentais oriundas da escassez da demonstração da afectividade, tais quais, depressão, ansiedade, indisciplina, e outras, podem estar directamente relacionadas com as constantes repetições escolar dos alunos. E por conta disso, o aluno fecha-se e acaba por possuir poucas redes de relacionamento social. Dize-se que a carência afectiva é potencializadora de pouco gosto a leitura, desmotivação e ausência do estímulo de desenvolver-se (Rossini, 2001).

Há uma estrita relação entre a afectividade e rendimento escolar, pois, a criança que percebe que lhe amam, estimada, respeitada pelo professor, possui maior ensejo para adquirir novas aprendizagens.

Veiga (1994) define o desempenho escolar (académico) como o nível que um aluno pode alcançar no espaço escolar em geral, e em particular numa disciplina e fora dela, e pode ser mensurado através de avaliações pedagógicas entendidas como um conjunto de procedimentos que são concebidos no âmbito do PEA a fim de obter as informações necessárias para avaliar o desempenho dos alunos.

O desempenho escolar é sempre visto como uma radical transformação de comportamento que não se traduz basicamente em actividades concretas e que pode ser adoptada como um componente estrutural para novas dimensões de aprendizagem.

Segundo De Natale (1990, citado por Mascarenhas, 2004), o sucesso académico é condicionado pela motivação do indivíduo, de seu autoconceito, de uma atitude positiva em relação ao estudo. A atitude passiva não permite a aprendizagem. Para isso, a escola deve:

- Fazer com que os alunos se sintam amados e respeitados;
- Assegurar um ambiente organizado, colaborativo, de confiança e de respeito onde os alunos sintam que os professores acreditam neles;
- Assegurar que a comunicação entre todos os sectores da comunidade escolar seja fluida e aberta;

1.4. Sucesso e Insucesso Escolar

Infelizmente o insucesso escolar é uma realidade presente no ambiente escolar angolano, por isso não deve ser desconsiderado, no entanto, a sua definição é complexa e muitas vezes vista como relativa, visto que há uma imensidão de definições emitidas por investigadores e pedagogos. Ainda assim, não inibe a possibilidade de apresentar algumas delas.

Figueireido (1975), considera que o termo insucesso significa mau resultado, falta de bom êxito e de eficácia. É utilizado no sistema educativo para caracterizar o fraco rendimento escolar, assim, é a ampla dificuldade que uma criança pode ter em prosseguir com a formação escolar e atingir os objectivos preconizados no determinado tempo.

Para Rangel (1994) é da palavra francesa “*échec*” que provém o termo insucesso, uma alteração de *eschac* do árabe-persa *shât*, que na expressão *shât mat* traduz-se pela afirmação «o rei está morto», no campo educacional equivale a um péssimo resultado numa dada avaliação ou em constantes repetições de classe, obrigando que se abandone a escola.

É fácil perceber que nem todos os autores possuem a mesma visão em torno de insucesso escolar, pois, Benavente (s/d) prevê a simultaneidade dos diversos factores que incluem as políticas educativas, os objectivos de aprendizagem e os conteúdos, bem como a inter-relação pedagógica que é estabelecida, por outro lado para Rangel (1994), só tem sentido quando visto dentro de uma dada instituição escolar, de acordo com os objectivos da escola.

Peixoto (1999) tem outra visão, pois defende que o termo insucesso escolar não é simplesmente o facto de um aluno reprovar, ou seja, há casos em que mesmo que um aluno seja aprovado, pode ser considerado como insucesso, porque não atingiu o desempenho desejado.

Torres (1990) acrescenta ainda que, para além do abandono escolar, existem outros factores que podem revelar o insucesso, como a incapacidade dos alunos de mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso escolar após a sua conclusão.

De um modo geral, uma criança que reprova na escola é considerada como um aluno que não estuda e não adquire os conhecimentos que lhe são impostos, e a consequência é a falta de estudo. Mas a criança realmente quer aprender ou não?

Assim, “é claro que a responsabilidade deve ser partilhada, pois o insucesso escolar é “um fenómeno social com uma realidade inegável que se propaga nas escolas, nas famílias, na política e nos meios de comunicação” (Guimarães, 2010, citado por Rosa, 2013, p. 15).

Nesse sentido, o insucesso escolar é caracterizado pelo baixo desempenho académico, que, por diversos motivos, impede que os alunos atinjam suas metas de aprendizagem específicas para a idade dentro de um determinado período de tempo.

1.5. Características de uma Criança com Insucesso Escolar

Uma criança com dificuldades de aprendizagem, apresenta certos comportamentos que podem desencadear Insucesso Escolar, a este respeito Muñiz (1993, p. 23), é

muito claro ao afirmar que “as crianças podem apresentar sinais de que a condição é temporária ou permanente”.

Em situações passadas, a criança está ciente de seu desempenho acadêmico e dificuldades, mostra sua angústia e infelicidade, apresenta sintomas de depressão, mas busca ajuda e está disposto a aproveitar (Muñiz, 1993).

No segundo caso, a criança não expressa sua insatisfação e angústia, encobrindo seu fracasso escolar com desculpas e motivos, muitas vezes não condizentes com a realidade (Muñiz, 1993).

Diante disso, Pereira (1991) afirma que as crianças que fracassam academicamente têm apenas uma das seguintes três soluções: culpar-se, estar em depressão ou enveredar pelo mundo do crime.

Um dos comportamentos observados em crianças malsucedidas é a distração, que, como disse Fonseca (2008), tem dificuldade em concentrar ou fixar a atenção, incapaz de seleccionar estímulos relevantes de irrelevantes.

Elizabeth Munsterberg realizou um estudo com crianças de 6 a 12 anos com falhas acadêmicas e descobriu que elas apresentavam os seguintes tipos de comportamento: irritabilidade, baixa tolerância a contratempos, ansiedade, retraimento, agressividade, necessidade constante de atenção, rebeldia, transtornos somáticos, esquizofrenia, comportamento e autismo (Muñiz, 1993).

Distúrbios físicos são manifestações de "tensão mental induzida pela composição ou movimento é um mecanismo de defesa normal para as crianças" (Muñiz, 1993), como dores de cabeça e dores de estômago, convulsões, chupar o dedo, bater com os pés, etc. No comportamento esquizofrênico, a criança gradativamente se desconecta da realidade, produz comportamentos bizarros e bizarros e, além de ser ignorada, começa a falar consigo mesma.

Nesse sentido, por meio do comportamento das crianças, é possível detectar precocemente dificuldades de aprendizagem para que não haja fracassos acadêmicos futuros. Temos também uma lista com um conjunto de sinalizadores AD, que permitem “acesso a dados e informações, bem como a informações recolhidas

através da observação directa dos alunos, permitindo a formulação de primeiras intervenções instrucionais para minimizar ou suprimir dificuldades” (Pontel, 2013).

A troca de expectativas, influenciada pelas respostas dos professores à origem social e às características socioculturais dos alunos, ajuda a internalizar estereótipos de alunos “bons” ou “maus”, resultando em uma imagem interna de “bom” ou “excelente”, “Estúpido”, colocando-se em previsões reais de diferentes níveis de desempenho e sucesso escolar. A mesma teoria tenta examinar o currículo, suscitando uma rejeição do conhecimento e da cultura popular e uma ênfase da escola no conhecimento acadêmico e abstrato. promover a carreira escolar dos alunos que com ela se identificam na sociedade (Araújo, 1987).

Para essa teoria, o fracasso escolar é amplamente explicado pela presença do "capital cultural" na família do aluno, ou seja, quando as percepções, orientações e temperamentos são encontrados na família, o sucesso é mais garantido.

Ao nível da psicologia, os estudos têm salientado as capacidades, a motivação e os hábitos de trabalho dos alunos (Almeida, 1993; Almeida & Campos, 1986; Barros & Almeida, 1991; Rosário, Almeida & Oliveira, 2000). Ao longo da primeira metade do século XX as explicações baseadas na inteligência predominaram na explicação do insucesso escolar (Ribeiro, 1998). Considerava-se, então, que a inteligência era algo estável e que a escola não influenciaria o seu desenvolvimento (Ceci, 1991).

Os alunos com melhores desempenhos não só dispõem de um repertório mais alargado como dispõem de um conhecimento preciso sobre a utilidade das mesmas (Marques 1999; Silva & Sá, 1997). Alunos mais fragilizados em tais variáveis tendem a experienciar e a acumular ao longo da escolaridade maiores dificuldades na sua aprendizagem, apresentam menos comportamentos auto-regulatórios do seu estudo e, muitas vezes, desenvolvem percepções pessoais menos positivas em termos de autoconceito e de auto-estima (Barros & Almeida, 1991; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Rosário, Almeida, Guimarães & Pacheco, 2001).

A literatura na área mostra que os alunos menos bem-sucedidos a nível escolar tendem a desenvolver estilos atribucionais dos seus resultados pouco eficientes, recorrendo com alguma facilidade à falta de capacidade para explicar os seus

fracassos (Almeida, Barros & Mourão, 1992; Barros & Almeida, 1991; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

Além dos alunos, a psicologia também analisa sistematicamente os professores e suas interações com os alunos. Dificuldades de comunicação e relacionamento interpessoal dos professores, dificuldades na organização de tarefas em sala de aula ou problemas com a gestão da disciplina em sala de aula são alguns dos fatores associados aos professores que têm um impacto claro na aprendizagem dos alunos (Almeida & Roazzi, 1988).

Numa escola que se pretende inclusiva, o conhecimento das características dos alunos apresenta-se como uma condição necessária na construção de projectos educativos próprios capazes de responder às características e necessidades das crianças.

1.6. Teorias sobre a Aprendizagem

A aprendizagem sempre foi uma área central da psicologia, no entanto, sempre se levantou as questões: o que é aprender? Como se aprende? Ou que factores afectam a aprendizagem?. Dentro da estrutura da pesquisa sobre aprendizagem não se chegou a um consenso para responder tais questões, surgiram duas grandes escolas de pensamento: aprendizagem por meio da aprendizagem associativa e cognitiva. Os associacionistas veem a aprendizagem como o resultado de conexões (associações) entre estímulos (impressões sensoriais) e respostas. Os cognitivistas veem a aprendizagem como uma reorganização da percepção que permite que novos relacionamentos sejam estabelecidos, novos problemas sejam resolvidos e o assunto seja entendido (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Tavares e Alarcão (1989, citado por Almeida e Tavares, 1998), definem a aprendizagem como uma construção pessoal que surge do processo de vivência no interior do indivíduo e se traduz em modificações comportamentais relativamente estáveis.

Pinto (1997) apresenta quatro pilares que auxiliam na compreensão do conceito aprendizagem, nomeadamente:

(1) A aprendizagem não se relaciona apenas com o conhecimento factual.

Há situações importantes de aprendizagem relacionadas com capacidades motoras, com competências de relacionamento social e com valores. A aprendizagem emocional é igualmente, uma vez que se aprendem respostas emocionais apropriadas a cada situação, como as respostas de medo e de felicidade. Todos os comportamentos dependem da aprendizagem, estando esta envolvida em qualquer área de conhecimento e do comportamento.

(2) A aprendizagem não é sempre correcta.

Nem tudo o que se aprende é correcto, ou seja, é possível aprender factos incorrectos, maus hábitos e respostas inadequadas. Mesmo na escola, aprendem-se factos incorrectos devido a vários factores, como a falta de atenção ou as dificuldades de compreensão.

(3) A aprendizagem não é necessariamente intencional e deliberada. Uma parte significativa dos comportamentos do indivíduo não foi intencionalmente aprendida nem intencionalmente ensinada. Pode-se aprender observando os outros, que não sabem que estão a ser observados e que não se apercebem sequer de que estão a ensinar alguma coisa. Numa aula, por exemplo, os alunos aprendem muito mais do que o professor planeava ensinar.

(4) A aprendizagem é um constructo teórico (não pode ser observada directamente)”.

A aprendizagem não pode ser observada directamente, apenas pode ser inferida a partir do comportamento observável. Por exemplo, duas crianças podem saber o mesmo acerca de um assunto, mas só se pode captar essa equivalência se elas, de algum modo, o revelarem. O desempenho refere-se à aprendizagem do sujeito exibido numa dada situação, sendo a distinção entre aprendizagem e desempenho muito importante, já que o desempenho de uma pessoa numa situação pode não ser uma indicação directa daquilo que aprendeu. Contrariamente a aprendizagem, o desempenho pode variar em função, por exemplo, da fadiga, da ansiedade, do efeito de drogas, apresentando-se muito mais variável do que a aprendizagem, que é considerada relativamente permanente.

1.6.1 Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura

Skinner assumia (e outros puristas continuam a assumir) que “o behaviorismo poderia subsistir sem fazer referência ao processamento cognitivo da informação ou a experiência subjectiva. Contudo, muitos behavioristas começaram a integrar nas suas teorias estes processos internos, especialmente os que estudam a aprendizagem humana que ocorre em contexto social” (Good & Brophy, 1990, citados por Pessanha, 2014).

Bandura é um teórico da aprendizagem social, que acredita que “o comportamento humano deve ser descrito em termos da interacção recíproca entre determinantes cognitivos, comportamentais e ambientais e não apenas em termos da moldagem através de reforços” (Good & Brophy, 1990, citados pela Pessanha, 2014).

Assim, Bandura fala de reciprocidade triádica ou determinismo recíproco entre três factores; (1) comportamentos, (2) ambiente e (3) condições pessoais. Ainda Bandura (1969) reconhece que o ambiente influencia o comportamento do indivíduo, mas refere também que o comportamento do indivíduo influencia o ambiente.

Então, os comportamentos dependem dos ambientes e também das condições pessoais; estas dependem dos próprios comportamentos e dos contextos ambientais; e os factores ambientais são afectados pelos outros dois factores. A influência relativa dos factores ambientais pessoais e comportamentais varia em função do indivíduo e da situação. Por exemplo, quando a pressão do ambiente para ocorrer determinado comportamento é demasiado forte, os factores pessoais têm menos peso (Good & Brophy, 1990).

A teoria da aprendizagem social acentua “os factores pessoais: Estes, proporcionam uma visão do comportamento humano como sendo produzido por um agente intencional e reflexivo (contrariamente às perspectivas behavioristas): (1) capacidade simbólica, (2) capacidade de previsão, (3) capacidade de vicariação (isto é, de aprender através de observação e da modelagem), (4) capacidade de auto-regulação e (5) capacidade de auto-reflexão” (Rivière, 2000 citado por Pessanha, 2014).

Como foi já abordado, os modelos comportamentais sobre valorizavam a influência do meio no comportamento, não tendo em consideração as características do indivíduo. Bandura vem salientar o papel do indivíduo, especificando factores pessoais, de modelo cognitiva, envolvidos na aprendizagem, o que leva alguns autores a considerarem a sua teoria cognitivo-social (Rivière, 2000).

Como foi referido, “o comportamento do modelo não produz imitação, ou seja, nem sempre o observador age como o modelo, mas predispõe para a acção. Segundo Bandura, a modelagem acontece através de uma dinâmica informativa, já que os observadores adquirem representações simbólicas das respostas modeladas, mais do que simples associações entre estímulos e respostas” (Bandura, 1971, citado por Llera, 1985). Assim, na modelagem estão envolvidos “quatro processos subjacentes, apresentados de seguida:

- (1) **Atenção:** para haver aprendizagem, é necessário que o observador preste atenção as actividades ou demonstrações do sujeito. A atenção consiste no filtro entre a vasta quantidade de informação que chega aos nossos órgãos dos sentidos e a relativamente limitada quantidade de informação que, de facto, percebemos (in Sternberg & Williams, 2002, citada pela Pessanha, 2014). Atenção que se presta a um modelo depende da complexidade do seu comportamento, do seu ajustamento à capacidade cognitiva do observador, da atracção que o modelo exerce sobre o observador e do valor funcional do comportamento. As crianças tendem a imitar em maior grau:
 - (a) comportamentos relativamente simples/próximos da sua competência cognitiva;
 - (b) comportamento que recebem recompensa;
 - (c) comportamentos apresentados por modelos atractivos;
 - (d) comportamentos apresentados em momentos em que prestam uma atenção activa (Rivière, 2000).
- (2) **Codificação simbólica e retenção** (processos mnésico-simbólicos): a aprendizagem social implica a aquisição do comportamento do modelo de forma representacional, através do sistema verbal e imaginativo. A eficácia da aprendizagem por observação depende, assim, da memória, tendo sido demonstrado que os observadores que transformam a actividade observada

em códigos verbais ou imagens aprendem melhor, e retêm por mais tempo, do que os que se limitam a observar. Este sucesso é maximizado quando o comportamento observado é significativo para o observador (Rivière, 2000).

- (3) **Produção:** a prática afectiva dos comportamentos observados depende da sua execução. A produção refere-se aos processos executórios de carácter neuromotor envolvidos na produção daquilo que foi observado (Rivière, 2000). Em muitos casos, a capacidade para imitar certos comportamentos melhora com a prática e pode melhorar também quando o observador se imagina a agir. Por exemplo, muitos atletas imaginam o seu desempenho antes de competir.
- (4) **Motivação:** para reproduzir o comportamento do modelo, o individuo precisa de estar motivado. A motivação determina, pois, a medida em que uma aquisição se transformará em acção. Uma forma de motivar os indivíduos é mostrar-lhes razões para se comportarem daquela forma, outra é atribuir-lhes incentivos, que podem ser de três tipos: (1) directos, (2) vicariantes e (3) autoproduzidos (Sternberg & Williams, 2000).

Os reforços directos são semelhantes aos que foram definidos no âmbito do behaviorismo, por exemplo, um professor atribui uma recompensa a um aluno por se ter comportado da forma desejada.

O reforço vicariante ocorre quando se observa alguém a ser reforçado como aconteceu na experiencia de Bandura, já descrita, quando o modelo obtêm uma recompensa ao realizar uma determinada conduta, o observador tende a imitar esse comportamento.

Auto-reforço ocorre na situação em que o individuo se reforça a si mesmo por um comportamento desejável; por exemplo, a avaliação feita pelos alunos acerca do seu próprio comportamento condiciona comportamentos futuros.

1.6.2. Teoria de Afectividade de John Bowlby

Enquanto formulação do desenvolvimento da personalidade baseado nas relações precoces, tem a sua origem em John Bowlby (1944) e nas observações realizadas

sobre a vida de quarenta e quatro jovens delinquentes que tinham experimentado, precocemente, privação emocional.

Este autor descreveu a vinculação como um tipo especial de relação social, estabelecida entre criança e o seu prestador de cuidados, que evolui ao longo do primeiro ano de vida (In Carlson & Srouffe, 1995). Incorporando aspectos genuinamente darwinianos, Bowlby (1969) conceptualizou, posteriormente, a vinculação como um repertório de comportamentos pré-adaptativos que promovem a interacção.

Estes comportamentos (sorrir, chorar, procurar a proximidade) evoluíram nas espécies sociais devido ao papel que desempenham na promoção da sobrevivência e organizam-se em torno de uma figura (habitualmente um adulto) disponível e interactiva, também equipada com comportamentos que promovem a resposta aos sinais da criança.

Assim, definida em termos de regulação comportamental e afectiva, a vinculação representa um processo normativo fundamental para o desenvolvimento precoce. Os padrões de regulação diédricos (criança-prestador de cuidados, habitualmente a mãe) reflectem a história da interacção precoce entre a criança e o prestador de cuidados, apresentando uma ligação importante com o funcionamento individual posterior. Variações nestes padrões de regulação podem representar a emergência de trajetórias divergentes, padrões desenvolvimentais que podem favorecer a adaptação ou a patologia (Carlson & Sroufe, 1995).

Como já foi referido neste capítulo, Bowlby foi influenciado na sua formulação por alguns estudos da área da Etologia, mas também, dada a sua formação de base, pela teorização psicanalítica freudiana. Assim, da Psicanálise, Bowlby adoptou:

- (1) A importância atribuída às experiências precoces, nomeadamente às relações precoces como base do funcionamento posterior;
- (2) A ideia de um mundo interior de processos mentais; e (3) o desenvolvimento como uma sequência de estádios.

A vinculação tem uma função adaptativa para a criança, para os pais, para o sistema familiar e para a espécie. Objectivamente a sua função é a de favorecer a

sobrevivência, mantendo próximos e em contacto as crias e os progenitores (ou quem os substitui) que são os que protegem e prestam cuidados durante a infância, Subjectivamente, a função de vinculação é a de proporcionar segurança emocional, o sujeito quer as figuras de vinculação porque, com eles, sente-se mais seguro (Ortiz Fuentyes, & Lopez, 1999).

Numa perspectiva evolucionista, o sistema de vinculação pressupõe ainda uma terceira função no sentido da adaptação humana: os comportamentos de exploração do meio. Existe um efeito de balança entre os sistemas de vinculação e os sistemas exploratórios: quando diminuem uns, aumentam os outros, funcionando a figura de vinculação como base segura para a exploração (Carlson & Sroufe, 1995). Apesar de os comportamentos de vinculação se organizarem normalmente em torno da figura que presta os cuidados primários à criança-figura primária de vinculação - eles podem dirigir-se, também, para os outros adultos presentes no ambiente familiar).

São vários os comportamentos que podem servir a relação de vinculação, mas nenhum, por si só, pode ser considerado um comportamento de vinculação. A vinculação define-se não pela presença, intensidade ou frequência de comportamentos particulares, mas pela sua organização com outros comportamentos, num contexto particular. Esta organização emergente ou regulação do comportamento da criança em relação ao prestador de cuidados é que é a vinculação (Carlson & Sroufe, 1995). Da mesma forma, podem identificar-se vários factores que activam os comportamentos de vinculação.

Condições internas: fadiga, fome, doença e dor.

Características ambientais: ocorrência de eventos alarmantes, rejeição por outros adultos ou crianças e estranheza do meio.

Localização e resposta da mãe – mãe ausente, mãe que se afasta, mãe que desencoraja a proximidade e alarma da mãe.

A vinculação é sempre tratada em termos de confiança/medo ou segurança/insegurança. Assim, podem referir-se alguns comportamentos mediadores da vinculação:

Comportamentos de sinalização – choro, chamar sorriso, olhar e balbuciar.

Comportamentos de aproximação – sugar, aproximar-se, agarrar-se e seguir.

Embora, desde o nascimento, existam predisposições biológicas para a interação e a auto-regulação, a vinculação desenvolve-se ao longo do primeiro ano de vida da criança, através de uma sequência de cinco estádios por Bowlby (1973, citado por Carlson & Sroufe, 1995). No quadro serão apresentados os estádios de desenvolvimento da vinculação.

0-3 meses – sincronia relacionada com necessidades fisiológicas. O prestador de cuidados aprende a discriminar entre os sinais reflexos da criança e as comunicações afectivas.

3-6 meses - A criança e o prestador de cuidados desenvolvem sequências encadeadas de interação.

6-12 meses - Facilitada pelo desenvolvimento sensorio-motor e cognitivo a criança desenvolve a capacidade de distinguir meios e fins. O comportamento torna-se intencional e os padrões de respostas alternada são adaptadas a situações em mudança.

Últimos meses do 1º ano - Crescente papel activo da criança. O prestador de cuidados assume o papel de base.

Final do 1º ano - A criança desenvolve expectativas claras sobre a disponibilidade e responsividade do prestador de cuidados. Esta organização das expectativas é determinada por Bowlby (1973) por Modelo Operativo Interno.

Com base na interacção regular com as suas figuras de vinculação, a criança desenvolve uma representação mental destas relações que Bowlby (1973, citado por Carlson & Sroufe, 1995) denominou internal working models (modelos operativos internos), acentuando a sua natureza dinâmica. Durante o segundo ano de vida, os vínculos consolidam-se, enriquecendo as suas componentes representacionais em consonância com o desenvolvimento cognitivo. As novas capacidades linguísticas e mentais facilitam, também, a comunicação e o atendimento com as figuras de vinculação, fazendo com que a interacção seja menos assimétrica e mais carregada

de significados sociais (López, 1995). Do desenvolvimento da vinculação derivam duas hipóteses:

- (1) Diferenças na qualidade dos cuidados prestados conduzirão a diferenças na qualidade da vinculação;
- (2) estas diferenças nos padrões de vinculação influenciarão a posterior auto-regulação da emoção (Carlson & Sroufe, 1995).

Mary Ainsworth (1978), reconhecendo a existência de diferenças individuais nos comportamentos de vinculação e nos modelos operativos internos, operacionalizou alguns aspectos da teoria de Bowlby e desenvolveu um procedimento laboratorial denominado situação estranha, em que a criança era submetida a níveis progressivamente mais elevados de stresse.

Esta experiência incluía a exposição da criança a um cenário não familiar, à interação com um adulto desconhecido e a duas breves separações da figura de vinculação. Ainsworth identificou, através deste procedimento, três tipos de vinculação: seguro, evitante e ambivalente (in von Ijendoorn & Ruiter, 1993). A investigação subsequente realignado, em que os processos de vinculação são organizados de forma incoerente, aumentado o risco de desenvolvimento patológico em relação aos outros dois tipos de vinculação insegura (evitante e ambivalente) (in von Ijendoorn & Ruiter, 1993).

Em 1993, von Ijendoorn e Ruiter documentaram uma série de estudos sobre as relações entre vinculação e cognição, referindo-se esta a fenómenos muitos diversos, tais como as estratégias metacognitivas e de colaboração e a emergência da literacia. Nestes estudos, foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas, embora fracas, entre a segurança na vinculação aos 12 meses de idade e o desenvolvimento cognitivo aos quatro anos. Assim, a teoria da vinculação que, inicialmente, se relacionava apenas com alguns aspectos do desenvolvimento socioemocional, acarretou, posteriormente, ressonâncias ao nível de outras áreas de desenvolvimento, o que conduziu a uma visão holística do desenvolvimento.

Do exposto ressalta a importância dos cuidados prestados à criança nos seus diferentes contextos de vida, isto é, os contextos onde se realiza a sua socialização.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

2.1 Preliminares da Investigação

No decorrer da execução preliminar deste trabalho, realizaram-se as seguintes acções:

a) Encontros de trabalho com a orientadora, a Ph.D. Antónia de Oliveira, o que permitiu a troca de pontos de vista e de experiência sobre o trabalho de investigação e a metodologia a seguir para cada etapa e no qual recaiu a escolha do tema para a investigação.

b) A escolha do tema: o impacto da afectividade no rendimento escolar dos alunos da 4ª Classe do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, resultaram de uma constatação real, tendo como ponto de partida a análise de diversos materiais como: programas, manuais, livros, fascículos, resoluções e internet. Que serviu de suporte deste trabalho.

O tema em causa é de extrema importância, visto que os professores devem cooperar com a escola participando com afinco no processo de ensino-aprendizagem que é tarefa de todos, cuja influência, contribui para a apropriação de conhecimentos, do saber e do saber-fazer dos alunos.

Para este trabalho, contou-se com a ajuda da Direcção do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, bem como dos respectivos professores que atenderam de imediato o pedido de fazer-se um estudo com os alunos.

Seguiu-se a fase de elaboração do Anteprojecto definitivo de investigação que foi primeiramente aprovado pela orientadora do trabalho e posteriormente entregue ao Departamento de Ciências de Educação.

Dando seguimento ao plano de actividades adaptaram-se inquéritos por questionários segundo os objectivos da pesquisa, para os professores e alunos, a partir do instrumento do questionário sobre o auto conceito o impacto da carência afectiva no rendimento escolar.

Foram definidas e orientadas as modalidades de trabalho para a aplicação dos instrumentos, dos meios a utilizar e procedimentos para a elaboração do trabalho investigativo.

2.2 Execução do Trabalho

A realização concreta do trabalho teve em conta as metodologias científicas adequadas. Foi nesta senda que se aplicaram os inquéritos por questionário aos professores e alunos Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe.

Nesta instituição, houve uma boa colaboração por parte da respectiva direcção, por parte dos professores e alunos, neste caso em particular antes do preenchimento, fez-se o esclarecimento das dúvidas que o inquérito pudesse apresentar.

2.3 Caracterização da Escola

O contexto de investigação foi o Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe.

Para poder entender melhor o contexto do complexo, foi preciso realizar um pequeno estudo-diagnóstico, que permitiu obter uma visão geral acerca do Complexo através da sua caracterização:

O recinto do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, é localizada na Provincial da Namibe, Município de Moçâmedes, na Comuna Sede, é delimitado a Norte pela Unidade dos serviços Penitenciarias, a Sul pelo Porto do Namibe, a Este pela Academia de Pesca, e a Oeste pela Igreja Católica Nazareno. Possui (15) quinze salas de aulas (cada sala comporta de 40 carteiras), (03) três gabinetes, sendo (01) um do Directora da Escola (01) Subdirector Pedagógico e (01) Subdirector Administrativo; (01) Secretaria-geral; (01) uma sala de Professores e (04) quatro casas de banho (WC), divididas da seguinte maneira:

(01) Um WC para direcção do complexo;

(01) Um WC para os Professores;

(01) Um WC para as Professoras;

(01) Um WC para os alunos e (01) Um WC para as alunas;

O complexo funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), estando a sua estrutura orgânica representada na figura.

Como se pode ver no organigrama, a Directora do complexo é coadjuvado por (02) Directores, sendo; o pedagógico e o administrativo, desdobrando-se a sua acção em (02) dois tipos de órgãos, que superintendem, cada um no respectivo domínio, ao funcionamento e dinâmica do complexo; são eles os órgãos de “Apoio” de Direcção” e “de Executivo”.

Dos 4 professores, (1) um do sexo (Género) masculino e (03) três do sexo (Género) feminino, todos com habilitações literárias Técnicos Médios.

O nível económico dos alunos que prevalece, é o médio-baixo, por ser uma escola de fácil acesso e localizada na Sede Municipal.

A população é mista e as famílias apresentam uma situação financeira baixa.

Na sua generalidade, as famílias dos alunos (educandos), sobrevivem de emprego na função pública e de comércio.

As condições de trabalho na 4ª Classe do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, são plausíveis, sentindo-se ainda a falta de uma cantina escolar com boas condições e um abastecimento de água adequado, posto médico e as lacunas mais onerosas.

2.4 Instrumentos de Investigação

Segundo Freire e Almeida (2000), afirmam que o instrumento de avaliação seja ela um teste, uma prova, uma escala, uma ficha ou uma grelha de entrevista, pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizadas e relacionadas com um certo domínio a avaliar.

Para avaliação do tema em estudo, usaram-se dos instrumentos mais usados na investigação que é o inquérito, aplicado aos professores com 12 itens, na base da escala dicotómica (Sim e Não).

À semelhança deste, elaborou-se um outro instrumento para os alunos com 12 itens, na base escala dicotómica (Sim e Não), adaptado ao inquérito de Capecúlia, 2018.

2.5 Design de Investigação

Segundo, Almeida e Freire, (2011), pode se definir o design, como um conjunto de procedimentos e orientações a que uma investigação deve obedecer, tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida.

Segundo, Gil (2009), as pesquisas descritivas têm como objectivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenómeno.

O design utilizado na pesquisa é o estudo descritivo, porque fez-se o levantamento de "uma forma descritiva" no processo da recolha de dados referentes à situações do impacto da Afectividade no rendimento escolar dos alunos da 4ª classe do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe.

2.6 Escolha da População e da Amostra

2.6.1 Determinação da População

Para toda e qualquer pesquisa científica há sempre a necessidade de se determinar a população alvo, no qual o estudo fará inferências.

A população é a colecção bem definida das unidades de interesse para o qual a pesquisa se propõe a fazer inferência.

Segundo Vianna (2001) população ou (universo da pesquisa) é o conjunto de indivíduos e situações que apresentam as mesmas características definidas para serem objecto da investigação.

A população desta investigação é constituída por 4 professores, 90 alunos da 4ª classe do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe.

2.6.2 Determinação de Amostra

A amostra é a parte da população ou do universo, seleccionada de acordo com uma regra ou um plano. Marconi e Lakatos (2002) definem a amostra como sendo parcela convenientemente seleccionada do universo, é um subconjunto deste.

A amostra da pesquisa é constituída por (4) professores, 90 alunos de ambos sexos que constituem 100% de todos alunos da 4ª classe (num universo 90, distribuídos em 3 turmas) do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, numa amostragem do tipo censo para os professores e para os alunos.

2.6.2.1 Caracterização da amostra dos professores em função do sexo (género), habilitações literárias

Quadro 1 – Caracterização da amostra dos professores por sexo (género)

Sexo (género)	Idade	Frequência	Percentagem (%)
Masculino	20-25	01	13.33
Sub total		01	53.32
Feminino	30-40	03	6.66
Sub total		03	46.65
Total		04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Conforme se consegue ver no quadro número 1, os professores estão distribuídos por sexo (Género), isto é, masculino e feminino e suas idades.

É de ressaltar que os professores do sexo (Género) masculino estão representados com 25% e os professores do sexo (Género) feminino também estão representados por 75% que totalizando da 100%.

No que tange às idades a maior é de 40 anos e a menor é de 20 anos de idade.

Quadro 2 – Caracterização da amostra dos professores por habilitações literárias

Sexo (Género)	Habilitações literárias	Frequência	Percentagem (%)
Masculino	Técnico médio	01	25%
Sub total		01	25%
Feminino	Técnico médio	03	75%
Sub total		04	75%
Total		04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Com relação às habilitações literárias dos professores que constituem a amostra deste estudo, a maior representatividade recaiu sobre os professores com o Técnico Médio, sendo 1 do sexo (Género) masculino com 25%, e 3 do sexo (Género) feminino com 75%.

2.6.2.2 Caracterização da amostra dos alunos em função do sexo (género), da idade

Quadro 3 - Caracterização da amostra dos alunos em função do sexo

Caracterização da amostra dos alunos em função do sexo (género)		
Sexo (género)	Frequência	Percentagem (%)
Masculino	58	64.44%
Feminino	32	35.55%
Total	90	100

Fonte: dados de pesquisa

A caracterização da amostra dos alunos em função da idade está representada em quadro e de acordo com o panorama acima descrito, é constituída por 90 alunos. Sendo; 58 do sexo (Género) masculino que correspondem a 64.44% e 32 do sexo (Género) feminino correspondem a 35.55%, totalizando 100%.

Quadro 4 - Caracterização da amostra dos alunos em função da idade

Idade	Frequência	Porcentagem (%)
9	9	10%
10	14	15.55%
11	23	25.55%
12	24	26.66%
13	15	16.66%
14	05	5.55%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

No que diz respeito a idade dos alunos em estudo, estão distribuídos da seguinte forma: 10% com 9 anos de idade, 15.55% com 10 anos de idade, 25.55% com 11 anos de idade, 26.66% com 12 anos de idade, 16.66% com 13 anos de idade, 5.55% com 14 anos de idade respectivamente, totalizando 100%.

2.7. Apresentação, análise e interpretação dos Resultados do Inquérito Aplicado aos Professores

Tabela 1. Questão 1. Já ouviu falar de afectividade na escola?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Porcentagem (%)
Sim	04	100%
Não	0	0%
Talvez	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Já ouviu falar de afectividade na escola? No universo de 4 professores, com Sim obteve-se 4 respostas, o que corresponde a 100% e com Não (0) o que corresponde a 0%, verifica-se que os professores já ouviram falar sobre afectividade na escola .

Segundo Costa e Souza (2006), a afectividade no processo educativo é vital para a criança controlar a realidade e estimular a função simbólica. A afectividade está ligada à auto-estima e também ao tipo de relação entre aluno e aluno e professor-estudante. um instrutor que não seja afectivo juntamente com os seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará barreira com os estudiosos e não poderá a criar um ambiente rico em afectividade.

Tabela 2. Questão 2. Tens registado carência afectiva por parte dos teus alunos?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	02	50%
Não	02	50%
Talvez	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Tens registado carência afectiva por parte dos teus alunos? 02 Professores disseram que Sim, a que corresponde 50%, 02 professores disseram que Não, a que corresponde 50%, verifica-se que alguns professores têm dificuldade de identificar a carência por parte dos alunos.

De acordo com Ribeiro e Jutras (2006), os resultados positivos de uma relação académica movida pela afectividade são hostis aos apresentados em situações em que há uma ausência desta componente. Assim, num ambiente afectivo e seguro, os estudantes são calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efectivamente nas actividades propostas e contribuem para a realização dos objectivos educacionais. Caso contrário, o aluno rejeita o professor e, portanto, a disciplina por ele ensinada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para o seu insucesso escolar. O professor que possui competência afectiva é humano, e apercebe-se da sua coed nas suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

Tabela 3. Questão3. Tens te sentido carente de afecto?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	02	50%
Não	02	50%
Talvez	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Tens te sentido carente de afecto? 02 Professores, disseram que Sim, a que corresponde 50%, 02 professores, disseram que Não, a que corresponde 50%, nesta questão analise-se alguns professores são carentes de afecto por parte da escola.

De acordo com Ribeiro e Jutras (2006), os resultados positivos de uma relação académica movida pela afectividade são hostis aos apresentados em situações em que há uma ausência desta componente. Assim, num ambiente afectivo e seguro, os estudantes são calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efectivamente nas actividades propostas e contribuem para a realização dos objectivos educacionais. Caso contrário, o aluno rejeita o professor e, portanto, a disciplina por ele ensinada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para o seu insucesso escolar. O professor que possui competência afectiva é humano, e apercebe-se da sua coed nas suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

Tabela 4. Questão 4. Como tem sido a relação com os teus alunos?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Boa	02	50%
Normal	02	50%
Péssima	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Como tem sido a relação com os teus alunos? 02 Professor, disse que Boa, a que corresponde 50%, 02 Professores disseram que Normal, a que corresponde 50%, verifica-se que os professores têm o cuidado de marcar a tarefa para casa para melhor empenho dos alunos.

Segundo Chalita, (2001). E para ele, tudo que diz respeito ao aluno, deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado! E o professor é capaz de fazer isso”.

Tabela 5. Questão 5. Estás pronto para ajudar os teus alunos que achas que são carentes de afecto?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	02	50%
Não	02	50%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Estás pronto para ajudar os teus alunos que achas que são carentes de afecto? 04 Professores disseram que Sim, a que corresponde 100%, verifica-se que existe muito interesse por parte dos professores ajudar os alunos carentes de afecto.

Segundo Woolfolk (2000) para os alunos que vivenciam défice emocional e em estabelecer relações interpessoais os professores são a melhor via de auxílio. Quando os alunos têm uma vida familiar turbulenta e imprevisível, eles precisam de uma escola com estrutura firme e atenta. Eles necessitam de professores que definam regras claras, demonstrem consistência, e acima de tudo respeitem os alunos.

Tabela 6. Questão 6. Como avalia relação com os teus alunos na sala de aula?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Boa	02	50%
Normal	02	50%
Péssima	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Como avalia a relação com os teus alunos na sala de aula? 02 Professores disseram que Boa, a que corresponde 50%, 02 professores disseram que Normal, a que corresponde 50%, verifica-se que alguns professores não têm boa relação com os alunos.

Segundo Almeida (1999) portanto, as relações afectivas se enxerdeciam pois a transmissão de conhecimento, implica necessariamente uma inter relação pessoal professor-alunos, ou seja pessoa para pessoa, o afecto de estar sempre presente.

Tabela 7. Questão 7. Tens registado participação activa por parte dos pais/encarregados de educação?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	0	0%
Não	03	75%
As Vezes	01	25%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Tens registado participação activa por parte dos pais/encarregados de educação? 03 Professores disseram que Não, a que corresponde 75%, 01 professor disse que as vezes, a que corresponde 25%, verifica-se que os pais/ encarregados de educação não participam activamente na escolas dos seus educandos.

Entende SZYMANSKI (2003). Muitas famílias transferem para a escola toda a educação dos filhos, a formação do carácter, além da carência afetiva que muitas

crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade. Por outro lado, algumas “famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, que toma para si tarefas que são da competência da família.”

Tabela 8. Questão 8. Como avalia o rendimento dos teus alunos na sala de aula?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Bom	01	25%
Normal	03	75%
Péssimo	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Como avalia o rendimento dos teus alunos na sala de aula? 01 Professor disse que Boa, a que corresponde 25%, 03 professores disseram que Normal, que corresponde 75% indica que existe pouco rendimento escolar por parte dos alunos.

Ainda De Natale (1990, citado por Mascarenhas (2004), afirma que, o rendimento académico de alguém vai depender da motivação do indivíduo, seu auto conceito positivo, do estabelecimento de objectivos e de uma atitude positiva para o estudo.

Tabela 9. Questão 9. Tens conversando com os teus alunos sobre a importância da afectividade?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	03	75%
Não	01	25%
As Vezes	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Tens conversando com os teus alunos sobre a importância da afectividade? 03 Professores disseram Sim, a que corresponde 75%, 01 professor disse que Não, a que corresponde 25%, verifica-se que ainda alguns professores pouco abordam a questão da importância de afectividade aos alunos.

Baseando-se nas teorias de desenvolvimento social de Wallon, Vygotsky e Piaget entende-se que a afectividade se manifesta na relação professor aluno e que essa afectividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, é por meio dessa interacção pedagógica e das experiências vividas que professor e aluno constroem juntos, o conhecimento.

Tabela 10. Questão 10. Sente-se motivado em dar aulas aos teus alunos?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	04	100%
Não	0	0%
As Vezes	0	0%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Sente-se motivado em dar aulas aos teus alunos? 04 Professores disseram que Sim, a que corresponde 100%, verifica-se um alto nível de motivação por parte dos professores.

Segundo Good e Brophy (1990), a motivação é um constructo hipotético, utilizado para explicar a iniciação, a direcção e a persistência do comportamento orientado para um objectivo.

Tabela 11. Questão 11. Qual é o impacto da afectividade no rendimento escolar?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Eleva a auto-estima	02	50%
Melhora a aprendizagem	01	25%
Eleva a motivação para o estudo	01	25%
Total	04	100%

Fonte: dados de pesquisa

Qual é o impacto da afectividade no rendimento escolar? 02 Professores disseram que eleva a auto-estima, a que corresponde 50%, e 01 professore disse que eleva a motivação para o estudo o que corresponde a 25%, e 01 professore disse que melhora a aprendizagem o que corresponde a 25% está claro que, o impacto da afectividade, tem contribuído na auto-estima e no elevado nível de motivação por parte dos alunos.

Segundo, Ribeiro e Jutras (2006), Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afectividade opõem - se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afectivo, seguro, os alunos mostram – se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efectivamente das actividades propostas e contribuem para o atendimento dos objectivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afectiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade

2.8 Apresentação, análise e interpretação dos resultados do inquérito aplicado aos alunos

Tabela 1. Questão 1. Já ouviu falar da afectividade na escola?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	36	40%
Não	54	60%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 1. Já ouviu falar de afectividade na escola? 36 alunos, responderam Sim, o que corresponde a 40%, e 54 responderam Não, o que correspondem 60%, verifica-se que a maioria dos alunos nunca ouviram falar de afectividade na escola.

A afectividade no processo educativo é imprescindível para que as crianças manipulem a realidade e estimulem funções simbólicas. As emoções estão relacionadas à autoestima e à forma de relacionamento aluno-aluno e professor-

aluno. Um professor que não tem sentimentos por seus alunos criará distâncias perigosas, criará obstáculos com os alunos e deixará de criar um ambiente emocional (COSTA: SOUZA, 2006).

Tabela 2. Questão 2. Tens registado carência afectiva por parte dos teus colegas?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	52	57.77%
Não	38	42.22%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 2 – Tens registada carência afectiva por parte dos teus colegas? 52 alunos responderam Sim, que corresponde 57.77%, e 38 alunos responderam Não, o que correspondem 42.22%, nesta questão verifica-se que os alunos têm registado a carência afectiva por parte de certos, ou de alguns colegas.

De acordo com Cunha (2008,) o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivência das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida. Por esta razão, todos estão aptos a prender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes.

Tabela 3. Questão 3. Tens te sentido carente de afectividade na sala aula?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	71	78.88%
Não	19	21.11%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 3 – Tens te sentido carente de algo? 71 alunos, que responderam Sim, que corresponde 78.88%, 19 alunos que responderam Não, que corresponde

21.11%. nesta questão verifica-se que os alunos têm sido o impacto da falta da carência afectiva.

À medida que as emoções das crianças se desenvolvem, mudanças paralelas podem ser observadas. O desenvolvimento da emoção normativa, da vontade e do raciocínio autônomo influencia a vida moral e emocional das crianças que operam concretamente. As crianças desenvolvem a capacidade de perceber as perspectivas dos outros, considerar as intenções e se adaptar melhor ao mundo social (Wadsworth, 1997).

Tabela 4. Questão 4. Como tem sido a relação com os teus colegas?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Boa	60	75%
Normal	30	25%
má	0	0%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 4 – Como tem sido a relação com os teus colegas? Esta questão 60 alunos respondeu que Boa, a que corresponde 75%, e 30 alunos responderam Normal, que corresponde 25%. Indica que, na maioria das têm uma boa relação entre colegas.

Inicialmente, educar, seria então, conduzir ou criar condições para que na interação, na adaptação da criança de 0 até 6 anos, fosse possível desenvolver as estruturas da inteligência, necessárias ao estabelecimento de uma relação lógica com o mundo. (SALTINI, 1999,).

Tabela 5. Questão 5. Estás pronto para ajudar os teus colegas que achas que são carentes de afecto?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	90	100%
Não	0	0%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 5 - Estás pronto para ajudar os teus colegas que achas que são carentes de afecto? A esta questão 90 alunos responderam que Sim, a que corresponde 100%, verifica-se que quase todos os alunos estão disponível ajudar os colegas com problemas de carência de afecto.

Segundo Wallon (1995), a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso processo de sensibilização. Segundo o autor, muito precocemente a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria.

Tabela 6. Questão 6. Como avalias a relação com o teu professor na sala de aula?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Boa	58	64.44%
Regular	0	0%
Má	32	35.55%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 6 – Como avalias a relação com o teu professor na sala de aula? 58 alunos responderam que Boa, a que corresponde a 64.44% e 32 alunos responderam que Má a que corresponde 35.55%, verifica-se que a relação professor-aluno, ainda é débil.

a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (Amaral, 2000).

Tabela 7. Questão 7. Como tem sido a relação com os teus pais/encarregados de educação?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Boa	90	100%
Regula	0	0%
Má	0	0%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 7- Como tem sido a relação com os teus pais/encarregados de educação? Esta questão, 90 alunos responderam que Boa a que corresponde 100%, e verifica-se que os alunos tem boas relações com os seus pais/ encarregados de educação.

Além disso, Diogo (1998, citado por Capeculia (2018), acrescenta que enquanto a família possui a responsabilidade ilimitada pelas suas crianças, a escola tem uma responsabilidade limitada, visto que os professores são confrontados com um grupo numeroso de crianças que tentam tratar com imparcialidade, pelo que a afectividade para com a criança é intensa nos pais e mais ténue nos professores.

Tabela 8. Questão 8. Os teus pais/encarregados de educação têm dado apoio moral para o seu bom rendimento escolar?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	54	60%
Não	36	40%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº 8 - Os teus pais/encarregados de educação têm dado apoio moral para o seu bom rendimento escolar? 54 alunos responderam que Sim, a que corresponde 60% e 36 alunos responderam Não a que corresponde 40%, nesta questão os alunos a maioria têm tido apoio moral.

De acordo com Szymanski (2003, citado por Capeculia, 2018). Muitas famílias transferem para a escola toda a educação dos filhos, a formação do carácter, além da carência afectiva que muitas crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade. Por outro lado, algumas “famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, que toma para si tarefas que são da competência da família,”

Tabela 9. Questão 9. Como avalia o teu rendimento na sala de aula?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Boa	66	73.33%
Regular	0	0%
Mal	24	26.66%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº9 - Como avalia o teu rendimento na sala de aula? 66 alunos responderam que Boa, que corresponde a 73.33% e 24 alunos responderam que Mal que corresponde 26.66%, nesta questão verifica-se que o numero elevado de alunos, têm tido um rendimento escolar satisfatório.

Veiga (1994, citado por Capeculia, 2018), define o rendimento escolar (académico) como o nível de aproveitamento que pode alcançar um aluno no ambiente escolar no geral, e em particular numa disciplina e não só podendo medir-se através das avaliações pedagógicas entendidas como um conjunto de procedimentos que se projectam dentro do processo de ensino-aprendizagem, com o fim de obter informações necessárias para avaliar o aproveitamento por parte dos alunos e dos próprios estabelecimentos.

Tabela 10. Questão 10. Os teus pais/encarregados de educação conversam contigo sobre a importância de afectividade?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Sim	62	68.88%
Não	28	31.11%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº10 – Os teus pais/encarregados de educação conversam contigo sobre a importância de afectividade? 62 Alunos responderam que Sim, o que corresponde a 68.88%, e 28 alunos responderam que Não, que corresponde a 31.11%, ali verifica-se que muitos dos pais ou encarregados de educação, conversam com os seus educandos sobre a importância de afectividade.

No pressuposto de Morgado (1995) ele observa que: Nesses dias de ascensão tecnológica e globalização que provoca uma busca incessante pela informação somos sabedores que um clima de relacionamento interpessoal pode ajudar e muito e em especial a uma situação de pertencimento tanto na família como na escola e a afetividade vem a ser um instrumento em via de fato que tem contribuído e muito nesse processo

Tabela 11. Questão 11. Qual é o impacto da afectividade no teu rendimento escolar?

Opção de resposta	Número de inqueridos	Percentagem (%)
Eleva a minha auto-estima	32	35.55%
Eleva a motivação para os estudos	38	42.22%
Facilita a boa relação com os demais	20	22.22%
Total	90	100%

Fonte: dados de pesquisa

Na questão nº11 – Qual é o impacto da afectividade no teu rendimento escolar? 32 alunos responderam que eleva a minha auto-estima, o que corresponde a 35.55%, 38 alunos responderam que eleva a motivação para o estudos, o que corresponde a 42.22%, e 20 alunos responderam que eleva boa relação com os demais, que corresponde a 22%, ali verifica-se que, a maioria dos alunos sentem-se motivado a estudar.

Segundo Wadsworth (1997), à medida que as emoções das crianças se desenvolvem, mudanças paralelas podem ser observadas em seus julgamentos morais. O desenvolvimento da emoção normativa, da vontade e do raciocínio autónomo influencia a vida moral e emocional das crianças que operam

concretamente. As crianças desenvolvem a capacidade de perceber as perspectivas dos outros, considerar as intenções e se adaptar melhor ao mundo social.

Em função das respostas dadas, denota-se equilíbrio, no que toca na afectividade e no rendimento escolar dos filhos (educandos) e o conhecimento por parte dos pais/encarregados de educação. Isto porque muitas das vezes os mesmos não se preocupam em participar nas actividades para a qual são convidados ou contribuir para a aprendizagem de seus filhos (educandos). Pode-se constatar que a família não está a desempenhar o seu papel da melhor forma possível e que os alunos gostarão.

CONCLUSÕES GERAIS E SUGESTÕES

CONCLUSÕES GERAIS

Da fundamentação teórica e metodológicas de acordo com alguns autores a afectividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica.

1. A afectividade esta ligada a auto-estima as formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor aluno. Um professor que não seja afectivo com os seus alunos fabricara uma distancia perigosa , criara bloqueios com os aluno e deixara de estar criado um ambiente rico em afectividade (COSTA: SOUSA, 2006). E do diagnóstico realizado através dos inquéritos aplicados aos professores e alunos da do Complexo escolar nº 1M 16 de Junho, no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, os inqueridos afirmaram que:
2. No universo de 4 professores inqueridos 100% afirmaram de que, já têm ouvido falar de afectividade na escola.
3. Por parte dos alunos, 90% inqueridos, cujo os 36 correspondem 40%, que já tenham ouvido a falar de afectividade na escola, e 54 que correspondem 60%, que nunca ouviram e verificou-se que a maioria dos alunos nunca escutaram falar da afectividade. 75% dos professores inqueridos tem conversado sobre a importância da afectividade com os seus alunos, mais ainda alguns professores pouco abordam a questão sobre a importância da afectividade, tal como referido por 1 professor, que corresponde 25% dos professores.
4. Foi afirmado pelos alunos que o impacto da afectividade no rendimento escolar, consiste que, dos 90 inqueridos, 32 alunos, que corresponde 35.55%, responderam que eleva auto estima, e 38 alunos, que correspondem 42.22%, responderam que, eleva a motivação, e 20 alunos, que corresponde 22%, responderam que, eleva uma boa relação com os demais, e é notório que, a maioria dos alunos sentem-se motivado a estudar.
5. Por parte dos professores, estes afirmam que eleva auto-estima tal como referido por 2 professores que corresponde a 50%, 1 professor respondeu o que corresponde a 25% eleva amotivação, 1 professor respondeu melhora aprendizagem por parte dos alunos o que corresponde a 25%. esta claro que o impacto da afectividade ,tem contribuindo bastante na auto-estima e no elevdo nível de de motivação.

SUGESTÕES

De acordo com as conclusões deste trabalho, sugere-se:

1. Que a que a direcção do complexo escolar nº 1 M 16 de Junho promova actividades como palestras, jogos etc, a cerca da afectividade.
2. Que a direcção do complexo escolar nº1 M 16 de Junho trabalhe com os familiares sensibilizando-as no sentido de perceberem a importância da afectividade no seio familiar para que haja uma harmonia saudável contribuindo assim para o rendimento escolar. A criança precisa de afecto, precisa sentir-se amada, ela se sentirá segura na realização de suas ações. Na escola não é diferente, mas para que isso aconteça é necessário que haja interação entre família e escola. porque afectividade é importantíssima para o aprendizado, pois o afecto é considerado a energia necessária para que o cognitivo possa operar, assim a criança consiga aprender.
3. Que a direcção do complexo entre em comperacao com os professores a bordem mas com os seus alunos acerca da afectividade e mostrem afecto para com os seus alunos para que haja uma boa relação entre professor aluno vice versa promovendo assim. Percebe-se como foi visto que o aluno precisa sim de afecto e de uma relação boa com seu professor, só assim terá vontade de aprender. O afecto, o carinho, o amor, um olhar de atenção, ajuda e muito a criança em seu processo de construção e aprendizagem acerca da questão de pertencimento e socialização.
4. Considerando que o tema não se esgota apenas na abordagem deste trabalho, em virtude das limitações experimentadas durante o processo de investigação dai as laculas verificadas, sugere-se que o tema continue a ser investigado de formas a se suprir não so as deficiências constatadas mas também para o seu a profundamento.

BIBLIOGRAFIA

1. Abbagnano (1998). *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 21ª ed São Paulo : Martins Fontes.
2. Almeida, L. R. de; M., A. A. (2007). *Afectividade e aprendizagem: contribuição de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.
3. Almeida, L. S. & Campos, B. P. (1986). *Validade preditiva dos testes de raciocínio diferencial*. Cadernos de Consulta Psicológica.
4. André, C. (2018). *O Acompanhamento familiar e o rendimento académico*. Lubango: ISCEDHLA.
5. Arantes, V. A.(2003). *Afectividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Atlas.
6. Araújo, H. (1987). *Algumas teorias explicativas do insucesso escolar*. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
7. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. (vol. L). Londres: Hogarth.
8. Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). *Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar*. São Paulo: Ática.
9. Benavente, A. (1998). *Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*. Lisboa: Seara Nova.
10. Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas*. Lisboa: Análise Social.
11. Bechara, A. (2003). *O papel positivo da emoção na cognição*. Rio de Janeiro: VIVA.
12. Bock, A. M. B. (2004). *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão*. Campinas: Cadernos CEDES.

13. Branco, J. P. (2012). *Insucesso escolar: um estudo na área escolar da Maia*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
14. Capelatto, I. V.; Lima, R. F. de.; Ciasca, S. M. (2000). Sylvia Maria. *Cognitive Psychology*. New York: Annals of Psychology
15. Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). *Contribution of attachment theory to developmental psycho-pathology*. São Paulo: APA.
16. Ceci, J. (1991). *How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence*. *Developmental Psychology*. Rio de Janeiro: BDA.
17. Comenius, J. A. (2002). *Didáctica Magna*. São Paulo: Martins Fontes,
18. Cortesão, L., & Torres, M. A. (1990). *Avaliação pedagógica I - insucesso escolar*. Lisboa: Porto Editora.
19. Costa, K. S. da; Souza, L. (2017). *O Aspecto Sócio Afectivo no Processo Ensino-Aprendizagem na Visão de Piaget, Vygotsky e Wallon*. Rio de Janeiro: DP&A,
20. Cunha, M. V. (2000). *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A,
21. Figueiredo, C. (1975). *Pequeno dicionário da língua portuguesa*. Amadora: Bertrand.
22. Fonseca, V. d. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
23. Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). *A Influência dos Factores Escolares*. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
24. Garcia, A. T., López, C. B., Navega, M. L., Arta, S. C., Chacón, I. M. G., Aguado, P. G., Landa, C. G., & Prieto, A. S. (1998). *Fracasso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Nancea Ediciones.
25. Gomes, C. A. (1987). *A interacção selectiva na escola de massas*. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Braga: APPORT

26. Good, T.L., & Brophy, J.E. (1990). *Educational psychology. A realistic approach* (4ª edição). New York: Longman Publishers.
27. Leite, S. A. S (Org.) (2006). *afectividade e práticas pedagógicas* São Paulo: Casa do Psicólogo,
28. Lima, R. A. G. de (2002). *Crianças e adolescentes com doença crónica: convivendo com mudanças*. Porto: Porto Alegre.
29. Mahoney, A. A; Almeida. L. R. (2005). *Afectividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Psi. da Ed.,
30. Marchand, M. (1985). *A afectividade do educador*. São Paulo: Coleção Fanny Abromovich Editora.
31. Martins, A. M., & Cabrita, I. (1993). *A problemática do insucesso escolar: insucesso escolar e apoio socioeducativo: a problemática do insucesso educativo em matemática no 3º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
32. Martins, C. (2006). *Factores e Análise do Insucesso Escolar. Gestão e Planeamento da Educação*. Porto: Instituto Superior de Educação.
33. Muñiz, B. M. (1993). *Família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
34. Marques, C., Antunes, A. Nóvoa, P. & Ribeiro, I. S. (1999). *Um programa de estratégias de aprendizagem: Sua avaliação e implicações educativas*. Porto: Porto Editora.
35. Marques, C., Antunes, A. Nóvoa, P. & Ribeiro, I. S. (1999). *Um programa de estratégias de aprendizagem: Sua avaliação e implicações educativas*. Minas Gerais: UMNV.
36. Morgado, M. A. (1995). *Da Sedução na Relação Pedagógica – professor aluno no embate com efeitos inconsciente*. São Paulo: Plexus.
37. Nascimento, M. L. B. P. (2004). *A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon*. São Paulo: Avercamp.

38. Oliveira, G. K. (2005). *Afectividade e prática pedagógica: Uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física*. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo.
39. Ortiz, M. J., Fuentes, M. J., & López, F. (1999). *Desarrollo socioafectivo en la primera infância*. In J. Palcios. Madrid: Alianza Editorial.
40. Peixoto, L. M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar : um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Braga: APPACDM.
41. Pereira, F. (1991). *O direito ao insucesso*. Análise Psicológica. São Paulo: TBC.
42. Piaget, J. & Inhelder, B. (1990). *A psicologia da criança*. Ed. 11. – Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S/A.
43. Pontel, M. D. (2013). *Dificuldade de aprendizagem (DA'S): características, identificação e avaliação*. Brasil: Universidade da Região de Chapecó .
44. Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Santos, M. T. & Gomes, M. B. (1999). *Avaliação da adaptação pessoal, escolar, familiar e social de jovens*.
45. Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? Revista Portuguesa de Educação.
46. Roazzi, A., Spinillo, G., & Almeida, L. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas.
47. Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática.
48. Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C. & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação.
49. Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? Revista Portuguesa de Educação
50. Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C. & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação.

51. Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Santos, M. T. & Gomes, M. B. (1999). Avaliação da adaptação pessoal, escolar, familiar e social de jovens.
52. Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*.
53. Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*.
54. Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
55. Ribeiro, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. (2006). Representações sociais de professores sobre afectividade. *Estudos de psicologia*. Campinas.
56. Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 53 - 60.
57. Saltini, C. J. P. (1999). *Afectividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DP & A, para VYGOTSKY, Liev Semionovich.(2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artimed,
58. Silva, A. L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
59. Tassoni, Elvira Cristina Martins (2006.). *A afectividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. São Paulo: Casa do psicólogo.
60. von lizendoorn, M., & Ruitter, C. (1993). Attachment and cognition: a review of the literature. *International Journal of Educational Research*.
61. Wadsworth, Barry J. (1997). *Inteligência e Afectividade da Criança na Teoria de Piaget*. 5ªed. São Paulo: Pioneira.
62. Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança* São Paulo: Martins Fontes,
63. Wallon, H. (1986). *As origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manole, 64.
- Woolfolk, Anita E. (2000). *Psicologia da Educação*. 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed,