

O desenho como representação da afetividade por crianças do ensino fundamental¹

Drawing as a representation of affectivity by children in fundamental education

Andréia Osti²
Universidade Estadual Paulista

Resumo

O desenho, como elemento representativo, possibilita compreender pedagogicamente as relações com a aprendizagem. Com o objetivo de investigar o vínculo com a aprendizagem, buscou-se comparar se alunos com desempenho satisfatório e insatisfatório representam de forma diferente o tipo de vínculo estabelecido com a aprendizagem e se tem sentimentos diferenciados. Participaram 312 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais. Metodologicamente utilizou-se a Técnica Projetiva Par Educativo e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Os resultados evidenciaram que alunos com desempenho insatisfatório retratam principalmente atividades e personagens que não são da escola e apresentam mais sentimentos negativos. Os alunos com desempenho satisfatório representam atividades que dizem respeito à escola e tem sentimentos mais positivos. Este trabalho indica que o desenho, além de ser uma atividade lúdica e experiência estética, auxilia na observação de relações em sala de aula, permitindo conhecer a perspectiva da criança sobre determinados aspectos.

Palavras-chave: Representações; Sentimentos; Desempenho; Aprendizagem.

Abstract

Drawing, as a representative element, makes it possible to understand pedagogically the relationship with learning. This study to compare whether students with satisfactory and unsatisfactory performance represent differently the type of link established with learning and whether they have different feelings. 312 students from the 5th year of elementary school from municipal schools participated. Methodologically, the Projective Par Educativo Technique and the Free Word Association Technique (TALP) were used. The results showed that students with poor performance mainly portray activities and characters who are not from school and have more negative feelings. Students with satisfactory performance represent activities that concern the school and have more positive feelings. This work indicates that the drawing, in addition to being a playful activity and aesthetic experience, helps in the observation of relationships in the classroom, allowing to know the child's perspective on certain aspects.

Keywords: Representations; Feelings; Performance; Learning.

¹ A pesquisa contou com o financiamento do CNPq – processo 47070 decorrente do edital da Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPEs.

² Professora Associada (Livre-Docente) junto ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), doutora em Educação (2010) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Introdução

Inúmeras pesquisas, segundo Ribeiro, Jutras e Louis (2005) confirmam a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem. Entretanto, as relações afetivas são habitualmente negligenciadas tanto na prática dos professores quanto nos currículos dos cursos de formação em diversas universidades brasileiras. Estudos sobre o papel da dimensão afetiva nas práticas educacionais mostram-se importantes, pois até recentemente, o trabalho pedagógico vinha sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo. (Furlani, 2004; Osti, 2010, Osti e Martinelli, 2014, Osti e Tassoni, 2019).

Estudos internacionais (Mensurado, 2010, Rodrigues e Cruz, 2009, Snyder e Lopez, 2009, Gregoriadis e Tsigilis, 2008, Contreras e Esguerra, 2006, Alcalá, Camacho, Giner, Giner, Ibañez, 2006 e Solar, 2004) e nacionais (Osti e Tassoni, 2019, Carvalho e Senkevics, 2014, Bicalho e Souza, 2014, Osti e Brenelli, 2013, Tassoni e Souza, 2013, Mattos, 2012, Ribeiro, 2010, Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu, 2009) têm destacado a necessidade de compreender a afetividade e suas implicações para a prática educativa. Os afetos constituem-se de processos cognitivos que emergem no interior da sala de aula posto que esse ambiente é produtor de relações e comunicações e segundo Ornellas (2013), tanto o afeto contribui com o cognitivo para a construção de conhecimento, quanto a teoria das Representações Sociais reconhece a importância desses afetos.

Apesar de estudos na atualidade indicarem a necessidade de pesquisas que articulem os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos, Ribeiro (2010), Faria e Tortella (2015), Osti e Tassoni (2019) afirmam que o domínio afetivo ainda permanece marginal na abordagem pedagógica, sendo o tema afetividade ainda ignorado na Educação Básica, o que causa estranhamento uma vez que o processo de ensino e aprendizagem envolve diretamente as interações humanas. Nessa perspectiva pode-se afirmar que pesquisas sobre o papel da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas mostram-se importantes, pois ainda hoje, o trabalho pedagógico vem sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo.

Pesquisas que se dedicaram a investigar os sentimentos de alunos (Osti e Tassoni, 2019, Carvalho e Senkevics, 2014, Nunes, 2011, Gregoriadis e Tsigilis, 2008, Contreras e Esguerra, 2006) mostraram que de um lado há a manifestação de sentimentos positivos (alegria, confiança, tranquilidade) que são relacionados à professora, demonstrando assim a importância do professor, na criação da imagem de ensino e aprendizagem construída pelos alunos. Por outro lado, há também relatos de humilhação, raiva e constrangimento provocados também por professores. Essas pesquisas indicam que na relação pedagógica entre professor e aluno, surgem diferentes sentimentos que tem implicações para o desempenho, uma vez que podem influenciar o processo de aprendizagem.

Entende-se a afetividade como elemento propulsor para a aprendizagem. Para Vygotsky (2009) todo sentimento possui para além da expressão exterior, corporal, uma expressão interior que se manifesta na seleção de pensamentos, imagens e impressões. Afirma ainda que quando desenha, a criança não representa apenas o que vê, mas tudo aquilo que sabe. Reside aqui a importância deste estudo. Os fundamentos encontram-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2005, 2010) por possibilitar uma leitura pertinente ao contexto das relações e por considerar que sua utilização pode contribuir para um entendimento efetivo de sentimentos, percepções e valores nem sempre explicitados pelos sujeitos que deles compartilham. Também aborda de forma integrada as dimensões cognitiva, afetiva e social presentes no comportamento humano.

De acordo com Nascimento (2013) a importância das representações para a educação reside em compreender a função e a relação entre as estruturas simbólicas e o processo educativo uma vez que essas representações participam da dinâmica psicossocial da escola. Especificamente, em relação aos sentimentos e a afetividade, Ornellas (2013) explica que os afetos se constituem de processos cognitivos que emergem no interior da sala de aula posto que esse ambiente é produtor de relações e comunicações. Afirma ainda que “tanto o afeto contribui com o cognitivo para a construção de conhecimento, quanto a teoria das Representações Sociais reconhece a importância desses afetos” (p.28).

Cabe esclarecer que, uma vez definida a abordagem teórica, os termos sentimentos, afetos e afetividade aqui serão tratados como sinônimos. A afetividade será aqui analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece em sala de aula. De acordo com Rodrigues e Cruz (2009) o termo sentimento pode ser utilizado como sinônimo de afeto ou afetividade, pois esses regulam as relações entre os indivíduos, integram tanto valores em si, como para si e difundem-se através do processo de aprendizagem. Em consonância, Nascimento (2011) fundamenta que a afetividade se refere à capacidade do ser humano em ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio das sensações agradáveis ou desagradáveis e que o sentimento é a expressão representacional da afetividade. Ou seja, os sentimentos podem ser expressos pela linguagem verbal ou artística e configuram a representação da afetividade.

Parte-se da premissa que as representações permitem compreender que na escola, alunos e professores, por meio de suas atitudes e sua linguagem, manifestam afetos e constroem e/ou reforçam representações sobre si e sobre o outro, dentro desse contexto. Considera-se que a identificação das representações de crianças sobre seu processo de aprendizagem pode fornecer indicadores para o início de uma reflexão sobre a prática docente, levando em consideração a dimensão afetiva, visando um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico.

As pesquisas de Moscovici (2005, 2010) e Jodelet (2009) demonstraram que as representações são originárias da interação indissociável entre o sujeito e o meio. Ao interagir com o outro, o indivíduo se modifica e se transforma. São essas interações que determinarão as representações do sujeito, ou seja, a construção de seus próprios conhecimentos. Assim, pode-se afirmar que nas interações cotidianas, professores e alunos vão construindo e produzindo representações sobre o mundo, sobre o fazer pedagógico, sobre si, sobre o outro, as quais são compartilhadas com seus pares e contribuem para a constituição de sua identidade. Moscovici (2010) afirma que as representações são criadas mentalmente e constituem produto de nossas comunicações e ações, ou seja, são compartilhadas pelos indivíduos e por

meio da dialogicidade podem ser reformuladas, repensadas, reorganizadas e/ou repelidas, influenciando ou direcionando nossos comportamentos e ações.

Para analisar as representações produzidas pelos indivíduos localizados em espaços físicos concretos da vida (nessa pesquisa é a escola), Jodelet (2009) afirma que é preciso delimitar as esferas ou universos de pertença dessas representações: subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. A subjetividade compreende os processos, de natureza cognitiva e emocional, que dependem de uma experiência de vida e operam no nível do indivíduo (com ele mesmo). O nível intersubjetivo permite compreender a função expressiva das representações e possibilita acessar os significados que os sujeitos (indivíduos ou coletivos) atribuem a um objeto e examinar como esses significados são articulados às suas emoções e ao funcionamento cognitivo. Na transubjetividade há elementos que atravessam tanto os indivíduos (subjetivo) e os grupos (intersubjetivo) quanto os contextos de interação e as trocas verbais. Essa esfera remete a tudo o que é comum aos membros de um mesmo coletivo. Na construção das representações sociais, a transubjetividade refere-se ao que é comum aos membros de um coletivo, pertencendo assim ao espaço social e público. Suas representações são provenientes de diferentes fontes, como por exemplo, a difusão dos meios de comunicação de massa e os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais.

Esta pesquisa está trabalhando principalmente com a esfera da subjetividade, uma vez que está dando voz às crianças sobre suas representações. No entanto, também a esfera da intersubjetividade está presente pois acessa como as representações estão sendo elaboradas num dado contexto (a sala de aula) e quais suas relações com a interação, o que direciona para a compreensão da linguagem como elemento constituinte da representação. O desenho aqui é entendido como uma representação, uma expressão daquilo que a criança observa, sente e percebe, no contexto delimitado da sala de aula, local em que se propicia a aprendizagem formal de conteúdos escolares. Silva (2002) reitera que não existe uma abordagem única sobre o desenho e que diversos autores têm estudado o tema privilegiando um e/ou outro aspecto, seja o cognitivo, o afetivo, o motor, o gráfico, o artístico e o estético.

Para Possa e Vargas (2014) o desenho, como linguagem artística, proporciona à criança oportunidades que lhe possibilitam expressar seus sentimentos a respeito de algo. E em alguns casos, até mesmo mostrar suas angústias e seus medos. Pontes e Oliveira (2021) ao fazer uma análise sobre a experiência estética do desenho, explicam que a relação possibilita a interação do sujeito com e no mundo. Consideram que na experiência estética há interação entre as ações de ver e fazer, o que remete à necessidade de considerar tanto o processo quanto o produto da ação humana na interconexão entre meios e fins. Afirmam que para Dewey (2010), é o corpo que percebe, e se emociona, como produtor de sentido. A emoção, própria da interação de cada sujeito da experiência, colore a experiência e a torna singular. O corpo todo é afetado quando protagoniza uma experiência. A esse respeito, Dewey afirma que, “o ato de percepção procede por ondas que se estendem por todo o organismo. Assim, não existe na percepção um ver ou ouvir acrescido de emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção” (DEWEY, 2010, p. 135).

Para Derdik (2007; 2010; 2018) o desenho é a linguagem basilar de outras formas de representação. Silva (2002) considera que muitas vezes a criança produz cenas e personagens baseadas em vivências cotidianas. Cognet (2014) afirma que o desenho da criança não existe fora da cultura, fora da interação com o outro e que ele pode ser uma forma de expressão da criança, mostrando sua singularidade e expressividade. Chamat (2004) indica que o desenho pode ser um instrumento que possibilita fazer uma sondagem da aprendizagem. Todos os autores anteriormente mencionados configuram uma breve perspectiva das possibilidades do uso do desenho no contexto educativo.

Desenhar é para a criança uma atividade normalmente prazerosa. Segundo Vygotsky (2009) os processos criadores são observáveis desde a mais tenra idade e “todo sentimento possui uma expressão interior que se manifesta na seleção de pensamentos, imagens e impressões” (p.21). “As imagens conferem também uma linguagem interior aos nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de maneira a que essa combinação corresponda a nosso estado de espírito interior” (pg. 21).

O desenho pode ser considerado elemento representacional pois Moscovici (2010); afirma que para compreender como se forma uma representação, é importante esclarecer sobre dois elementos, a figura (imagem) e a significação (conceito). O primeiro compreende o objeto ou fenômeno do mundo social. O segundo constitui o valor ou o significado dado pelo indivíduo a essa figura. Sendo assim, podemos dizer que a significação é capaz de conceber um objeto sem ele estar presente, dando sentido e o simbolizando, enquanto a imagem compreende a atividade perceptiva, pois recupera este objeto dando-lhe concretude. Desta forma, “a estrutura de cada representação tem duas faces tão pouco dissociáveis e apresenta-se desdobrada, como a frente e verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica” (pg. 65). Ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura.

Tal como exposto por Visca (2002) a partir da análise do desenho da criança é possível conhecer quais representações participam do ambiente da sala de aula, quais os vínculos que os alunos estabelecem com o aprender e quais as circunstâncias dentro das quais se opera essa construção do conhecimento. Considera-se que os estudantes que estão na escola não aprendem apenas as disciplinas e os conteúdos, eles vivenciam relações sociais e terminam desenvolvendo valores e atitudes, assim como formam representações sobre si. Isso permite dizer que o ambiente da sala de aula, assim como o professor, atua tanto no campo da instrução como no campo da formação afetiva, mesmo de forma não planejada e não intencional.

Visca (2011) considera que os desenhos têm certas características em si, quando usados como técnica projetiva, que possibilitam algumas relações com os significados psicossociais e os esquemas afetivo – cognitivo – sociais. Nesta perspectiva, o desenho torna-se um recurso que permite investigar uma dimensão representativa no que se refere aos vínculos que alunos estabelecem com a aprendizagem. Também Vygotsky (2009) afirma que “as crianças desenharam o que já sabem acerca das coisas, o que nelas lhe parece mais importante” (pg. 97). E que quando desenha “a criança põe no desenho tudo que sabe do objeto” (pg. 98). Desta forma, o desenho, além de ser uma atividade lúdica para a criança, também pode se tornar um recurso de análise da representação.

Para Moscovici (2010) o universo do indivíduo é formado por uma série de relacionamentos e interações impregnadas de representações, portanto elas constituem uma das vias de apreensão do mundo concreto. Assim, a imagem construída por alunos sobre as relações afetivas no contexto escolar pode estar vinculada à sua própria experiência de aprendizagem. Partindo do pressuposto que as representações geram atitudes, crenças e instituem valores que podem nortear as práticas pedagógicas, Almeida e Almeida (2013) afirmam que é na interação do sujeito com o mundo que as experiências se somam, se elaboram, são interpretadas e simbolizadas, por cada um. Isso posto, é verdadeira a assertiva de que as relações dentro da sala de aula devem buscar compreender as possíveis implicações para o desempenho dos estudantes e para a qualidade das relações vivenciadas entre professores e alunos.

Em se tratando de crianças, parte-se do pressuposto que elas são capazes de expressar suas representações e percepções sobre o ambiente escolar e as relações em sala de aula. Acredita-se que o estudo de crianças se destaca por se tratar também de um grupo de indivíduos que uma vez inseridos no contexto escolar, passam a vivenciar e compartilhar experiências e a construir, individualmente e socialmente, representações que podem vir a influenciar parte do processo de ensino e aprendizagem. Osti e Tassoni (2019), Nascimento (2011), Alderson (2005), Sarmiento (2003), Christensen e Proutt (2002) reconhecem que as crianças podem falar de si e relatar suas experiências uma vez que são protagonistas de seu próprio processo de desenvolvimento e que a investigação junto a elas, possibilita compreender suas experiências e expectativas através de informações e representações construídas por elas.

Esse trabalho tem por objetivo geral analisar quais os sentimentos de alunos do ensino fundamental envolvidos na relação com o aprender e quais suas implicações para o desempenho escolar. Os objetivos específicos centram-se em investigar os sentimentos positivos e negativos expressos pelos alunos na situação de aprendizagem, verificar como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem (afetivo ou não afetivo) e mensurar as diferenças relativas ao desempenho escolar. Numa leitura preliminar, pode-se considerar que esta pesquisa

consiste numa replicação de achados já estabelecidos, no entanto, afirma-se que apesar dessa temática ser alvo da atenção de pesquisadores há algumas décadas, as lacunas nesses estudos inserem-se em estudar a representação de crianças e seus sentimentos. Muitas pesquisas tratam sobre afetividade e outras sobre representações, mas são raros os estudos sobre as representações em que as crianças sejam ouvidas.

Participantes

Participaram 312 alunos, ambos os sexos, do 5º ano do Ensino Fundamental, de três escolas da rede municipal de uma cidade no interior de São Paulo. Os alunos foram divididos em dois grupos: grupo com desempenho escolar satisfatório e grupo com desempenho insatisfatório, sendo o último considerado pela escola como alunos que apresentam defasagem.

Instrumentos

Para a recolha dos dados foram utilizadas a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), a Técnica Projetiva Par Educativo (Visca, 2011) e feito levantamento junto com às professoras e a secretaria da escola sobre a questão do desempenho escolar dos estudantes. A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) é comumente usada por pesquisadores que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais e possibilita, no caso deste trabalho, identificar a percepção do ambiente de aprendizagem e os sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem.

A prova projetiva psicopedagógica designada Par Educativo (Visca, 2010), analisa o vínculo com a aprendizagem, levantando dados sobre os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na relação do aluno com o aprender. Essa técnica permite analisar vários aspectos, tais como: os adultos significativos que oferecem modelos de aprendizagem, o cenário onde ocorre a aprendizagem, como o aluno representa seu professor (facilitador, intermediário ou punitivo) e como percebe a dinâmica da aula. Ela possibilita observar nos desenhos a relação com os objetos de aprendizagem; com quem ensina e de quem aprende em determinada situação.

Procedimento de coleta e análise dos dados

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 6.112). Como a pesquisa trabalhou especificamente com crianças foi feito o convite pessoalmente aos pais, explicado os procedimentos, instrumentos e entregue os TCLE. A partir da autorização dos responsáveis, os alunos foram convidados a participar da pesquisa e deram ciência ao termo de Assentimento (TALE). Os instrumentos foram aplicados coletivamente em sala de aula pela pesquisadora sem a presença da professora. Cabe informar que a pesquisa faz parte de um projeto de extensão realizado na universidade e que foi financiada pelo CNPq.

A ordem de aplicação dos instrumentos foi a seguinte: no primeiro dia foi realizada a Prova Psicopedagógica Par Educativo e no segundo dia foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras. Em cada um desses dias o tempo de aplicação dos instrumentos variou entre 30 minutos e uma hora. As notas do desempenho escolar geral de cada aluno participante foram coletadas nos boletins escolares fornecidos pela secretaria da escola e classificadas como: desempenho satisfatório e desempenho insatisfatório, seguindo a média preconizada pela rede municipal de educação.

Na aplicação da TALP os alunos escreveram substantivos, adjetivos ou verbos que melhor descrevessem os temas indutores propostos e que permitiram identificar a percepção do ambiente de aprendizagem e os sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem. As respostas foram classificadas de acordo com sua frequência, sendo categorizadas segundo a similaridade semântica. A análise das evocações foi manual com base em critérios de frequência e ordem média da evocação. Os alunos participantes associaram ao tema indutor três palavras.

Na prova Par Educativo foram analisadas a relação com os objetos de aprendizagem; a relação com quem ensina e de quem aprende em determinada situação. A análise dessas três unidades (objetos, ensinante e aprendiz) e suas relações expressa o tipo de vínculo estabelecido pelo indivíduo com a aprendizagem, sendo esse positivo ou negativo. O vínculo positivo implica em um maior vínculo com a aprendizagem, isso quer dizer que o aluno se sente incluído, valorizado e

participativo das situações em sala de aula, enquanto o vínculo negativo indica que o aluno se percebe como desvalorizado e estabelece um menor vínculo com a aprendizagem.

Resultados e discussão

Ao avaliar o desempenho escolar desses estudantes por meio das notas fornecidas pela escola em Língua Portuguesa e Matemática, constatou-se que 62,5% dos alunos têm desempenho satisfatório e 37,5% desempenho insatisfatório, o que de certa forma evidencia, com base no histórico, que a maior parte dos alunos está apresentando desempenho dentro do esperado para a série, e uma percentagem menor apresenta resultado abaixo do esperado.

Em relação a quais são os sentimentos descritos pelos alunos vários foram apontados, e esses foram agrupados em duas categorias: sentimentos positivos e negativos. Foram considerados positivos aqueles que remetem à situações ou vivências que trazem bem-estar, tranquilidade, segurança, tais como: alegria, divertimento, felicidade, amizade, amor/apaixonado, colaboração, tranquilidade e confiança. Os sentimentos negativos indicam situações constrangedoras e que podem gerar na criança uma situação de tensão, mal-estar e/ou sofrimento psicológico/emocional, tais como: perseguição, tristeza, medo, vergonha, humilhação, injustiça, raiva, sentir que é burro e que não aprende, solidão, tensão, ódio e nervosismo.

Em relação aos sentimentos vivenciados pelas crianças, os dados mostram maior correspondência de sentimentos positivos (59,2%) e menor aos sentimentos negativos (40,1%). De acordo com Contreras e Esguerra (2006) os afetos negativos (medo, tristeza, ira, aversão, indignação e repulsa) tem efeito sobre a saúde mental das crianças. **Nessa** mesma perspectiva, Rodrigues e Cruz (2009) destacam que a afetividade no processo de ensino e aprendizagem serve como catalisador e intensificador dos interesses dos alunos pelo processo educativo.

Com base nos dados aqui expostos, pode-se inferir que as escolas investigadas estão configurando um ambiente positivo, mas há de se destacar que

existem alunos, mesmo em menor percentagem, que vivenciam uma representação e/ou relação negativa da/na escola e talvez esses estejam tendo desempenho insatisfatório em razão dessa realidade. O Quadro 1 apresenta os dados dos sentimentos em função do desempenho escolar.

Quadro 1: Sentimentos em função do desempenho escolar.

| SENTIMENTOS | DESEMPENHO | | TOTAL | | |
|--------------|----------------|-----|-------|------------|------------|
| | | N | % | N | % |
| Positivos | Satisfatório | 147 | 78,6 | 187 | 59,9 |
| | Insatisfatório | 40 | 21,4 | | |
| Negativos | Satisfatório | 48 | 38,4 | 125 | 40,1 |
| | Insatisfatório | 77 | 61,6 | | |
| Total | | | | 312 | 100 |

Fonte: Dados de pesquisa.

De forma geral, a análise permite afirmar que há relação entre o desempenho e os sentimentos, isso porque os sentimentos positivos são mais evidenciados por aqueles que apresentam desempenho satisfatório (78,6%) do que os com desempenho insatisfatório (21,4%). De forma semelhante, crianças que apresentam sentimentos negativos têm maior percentagem de desempenho insatisfatório (61,6%) quando comparadas aos estudantes com sentimentos negativos e desempenho satisfatório (38,4%). Verifica-se, portanto que, nesse grupo, o sentimento sugere relação com o desempenho escolar.

O relatório da Unesco (2005) explicita que existem muitos relatos de alunos que são agredidos verbalmente por seus professores, o que impinge a eles um sentimento negativo e revolta em relação escola. Há situações descritas em que os alunos são desqualificados pelos professores e que esses últimos perdem o controle emocional na sala e ofendem os alunos. Essa realidade reforça a hipótese, desta pesquisa, de que os sentimentos, sejam esses positivos ou negativos, tem influência direta para a aprendizagem e que crianças com desempenho insatisfatório, por terem pior desempenho, acabam por desenvolver sentimentos mais negativos.

Visando facilitar a análise dos sentimentos, foi mantida a categoria de sentimentos positivos e negativos e dentro dessas foram criadas subcategorias.

Assim, alguns dos sentimentos positivos (felicidade, alegria, bem-estar) foram incorporados a uma única categoria – Felicidade, bem como na categoria Amizade (amizade, companheirismo, confiança e divertimento) e na Enamoramento (amor, interesse por outro colega, paixão). O mesmo procedimento foi feito com os sentimentos negativos, tal como na categoria Tristeza (infeliz, triste, chateado, magoado), Ansiedade (tensão, medo e nervosismo) e na categoria Raiva (revolta, ira e ódio).

No entanto foi necessário criar uma nova subcategoria intitulada “menos-valia” que corresponde a sentimentos de depreciação de si próprio. Para isso, tomou-se por referência a conceituação de Lipp (2009) que define esta categoria como a visão negativa que o aluno tem de si mesmo. Também se incluem nessa subcategoria aqueles que se dizem humilhados na escola por serem mais lentos para aprender e os que assumem integralmente a responsabilidade por não aprender e se culpabilizam, ou seja, a criança assume para si a responsabilidade por sua não aprendizagem.

Esta categoria tenta explicar alguns sentimentos expressos pelos alunos, como por exemplo: “sou burro”, “não tenho capacidade para aprender nada”, “não sirvo para ler”, “não sou esperto nem inteligente para aprender as coisas que a professora ensina”, “minha professora diz que eu não sirvo para nada”, dentre outros. Cabe explicar que cada aluno apontou três sentimentos e esses estão sendo apresentados em relação a sua frequência, tal como consta no Quadro 2.

Quadro 2: Definição dos sentimentos.

| SENTIMENTOS | | RELATIVA | | TOTAL | |
|--------------|--------------|----------|------|------------|------------|
| | | F | % | F | % |
| Positivos | Felicidade | 160 | 30,9 | 517 | 55,2 |
| | Amizade | 306 | 59,1 | | |
| | Enamoramento | 51 | 10 | | |
| Negativos | Tristeza | 68 | 13 | 419 | 44,7 |
| | Menos valia | 117 | 22,6 | | |
| | Raiva | 120 | 23,2 | | |
| | Ansiedade | 114 | 22 | | |
| Total | | | | 936 | 100 |

Fonte: Dados de pesquisa.

Os dados permitem afirmar que o sentimento mais vivenciado pelos alunos é positivo (55,2%) e relativo à amizade (59,1), seguido de felicidade (30,9%). No entanto 44,7% dos estudantes indicaram sentimentos negativos e esses são relativos à: raiva (23,2%), menos valia (22,6%), ansiedade (22%) e tristeza (13%).

Os dados aqui encontrados sobre a questão dos sentimentos e suas implicações para o desempenho, quando comparados com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment - Pisa), possibilitam afirmar que realmente há implicações do que se sente para a aprendizagem. Na pesquisa que analisa o que os estudantes pensam da escola, a Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2013) averiguou que em 48 países os estudantes que apresentaram melhor desempenho tinham atitudes mais positivas com relação à escola do que os com desempenho mais baixo. O relatório finaliza afirmando que as percepções dos estudantes com relação à escola e seu desempenho reforçam-se mutuamente, isso significa que as vivências escolares podem moldar a experiência individual do aluno em relação a sua aprendizagem. Dessa forma, os resultados estão dentro do que a literatura vem apresentando.

Posto essas considerações, buscou-se na prova projetiva Par Educativo, verificar qual ambiente os estudantes representam como significativo para a aprendizagem. Os resultados indicam que os desenhos também são indicativos das vivências em sala de aula e permitem verificar as representações sobre esse contexto. A técnica Projetiva Par Educativo possibilitou observar que 53,8% dos estudantes vinculam o ambiente escolar como significativo para sua aprendizagem e 46,2% retratam outros ambientes. Essa diferença não é muito significativa em termos percentuais quando se compara o grupo total, no entanto, quando é feita comparação em função do desempenho escolar, verifica-se que entre os alunos com desempenho satisfatório 68,6% representam a escola e entre os que apresentam desempenho insatisfatório 74,8% retratam outros ambientes e isso pode ter relação com o desempenho deles.

Mediante esse resultado, pode-se inferir que o fato de o grupo com desempenho insatisfatório, em sua maioria, indicar outros ambientes de aprendizagem, isso pode representar que, como eles não estão tendo sucesso nas atividades escolares, acabam por representar a situação de aprendizagem fora da escola. Buscando uma especificidade maior da cena retratada analisaram-se quais são as atividades e os personagens descritos no desenho (se relativas ao ambiente escolar ou extraescolar), tal como exposto no Quadro 3.

Quadro 3: Representação do conteúdo de aprendizagem relacionado ao desempenho.

| CATEGORIAS | | SATISFATÓRIO | | INSATISFATÓRIO | | TOTAL | |
|--------------|---------------|--------------|----|----------------|----|------------|------------|
| | | N | % | N | % | N | % |
| Atividades | Escolar | 120 | 73 | 44 | 27 | 164 | 52,6 |
| | Extra escolar | 36 | 24 | 112 | 76 | 148 | 47,4 |
| Personagens | Escolar | 110 | 68 | 51 | 32 | 161 | 51,6 |
| | Extraescolar | 46 | 30 | 105 | 70 | 151 | 48,4 |
| Total | | | | | | 312 | 100 |

Fonte: Dados de pesquisa.

Verifica-se que tanto a atividade desenvolvida quanto os personagens retratados no desenho são, em sua maior parte, do contexto escolar. No entanto foi possível constatar diferenças entre crianças com desempenho satisfatório e insatisfatório uma vez que os primeiros retrataram nos desenhos principalmente atividades (73%) e personagens (68%) da escola, tal como ir à lousa e fazer tarefas. Os alunos com desempenho insatisfatório retrataram ambientes extraescolar (76%) como a igreja, a praça do bairro, a casa de um amigo ou o clube e os personagens (70%) também são externos, tal como amigos e familiares. As Figuras 1, 2, 3 e 4 são representativas desses desenhos.

Figura 1 e 2: Ambiente escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora
Figura 3 e 4: Ambiente extraescolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora

De acordo com Jodelet (2009), Visca (2010), Nascimento (2011), Pontes e Oliveira (2021) as percepções do indivíduo é que irão determinar como ele deverá avaliar e reagir às situações com as quais se depara. Essas percepções são provenientes da relação do indivíduo (aluno) com o outro (professor), com o meio em geral (escola e família), podendo, portanto, mudar de acordo com o momento vivido. Também ressaltam que a opinião que a criança faz de si mesma é fortemente influenciada pela opinião dos outros a respeito dela, nesse sentido, a forma como o aluno é visto e destacado pelo professor, repercute em sua vida pessoal e pode influir tanto de maneira positiva quanto negativa para o desenvolvimento do mesmo.

Ao analisar as percepções dos alunos em relação às atitudes do professor para com eles, ou seja, se eles percebem quando são elogiados ou criticados em sala de aula, se são chamados para ir à lousa ou para representar a sala em alguma

atividade específica, se sentem que a professora confia e acredita no que dizem quando ocorre algum problema, verificou-se que 48% dos alunos representam de forma positiva sua relação com seu professor e 39,2% têm representações mais negativas, no entanto 12,8% afirmaram perceber total indiferença de seu professor para com ele.

Separando o grupo por desempenho, percebe-se que os com desempenho satisfatório têm mais percepções positivas (78,2%) e sentem que o professor está sendo afetivo, atencioso e ofertando sua atenção. Afirmam terem suas tarefas elogiadas e serem chamados constantemente para apresentar seus trabalhos ou ir à lousa fazer alguma atividade. Os alunos com desempenho insatisfatório (62,2%) têm uma percepção negativa e identificam uma resposta mais agressiva do professor, bem como a crítica, sentida de forma vexatória pelas crianças. Considera-se que esse resultado decorre do fato de este último grupo ter desempenho insatisfatório e isso conduz a uma maior cobrança ou crítica do professor, o que faz com que esses estudantes percebam essa negativa com maior clareza.

No instrumento utilizado, as afirmações positivas indicam boa percepção do aluno sobre as expectativas do seu professor em relação a ele, isso quer dizer que o aluno tem entendimento de quando sua tarefa é elogiada, de quando é chamado para ir à lousa e quanto sua opinião é validada pelo professor. As afirmações negativas indicam que a criança percebe, pelas atitudes, gestos ou palavras do professor, que este desaprova ou repreende algum comportamento seu, lhe critica, não o chama para resolver atividades na lousa, desacredita em sua capacidade para resolver problemas ou fazer atividades e não confia em sua palavra quando relata algum acontecimento na sala.

Retomando autores que embasaram teoricamente essa pesquisa, destaca-se na afirmativa de Moscovici (2010), Jodelet (2009), Ornellas (2013) Osti e Tassoni (2019) que as representações estão presentes tanto no indivíduo quanto nas suas relações com os outros, ou seja, no âmbito da sala de aula, professores e alunos, aprendem e ensinam mutuamente. Nesse contexto relacional são percebidos e expressos afetos, valores, atitudes, julgamentos e representações que povoam esse universo, ou seja, essas representações dão significado a suas relações. Isso quer

dizer, como observado aqui, que essas vivências afetam os alunos uma vez que tem influência sob sua aprendizagem e nos resultados dela, bem como, afetam também as professoras gerando consequências na forma de elas se envolverem com o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Esse trabalho teve o objetivo de analisar quais os sentimentos de alunos do ensino fundamental envolvidos na relação com o aprender e quais suas implicações para o desempenho acadêmico. A partir de diferentes instrumentos e ancorados na teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2010), foi possível identificar como os alunos representam e sentem o processo de aprendizagem, quais os sentimentos despertados e a influência desses para o seu desempenho.

Os resultados gerais indicam que, em relação aos sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem, há predominância dos sentimentos positivos entre os estudantes. Ao comparar o grupo em razão do desempenho, nota-se que os alunos com desempenho insatisfatório apresentam maior percentagem de sentimentos negativos e que os com desempenho satisfatório têm mais sentimentos positivos. Esse dado foi um indicativo de que o sentimento vivido em sala de aula tem influência para a aprendizagem uma vez que a pesquisa desenvolvida pela Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2013) demonstrou que os estudantes de diferentes países com melhor desempenho tinham atitudes mais positivas com relação à escola do que os com desempenho mais baixo. Os dados aqui expostos, em articulação com as pesquisas nacionais e internacionais, possibilitam inferir que o sentimento vivenciado na escola tem ligação e implicação para a aprendizagem.

O embasamento na teoria das Representações Sociais permite afirmar que a imagem que se tem do ambiente é construída a partir da relação que temos com outro, ou seja, é por meio do outro que se constrói quem nós somos e como nos representamos. Nesse sentido, a imagem construída pelos alunos em sala de aula é fruto da relação com o professor e com o grupo de pares. Considerando que as relações podem ser positivas ou negativas, pois não há como garantir que seja sempre

positiva, essas podem influenciar e repercutir no desempenho de cada aluno. Nesse cenário, se o aluno tiver uma imagem positiva de sua aprendizagem, o processo poderá ser prazeroso. De outra forma, se os alunos tiverem uma imagem negativa, podem apresentar maiores dificuldades em aprender, pois para eles o processo de aprendizagem pode ser doloroso, tenso e conflitante.

Ao comparar se estudantes com sentimentos positivos e negativos se diferem em relação ao seu desempenho escolar, constatou-se que há relação entre o desempenho e os sentimentos, isso porque os que apresentam sentimentos negativos têm maior percentagem de desempenho insatisfatório. De forma semelhante, os sentimentos positivos são mais evidenciados por aqueles que apresentam desempenho satisfatório. Nesse sentido, Snyder e Lopez (2009) esclarecem que a partir das experiências do cotidiano, as pessoas constroem visões pessoais (aqui consideradas como representações pessoais) e formam visões de mundo sobre o ambiente, os pares e sobre si próprio. Teoricamente, isso irá definir quais motivações e comportamentos deve-se buscar. Afirmam ainda que os contextos afetam a forma como as qualidades são desenvolvidas, definidas, manifestadas e aprimoradas.

Compreende-se assim, que a relação afetiva construída no ambiente escolar impacta de maneira significativa o desempenho de cada criança. Se a relação for positiva, poderá conduzir ao sucesso, ao ser negativa, poderá remeter ao fracasso escolar. Além do mais, a representação construída pelos estudantes sobre a aprendizagem também é influenciada por essa relação. Numa perspectiva dialógica, essas representações permitem compreender e explicar a realidade, uma vez que as representações são atuantes e direcionam a ação do indivíduo determinando comportamentos perante o mundo. Nesse sentido, é fato que as crianças se percebem enquanto sujeitos que aprendem (ou não) e tem discernimento de como a professora a trata e aos demais, ou seja, as representações são compartilhadas e observadas.

Acredita-se que a maior contribuição desta pesquisa é levar esses resultados para que sejam debatidos em cursos de formação de professores e na própria escola, visando melhorar as relações ali vivenciadas entre estudantes e professoras e entre gestores e professoras, pois temos a certeza que a sala de aula também é reflexo das condições de trabalho docente, da formação ofertada na universidade, das relações

vivenciadas com seus pares e das oportunidades que tem (ou não) como profissional. Cabe aqui alertar, fazer refletir, sobre a importância da qualidade da relação e do diálogo que existe no ambiente escolar, uma vez que os sentimentos são alimentados na cotidianidade das relações sociais e das práticas educativas.

Um outro ponto para análise é que os sentimentos, como foi aqui constatado, implica diretamente no desempenho do aluno, assim como na sua forma de representar o espaço de aprendizagem. Ou seja, quem tem dificuldade para aprender, concebe outros locais como representativos de aprendizagem, se vincula a outras pessoas que não fazem parte do ambiente escolar e tem uma percepção mais negativa da aprendizagem. Nesse sentido, fica aqui a preocupação com aqueles alunos que fracassam na escola, isso porque o fato de não conseguirem ter um desempenho dentro do mínimo esperado, não tem implicações apenas para sua vida escolar, muito além disso, esses estudantes acabam por construir uma imagem negativa de si mesmos, sentem-se desvalorizados, outros humilhados, o que os afasta cada vez mais da escola e da possibilidade de terem melhores chances.

Nesse sentido, acredita-se que ao se conhecer as representações de alunos sobre as relações em sala de aula e como essas relações repercutem em si, ou seja, qual a qualidade dessas relações, quais são as representações construídas, se poderá descobrir a diferença entre qual o tipo de escola que se quer construir e qual a escola que se tem hoje, bem como suas possíveis repercussões para o desempenho escolar. Isso levará a uma possível reflexão sobre as práticas pedagógicas e dialógicas na escola, bem como sobre a didática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALCALÁ, Visitación; CAMACHO, Manuel; GINER, Daniel; GINER, José; IBÁÑEZ, Elena. Afectos y Género. **Psicothema**, 18 (1), 143-148, 2006.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.91, p. 419-442, 2005.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis. Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. **Educ. Pesqui.**, Set 2014, vol.40, no.3, p.617-635

CARVALHO, Maria Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Àvila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares. **Educação e Pesquisa**, v 40(3), 717-734, 2014.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista**. São Paulo: Vetor, 2004.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, 9, p. 477-497, 2002.

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRERAS, Francoise, ESGUERRA, Gustavo. Psicología positiva: una nueva perspectiva em Psicología. **Diversitas**, vol. 2, nº 002, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia, 311 – 319, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FARIA, Ana Paula; TORTELLA, Jussara Cristina. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: compreendendo conceitos e sua inter-relação no dia a dia da sala de aula. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, ano 8, v. 8, n.16, p. 15-27, 2015.

FURLANI, Lúcia MariaTeixeira. A parceria e a aproximação na relação professor – aluno na universidade. In Almeida, Laurinda Ramalho de; Placco, Vera Maria Nigro Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

GREGORIADIS, Athanasious; TSIGILIS, Nicolaus. Applicability of the student teacher relationship scale (STRS) in the Greek education setting. **Journal of Psychoeducational Assessment**, Sage Publications, v. 26, n. 2, p. 108-122, 2008.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**, Brasília, v.24, n.3, p. 679-712, set/dez, 2009.

MARTINELLI, Selma de Cásia.; SCHIAVONI, Andreza; BARTHOLOMEU, Daniel. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 119-129, 2009.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev.**, Jun 2012, no.44, p.217-233.

MESURADO, Belén. La experiencia de Flow o Experiencia Optima em el âmbito educativo. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 42 (2), 183 – 192, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2005/ 2010.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Souza. Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldade de aprendizagem. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Ciências Humanas, 2011.

OCDE. **O que os estudantes pensam da escola?** PISA em Foco, n. 24, janeiro de 2013. Disponível em: <portal.inep.gov.br/pisa-em-foco> Acesso em: 12/02/2020.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2013.

OSTI, Andréia. Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2010.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Dez 2013

OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, Mar 2014, vol.40, no.1, p.49-59. ISSN 1517-9702.

OSTI, Andréia; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. **Cadernos De Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v.49, p.204 - 220, 2019.

PONTES, Givânia Mauricio Dias; OLIVEIRA, Natália Medeiros. O meu traço brinca com o seu: experiências estéticas, interações e desenhos na Educação Infantil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, e-17651.074, 2021.

POSSA, Karine; VARGAS, Alessandra Cardoso. O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 19 - Nº 193 - Junio de 2014.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27 (3), 403-412, 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 31-54, jun. 2005.

RODRIGUEZ, José Álvares; CRUZ, Manuel Fernández. Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da Universidade de Granada. **Rev. Lusófona de Educação** [online]. 2009, n.14, pp. 125-144

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. IN: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **Infância invisível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 25-49, 2007.

SILVA, Maria Cintra. da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2002.

SNYDER, Charles. Rick, LOPES, Shane. J. **Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOLAR, Félix Cova. Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. **Terapia Psicológica**, 22(2), 165-169, 2004.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; Santos, Angélica Niero Mendes. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP: Volume 17, n.1, 2013, 65-76.

VISCA, Jorge. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2010.

VISCA, Jorge. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)