

**ASSOCIAÇÃO ENTRE AFETOS E REPRESENTAÇÕES
ENVOLVIDAS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

***ASSOCIATION BETWEEN AFFECTS AND
REPRESENTATIONS INVOLVED IN THE SCHOOL LEARNING
ENVIRONMENT***

***ASOCIACIÓN ENTRE AFECTOS Y REPRESENTACIONES
ENVOLVIDAS EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE
ESCOLAR***

Título reduzido:

AFETOS E REPRESENTAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Short title

***AFFECTS AND REPRESENTATIONS IN THE SCHOOL
ENVIRONMENT***

Título reducido

***AFECTOS Y REPRESENTACIONES EN EL AMBIENTE
ESCOLAR***

Andreia Osti^I

Ana Paula Porto Noronha^{II}

^IUniversidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: andreia.osti@gmail.com

^{II}Universidade São Francisco – São Paulo – Brasil. E-mail: ana.noronha@usf.edu.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente estudo parte da premissa de que as dimensões afetivas envolvem o processo de planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas e constituem fator importante na determinação da natureza das relações estabelecidas entre os estudantes e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, objetivou-se analisar como os alunos representam os aspectos afetivos do processo de ensino e aprendizagem e quais suas percepções sobre o ambiente da aprendizagem. Participaram da pesquisa 120 estudantes do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Campinas, sendo 60 alunos com satisfatório desempenho acadêmico e 60 com dificuldades de aprendizagem. Metodologicamente foram utilizados três instrumentos: Prova Psicopedagógica Par Educativo, Escala de Afetos Zanon e Escala de Expectativas do Professor. Os resultados revelaram, que alunos com dificuldade de aprendizagem se diferenciam significativamente daqueles com adequado desempenho. Alunos com dificuldades estabelecem menor vínculo com a aprendizagem escolar formal e com seus professores e por isso retratam situações não escolares, enquanto que alunos com desempenho satisfatório têm uma melhor percepção das expectativas de seus professores e demonstram ter uma relação mais afetiva com o ambiente escolar. Acredita-se que essa pesquisa contribui para o entendimento sobre a relação entre os sentimentos vivenciados por alunos no contexto da sala de aula e suas implicações para o desempenho acadêmico dos mesmos.

Palavras-chave: Psicologia positiva. Relações interpessoais. Experiências de aprendizagem.

Abstract

This study assumes that the affective dimensions involves the process of planning and developing pedagogical practices and are an important factor in determining the nature of relations between the students and the various objects of knowledge. In this sense, the study aimed to analyze how students represent the affective aspects of both the teaching and learning process and what are their perceptions of the learning environment. The participants were 120 students of the 5th year of elementary school of public schools in the metropolitan region of Campinas, 60 of those students having satisfactory academic performance and 60 having learning disabilities. To gather the data, three instruments were used: “Psychopedagogical Educational Par Proof”, “AffectionsZanon Scale” and “Teacher Expectations Scale”. The results revealed that students with learning disabilities differ significantly from those with adequate performance. Students with learning difficulties establish fewer ties with the formal school learning and for their teachers and this portrays non-school situations while students with satisfactory performance have a better understanding of the expectations of their teachers and this shows that they have a more emotional relationship with the school environment. It is believed that this study contributes to the understanding of the relationship between the feelings experienced by students in the context of the classroom and its implications for the academic performance of the same.

Keywords: Positive Psychology. Interpersonal relationships. Learning experiences.

Resumen

El presente estudio parte de la premisa de que las dimensiones afectivas envuelven el proceso de planeamiento y desenvolvimiento de las prácticas pedagógicas y constituyen un factor importante en la determinación de la naturaleza de las relaciones establecidas entre los estudiantes y los diversos objetos de conocimiento. En ese sentido, se tiene como objetivo analizar cómo los alumnos representan los aspectos afectivos del proceso de enseñanza y aprendizaje y cuáles son sus percepciones sobre el ambiente de aprendizaje. Participaron del estudio 120 estudiantes del 5° año de la enseñanza primaria de escuelas públicas municipales de la Región Metropolitana de Campinas, siendo 60 alumnos con desempeño académico

satisfactorio y 60 con dificultades de aprendizaje. Metodológicamente se utilizaron tres instrumentos: la Prueba Psicopedagógica Par Educativo, la Escala de Afectos Zanon y la Escala de Expectativas del Profesor. Los resultados revelaron que alumnos con dificultad de aprendizaje se diferencian significativamente de aquellos con desempeño adecuado. Los alumnos con dificultades de aprendizaje establecen menor vínculo con el aprendizaje escolar formal y con sus profesores, y por eso retratan situaciones no escolares; mientras que los alumnos con desempeño satisfactorio tienen una mejor percepción de las expectativas de sus profesores y demuestran tener una relación más afectiva con el ambiente escolar. Se cree que esta investigación contribuye para el entendimiento sobre la relación entre los sentimientos vivenciados por los alumnos en el contexto de la sala de clases y sus implicaciones para el desempeño académico de los mismos.

Palabras clave: *Psicología positiva. Relaciones interpersonales. Experiencias de aprendizaje.*

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar a relação entre afetividade e cognição é possível encontrar uma multiplicidade de correntes teóricas que estudam o tema, cada qual com as suas especificidades. Sob a perspectiva da Psicologia da Educação, por exemplo, Bazi e Sisto (2006); Mantovanini (2001); Martinelli (2006); Ribeiro, Jutras e Louis (2005), estabelecem essa relação. Estudos sobre o papel da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas 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 o aspecto afetivo (FURLANI, 2004; MONTEIRO; OSTI,; BRENELLI, 2013; TAVARES,; PEREIRA, 2008; OSTI, 2010; SOLAR, 2004).

Essa dicotomia entre cognitivo e afetivo tem permeado a trajetória do pensamento e conhecimento humano há muitos séculos, o que impede uma compreensão adequada das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser humano (LEITE, 2006). O reconhecimento da importância do papel da afetividade no processo de aprendizagem não foi rápido na ciência psicológica. Durante anos, no pensamento ocidental, houve uma quase hegemônica concepção de homem, em que a razão predominava sobre a emoção.

No entanto, mais enfaticamente no Brasil, nas últimas décadas, o conhecimento advindo de pesquisas realizadas evidencia uma gama de fatores que participam do processo de ensino e aprendizagem. Pesquisadores têm dedicado sua atenção para compreender os aspectos afetivos envolvidos na situação de aprendizagem e apontam para a necessidade de mais pesquisas nessa área (LEITE, et al., 2006; MARTINELLI, 2001; OSTI; MARTINELLI, 2014; dentre outros).

A afetividade vem sendo tema de debate em alguns estudos (BAZI; SISTO, 2006; FURLANI, 2004, MORTIMORE et al., 2008), em decorrência do reconhecimento de que os aspectos afetivos podem contribuir para índices de desajustamento, desadaptação, bem como para o sucesso e adequado desempenho acadêmicos. Portanto, pode-se afirmar que as dimensões afetivas envolvem o processo de planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas e constituem fator importante na determinação da natureza das relações estabelecidas entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento.

Esta pesquisa objetiva analisar, por meio da Prova Psicopedagógica Par Educativo, da Escala de Afetos Zanon e da Escala de Expectativas do Professor, a percepção dos alunos sobre as expectativas do professor em relação a eles, como percebem o ambiente da aprendizagem e os afetos positivos e negativos mais presentes nos alunos e professores.

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2010) e a Psicologia Positiva de Selligman (1999) foram os suportes teóricos eleitos. Em comum, eles partilham o pressuposto de que a partir das experiências cotidianas os indivíduos constroem visões pessoais sobre a vida e suas representações. A Teoria das Representações Sociais possibilita uma leitura pertinente ao contexto das relações e sua utilização pode contribuir para um entendimento efetivo de sentimentos, percepções e valores nem sempre explicitados pelos sujeitos que deles compartilham.

A Psicologia Positiva procura investigar o funcionamento saudável das pessoas, preocupando-se em fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências. Um dos importantes pilares para a investigação nessa perspectiva se refere aos estudos sobre bem-estar subjetivo, cujas dimensões são a satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos. Afeto positivo é um contentamento puro, experimentado em um determinado momento como um estado de entusiasmo, por sua vez, o afeto negativo refere-se a um estado de distração que inclui emoções desagradáveis, como ansiedade, depressão, aborrecimento e pessimismo. A disposição emocional constitui um importante filtro por meio do qual a informação acerca da

eficácia é interpretada. Indicadores de ansiedade, fadiga ou depressão, durante o desempenho da tarefa, poderão diminuir a percepção de eficácia, enquanto os sentimentos de calma ou de entusiasmo poderão aumentar a competência percebida para a tarefa (FREDRICKSON, 2002; RUTTER et al., 2008; SELIGMAN, 1999). De acordo com Neri (2002), é relevante, teórica e socialmente, investir esforços na investigação sistemática das características e fatores que compõem a afetividade, os afetos e o bem-estar dos indivíduos, isso porque, segundo Snyder e Lopez (2009), a visão pessoal do mundo define quais motivações e comportamentos são desejáveis e quais não são, e, em última análise, quais objetivos de vida deveriam ser buscados.

Alcalá et al. (2006) afirmam, que os afetos possuem duas dimensões relacionadas, mas independentes, representadas pelos afetos positivos e os negativos. Níveis altos, em afetos positivos, indicam alta energia e concentração completa, enquanto altos escores, em afetos negativos, indicam variedade de estados que incluem ira, culpa e nervosismo, por exemplo. Os afetos implicam, além dos mecanismos fisiológicos, componentes cognitivos, expressões comportamentais e variáveis sociais e culturais (SNYDER; LOPEZ, 2009). De acordo com Solar (2004), as mulheres experimentam mais afetos negativos que os homens.

Considerando que a escola constitui uma das mais importantes fontes de socialização, pode-se afirmar que muitas das experiências vivenciadas nesse ambiente geram sentimentos positivos e negativos, afetam a forma como as qualidades são desenvolvidas, definidas e manifestadas, influenciam a autoestima e a própria representação de si. Nesse sentido, não há como desconsiderar que a relação entre alunos e professores é relevante. Para Visca (2002), o relacionamento entre professor e estudante ocorre de maneira tão intensa, que ambos formam um par educativo e devem ser considerados como uma unidade. Afirma, ainda, que a afetividade no processo de ensino e aprendizagem serve como catalisador e intensificador dos interesses dos alunos por qualquer processo educativo de conhecimento.

Na perspectiva de Moscovici (2010), quando uma pessoa está em grupo, ela passa a sentir e a pensar de maneira diferente de quando está sozinha, isso porque as trocas contribuem para que os indivíduos repensem suas próprias ideias e valores. Em relação ao ambiente escolar, o teórico considera que, nas interações cotidianas, os professores vão construindo representações sobre o mundo e sobre o fazer pedagógico, as quais são compartilhadas com seus pares e contribuem para a constituição de sua identidade. Nesse

sentido, é no decorrer do processo educativo que as representações são construídas, num meio permeado tanto pelo cognitivo quanto pelo afetivo.

Ao analisar a importância dos afetos, Vera e Ferreira (2010) ressaltam que a aprendizagem depende do interesse do sujeito, devendo este estar afetivamente ligado a um determinado objeto físico ou psicológico. No âmbito escolar, o professor precisa estar atento a essas relações, procurando entender o significado das condutas e manifestações emotivas de seus alunos e encontrando caminhos que priorizem a construção do conhecimento de forma mais efetiva. Em outra medida, os sentimentos vivenciados e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e, sim, dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica. Para Barros (2002, p.59), o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivos, portanto, “a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução”, constituindo dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo.

Alguns pesquisadores (CONTRERAS; ESGUERRA, 2006; MENSURADO, 2010; SELIGMAN, 2000) defendem a necessidade de maior atenção ao estudo dos aspectos afetivos da experiência humana, como forma de entender e fortalecer aqueles fatores que permitem prosperar os indivíduos e comunidades, visando melhorar a qualidade de vida e prevenir patologias. Essa temática é relevante, no contexto educacional, tendo em vista o crescente aumento de alunos do ensino fundamental encaminhados a serviços especializados em decorrência de problemas comportamentais e de aprendizagem (MARTINELLI; SISTO, 2006; MARTINI; BORUCHOVITCH, 2001; OSTI, 2010; RUBINSTEIN, 2003).

A afetividade participa e influencia o processo de ensino e aprendizagem, seja esta influência implícita ou explícita. É igualmente importante identificar, nos alunos, os significados desses conceitos (representações e afetos), posto que suas crenças e atitudes são mediadoras do comportamento e podem influenciar seu desempenho acadêmico (LEITE, 2006; OSTI, 2010). Para Castro (2004), a base de todo processo de aprendizagem é a relação professor-aluno e esta deve ser constituída na troca de conteúdos, conhecimentos e afetos. No entanto, essa convivência nem sempre é igualitária, pois alguém detém maior conhecimento que outros e, dependendo da maneira como o adulto se coloca nessa situação, ele pode auxiliar ou prejudicar o processo de aprendizagem.

Em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem, Mantovanini (2001) afirma que essas apresentam a mesma disponibilidade e recursos cognitivos para aprender, entretanto

há uma diferença na relação socioafetiva delas com a aprendizagem. As crianças com dificuldade são muito sensíveis ao que os professores pensam delas, expressam-se de forma tímida, são mais defensivas e autorecriminas, enquanto crianças sem dificuldade e com bom desempenho escolar expressam-se de forma mais confiante, são mais autônomas e têm mais tolerância ao erro.

Martinelli e Sisto (2006) apresentam um conjunto de estudos preocupados em responder como se encontram os aspectos emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Seus resultados evidenciam que essas crianças são menos aceitas e sofrem rejeição de seus pares, assim como manifestam sentimentos de raiva, apresentando comportamentos como desobediência a regras e a figuras de autoridade. Na mesma direção, Bazi e Sisto (2006) concluíram que as crianças com dificuldade de aprendizagem são menos alegres e se percebem mais tristes. Santos et al. (2006) acrescentaram que elas também denotam sentimento de insegurança, retraimento e timidez, ao lado de sentimentos de inadequação. Esses dados apontam para a necessidade de maiores pesquisas nessa área, com enfoque na perspectiva do aluno.

Esse trabalho objetivou analisar como alunos do ensino fundamental representam os aspectos afetivos do processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos centraram-se em: (1) identificar os afetos positivos e negativos em crianças com desempenho satisfatório e com dificuldade de aprendizagem, bem como verificar possíveis diferenças significativas entre eles; (2) identificar as percepções dos alunos em relação às expectativas do seu professor; (3) investigar se a representação dos aspectos afetivos do processo de ensino e aprendizagem está associada; e a respectiva verificação da diferença entre os grupos com e sem dificuldade escolar.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram 120 alunos, de ambos os sexos, do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal da Região Metropolitana de Campinas, sendo 60 com desempenho acadêmico suficiente e 60 com dificuldades de aprendizagem. Cabe esclarecer, que nas escolas em que esta pesquisa foi realizada, as notas são definidas por conceitos, assim, alunos com adequado desempenho acadêmico têm o conceito PS

(plenamente satisfatório), MS (muito satisfatório) ou S (satisfatório), enquanto os alunos com baixo desempenho recebem NS (não satisfatório). O critério para selecionar os alunos que participaram desta pesquisa consistiu no conceito PS, para os com adequado desempenho, e NS, para os com dificuldade de aprendizagem. Cabe ainda explicar que, além da nota, os alunos NS foram apontados por seus professores como sendo crianças com histórico de baixo desempenho acadêmico.

2.2 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos, a saber: Escala de Afetos, Escala de Expectativas do Professor e prova Psicopedagógica Par Educativo, descritos a seguir.

A Escala de Afetos Zanon – EAZ (ZANON; HUTZ, no prelo) constitui-se de uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, variando de ‘nada a ver com você’ (1 ponto) a ‘tudo a ver com você’ (5 pontos). Ela é composta por 20 afirmações que descrevem sentimentos e emoções passadas e presentes. O instrumento é autoaplicável, sendo necessária apenas a folha de resposta, a qual contém a descrição dos itens.

A Escala de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor (MARTINELLI, 2005) contém vinte afirmações, sendo onze positivas, que indicam boa percepção do aluno sobre as expectativas do professor em relação a ele, e nove, que indicam uma percepção negativa. Nessa escala as opções de respostas são: sempre, às vezes ou nunca. Para as questões positivas do instrumento, são atribuídas a pontuação 2, para a resposta sempre; 1, para às vezes e 0, para nunca. Às questões negativas foram atribuídos valores inversos, ou seja, 0, para a resposta sempre, 1, para às vezes e 2, para nunca. A análise revela uma pontuação bruta para cada sujeito, podendo variar de 0 a 40 pontos, e indicando que, quanto maior a pontuação obtida, mais positiva é a percepção do sujeito.

A prova projetiva psicopedagógica designada Par Educativo (VISCA, 2002) investiga o vínculo com a aprendizagem e possibilita analisar os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na relação do aluno com o aprender. Essa técnica permite identificar 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); como percebe a dinâmica da aula e a relação com seus companheiros. A análise dessas três unidades (objetos, ensinante e aprendiz) e suas relações

expressa o tipo de vínculo estabelecido pelo indivíduo com a aprendizagem. Em sua aplicação é solicitado que o aluno desenhe duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende. Entre os indicadores usados na análise, destacam-se: o ambiente retratado (âmbito escolar ou extraescolar), o tipo de atividade que estava sendo desenvolvida (conteúdo de aprendizagem) e os personagens dessa situação.

2.3 Procedimento

O estudo foi iniciado após o consentimento da equipe gestora, dos professores e dos pais dos alunos das escolas contatadas para a realização da pesquisa, e após trazerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais em duas vias, tal como aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Com posse do consentimento dos responsáveis pelos estudantes, foram agendados os dias de coleta e os instrumentos foram aplicados coletivamente, pela autora. O primeiro instrumento aplicado foi a Escala de Expectativas do Professor e, após sua finalização, iniciou-se a aplicação da Prova Psicopedagógica Par Educativo e Escala de Afetos Zanon em sequências intercaladas, a fim de evitar o efeito fadiga.

3 RESULTADOS

Os dados coletados foram digitados em planilha eletrônica e as análises seguiram a ordem estabelecida pelos objetivos. As diferenças de médias foram investigadas em relação ao desempenho acadêmico, por meio do teste *t* de *Student* e a ANOVA.

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas e inferenciais sobre os afetos positivos e negativos. Para tanto, os participantes estavam organizados em dois grupos: com “desempenho acadêmico satisfatório” e “com dificuldade”. Cabe explicar, que buscou-se descobrir se a diferença entre as médias é estatisticamente diferente.

Tabela 1: Estatísticas descritivas e inferenciais dos afetos positivos e negativos em relação à presença ou ausência de dificuldade (N=120)

	Desempenho	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Afetos positivos	Satisfatório	39,37	6,631	2,803	0,006
	Dificuldade	35,43	8,611		
Afetos Negativos	Satisfatório	24,78	6,486	-4,266	0,000
	Dificuldade	30,65	8,449		

Fonte: Dados de pesquisa

A Tabela apresenta os resultados das diferenças de médias por meio do teste *t* de Student. Assim, os participantes foram organizados quanto aos seus desempenhos (satisfatório ou com dificuldade). Como pode-se observar, para afetos positivos e negativos, as diferenças de médias entre os dois grupos foram significativas ($p < 0,05$), sendo que aqueles com desempenho satisfatório apresentaram mais afetos positivos ($M=39,37$) do que os que possuem dificuldade ($M=35,43$), enquanto os alunos com dificuldade ($M=30,65$) endossaram mais afetos negativos.

Os achados não vão na direção do que foi proposto por Snyder e Lopes (2009), no sentido de que a disposição emocional constitui um importante filtro por meio do qual a informação acerca da eficácia é interpretada. A esse respeito supõe-se que quanto maior os escores dos indivíduos em afetos positivos, maior é a representação positiva do aluno em relação às variáveis analisadas.

Ao lado disso, as asserções de Mantovanini (2001) e Rutter et al. (2008) também não reforçam os achados. Para os autores, alunos com problemas em sua aprendizagem assumem e desenvolvem atitudes em sala de aula de acordo com o julgamento que seus professores fazem deles, assim como desacreditam em sua capacidade de pensar. Esses alunos apresentam a mesma disponibilidade e recursos cognitivos para aprender, entretanto há uma diferença na relação social deles com a aprendizagem. As crianças com bom desempenho escolar expressam-se de forma mais confiante, são mais autônomas e têm maior tolerância ao erro.

Por outro lado, crianças com dificuldade são muito sensíveis ao que os professores pensam delas, expressam-se de forma tímida, são mais defensivas e autorrecriminadas.

A seguir, na Tabela 2 é possível visualizar os itens da Escala de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor. Novamente, a fim de melhor compreender os dados, os participantes estão organizados em “desempenho acadêmico satisfatório” e “com dificuldade” e utilizou-se o teste *t* de Student.

Tabela 2: Estatísticas descritivas e inferenciais da Escala de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor em relação à presença ou ausência de dificuldade (N=120)

Desempenho		Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
(...) gosta de mim	Satisfatório	1,68	0,469	10,209	0,000
	Dificuldade	0,68	0,596		
(...) elogia meus deveres	Satisfatório	1,53	0,503	9,763	0,000
	Dificuldade	0,58	0,561		
(...) acha que sou bom aluno	Satisfatório	1,63	0,486	10,224	0,000
	Dificuldade	0,63	0,581		
(...) fala coisas a meu respeito que eu não gosto	Satisfatório	1,65	0,515	10,264	0,000
	Dificuldade	0,58	0,619		
(...) presta atenção quando eu falo com ela	Satisfatório	1,68	0,504	5,770	0,000
	Dificuldade	1,03	0,712		
(...) acha que eu sou obediente	Satisfatório	1,62	0,524	9,237	0,000
	Dificuldade	0,63	0,637		
(...) me escolhe para ajudá-la	Satisfatório	1,28	0,555	6,545	0,000
	Dificuldade	0,60	0,588		
(...) acha que eu sou mal-educado	Satisfatório	1,93	0,252	12,727	0,000
	Dificuldade	0,67	0,729		
(...) me ajuda quando não sei fazer uma tarefa	Satisfatório	1,78	0,415	7,707	0,000

Fonte: Dados de pesquisa

Os achados permitem concluir que em todas as asserções, alunos com desempenho satisfatório se diferenciaram significativamente dos com dificuldade, isso, porque a média entre eles está diferente. Assim, pode-se depreender que os alunos sem dificuldade se percebem como mais elogiados por seus professores e escolhidos como ajudantes na sala de aula; como bons alunos, bem-comportados, obedientes; e que recebem mais atenção quando solicitam ajuda. Em outra direção, os alunos com desempenho insatisfatório percebem que recebem críticas de seus professores e que estes, por sua vez, reclamam do capricho em suas tarefas e não dão atenção quando solicitam ajuda.

Os resultados estão em consonância com outros estudos, tal como em Martinelli e Sisto (2006), que concluíram que as crianças com dificuldades escolares são menos aceitas e sofrem rejeição de seus pares, manifestam sentimentos de raiva e apresentam comportamentos como desobediência às regras e às figuras de autoridade. Na mesma direção, Bazi e Sisto (2006) concluíram que estudantes com dificuldade de aprendizagem eram menos alegres e se autoperceberam mais tristes. Santos et al. (2006) acrescentaram que elas também denotam sentimento de insegurança, retraimento e timidez, ao lado de sentimentos de inadequação.

Em atendimento ao terceiro objetivo do estudo, foram elaboradas as Tabelas 3, 4 e 5. A Tabela 3 informa sobre o desenho do ambiente escolar. Para tanto, os participantes foram agrupados em ‘representação que retratava o ambiente escolar’ ou ‘representação que retratava o ambiente extraescolar’. O agrupamento foi comparado quanto aos afetos positivos e negativos e às percepções de expectativas positivas e negativas em relação ao professor, por meio do teste *t* de Student.

Tabela 3: Estatísticas descritivas e inferenciais das Escalas de Afetos e de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor em relação ao ambiente retratado no Pareja

	Ambiente retratado	N	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Afetos_neg.	Ambiente escolar	78	25,85	7,651	-3,470	0,001
	Extraescolar	40	31,05	7,828		
Afetos_pos.	Ambiente escolar	78	37,47	7,688	0,162	0,872
	Extraescolar	40	37,23	8,347		
Expectativas_pos.	Ambiente escolar	78	15,333	5,713	5,405	0,000
	Extraescolar	40	9,100	6,336		
Expectativas_neg.	Ambiente escolar	78	11,949	4,357	6,109	0,000
	Extraescolar	40	6,500	5,008		

Fonte: Dados de pesquisa

Tabela 4: Estatísticas descritivas e inferenciais das Escalas de Afetos e de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor em relação ao conteúdo de aprendizagem no Pareja

		N	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Atividades desenvolvidas						
Afetos_neg.	Conteúdo escolar	82	26,13	7,560	-3,264	0,001
	Conteúdos não escolares	37	31,16	8,224		
Afetos_pos.	Conteúdo escolar	82	37,60	7,526	0,260	0,795
	Conteúdos não escolares	37	37,19	8,771		
Expectativas_pos.	Conteúdo escolar	82	15,22	5,593	5,551	0,000
	Conteúdos não escolares	37	8,76	6,474		
Expectativas_neg.	Conteúdo escolar	82	11,82	4,315	6,167	0,000
	Conteúdos não escolares	37	6,24	5,079		

Fonte: Dados de pesquisa

Tabela 5: Estatísticas descritivas e inferenciais das Escalas de Afetos e de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor em relação aos personagens desenhados no Pareja

	Personagens retratados	N	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Afetos_neg.	Da própria escola	81	26,074	7,597	-3,330	0,001
	De outros ambientes	38	31,158	8,112		
Afetos_pos.	Da própria escola	81	37,604	7,572	0,270	0,788
	De outros ambientes	38	31,158	8,652		
Expectativas_pos.	Da própria escola	81	15,2469	5,62257	5,510	0,000
	De outros ambientes	38	8,8684	6,42281		
Expectativas_neg.	Da própria escola	81	11,8025	4,33999	5,945	0,000
	De outros ambientes	38	6,4211	5,12878		

Fonte: Dados de pesquisa

Os resultados encontrados foram significativos, indicando que aquelas crianças cujos desenhos traziam conteúdos de fora da escola (N=40), ou seja, situações de aprendizagem em ambientes extraescolares, como a praça do bairro, o campo de futebol, a rua, a piscina do clube, dentre outros, apresentaram afetos positivos, significativamente. Ao lado disso, os desenhos que retratam situações concretas da rotina da sala de aula, ou seja, o professor ensinando e os alunos realizando atividades na lousa ou na carteira, foram significativamente mais encontrados naqueles alunos com mais percepções de expectativas positivas e negativas acerca do professor.

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. Nesse sentido, os resultados evidenciam uma diferença nas representações dos alunos. Crianças que evocam situações de aprendizagem fora da escola apresentam mais afetos positivos, enquanto crianças que retratam situações escolares apresentam mais percepções sobre a expectativa de seus professores. Para Rutter et

al. (2008), os alunos percebem quais são as expectativas que os professores fazem de sua competência acadêmica e comportamento e acabam por corresponder a essas expectativas.

Pode-se inferir, com base no exposto, que alunos com dificuldades de aprendizagem, por experimentarem muito mais experiências de fracasso do que de sucesso, estabelecem menor vínculo com a aprendizagem escolar formal e com seus professores e por isso retratam situações não escolares, enquanto que alunos com desempenho satisfatório têm uma melhor percepção das expectativas de seus professores e demonstram ter uma relação mais harmoniosa com o ambiente escolar, fato observado mediante os desenhos que retratam, em sua maioria, situações do ambiente escolar e da sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos, deste trabalho, centraram-se em identificar os afetos positivos e negativos presentes em crianças com desempenho satisfatório e com dificuldade de aprendizagem, analisar as percepções desses alunos em relação às expectativas de seu professor e investigar se a representação dos aspectos afetivos do processo de ensino e aprendizagem está associada aos afetos e à percepção das expectativas do professor.

Os resultados permitem afirmar que os alunos com adequado desempenho acadêmico se percebem como bons alunos, sendo mais elogiados por seus professores e escolhidos, com maior frequência, como ajudantes na sala de aula. Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem mais críticas de seus professores e recebem menos atenção que seus colegas sem dificuldades.

Os resultados também evidenciam uma diferença em relação às representações dos alunos sobre o ambiente da aprendizagem e sua relação com os afetos e expectativas. Crianças que evocam situações de aprendizagem fora da escola apresentam mais afetos positivos, enquanto os alunos que representam situações especificamente escolares, relacionadas à rotina da sala de aula, apresentam mais percepções de expectativas positivas e negativas acerca do professor.

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 juízos sobre si. Isso permite dizer que o ambiente da sala de aula, assim como os professores atuam tanto no campo da instrução como no campo da formação afetiva, mesmo

de forma não planejada e não intencional. Ao longo do tempo, os alunos vivenciam afetos positivos e negativos assim como desenvolvem percepções positivas e negativas que podem influenciar profundamente o seu desempenho e sua relação com o aprender.

De acordo com Rutter et al. (2008), alunos alcançam um desempenho melhor quando os professores enfatizam seu sucesso e potencial do que quando focalizam seus fracassos e pontos vulneráveis. Também afirmam que as ações dos professores influenciam o comportamento dos alunos, que, por sua vez, influenciam o procedimento do professor, que, de novo, irá afetar os alunos. Forma-se assim um ciclo vicioso, ora orientando o comportamento e desempenho em direção ao progresso, ora promovendo sua deterioração.

Pode-se inferir, mediante os resultados, que os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Nesse sentido, as estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos que determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nesse jogo de representações que vão se construindo imagens e autoimagens que terminam por interagir e influenciar as decisões do professor em sala de aula. Construir representações sobre os alunos é possível. No entanto é motivo de preocupação as consequências dessas representações produzidas, sobre os estudantes e suas implicações sobre os afetos vivenciados na e a partir da escola.

O problema não está na existência da representação do professor, mas como ela afeta o relacionamento com o aluno. É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos e que dirija a mesma atenção a todos, independentemente de seu desempenho. Não justifica um aluno com adequado desempenho ser chamado para participar de atividades na lousa e um com desempenho insuficiente não o ser por ter dificuldade para realizar o exercício. É nesse âmbito que reside a maior preocupação. Quando tais representações/percepções são incorporadas pelos alunos, incidem diretamente sobre a constituição da representação de si e exercem uma força determinante sobre as possibilidades de sucesso escolar.

O aprender deve ser pensado como uma responsabilidade compartilhada, sendo afetado tanto por fatores internos do aluno (constituição genética, maturação), quanto externos (família, escola e meio social). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem envolve professores e alunos num movimento em que as reflexões pessoais e interpessoais são primordiais, porque o sujeito, para aprender, precisa interagir com o outro. Segundo Moscovici (2010), os alunos tendem a absorver as relações vivenciadas em sala de aula e

reproduzi-las, assumindo a representação dos modelos construídos na vivência escolar. Nessa mesma direção, Mensurado (2010) afirma que a percepção do aluno sobre sua habilidade afeta diretamente sua experiência afetiva.

Este trabalho possibilita considerar, que uma relação positiva com o professor e com o ambiente de aprendizagem é um aspecto importante que deve estar presente no contexto da sala de aula e pensado por professores. É tema que deveria compor o currículo de formação de professores. Os estereótipos (alunos com dificuldade) influem tanto no próprio comportamento do aluno como nos outros alunos através do mecanismo de retroalimentação (Rutter et al., 2008; Solar, 2004). Mantém-se, assim, um ciclo vicioso. Ao aluno com desempenho insatisfatório é creditada também a representação de dificuldade de aprendizagem, reduzindo suas possibilidades de inserção no grupo com adequado desempenho acadêmico.

Em relação às limitações deste estudo, essas dizem respeito à análise específica dos afetos positivos e negativos, uma vez que os resultados não revelaram diferenças significativas para diferenciar os grupos. Acredita-se que novas pesquisas, que foquem a análise dos afetos positivos e negativos em estudantes do ensino fundamental, possam explicar os sentimentos vivenciados por eles, no contexto da sala de aula, e suas implicações para o desempenho acadêmico dos mesmos.

Referências

ALCALÁ, V. et al.. Afectos y Género. **Psicothema**, v. 18, n. 1, p. 143-148, 2006.

BARROS, J. H. **Freud e Piaget: afetividade e inteligência**. Instituto Piaget: Epigênese desenvolvimento e psicologia, 2002.

BAZI, F. A. P.; SISTO, F. F. Alegria, tristeza, medo e coragem em crianças com dificuldades de aprendizagem. In MARTINELLI, S, C. SISTO, F. F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.**, São Paulo: Vetor, 2006. p. 57-73.

CASTRO, M. L. G. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. **Revista Psicopedagogia**, v. 65, n. 21, p. 108 – 116, 2004.

CONTRERAS, F.; ESGUERRA, G. Psicología positiva: una nueva perspectiva em Psicología. **Diversitas**, Bogotá, v. 2, n. 002, p. 311-319, 2006.

DOLLE, J. M. **Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. São Paulo: Alínea, 2006.

FREDRICKSON, B. L. **Positive Emotions**. In: C. R. SNYDER & S. J. LOPEZ. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 120-134.

FURLANI, L. M. T. A parceria e a aproximação na relação professor – aluno na universidade. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

LEITE, S. A. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LOMÔNACO, B. P. **Aprender: verbo intransitivo – a parceria professor aluno na sala de aula**. São Paulo: Summus, 2002.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In BROKE, N.; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MANTOVANINI, M. C. **Professor e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 99-122.

MARTINELLI, S. C. Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno. In: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (Org.). In: **II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica**, 2006. Gramado. Anais 2006. CD-ROM.

MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras**. São Paulo: Alínea, 2001. cap. 5, p. 51-63.

MESURADO, B. La experiencia de Flow o Experiencia Optima em el âmbito educativo. **Revista Latinoamericana de Psicologia**, v. 42, p. 183 – 192, 2010.

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

MONTEIRO, S. O. M., TAVARES, J. P. C., PEREIRA, A.M.S. Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento acadêmico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. **Estudos em psicologia**, v. 13, p. 23-29, 2008.

MORTIMORE, P. et al. A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado. In: BROKE, N.; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

NERI, A. L. Bienestar subjetivo em la vida adulta y em la vejez: hacia una psicologia en la America Latina. **Revista Latinoamericana de Psicologia**, v. 34, n. 1, p. 55 - 74, 2002.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. **Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos**. *Psicol. Esc. Educ.*, v.17, n.1, p.55-63, 2013.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. **Desempenho escolar**: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educ. Pesquisa*, v.40, n.1, p. 49-59, 2014.

RIBEIRO, M. J; JUTRAS, F; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Revista Psicologia da Educação**, v. 20, n. 1, p. 305-315, 2005.

RUBINSTEIN, E. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RUTTER, M. et al. A. Conclusões, especulações e implicações. In: BROKE, N.; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar**, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. cap.13, p 225-251.

SANTOS, A. A. M.; RUEDA, F. J. M.; BARTHOLOMEU, D. Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. In: MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica, São Paulo: Vetor, 2006. cap. 7, p. 93-111.

SELIGMAN, M. E. P. **Learned optimism: How to change your mind and your life**. New York: Pocket Books, 1999.

SELIGMAN, M. E. Positive Psychology: An introduction. **American Psychologist Association**, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SISTO, F. F., MARTINELLI, S. C. **Afetividade e dificuldade de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006.

SOLAR, F. C. Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. **Terapia Psicológica**, v. 22, n. 2, p. 165-169, 2004.

SNYDER, C. R.; LOPES, S. J. **Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERA, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem em contexto universitário. **Educar em Revista**, v. 38, n. 1, p. 219- 235, 2010.

VISCA, J. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2002.

ZANON, C. **Construção de uma escala de afetos e suas relações com os cinco grandes fatores de personalidade (Big Five)**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ZANON, C; HUTZ, C. **Construção e validação da Escala de Afetos Zanon**. Recuperado em 23 agosto, 2012, de: < www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183 >.

Osti, A.

Recebido em: 09/09/2014

Revisado em: 23/06/2016

Aprovado para publicação em: 02/08/2016

Publicado em: 27/04/2017