

<https://doi.org/10.1590/198053146575>

AFETIVIDADE PERCEBIDA E SENTIDA: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréia Osti^I

Elvira Cristina Martins Tassoni^{II}

Resumo

Afetos vividos por alunos no ambiente escolar influenciam o processo de aprendizagem. Buscou-se investigar como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem e quais os sentimentos envolvidos na relação com o aprender, bem como mensurar as diferenças de gênero. Participaram 312 alunos do 5º ano do ensino fundamental de três escolas municipais de cidade no interior de São Paulo. Foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras e os resultados evidenciam que os meninos têm sentimentos e percepções mais negativas relativas à escola e ao relacionamento com o professor. As meninas têm sentimentos mais positivos e os negativos são direcionados para si. A pesquisa colabora para o campo da formação de professores, ao discutir as relações entre afetividade e cognição.

**REPRESENTAÇÃO • AFETIVIDADE • EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM •
RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

AFFECTION PERCEIVED AND FELT: REPRESENTATIONS OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Abstract

Affections experienced by students in the school environment influence learning. This study sought to investigate how students perceive the learning environment and what feelings are involved in the relationship with learning, as well as to measure gender differences. Participants were 312 students from the 5th grade of primary education of three municipal schools in the interior of São Paulo state. The Free Word Association Technique was applied and results show that boys have more negative feelings and perceptions regarding school and the relationship with the teacher. Girls have more positive feelings and negative ones are directed towards themselves. By discussing the relationships between affectivity and cognition, this research contributes to the field of teacher education.

**REPRESENTATION • AFFECTION • LEARNING EXPERIENCE •
INTERPERSONAL RELATIONSHIPS**

^I Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7605-2347>; andrea.osti@unesp.br

^{II} Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp), Campinas (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8968-3981>; cristinatassoni@gmail.com

AFFECTIVITÉ PERÇUE ET RESSENTIE: REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Résumé

Les sentiments des élèves dans l'environnement scolaire influencent le processus d'apprentissage. Le but de cette recherche est non seulement de comprendre comment les élèves perçoivent leur environnement d'apprentissage et quels sont les sentiments qui jouent un rôle dans le rapport à l'apprentissage, mais aussi de mesurer les différences entre les sexes. 312 élèves en 5e année de l'enseignement fondamental, provenant de trois écoles municipales de la ville de São Paulo, ont participé à cette étude. La technique d'association libre a été appliquée et les résultats montrent que les garçons ont des sentiments et des perceptions plus négatifs concernant l'école et le rapport aux enseignants. Les filles ont, en général, des sentiments plus positifs, même si elles éprouvent des sentiments négatifs envers elles-mêmes. En abordant la question des rapports entre affectivité et cognition, cette recherche contribue au domaine de la formation des enseignants.

**REPRESENTATION • AFFECTIVITÉ • EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE •
RELATIONS INTERPERSONNELLES**

AFECTIVIDAD PERCIBIDA Y SENTIDA: REPRESENTACIONES DE ALUMNOS DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Resumen

Los afectos experimentados por los alumnos en el entorno escolar influyen en el proceso de aprendizaje. Intentamos investigar cómo los estudiantes perciben el ambiente de aprendizaje y los sentimientos involucrados en la relación con el aprendizaje, así como medir las diferencias de género. Participaron 312 estudiantes del quinto grado de enseñanza fundamental de tres escuelas municipales de una ciudad en el interior del estado de São Paulo. Se aplicó la Técnica de Asociación Libre de Palabras y los resultados muestran que los niños tienen sentimientos y percepciones más negativos con respecto a la escuela y a la relación con el profesor. Las niñas tienen sentimientos más positivos y los negativos se dirigen hacia ellas mismas. La investigación contribuye al área de la formación del profesorado al analizar la relación entre afectividad y cognición.

**REPRESENTACIÓN • AFECTIVIDAD • EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE •
RELACIONES INTERPERSONALES**



DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS, NAS DIVERSAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO, TEM

contribuído para a compreensão dos fenômenos que participam da prática educacional, buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e propondo o levantamento e a busca de soluções para problemas relacionados aos indivíduos e aos grupos envolvidos no processo educativo. Estudos internacionais como os de Osti e Noronha (2015), Mesurado (2010), Rodriguez e Cruz (2009), Snyder e Lopez (2009), Gregoriadis e Tsigilis (2008), Contreras e Esguerra (2006), Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibañez (2006), Solar (2004) e nacionais como os de Tassoni, Silva e Forner (2018), Osti e Noronha (2017), Osti (2017), Carvalho, Senkevics e Loges (2014), Almeida e Mahoney (2014), Bicalho e Souza (2014), Osti e Brenelli (2013), Tassoni (2013), Tassoni e Leite (2011, 2013), Mattos (2012) e Ribeiro (2010) têm destacado a necessidade de compreender a afetividade e suas implicações para a prática educativa.

Apesar de estudos na atualidade indicarem a necessidade de pesquisas que articulem os aspectos cognitivos e afetivos, Ribeiro (2010), Almeida e Mahoney, (2014), Osti e Noronha (2017) afirmam que o domínio afetivo ainda permanece marginal na abordagem pedagógica, sendo o tema afetividade ainda pouco explorado na educação básica, o que causa estranhamento, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem envolve diretamente as interações humanas. Nessa perspectiva, podemos 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.

Nesse sentido, se a afetividade é constitutiva do processo de formação do ser humano, ela articula-se à dimensão cognitiva, influenciando em seu desenvolvimento. Assim, quais os sentimentos que circulam no contexto educativo? Quais as possíveis implicações da afetividade para a aprendizagem escolar?

Os fundamentos desse estudo encontram-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2010), por esta possibilitar uma leitura pertinente ao contexto das relações e por considerarmos que sua utilização pode contribuir para um entendimento efetivo de sentimentos, percepções e valores nem sempre explicitados pelos sujeitos que os compartilham. 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. Os fundamentos também se pautam por uma perspectiva monista do ser humano para a compreensão dos processos de desenvolvimento, considerando a integração das dimensões afetiva e cognitiva. Segundo Vigotski (2004), as emoções são consequência de um afeto (ou seja, qualquer acontecimento, objeto ou situação) que se manifesta no corpo e também provoca representações, que são os sentimentos.

Cabe destacar que, dependendo da abordagem teórica adotada, há diversos significados para as palavras sentimentos, afeto, afetividade e emoções. De fato, todos esses termos se apresentam de maneira diversa e com pouca precisão conceitual. Tassoni (2008), com base em Wallon, esclarece que a afetividade refere-se a um conjunto funcional compreendido pelas emoções, sentimentos e paixões. Cada um dos três mantém diferenças entre si de acordo com a sua natureza, formas de manifestação e função. As emoções têm uma base orgânica, mas a sua origem é social – são o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre as pessoas. Manifestam-se por meio de alterações orgânicas e vão se constituindo por influências sociais. Os sentimentos são de natureza psíquica e envolvem componentes representacionais, pois se expressam por meio da fala, da escrita, dos gestos, dos desenhos. Já as paixões referem-se a manifestações de autocontrole em razão de objetivos previamente definidos, por exemplo, os ciúmes.

Embora haja imprecisões conceituais, há de certa forma um consenso em relação à natureza de emoções, sentimentos e paixões: as emoções referem-se a estados corporais e por isso a sua ativação predominante é fisiológica; os sentimentos são estados mentais e assim a ativação predominante é a representacional; as paixões têm a predominância de ativação do autocontrole. Mas todos os três são resultantes de fatores orgânicos e sociais (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016).

Os estudos feitos por Vigotski sobre os afetos, especialmente sobre as emoções, estão dispersos em várias de suas obras. Sob a influência de Espinosa, Vigotski defende a integração da dimensão afetiva e da cognitiva, demonstrando que as emoções mantêm relações com outras funções psicológicas superiores e, por isso, devem ser estudadas e analisadas sob uma perspectiva de desenvolvimento. Com

base em Espinosa, Vigotski assume “a positividade das emoções na configuração do pensamento e das ações” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 76), discutindo o pensamento motivado e a ação mediada.

Espinosa elaborou uma teoria dos afetos, assumindo uma posição monista, para confrontar os dilemas da servidão humana alimentada pelo dualismo que cindia corpo e mente/alma. Para Espinosa, os afetos são “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, assim como as ideias dessas afecções (ESPINOSA, 2009, EIII, Definição 3). As afecções referem-se a tudo o que altera, modifica o estado do indivíduo.

Vigotski, com base em Espinosa, não descartou o caráter fisiológico das emoções, mas alertou para a necessidade de estudá-las em uma perspectiva de desenvolvimento. Ou seja, as emoções manifestam-se no corpo, mas ganham complexidade, atuando também no plano simbólico – dos significados e sentidos.

Tassoni e Leite (2011, p. 81) esclarecem, pautados em Vigotski,

[...] que há uma evolução das emoções primárias para experiências emocionais superiores. Há um refinamento nas formas de manifestação das emoções. Assim, explicações que levavam em consideração apenas os processos corporais não contemplavam as qualidades superiores das emoções humanas.

Quando assumimos que a dimensão afetiva, que inclui as emoções, opera no campo do simbólico, envolvendo os significados e sentidos produzidos, os elementos mediadores dos processos psíquicos ganham centralidade. Assim, o contexto em que as emoções ocorrem torna-se fundamental para compreendê-las, e nele o mais significativo são as experiências vividas com as pessoas. Segundo Tassoni e Leite (2011, p. 82):

[...] embora tais experiências sejam de natureza subjetiva, isso não as torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionadas com a qualidade das interações entre os sujeitos, como experiências vivenciadas – intersubjetividade. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Portanto, a afetividade será aqui analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece em sala de aula entre aluno e o professor. Almeida e Mahoney (2014) consideram que a afetividade se refere à capacidade de o ser humano 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 e configuram a representação da afetividade.

Nesse contexto e de acordo com Nascimento (2013), a Teoria das Representações Sociais é um campo de estudos imprescindível para compreender a dinâmica psicossocial das relações humanas responsável pela construção e representação da realidade. Godelier (2007) também afirma que, por meio da linguagem e das interações, o indivíduo interioriza a visão cultural do seu “eu”. Em consonância, para Moscovici (2010), o modo como os indivíduos podem ver, pensar, sentir e interpretar seu modo de vida e de estar no mundo tem um papel indiscutível na (re)orientação das práticas. Partindo do pressuposto que as representações geram atitudes e crenças e instituem valores que podem nortear as práticas pedagógicas, Osti e Noronha (2017) e Osti e Brenelli (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 ser melhor compreendidas para que possamos ter uma maior clareza de suas possíveis implicações para o desempenho dos estudantes e para a qualidade das relações vivenciadas entre eles e seus professores, como também a relação entre eles e a suas aprendizagens.

Este trabalho teve por objetivo geral analisar quais os sentimentos de alunos do ensino fundamental envolvidos na relação com o aprender. Os objetivos específicos centraram-se em: investigar o vínculo com a aprendizagem, os sentimentos expressos pelos alunos na situação de aprendizagem; verificar como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem, como são afetados por esse ambiente; e mensurar as diferenças de gênero. Numa leitura preliminar, pode-se considerar que esse projeto consistiu numa replicação de achados já estabelecidos; no entanto, afirmamos que, apesar dessa temática ser alvo da atenção de pesquisadores há algumas décadas, há necessidade de estudos sobre a representação social de crianças e seus sentimentos. Muitas pesquisas tratam da afetividade e outras das representações, mas são raros os estudos sobre as representações de estudantes da educação básica em que as crianças sejam ouvidas.

Parte-se da premissa de que as representações permitem compreender que, na escola, alunos e professores, por meio de suas atitudes e linguagem, manifestam afetos e constroem e/ou reforçam representações sobre si e sobre o outro, dentro desse contexto. Considera-se que a identificação dos sentimentos vivenciados em sala de aula e de suas representações pode fornecer indicadores para o início de uma reflexão sobre a prática docente, levando em consideração a dimensão afetiva, visando a um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico. Também se acredita que as crianças são capazes de expressar suas representações e percepções sobre o ambiente escolar e as relações em sala de aula.

METODOLOGIA

DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa se configura como um trabalho de abordagem Quantitativa-Quali que associa análise estatística ao conhecimento das relações humanas, o

que permite uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Em relação às referências utilizadas, esclarecemos que, para garantir não apenas a relevância desta pesquisa, mas também sua atualização científica, tivemos a preocupação em nos pautar em artigos e pesquisas divulgadas nos últimos 15 anos. Assim, nosso corpo teórico conta apenas com trabalhos (ou livros reeditados) que foram publicados a partir de 2004.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 312 alunos, de ambos os sexos, do 5º ano do ensino fundamental, de três escolas da rede municipal da cidade de Rio Claro, no estado do São Paulo. Acredita-se que esse grupo de alunos, por terem uma vivência escolar maior, se comparado com alunos das séries iniciais, possam melhor refletir sobre os aspectos analisados.

INSTRUMENTO

Técnica de Associação Livre de Palavras

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) é comumente usada por pesquisadores que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais. Nesta pesquisa, os participantes foram induzidos a escrever substantivos, adjetivos ou verbos que melhor descreviam os temas indutores propostos e que permitiam identificar os sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem, bem como a percepção do ambiente 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 participantes associaram ao tema indutor três palavras. Os temas indutores foram respectivamente: a) Aprender significa; b) Sentimentos que vivencio na escola; c) Quando não aprendo me sinto; d) Aprender pode ser; e) Para aprender eu preciso...

Procedimento de coleta

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), tendo sido aprovado, conforme o Parecer n. 6.112. A Secretaria de Educação do Município foi contatada e foi-lhe solicitada permissão para a realização desta pesquisa nas escolas da rede. Devidamente autorizadas, as pesquisadoras agendaram dia e horário com as escolas para apresentar aos diretores e professores os procedimentos e organizar o cronograma de coleta de dados de forma a não atrapalhar a rotina de trabalho da instituição e as atividades escolares junto aos participantes.

Como a coleta foi realizada especificamente com crianças, foi feito o convite pessoalmente aos pais durante uma reunião escolar para explicar sobre os procedimentos, instrumentos e comunicar que as crianças seriam convidadas a participar e que aquelas que o quisessem levariam para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelos pais e/ou

responsáveis. Foram enviados 447 TCLE (número equivalente ao total de alunos matriculados nas escolas no 5º ano) e retornaram 353. Foram contabilizados 312 participantes presentes, em igual distribuição, ou seja, 156 meninas e 156 meninos, para assegurar que os resultados não sofressem algum tipo de influência em decorrência de um número maior de participantes de um sexo, uma vez que um dos objetivos da pesquisa era comparar as diferenças entre meninos e meninas. O instrumento foi aplicado coletivamente em sala de aula durante aproximadamente 30 minutos.

PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

Quantitativamente realizou-se estatística, tanto para descrever dados dos sujeitos, como sexo, quanto para os dados coletados pelas respostas no instrumento. Os dados também foram apresentados de forma qualitativa, pois os resultados foram interpretados e discutidos perante a fundamentação teórica existente sobre o tema da pesquisa. Os resultados da TALP foram categorizados pela similaridade semântica mediante análise de conteúdo que configura como um importante instrumento para a análise das representações sociais, pois, segundo Moscovici (2010), o vocabulário e o uso das palavras assinalam comportamentos e características que revelam a representação.

No decorrer do trabalho, foi preciso classificar os sentimentos em positivos e negativos para melhor compreender como os alunos estão representando as relações vivenciadas na escola. Cabe esclarecer que os sentimentos positivos remetem a situações ou vivências que trazem bem-estar e tranquilidade, e os negativos englobam sentimentos que remetem a situações constrangedoras, que podem gerar na criança uma situação de mal-estar. No entanto, dentro da categoria de sentimentos negativos, utilizamos a definição de Lipp (2009) para podermos explicar alguns dos sentimentos expressos nas frases pelos alunos, como, por exemplo: “sou burro”, “não tenho capacidade para aprender nada”, “não sirvo para ler”. Assim, criamos uma subcategoria nomeada *sentimento de menos-valia*, que corresponde a sentimentos de depreciação de si próprio, ou seja, essa subcategoria pode ser entendida como a visão negativa que o aluno tem de si mesmo.

Assim, as palavras foram classificadas num conjunto, por diferenciação, e reagrupadas de acordo com os critérios definidos nos objetivos da pesquisa. Na análise de conteúdo, optou-se por usar a categoria expressiva, pois as palavras emitidas pelos alunos foram reunidas, enumeradas e classificadas segundo o tema indutor. Desse modo, alguns dos sentimentos positivos (felicidade, alegria, bem-estar) foram incorporados a uma única categoria – Felicidade; na categoria Tristeza, foram reunidas palavras como infelicidade, tristeza, mágoa; e assim sucessivamente, por aglutinação. Depois, os dados foram tratados, ou seja, foram codificados e categorizados, o que corresponde a transformar os dados brutos (em nosso caso, todas as respostas) em uma representação de conteúdo. A análise foi feita num primeiro momento qualitativamente, por meio da categorização das respostas, e depois foi descrita em relação à sua frequência absoluta (N) e relativa (%).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados mostram que, em relação aos sentimentos vivenciados pelos estudantes, o maior número de respostas (517) corresponde a sentimentos positivos (55,2%) e o menor (419), a sentimentos negativos (44,7%), revelando uma diferença de cerca de 10%.

TABELA 1
SENTIMENTOS QUE VIVENCIO NA ESCOLA

| SENTIMENTOS | RESPOSTAS | | ESTUDANTES | |
|-------------|-----------|--------|------------|--------|
| Positivos | 517 | 55,2% | 187 | 59,9% |
| Negativos | 419 | 44,7% | 125 | 40,1% |
| Total | 936 | 100,0% | 312 | 100,0% |

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Comparando os resultados da frequência de respostas (55,2% expressam sentimentos positivos) com o do número de estudantes que emitiram as respostas, temos uma predominância dos sentimentos positivos para 187 (59,9%) estudantes, revelando diferença mais dilatada entre os dois grupos de estudantes (próxima dos 20%). No entanto, 125 estudantes (40,1%) destacaram sentimentos negativos, e isso pode ser um indicativo de que, dependendo do sentimento vivido, pode haver influência sobre a aprendizagem. Considerando a visão espinosana, tanto os sentimentos positivos quanto os negativos evidenciados no material empírico são afecções, ou seja, afetam e provocam modificações nos alunos envolvidos. A percepção dessas mudanças vai aumentar ou diminuir a potência de ação desses alunos.

Para Espinosa, uma afecção que aumenta a potência de agir do corpo tem, em paralelo na mente, uma modificação que aumenta a capacidade de pensar. Da mesma forma, o inverso é verdadeiro – o que diminui a potência de ação do corpo diminui também a potência de pensar. Espinosa define que a passagem de uma potência menor para uma maior é o afeto de alegria e o caminho inverso é o afeto de tristeza. O autor estabelece duas grandes categorias para definir os afetos que aumentam ou diminuem a potência de agir e de pensar – alegria e tristeza. Na parte III de sua obra *Ética*, Espinosa faz uma definição dos afetos listando vários deles que compõem a categoria alegria e outros tantos, a categoria tristeza. Aqui, o que se destaca para nós é que os sentimentos que estamos qualificando de positivos estão vinculados à alegria, que aumenta a potência de agir e de pensar; e os sentimentos negativos relacionam-se à tristeza, que, por sua vez, diminui a potência de agir e de pensar.

Pensando na escola e na aprendizagem, como também nas possibilidades de afetar os alunos buscando aumentar a potência de agir e de pensar, Wallon (1995) nos traz contribuições que vão destacar que os sentimentos positivos provocam um destravamento da atividade cognitiva e que os negativos a travam. Quando organizamos a amostra em relação ao sexo, os sentimentos vivenciados

na escola apresentaram-se da seguinte maneira, conforme demonstrado abaixo, na Tabela 2.

TABELA 2
SENTIMENTOS VIVENCIADOS NA ESCOLA NA VISÃO DE MENINOS E MENINAS

| SENTIMENTOS | MENINAS | | MENINOS | | TOTAL | |
|-------------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| Positivos | 105 | 68,6% | 82 | 51,3% | 187 | 59,9% |
| Negativos | 51 | 31,4% | 74 | 48,7% | 125 | 40,1% |
| Total | 156 | 100,0% | 156 | 100,0% | 312 | 100,0% |

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Temos 59,9% (187) de alunos que indicam vivenciar na escola sentimentos positivos, enquanto 40,1% (125) apontam para sentimentos negativos. Tanto meninas quanto meninos revelaram viver mais sentimentos positivos que negativos. Nota-se, porém, que os meninos apresentam, quando comparados às meninas, maior percentagem de sentimentos negativos (48,7%) e as meninas, maior percentagem de sentimentos positivas (68,6%).

Sob outro ângulo, o número de meninas que vivenciam sentimentos positivos na escola (105 ou 68,6%) é mais que o dobro do número de meninas que vivenciam sentimentos negativos (51 ou 31,4%). Enquanto que no caso dos meninos a diferença é bem pequena, pois quase metade do grupo dos meninos (48,7%) revela viver sentimentos negativos na escola.

Nacionalmente, o trabalho de Barbosa, Campos e Valentim (2011) destaca que as meninas têm mais atitudes positivas em sala de aula do que os meninos e que estes últimos se mostram mais agressivos, inseguros e desatentos. Carvalho (2012) e Dal'Igna (2007) também apontam para diferenças comportamentais entre meninos e meninas, sendo que os primeiros estão mais sujeitos ao fracasso escolar e a problemas de disciplina. Não discutimos aqui comportamentos, mas estamos buscando uma relação entre os sentimentos e o sexo; e, até o presente momento, os dados estão nos conduzindo a uma reflexão de que os meninos e meninas têm diferenças em relação aos seus sentimentos, e que tais diferenças podem ser decorrentes dos afetos e representações que meninos e meninas experimentam em sala de aula. O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 2006 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. Nos depoimentos dos estudantes, são descritas situações em que o docente trata o aluno de maneira grosseira e situações em que os alunos são desqualificados, sendo que os meninos tendem a ser mais ofendidos pelos professores do que as meninas. Essa realidade reforça a hipótese, desta pesquisa, de que os sentimentos, sejam esses positivos ou negativos, têm influência direta na aprendizagem e de que os meninos podem acabar desenvolvendo sentimentos mais negativos.

Sirgado (2000, p. 52) esclarece que Vigotski

[...] inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, [...] devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.

Nesse sentido, parece que culturalmente já se espera que os meninos sejam mais agitados, mais indisciplinados. Nas interações sociais vividas, os sujeitos internalizam modos de agir, pensar e sentir e a mediação pela palavra é bastante potente. Que dizeres circulam nas interações no interior da escola que vão constituindo cada um que ali convive?

Segundo Vigotski (2000, p. 25-26),

[...] por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas [portanto] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo.

Apurando mais a análise dos sentimentos vivenciados na escola por meninos e meninas, foram mantidas as categorias de sentimentos positivos e negativos e, dentro dessas, foram criadas subcategorias. Assim, alguns dos sentimentos positivos, como felicidade, alegria, bem-estar, foram agrupados na subcategoria Felicidade; da mesma forma, na subcategoria categoria Amizade, reunimos os sentimentos de amizade, companheirismo, confiança e divertimento. Na subcategoria Enamoramento, agrupamos os sentimento de amor, interesse por outro colega, paixão. O mesmo procedimento foi feito com os sentimentos negativos, que foram organizados em quatro subcategorias: Tristeza, envolvendo sentirem-se infelizes, tristes, chateados, magoados; Ansiedade, relacionada a tensão, medo e nervosismo; Raiva, reunindo sentimentos de revolta, ira e ódio; e Menos-valia, que com base na definição de Lipp (2009), corresponde a sentimentos de depreciação de si próprio, ou seja, é uma definição que pode ser entendida como a visão negativa que o aluno tem de si mesmo. Foram incluídos nessa subcategoria também aqueles os sentimentos daqueles que se dizem humilhados na escola por serem mais lentos para aprender ou não dominar um conteúdo e daqueles que assumem integralmente a responsabilidade por não aprender e se culpabilizam por sua incapacidade, incompetência ou problema cognitivo, ou seja, das crianças que assumem para si a responsabilidade por sua não aprendizagem. Essa subcategoria 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 são apresentados em relação a sua frequência (resostas). Para melhor compreender os sentimentos apontados pelos estudantes, apresentamos a Tabela 3.

TABELA 3
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DOS DIFERENTES SENTIMENTOS EXPLICITADOS POR MENINAS E MENINOS

| SENTIMENTOS | | MENINAS | | MENINOS | | TOTAL | |
|--------------------|--------------|---------|------|---------|-----|-------|-------|
| Positivos | Felicidade | 95 | 20% | 65 | 14% | 517 | 55,2% |
| | Amizade | 162 | 35% | 144 | 30% | | |
| | Enamoramento | 29 | 6% | 22 | 5% | | |
| Negativos | Tristeza | 50 | 11% | 18 | 4% | 419 | 44,7% |
| | Menos-valia | 33 | 7% | 84 | 18% | | |
| | Raiva | 22 | 5% | 98 | 21% | | |
| | Ansiedade | 77 | 16% | 37 | 8% | | |
| Total de respostas | | 468 | 100% | 468 | 100 | 936 | 100 |

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Os dados permitem afirmar que o sentimento mais vivenciado pelos alunos é positivo (55,2%) e relativo à amizade (35% meninas e 30% meninos), seguido de felicidade (20% meninas e 14% meninos). No entanto, 44,7% das respostas dos estudantes indicaram sentimentos negativos e esses, quando comparados entre os grupos, revelam diferenças, uma vez que as meninas demonstram sentir mais ansiedade (16%) e tristeza (11%) e menos raiva (5%). Os meninos sentem mais raiva (21%) e menos-valia (18%), sendo que o sentimento menos descrito por eles é a tristeza (4%).

Esses dados coincidem com a literatura internacional (ALCALÁ *et al.*, 2006; SOLAR, 2004) quando consideram que, ao comparar a relação do sexo com a afetividade, as mulheres expressam mais emoções como ansiedade, tristeza, medo e felicidade, enquanto os homens mais frequentemente experimentam o orgulho e a raiva. Ainda refletindo sobre a questão dos sentimentos e suas implicações para o desempenho, e, ao comparar os dados apresentados com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [Programme for International Student Assessment] (Pisa), confirmam-se as diferenças de desempenho entre meninos e meninas e verifica-se que há influências e interdependências entre o que se sente e o processo de aprendizagem.

Na pesquisa que analisa o que os estudantes pensam da escola, a Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (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. E que em 28 dos 65 países participantes, as meninas tenderam a demonstrar atitudes mais positivas com relação à escola do que os meninos. O relatório finaliza afirmando que as percepções dos estudantes com relação à escola e seu desempenho reforçam-se mutuamente, o que significa que as

vivências escolares afetam a experiência individual do aluno em relação à sua aprendizagem.

A escola é o lugar de produção de conhecimento, lugar onde se ensina e se aprende e onde há mecanismos que avaliam o que foi produzido. O bom desempenho é fortemente valorizado na escola, ou seja, é valorizado por professores, que frequentemente dão *feedback* pautados em elogios e palavras de encorajamento aos alunos e alunas que atendem às expectativas do contexto escolar. O sentir-se capaz ou incapaz de aprender é uma construção social que vai afetar os alunos e alunas em suas relações com a escola, com as pessoas que ali convivem, com os conhecimentos e consigo mesmos. Nessa dinâmica interativa, os alunos e alunas vão se constituindo, construindo imagens positivas ou negativas de si. Dessa forma, nossos resultados corroboram o que a literatura internacional vem apresentando em relação à diferença entre os sexos.

Tassoni (2013) investigou os sentimentos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao experienciarem atividades de leitura e escrita em sala de aula. Os resultados possibilitaram discutir os diferentes sentimentos produzidos tanto durante as atividades de ensino quanto nas relações dos estudantes com a professora e com a sua respectiva família, dando visibilidade às experiências que podem criar maior afinidade e aproximação entre os estudantes e as práticas de leitura e escrita na escola. Ao comentarem sobre as atividades realizadas em sala de aula, os alunos expressaram sentimentos agradáveis e desagradáveis em relação a elas. Esses sentimentos estão relacionados diretamente às experiências de sucesso, conquistas, situações de erro ou fracasso.

De acordo com Abramovay e Rua (2005), a sala de aula é um dos lugares onde por excelência são feitas amizades e onde também se desenvolvem hostilidades e conflitos. No relatório da Unesco que investigou o cotidiano das escolas, a autora destaca que um número considerável de alunos, o equivalente a mais de 196 mil estudantes, afirma que o relacionamento com os professores é péssimo ou ruim e que São Paulo foi a capital com o maior percentual de alunos que confirmam essa realidade. Creio que esse dado reforça nossos dados, ou seja, corrobora a afirmativa de que as relações vividas em sala de aula têm impacto na aprendizagem e na vinculação com o ambiente de aprendizagem.

Em outra pesquisa, Tassoni (2008) investigou a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização – educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e o ensino médio. Participaram 51 alunos, assim distribuídos: 11 alunos do último ano da educação infantil, 18 do último ano da primeira etapa do ensino fundamental, 11 alunos do último ano da segunda etapa do ensino fundamental e 11 do último ano do ensino médio. A dinâmica interativa de cada uma das salas de aula foi videogravada durante a realização das atividades escolares. Após uma etapa inicial de seleção das imagens e identificação dos sujeitos, estes foram convidados a assistir o material filmado e incentivados a fazer comentários a respeito das práticas pedagógicas, envolvendo a atuação dos professores. Tassoni (2008) destacou que foi possível identificar, nos comentários dos alunos sobre a

prática docente, as diversas formas de manifestação da afetividade. As formas de o professor ajudar os alunos e as formas de falar com eles são modos bastante potentes de afetar os alunos em sua relação com os objetos de conhecimento. Da mesma maneira, o tipo de atividade proposta e o que se pode aprender com ela afetam os alunos de forma positiva, especialmente se há uma aproximação entre os conteúdos ensinados e os acontecimentos do mundo na atualidade. As formas de o professor corrigir e avaliar, bem com a própria relação do professor com o objeto de conhecimento têm papel bastante significativo nos sentimentos e emoções que medeiam as relações dos alunos com os objetos de conhecimento. Tassoni (2008, p. 207-208) concluiu que:

Os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento. [...] condições afetivas positivas contribuem para que a atividade cognitiva flua livremente. O contrário disso também é verdadeiro. Ou seja, condições afetivas negativas desorganizam os processos cognitivos.

Portanto, com base no que foi apresentado, podemos evidenciar a relevância das práticas pedagógicas que se materializam nas escolhas e nas formas de agir dos professores, para as relações que os alunos vão construindo com os conhecimentos, com a escola, com a sua aprendizagem e consigo mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o estudo sobre a afetividade e sentimentos vivenciados por alunos constitui importante temática para pesquisadores, pois permite identificar, no espaço da escola e mais especificamente na sala de aula, questões a serem levadas para discussão e estudo nos cursos de licenciaturas e formação de professores. A investigação aqui realizada buscou analisar como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem e quais os sentimentos envolvidos na relação com o aprender. Especificamente, também se fez uma verificação em relação à questão do sexo, uma vez que a literatura internacional aponta que há diferenças quanto aos sentimentos entre homens e mulheres em determinadas situações, como a de estudo e aprendizagem, por exemplo.

Os resultados, de maneira geral, indicam que, considerando os sentimentos vivenciados pelos estudantes, a maior frequência corresponde a sentimentos positivos – tal como felicidade e amizade – e a menor, aos sentimentos negativos – como ansiedade, raiva e tristeza. No entanto, ao analisar se existem diferenças entre meninos e meninas, constata-se que os meninos apresentam maior porcentagem de sentimentos negativos e esses dizem respeito à raiva dirigida ao professor e menos-valoria ou tristeza dirigidas a si mesmo. As meninas são mais positivas; no entanto, ao apontarem sentimentos negativos, esses são relativos à ansiedade e tristeza, ou seja, o sentimento é voltado para si e não dirigido ao outro, o professor.

As limitações do estudo centram-se na escolha de uma série específica. Acreditamos que o mesmo pode e deve ser ampliado e realizado com estudantes de diferentes séries e faixas etárias. Como indicativo da continuidade, tem-se a ideia de ampliar a pesquisa com um número maior de alunos do ensino fundamental e iniciar um novo projeto, voltado para verificar os sentimentos junto aos estudantes ingressantes na universidade, para verificar, tal como neste estudo, quais são aqueles vinculados com a situação de aprender.

Acredita-se que esta pesquisa contribui para a questão da formação de professores, tanto inicial como continuada, no sentido de levar aos cursos a temática da afetividade para discussão e estudo, bem como suas implicações para a aprendizagem. De outra forma, considerando a atual realidade de muitas escolas brasileiras que sofrem com questões de violência, seja esta física ou psicológica, este estudo pode auxiliar e servir como uma forma de diagnóstico de problemas relativos às relações vivenciadas na escola, além de possibilitar a criação de programas específicos de intervenção escolar, institucional e clínica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, M. das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, Consed, Undime, 2005.

ALCALÁ, Visitación; CAMACHO, Manuel; GINER, Daniel; GINER, José; IBÁÑEZ, Elena. *Afectos y género*. *Psicothema*, v. 18, n. 1, p. 143-148, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, out./dez. 2011.

BICALHO, Maria Gabriela Parente; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. *Gender concept in the school day to day life*. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, sep. 2012. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 05 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v21i46.416>.

- CARVALHO, Marília Pinto; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Ávila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.
- CONTRERAS, François; ESGUERRA, Gustavo. Psicología positiva: una nueva perspectiva em Psicología. *Diversitas*, Bogotá, v. 2, n. 2, p. 311-319, dez, 2006.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007
- ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GODELIER, Maurice. *Au fondement des sociétés humaines: ce que nous apprend l'Anthropologie*. Paris: Albin Michel, 2007.
- GREGORIADIS, Athanasios; TSGILIS, Nikolaus. Applicability of the student teacher relationship scale (STRS) in the Greek education setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 26, n. 2, p. 108-120, jun. 2008. DOI 10.1177/0734282907306894.
- LIPP, Marilda. *Sentimentos que causam stress: como lidar com eles*. Campinas: Papirus, 2009.
- MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 217-233, jun. 2012.
- MESURADO, Belén. La experiencia de Flow o Experiencia Optima em el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 42, n. 2, p. 183-192, 2010.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 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 (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404p.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. O que os estudantes pensam da escola? *PISA em Foco*, n. 24, jan. 2013. Disponível em: portal.inep.gov.br/pisa-em-foco. Acesso em: 12 fev. 2016.
- OSTI, Andréia. Representações de professores do ensino fundamental sobre as variáveis que influenciam o desempenho escolar. In: CALLATTO, S. G.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; CUNHA, N. B.; JOLY, M. C. R. A. (org.). *Avaliação: diferentes processos no contexto educacional*. Uberlândia: Navegando, 2017.
- OSTI, Andréia; BRENELLI, Roseli Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, Itatiba, v. 18, n. 3, set./dez. 2013.
- OSTI, Andréia; NORONHA, Ana Paula Porto. Asociación entre afectos y optimismo en estudiantes del curso de Pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, v. 68, p. 195-209, 2015.
- OSTI, Andréia; NORONHA, Ana Paula Porto. Associação entre afetos e representações envolvidas no ambiente de aprendizagem escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 27, p. 74-94, 2017.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.
- RODRIGUEZ, José Álvarez; CRUZ, Manuel Fernández. Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da Universidade de Granada. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 14, p. 125-144, 2009.

SAWAIA, Bader; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 61-86.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 45-78, 2000.

SNYDER, Charles Richard; LOPEZ, Shane J. *Psicologia positiva*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

TASSONI, Elvira Cristina Martins. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SILVA, Jade Oliveira Melo; FORNER, Vivian Annicchini. Afetividade e a mediação do professor: as contribuições da música para as práticas de leitura. In: LEITE, S. A. S. (org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 109-134.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

NOTA: Andréia Osti obteve financiamento Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014 para realizar a pesquisa e foi a responsável geral pela pesquisa. Elvira Cristina M. Tassoni participou na escrita da análise dos dados coletados para este artigo e nos estudos teóricos.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

OSTI, Andréia; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146575>

Recebido em: 24 MAIO 2019 | Aprovado para publicação em: 28 AGOSTO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

