

Estudo qualitativo sobre o Autoconceito Escolar na perspectiva de crianças do Ensino Fundamental

A qualitative study on school self-concept in the perspective of elementary school children

Camélia Santana Murgo, Bárbara Cristina Soares Sena *

Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a forma pela qual o autoconceito infantil influencia os fatores e variáveis, como desempenho acadêmico e relacionamento interpessoal, dentro do ambiente escolar. Para tanto foram entrevistados 15 alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública no interior do estado de São Paulo, Brasil. O estudo analisou o autoconceito dos estudantes em categorias específicas. Os dados revelaram que a variável com maior influência sobre este construto foi o envolvimento nas atividades escolares. As relações interpessoais com os pares e os afetos e emoções vivenciados pelos alunos dentro do ambiente escolar também aparecem como fatores relacionados ao autoconceito escolar.

Palavras-chave: Autoconceito; desempenho acadêmico; competências interpessoais.

Abstract

The present study aimed to analyze and understand how child self-concept influences factors and variables such as academic performance and interpersonal relationships within the school environment. The participants consisted of 15 grade 6 elementary school students in the countryside of São Paulo State, Brazil. The study analyzed the students' self-concept in specific categories. Data revealed that the variable with the greatest influence on this construct was the involvement within the school activities. Interpersonal relationships with peers and affect and emotions experienced by students within the school environment also appear as factors related to school self-concept.

Keywords: Self-concept; academic achievement; Interpersonal skills.

1. Introdução

* **C. S. Murgo** –E-mail: camelia@unoeste.br **B.C.S. Sena** (autor para correspondência) - Rodovia Raposo Tavares, Km 572. E-mail: barbara_kristina08@hotmail.com

O âmbito educacional nas últimas décadas vem sofrendo uma defasagem em diversas áreas. As dificuldades aumentam e os conflitos se agravam a cada ano, causando uma dificuldade em alcançar desenvolvimento acadêmico dentro das escolas. Um dos fatores que traz grandes preocupações e discussões é o comportamento de alunos dentro do ambiente escolar. Os profissionais da área da educação encontram dificuldades em trabalhar e alcançar as propostas acadêmicas e, principalmente, problemas em estabelecer relacionamento pessoal e social com os alunos.

Há alguns anos atrás as dificuldades escolares eram conferidas a fatores psicológicos e biológicos, sociológicos e pedagógicos, mas uma mudança de perspectivas atribuiu grande valor também a variáveis afetivas e motivacionais (Giavoni & Tamayu, 2003; Leitão, 2008; Paiva & Lourenço, 2011). Desde então, a preocupação com os aspectos subjetivos que permeiam o processo de aprendizagem fez com que os estudos da área educacional voltassem sua atenção também para a identidade do aluno, partindo de teorias que abordam construtos como: autoconceito, autoimagem e autoestima. Segundo Butler e Gasson (2005), o autoconceito é um construto teórico referente à visão global que uma pessoa possui de si mesma. Nesta visão, encontram-se inclusos sentimentos, estima e comportamentos que o sujeito apresenta sobre si mesmo. Oliveira (2000) define ainda autoconceito como um conjunto de crenças e representações sobre si mesmo, que irá influenciar o comportamento do sujeito e levá-lo a desempenhar diferentes papéis durante a vida.

Sánchez e Escribano (1999) descrevem que o autoconceito é um conjunto de atitudes composta por três partes, sendo a primeira a área cognitiva, que diz respeito ao que o sujeito percebe quando olha para ele mesmo, as características que usa para se descrever, e de que maneira essa percepção irá afetar seu modo de ser e agir; a segunda parte que constitui o autoconceito é a afetiva, que são as emoções, os afetos e as análises que seguem a descrição de si mesmo e, ainda, diz respeito ao juízo pessoal demonstrado nas atitudes que o sujeito apresenta consigo mesmo; e a última parte é a comportamental em que o conceito que o sujeito tem formado de si mesmo irá influenciar seu comportamento, com isso a pessoa tende a se comportar de acordo com o autoconceito que tem de si mesma.

O autoconceito vem sendo estudado como um construto regulador de estados afetivos, motivacionais e comportamentais, como isso influencia o ajustamento emocional e, conseqüentemente, reflete no rendimento acadêmico (Cruvinel & Burochovitch, 2009). Assim, compreende-se que o autoconceito escolar está relacionado a forma como a criança se percebe e se avalia na escola (Oliveira, 1994). Em contrapartida, há de se considerar que escola tem uma influência na construção do autoconceito da criança por representar um contexto significativo no desenvolvimento infanto-juvenil, sendo o ambiente que coloca a criança em contato com suas responsabilidades e tomadas de decisões. (Moscaritolo, Rocha & Silvas, 2013).

Com as diversas pesquisas realizadas sobre autoconceito e autoestima analisou-se a relevância do valor positivo que estes construtos possuem sobre o desenvolvimento e comportamento afetivo, social e acadêmico. Sendo assim, assume-se a hipótese de que o mau comportamento dentro do ambiente escolar possa ser consequência de um autoconceito negativo que a criança tem de si mesma. Geralmente, alunos vistos pela escola como indisciplinados e com baixo rendimento tendem a realizar um julgamento insatisfatório sobre si mesmo como aluno (Oliveira, 1994). Estudantes com dificuldades podem considerar-se

menos colaborativos e demonstram baixa autoestima e dificuldades para interagir de forma social (Del Prette & Del Prette, 2003).

Um sujeito com baixa autoestima e autoconceito negativo, geralmente, não se coloca frente às demais pessoas como ele é, com isso acaba representando papéis que são considerados adequados em cada situação. O autoconceito tem influência sobre a maneira que a criança irá perceber conceitos, objetos e os outros indivíduos no meio em que ela está inserida (Colaciti, 2006).

O autoconceito terá impacto na adaptação de diversas áreas do ambiente escolar. Segundo Jacob e Loureiro (1996), o desenvolvimento acadêmico, o ajustamento da criança ao ambiente e a sua capacidade de estabelecer relacionamentos sociais são fatores importantes para uma melhor adaptação. Problemas para alcançar o ajustamento nestas áreas podem vir a desencadear comprometimento no desenvolvimento da criança, causando dificuldades na aprendizagem e no comportamento (Milani & Loureiro, 2009).

Parte-se, aqui, de estudos desenvolvidos visando estabelecer uma relação entre o autoconceito e o ambiente escolar, para a análise deste construto e sua influência no desempenho acadêmico e, conseqüentemente, na competência interpessoal dos alunos. De acordo com a pesquisa de Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), as crianças com problemas de aprendizagem possuem autoconceito negativo nas categorias intelectual, comportamento, popularidade e satisfação, e reconhecem em si próprias ainda dificuldades sociais e familiares. Outro estudo importante foi o de Paiva e Lourenço (2011), que ressaltaram a influência de fatores psicossociais e de socialização, sendo que um desempenho escolar positivo ou negativo está relacionado com o autoconceito do estudante e este tem relação com vários aspectos da vida. Os autores ainda colocam que o autoconceito e o desempenho acadêmico apresentam uma relação, onde a melhoria do autoconceito acarretaria em um desenvolvimento acadêmico mais positivo.

Os dados encontrados na pesquisa de Cia e Barham (2008) indicam um impacto negativo de um mau desempenho acadêmico e dificuldades de aprendizagem sobre o autoconceito infantil. Revelam, ainda, que as crianças que possuem autoconceito positivo são mais confiantes e persistentes nas atividades escolares, e são mais assertivas, adquirindo desse modo uma maior aceitação dos pares, e conseqüentemente, obtêm resultado melhores no desempenho acadêmico.

Na investigação realizada por Milani e Loureiro (2009), com crianças do Ensino Fundamental, objetivando analisar as relações entre autoconceito e o desempenho acadêmico, foi observado que mesmo com a presença de indicadores positivos no autoconceito em outras áreas, as dificuldades intelectuais e acadêmicas se apresentam nos estudantes, isto aponta a necessidade de considerar a autopercepção como modo de enfrentamento da realidade. As autoras sugerem a estimulação de práticas escolares que focalizem o desenvolvimento do autoconceito como forma de melhoria da saúde mental.

Muniz e Fernandes (2016) também realizaram um estudo em que verificaram o quanto o autoconceito, de 195 crianças do ensino fundamental, encontra-se associado com a ansiedade escolar. A partir da aplicação da Escala de Autoconceito Infante-Juvenil e a Escala de Ansiedade Escolar, as autoras identificaram correlações negativas e moderadas entre o autoconceito geral e a ansiedade, em todos os anos escolares, com exceção do 2º ano. O julgamento negativo de si mesmo favorece sentimentos como o medo e a insegurança relacionada a antecipação do futuro e, com isso, compreendeu-se que os estudantes que não

possuem uma percepção positiva de si mesmo apresentam níveis mais elevados de ansiedade escolar.

A presente investigação buscou compreender como os estudantes do Ensino Fundamental descrevem seu autoconceito e, através dessa visão que apresentam de si mesmo dentro da escola, foram averiguados a relação do autoconceito com os aspectos do desenvolvimento acadêmico, tais como o envolvimento na realização das atividades, o relacionamento estabelecido com os pares e os sentimentos relacionados a vivência no ambiente escolar.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A amostra foi composta por 15 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada no interior do estado de São Paulo. Dos participantes, 9 eram meninas e 6 meninos, com idade média entre 10 e 12 anos.

2.2. Instrumentos

Entrevista semiestruturada: a entrevista foi composta por 10 perguntas, sendo estas fechadas e abertas. As entrevistas, realizadas de forma individual, analisaram temas relacionados a forma como o aluno se percebe dentro da sala de aula; se este tenta assumir liderança em alguma situação de grupo; se a criança se sente feliz dentro do ambiente escolar; e qual o modo de relacionamento que é estabelecido entre o aluno, seus pares e professores.

2.3. Procedimentos de coleta e Análise de Dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob registro CAAE nº 44485615.1.0000.5515. Em seguida, foi realizado o contato com a instituição para autorização da aplicação da pesquisa. Posteriormente, os participantes receberam esclarecimentos quanto aos objetivos da investigação proposta e o pedido de assinatura da autorização, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos responsáveis para participação. Para a coleta os alunos também assinaram o Termo de Assentimento, formalizando sua colaboração na pesquisa ao responder o instrumento proposto. Foram realizadas, entrevistas semiestruturadas, de forma individual, estando presentes no momento da coleta a pesquisadora e o aluno, sendo tomados os cuidados para que seja garantida a privacidade dos participantes e o sigilo dos dados coletados.

Para a análise dos dados levantados na pesquisa foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, através da categorização das respostas. Este procedimento funciona por meio do desmembramento do texto em unidades ou categorias. De acordo com Bardin (2000), a categorização é uma forma de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios definidos antecipadamente. O critério utilizado para a categorização foi semântico, através de categorias temáticas.

3. Resultados e Discussão

Serão apresentadas as respostas dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, obtidas por meio da coleta de dados. Com a intenção de melhor organizar o conteúdo das respostas, foram construídas três categorias, sendo a primeira Envolvimento nas atividades escolares, a segunda Relações interpessoais na escola e por último, Afetos e emoções.

3.1. Categoria 1 - Envolvimento nas atividades escolares

A primeira categoria de análise apresentada aborda o envolvimento dos alunos com as atividades desenvolvidas na escola. É possível afirmar que, para os participantes, o feedback que é recebido dos pais e professores influencia a sua participação e a forma como se percebem ao se engajar nas tarefas escolares.

O envolvimento escolar dos alunos, conceituado como a experiência de ligação centrípeta do aluno à escola, no âmbito cognitivo, afetivo e comportamental, tem sido operacionalizado de forma que reconheça o nível em que os estudantes se encontram ligados e comprometidos com a escola, e também motivados a aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012). Furrer e Skinner (2003) indicam que o vínculo constituído com os pais, pares e professores é um preditor significativo do envolvimento nas tarefas; e o grau desse envolvimento se estabelece como mediador do sentido de desempenho acadêmico.

De acordo com Harter (1999), a construção do autoconceito, construto investigado neste estudo, é resultado de um processo de internalização, através do qual o sujeito que está se desenvolvendo apropria-se dos valores e opiniões de outras pessoas a respeito de si mesmo. Na fala dos participantes fica evidenciado o quando esse vínculo e os feedbacks dos pais e professores afetam a percepção e o envolvimento nas atividades.

“Com meu comportamento acho que sim eles estão satisfeitos, mas com as notas não, sou um pouquinho ruim e preciso melhorar um pouco... Mas acho que eles se sentem satisfeitos porque sabem que estou tentando melhorar nas tarefas, mesmo quando não consigo, mas eu tento”.

“Meus pais estão mais ou menos satisfeitos, acham que tenho que melhorar. E os professores também, mas cobram um pouco menos, meus pais falam mais que ainda preciso melhorar...Preciso me dedicar mais e prestar atenção na aula, e tentar melhorar”.

Esses resultados indicam que há relações entre as formas que os alunos são percebidos por quem lhes é próximo e a imagem que constituem de si mesmos, e o quanto essas percepções influenciam seu engajamento nas atividades educacionais. A maioria dos entrevistados relatam que não são bons com as tarefas, mas que notam pelas opiniões dos pais e professores que podem melhorar. É possível observar também, como já foi avaliado em outros estudos, que o envolvimento e desempenho do aluno intervêm no seu próprio autoconceito e nas percepções construídas pelos outros significativos.

Os diversos aspectos da vivência escolar são suscetíveis de causar influência no envolvimento dos alunos, ganhando destaque o apoio dado pelo professor, a oportunidade de participar, o currículo e as relações interpessoais estabelecidas positivamente (Kossan, 2010). Uma das participantes ressalta a importância de um elogio e suporte positivo dos pais e da professora:



“Sim, minha mãe fica feliz e os professores também. E eu fico muito feliz quando eles ficam satisfeitos comigo e os professores me elogiam... aí eu sei que estou fazendo certo, e fico muito feliz quando consigo ir bem de novo”.

Promover um diálogo construtivo com os alunos reflete metacognitivamente sobre o seu processo de aprendizagem, e o apoio dos professores está sendo relacionado com diversos indícios de envolvimento e elevada participação em atividades escolares (Birch & Ladd, 1997). Como é sugerido, os professores podem ser capazes de promover uma identificação com a escola e estimular o envolvimento dos alunos nas atividades, ao realizar elogios positivos, e ressaltar o esforço indiferente do desempenho alcançado, com isso produz um clima mais motivador dentro da escola (Wang & Holcombe, 2010).

Um dos participantes relatou sua visão a partir do retorno recebido pelo professor sobre seu envolvimento nas atividades. Percebe-se em sua fala a importância das expectativas dos professores para seu esforço em alcançar êxito na tarefa proposta.

“Nem sempre me esforço nas atividades, as vezes a gente tenta fazer tudo certo, mas não da, e mesmo a gente tentando os professores ainda acham que não está bom ou que está errado... Não é que a gente não tenta, é que os professores são injustos ou nem percebem que a gente tentou”.

Cubero e Moreno (1990) ressaltam que a ação e as expectativas que os professores expressam sobre os alunos, e a percepção destes pelo próprio aluno, evidenciam-se como determinantes para o autoconceito. Com isso, um comportamento por parte do professor que exprime expectativa alta relacionada ao desempenho, causa uma confiança mais elevada do aluno sobre si mesmo e faz com que a ansiedade diminua diante de circunstâncias de um fracasso em potencial

3.2. Categoria 2 – Relações interpessoais na escola

Nesta categoria, foi possível investigar as relações interpessoais dentro do ambiente escolar, notar como elas impactam sobre o modo como o aluno se vê e se comporta e, ainda, analisar como estabelece suas relações com os colegas, professores e demais funcionários da escola.

A escola propicia que o aluno interaja com outros sujeitos, e esse convívio pode ocasionar diversas impressões e sentimentos como rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, que irão repercutir de forma diversificada nas representações que o aluno vai construindo sobre si mesmo (Bächtold, 2013). A influência de aspectos sociais sobre o desenvolvimento do autoconceito se revela através de processos de comparação social, sendo que as auto avaliações são criadas levando em conta um ponto de referência, que proporciona parâmetros comparativos de avaliação do desempenho e da autopercepção individual.

Na escola, os colegas de classe podem representar o ponto de referência, sobre o qual o aluno irá estabelecer as comparações que vão repercutir no seu autoconceito acadêmico. Ao analisar as respostas dos participantes, percebe-se que a maioria relata essas comparações que são feitas entre eles, e evidencia-se que a avaliação que fazem do seu próprio desempenho depende do referencial estabelecido dentro do grupo.

“Não, acho que tem bastante aluno mais esperto do que eu... Acho que eles são mais espertos porque eles respondem mais o que a professora pergunta e termina a lição primeiro... Quem responde mais e termina a lição primeiro parece que é mais esperto”.

“Não, porque tem um monte de gente lá que é muito mais inteligente que eu, e eu não sirvo pra ser a mais inteligente da sala... Eu sou mais aquela mais ou menos, sempre na metade ali... Sempre tem alguém mais inteligente do que a gente”.

A expressão dos alunos vai ao encontro do que é demonstrado pela teoria, de que essas comparações entre os rendimentos acadêmicos do grupo afeta o autoconceito. Se o estudante compara o seu desempenho a partir dos níveis de desempenho do grupo em que está inserido, e na dimensão em que os resultados dessa comparação são satisfatórios o seu autoconceito é valorizado, entretanto, se essa confrontação de resultados não for favorável, o autoconceito pode diminuir (Tamayo et al, 2001). Nota-se que os alunos julgam a si mesmo segundo as observações e comparações que fazem de si em relação aos outros e das reações desencadeadas pelos outros para com ela e seu desempenho.

As experiências relacionadas ao sucesso e a conseguir transpor as dificuldades que os ambientes de aprendizagem propiciam contribuem para a elaboração de autorrepresentações e de sentimentos positivos em relação a si próprio. Uma aluna relata que mesmo não se considerando a mais esperta da sala, seu esforço é valorizado e entendido como satisfatório para seu desempenho.

“Não, acho que pelo menos a segunda eu consigo ser. Mas acho que tem gente mais esperto que eu, que tem mais foco. Pra mim tudo bem ter gente mais esperto que eu, porque o que eu posso eu faço, e o que a outra pessoa pode e eu sei que ela se dedica e faz, então eu não me importo. Eu sei que o que eu sei é uma coisa a mais que ele também sabe, e o que eu sei pode ser uma coisa a menos que ele não sabe”

Da mesma forma, como no contexto escolar não se experimentam apenas situações de sucesso, alguns alunos vivenciam situações frustrantes associadas ao insucesso. Percebe-se assim, que esse insucesso reflete as autopercepções que o aluno constrói, e os efeitos que acarretam nos sentimentos em relação a si mesmo.

“Não, porque tem um monte de gente lá que é muito mais inteligente que eu, e eu não sirvo pra ser a mais inteligente da sala... Eu tento, mas não consigo. Acho que falta estudar um pouco porque eu sou um pouco burra mesmo”.

Neste trecho, a aluna participante deixa explícito no seu relato que ao realizar a comparação acaba apresentando um sentimento de inferioridade e, conseqüentemente, um autoconceito negativo ao se nomear como “burra”, por não ir tão bem nas atividades, quanto outros colegas de classe. Enquanto alguns alunos confiam em suas capacidades gerais como estudante, outros (com baixo rendimento acadêmico) se julgam como menos capazes, e indicam uma certa inclinação ao ato de ser autocrítico, desvalorizando-se (Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004). Esse processo de interação e comparação social faz com que o autoconceito dos alunos possa se diferenciar de acordo com os contextos de realizações, fazendo com que alunos igualmente capazes demonstrem um autopercepção mais alta ou mais baixa.

3.3. Categoria 3 – Afetos e emoções

A última categoria esclarecerá as relações entre o autoconceito no contexto escolar e os afetos e emoções desencadeados por eles, a partir de vivências dos alunos. O conteúdo das respostas indicou a presença de associações entre os construtos e uma melhor compreensão de como a percepção do aluno sobre si mesmo reflete nas experiências emocionais dentro da escola. O processo de aprendizagem supõe a associação dos aspectos afetivos, cognitivos e relacionais que perpassam o processo educativo no contexto escolar. Dentro desse aspecto afetivo encontra-se o comportamento de referir causas ao sucesso ou fracasso acadêmico, que incidem de forma direta no autoconceito que o aluno tem durante o período escolar.

As emoções acadêmicas são ligadas diretamente as atividades escolares (tarefas, provas e estudos) ou aos resultados ocasionados por elas. O contentamento causado por uma nota boa e um bom desempenho em alguma atividade, ou a frustração e raiva diante de tarefas difíceis são exemplos de afetos e emoções que influenciam os alunos (Pekrun, 2006). Na fala dos participantes, foi possível identificar emoções e afetos tanto positivos, quanto negativos. Uma estudante afirmou sentir felicidade quando se encontra na escola e, principalmente, quando consegue ir bem na matéria preferida.

“Fico superfeliz na escola, porque aqui eu tenho mais pessoas que me entendem, tenho pessoas pra conversar quando tiver algum problema. E também porque tem algumas matérias que eu gosto muito de estudar, como matemática, e quando consigo tirar nota boa nessa matéria fico mais feliz ainda”.

Estudos analisaram que as emoções positivas de ativação, como prazer ou orgulho, afetam significativamente o desempenho, pois reforça a motivação para a aprendizagem (Daniels et al, 2009; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches & Pereira, 2015). No sentido oposto, os afetos negativos de desativação, como aborrecimento ou desânimo, possuem um efeito inverso no desempenho, por causa da sua impressão negativa na motivação para execução de atividades (Pekrun et al., 2002). Observa-se então, em um outro colega de classe verbalizações relacionadas a tristeza quando abordado sobre a realização de tarefas.

“Quando eu não vou bem me sinto um pouco incomodada por não consigo e achar que alguém vai brigar ou falar que não fui bem... Porque as pessoas as vezes criticam quando a gente não consegue ou não vai bem... fico triste sempre que vejo que não conseguir fazer uma atividade direito (Aluno 4) ”.

O participante, neste último relato, deixa evidente seu conteúdo emocional negativo ao perceber que não será capaz de realizar alguma tarefa e também por receber críticas por seu fracasso. O autoconceito positivo sobre seu desempenho acadêmico é essencial para o sucesso e realização pessoal do aluno; da mesma forma que, uma percepção negativa de si mesmo e de seu desempenho acabam reforçando afetos ligados a inadequação e vivências de fracasso escolar. Geralmente, verifica-se que os estudantes que manifestam ideias mais positivas referentes as suas capacidades associadas as atividades acadêmicas são propensas a conseguir resultados melhores, se comparados com alunos que revelam juízos negativos sobre si e suas habilidades (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

Como é possível notar, os afetos contribuem para o modo como um indivíduo percebe a si mesmo e aos outros; quanto mais afetos positivos, maior a tendência em vivenciar os eventos diários de maneira prazerosa, e na presença de afetos negativos, mais desprazerosas

serão as situações. Os afetos negativos, segundo Albuquerque e Tróccoli (2004), relacionam-se com sentimentos desagradáveis, como estresse, ansiedade, medo, tristeza e pessimismo. Pode estar significativamente presente na percepção afetiva dos alunos. Um dos participantes cita em suas falas os afetos negativos presentes nas situações que vivencia dentro da sala de aula referente a realização de tarefas.

“... Porque não sou muito boa, tenho um pouco de dificuldade... e eu tenho muita vergonha de perguntar as coisas, fico com medo...por exemplo estou meio assustada porque tirei n)ao fui bem na prova de História, tenho que recuperar a nota e estou com medo de não conseguir de novo”.

“Me sinto triste porque não consegui fazer. Geralmente eu me esforço pra conseguir, mas fico nervoso e com medo de fazer errado e acabo não conseguindo... aí fico triste e sempre acho que não vou conseguir”.

O aluno expressa que a experiência de não conseguir executar corretamente as atividades escolares desencadeiam afetos negativos como tristeza e medo, conseqüentemente, a percepção de que em outras situações similares também não conseguirá obter êxito. Os afetos negativos estão relacionados aos eventos vistos como ameaçadores, podendo ocasionar prejuízos e interrupção de objetivos e metas. É encontrado de forma mais elevada em alunos que expressam algum aspecto escolar prejudicado por fatores ou dificuldades emocionais que afetaram seu desempenho acadêmico (Ferreiro & Rico, 2010).

Os afetos positivos, de modo contrário aos negativos, estão vinculados a eventos que são compreendidos como favoráveis ao alcance de metas, garantindo assim o bem-estar do indivíduo. As emoções positivas tendem a oportunizar prazer e satisfação com as situações experimentadas no cotidiano. Uma aluna relatou que se sente feliz na escola, pois consegue realizar suas atividades e recebe elogios, expressando positivamente seus afetos.

“Tem gente que fala que sou bom e que consigo fazer tudo certo, e me sinto feliz, mesmo eu não me considerando o melhor... Eu sempre me esforço pra fazer tudo certo, as vezes não consigo, mas aí tento fazer melhor na próxima...Me sinto muito feliz e fico orgulhoso por conseguir ir bem nas aulas”.

A expressão da participante evidencia a sua felicidade com os resultados satisfatórios no ambiente acadêmico e, principalmente, com o reconhecimento dos pares. Observa-se que a aluna relata não se considerar a melhor aluna da sala e que algumas vezes erra, mas ainda assim demonstra afetos positivos relacionados a sua capacidade de realizar suas atividades educacionais. Esse fator corrobora a afirmação de Diener, Suh & Oishi (1997), de que o bem-estar subjetivo, os afetos positivos e negativos são analisados a partir da vivência interna e do que o aluno sente e pensa sobre si mesmo e sua vida.

Giacomoni, Souza e Hutz (2016) realizaram um estudo referentes a eventos de vida positivos e negativos em crianças. Dentre os resultados, a área escolar foi uma das mais citadas como fator desencadeante de afetos tanto positivos, quanto negativos. Em relação aos eventos que geram afetos positivos, estão: bom desempenho, conseguir realizar as tarefas de casa e bom relacionamento com os pares. Entre as situações que causam afetos negativos, encontram-se: dificuldades acadêmicas, notas baixas, receber advertências e ir mal nas atividades ou provas.

4. Considerações Finais

Sem a pretensão de esgotar as discussões acerca do tema, este trabalho possibilitou a compreensão do autoconceito e suas implicações no ambiente acadêmico de estudantes do ensino fundamental. Evidenciou-se no discurso dos participantes a influência do autoconceito sobre variáveis do ambiente acadêmico, tais como o envolvimento nas atividades desenvolvidas, o estabelecimento de relações interpessoais com os demais indivíduos inseridos no contexto escolar e a afetividade desencadeada a partir das vivências acadêmicas. Observou-se que as percepções que os estudantes desenvolvem sobre si mesmos impactam na maneira de se comportar e também no engajamento das ações escolares, sendo que as experiências de sucesso, feedback recebido dos pais e professores e as relações com os pares podem reforçar um autoconceito positivo ou negativo que o estudante já possua. Torna-se, portanto, indispensáveis estudos que se voltem para os aspectos subjetivos envolvidos no processo acadêmico, visto que estes influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, no julgamento acadêmicos que faram de si mesmos.

5. Referências bibliográficas

Albuquerque, A.S., & Tróccoli, B.T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000200008>

Bächtold, M. (2013). What Do Students “Construct” According to Constructivism in Science Education? *Research in Science Education*, 43(6), 2477.

Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. Recuperado de <https://www.gse.harvard.edu/sites/default/files/uk/Teacher-Child-Relationship.pdf>

Butler, R.J., & Gasson, S.L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: a review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201.

Carneiro, G.R.S.; Martinelli, S.C. e Sisto, F.F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300002>

Cia, F., & Barham, E.J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *PSICO*, 39(1), 21-27, jan./mar. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1526/2791>

Colaciti, A.K. (2006). A construção do autoconceito na infância: sua importância no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*. Ano IV, n. 7, novembro. Recuperado de http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/qFyGXkTwTI5d7Q_2013-5-10-15-38-36.pdf

Cubero, R., & Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales. (pp. 285-296) In: Palácios, J.; Marcloze, A.; & Coll, C. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I – Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Cruvinel, M., & Boruchovitch E. (2009). Autoconceito e crenças de autoeficácia de crianças com e sem sintomatologia depressiva. *Revista Interamericana de*



Psicologia/Interamerican Journal of Psychology, 43(3), 586-593. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300019

Daniels, L., Stupnisky, R., Pekrun, R., Haynes, T., Perry, R., & Newall, N. (2009). A Longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948-963.

Diner, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective Well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41. Recuperado de http://209-197-41-56.unassigned.ntelos.net/images/stories/library/Stennett_Psychology_Articles/Recent%20Findings%20on%20Subjective%20Well-Being.pdf

Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P. (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.

Ferrero, I.T., & Rico, T.P. (2010). Psicologia positiva y promocion de la salud mental, emoções positivas y negativas. In: Vañó, A.C. (Org.), *Aplicaciones Educativas de La Psicología Positiva* (pp. 130-140). Hispania: Generalitat Valenciana.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

Giacomoni, C.H., Souza, L.K., & Hutz, C.S. (2016). Eventos de vida positivos e negativos em crianças. *Temas psicol.* 24(4), dez. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.4-13>.

Giavoni, A., & Tamayo, Á. (2003). Inventário masculino dos esquemas de gênero do autoconceito (IMEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(3), 249-259. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722003000300007>

Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Jacob, A.V., & Loureiro, S.R. (1996). Desenvolvimento Afetivo: o processo de aprendizagem e o atraso escolar. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 10/11, 149-160. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1996000100011>

Kossan, P. (2010). ASU plans big change in teacher training: less time on theory, more focus on subject. *The Arizona Republic*. Recuperado de <http://www.azcentral.com/arizonarepublic/news/articles/2010/01/25/20100125asuteachers0125.html>

Leitão, M. (2008). Psicolinguística Experimental: Focalizando o processamento da linguagem. In: Martelotta, M. (org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto.

Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto acadêmico: relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 4 (xxxiii), 407-424.

Milani, R.G., & Loureiro, S.R. (2009). Criança em risco psicossocial associado a violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condição de proteção. *Estudos de Psicologia*, 14(3), setembro-dezembro, 191-198. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300002>

Moscaritolo, A.M.F., Rocha, M.M., & Silveiras, E.F.M. (2013). Indicadores de autoconceito em adolescentes: autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 134-150, set.-dez. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300010

Muniz, M., & Fernandes, D.C. (2016). Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 427-436. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150203784>

Okano, C.B., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, E.M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100015>

Oliveira, I.M. (1994). *Preconceito e Autoconceito – identidade e interação na sala de aula*. Paperies editora.

Oliveira, G.C. (2000). Autoconceito do adolescente. In: Sisto, F.F., Oliveira, G.C. & Fini, L.D.T. *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 58-69). Petrópolis: Vozes.

Paiva, M.O.A., & Lourenço, A.A. (2011). Rendimento acadêmico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400002>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Positive emotions in education. In: Frydenberg, E. (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-174). Oxford, UK: Elsevier.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Sanchéz, A.V., & Escribano, E. (1999). *Medição do autoconceito*. Bauru-SP: EDUSC.

Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/0044118X09334861>

Stevanato, I.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, E.M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(1), 67-76, jan./jun. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000100009>.

Tamayo, A., Campos, A.P.M.D., Matos, D.R., Mendes, G.R., Santos, J.B.D., & Carvalho, N.T.D. (2001). A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de psicologia*, 6(2), 157-165. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200004>.

Veiga, F.H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Acadêmico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46-2, 31-47. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1735/1112>

Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. Recuperado em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831209361209>