

“COMO É QUE EU FUI ERRAR AQUI?”: O AUTOCONCEITO EM CRIANÇAS E A RELAÇÃO COM O ERRO NA ESCOLA

Amanda Pereira de Albuquerque¹
Maristela Silva de Morais²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o autoconceito em crianças e como lidam com o erro escolar. O autoconceito pode ser definido com a percepção e as descrições, avaliações, que o sujeito faz de si mesmo e se constroi a partir das experiências com o meio e interações com outros significantes. O autoconceito tem sido fortemente associado ao desempenho acadêmico, como também, sobre como os sujeitos se valorizam enquanto aprendentes e enxergam suas capacidades. A pergunta central da pesquisa foi desenhada a partir da compreensão da hipótese: uma construção positiva do autoconceito estaria associada à capacidade de enxergar o erro como parte dos processos de aprendizagem? Na metodologia, foi realizado, um estudo quantitativo, com a aplicação da Escala de Autoconceito de Piers-Harris-II, versão portuguesa, e um estudo qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, aplicadas em uma turma de 22 alunos, do 5º ano do ensino fundamental (10 anos) de uma escola particular na cidade do Recife/PE. Os resultados apontaram que crianças com autoconceitos negativos e típicos, lidam com o erro de maneira mais culposa, dificultando a criação de estratégias para o enfrentamento. Enquanto, as crianças com autoconceitos positivos de si conseguem se perceber como inteligentes, confiantes nos seus desempenhos, apesar de ainda sentirem o peso dos castigos proporcionados pelos pais e professores. Conclui-se que trabalhar o autoconceito nas crianças é essencial para a construção da identidade dos mesmos, sendo um aspecto relevante na construção do enfrentamento dos obstáculos promovidos na escola e na vida.

Palavras-chave: Autoconceito, Erro Escolar, Crianças.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em facilitadores da aprendizagem diversos construtos são resgatados nas falas dos professores, pais, escola e alunos, como a motivação, atenção, concentração, estimulação da leitura e da escrita, rede de apoio, interações entre pares e figuras de referências, entre outros. No entanto, pouca importância tem sido dada ao autoconceito para aprendizagem.

Markus; Wurf (1986) tratou o construto do autoconceito como um regulador do

¹ Psicóloga pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Faculdade Frassinetti do Recife- FAFIRE, Mestranda do Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, amanda.palbuquerque@hotmail.com;

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Coordenadora Pedagógica e Docente em Programa de Pós-Graduação, estelas.morais@hotmail.com;

processamento de informações nas relações interpessoais, assim, a percepção de si influenciaria nos comportamentos do meio social. Desse modo, um saudável desenvolvimento do self na área do autoconceito poderia ser benéfico para os relacionamentos interpessoais (SIMÕES, 2008). Logo, com uma boa referência de si, do autoconceito, o sujeito terá mais recursos internos para se inserir sucedidamente nos diversos contextos sociais e nas variadas dinâmicas relacionais.

Assim, podemos definir autoconceito como a percepção, e as descrições, avaliações, que o sujeito faz de si mesmo, se construindo através das experiências com o meio e interações com outros significantes. Então, a forma como as pessoas se autoavaliam, em questões de atributos físicos, qualidades e comportamentos, podem ser um reflexo de avaliações produzidas dentro das relações sociais, das expectativas em si, das experiências, representações de si e do mundo, fundamentais para a elaboração do self.

O autoconceito é multidimensional, dessa maneira, temos o autoconceito acadêmico, social, pessoal e físico (MUNIZ; FERNANDEZ, 2016). Ressaltando que um sujeito pode ter uma construção positiva do autoconceito acadêmico, mas não do físico, por exemplo. Assim como, é evolutivo, se desenvolvendo ao longo da vida, não só diante dos espelhamentos nas relações sociais, e as construções de si sobre essas avaliações, como também (PALÁCIOS; HIDALGO, 2004 apud CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012; BERNARDO; MATOS, 2003).

Por conseguinte, o autoconceito tem sido fortemente associado ao desempenho acadêmico. Estudantes com baixo autoconceito, ou seja, uma avaliação negativa de si tende a possuir um baixo rendimento acadêmico, e esse ciclo se retroalimenta sem intervenções externas da família, escola ou professores (FORMIGA, 2004; GASPAROTTO et al., 2018; MUNIZ; FERNANDES, 2016; STEVANATO et al., 2003).

Um estudo buscou avaliar construtos motivacionais como o autoconceito, metas de realização, atribuições de fracasso e sucesso em relação ao rendimento acadêmico na disciplina de português de 159 alunos do 6º e 7º ano de uma escola pública de São Paulo. Os dados apontaram que os alunos com alto rendimento, apresentavam autoconceitos mais elevados na leitura e escrita, com maior tendência a meta de aprender, como também atribuíam os seus sucessos à suas capacidades e esforços. Enquanto os que possuíam desempenho acadêmico

baixo e médio, tinha baixo autoconceito e atribuíam os fracassos a causas externas, sem se responsabilizar (ZAMBON; ROSE, 2012).

A literatura reforça como a construção do autoconceito atravessa diversos construtos, especialmente a aprendizagem, comumente analisada pelo desempenho acadêmico ou por outros marcadores dentro do contexto escolar. Ressaltando, que é um processo dialógico, portanto, o baixo desempenho acadêmico e as dificuldades de aprendizagem também nutrem a imagem negativa, desvalorizada de si.

Sobre o desempenho acadêmico, a palavra “erro” costuma ser definida nos dicionários como a má compreensão de um fato, engano, inexatidão, desvio da norma, falha e imperfeição. Dentro dos processos de ensino-aprendizagem é tomada como a distância entre o que é esperado para o aluno em determinado período do desenvolvimento e a efetiva consolidação da aprendizagem, o acerto.

Clareto e Silva (2016) discutem que o erro na educação é tomado como externo e negativo ao pensamento, ou seja, por desatenção, preguiça, incompreensão, uma explicação incorreta dos tutores, ou até por transtorno de aprendizagem, problemas psicológicos, econômicos, sociais e etc. Nesta perspectiva, o erro não é intrínseco a construção do pensamento e dos processos de aprendizagem, mas é completamente externo a ele. Diante do legado de Paulo Freire e suas críticas à pedagogia do erro, faz-se necessário considerá-lo como uma forma de saber, provisório, pois está em construção. Colocando o erro como objeto do aprender, de discussão e de compreensão dos saberes que naquele momento o aprendente se encontra (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Segundo Piaget (1999) a aprendizagem é construída pelas modificações e consolidações de esquemas, a partir das interações do sujeito com o meio. Quando o sujeito lida com situações novas, ou até quando se depara com o erro, isso gera um estado de desequilíbrio, quase de tensão, onde só possível voltar ao estado normal, de equilíbrio, acomodando, ajustando o novo objeto a esquemas existentes, ou assimilando, construindo novos esquemas. Assim, os processos de assimilação e acomodação são essenciais para superar o erro. Além disso, aponta para o erro como parte da construção do pensamento, e essencial para desenvolvimento cognitivo.

Portanto, o erro tem um valor positivo para os processos de ensino-aprendizagem, e vem sendo empregado de uma forma negativa, punitiva e classificatória para nossos alunos. Ele reflete o

pensamento da criança, sendo um meio muito eficaz de identificar onde ela se encontra e onde pode chegar na construção do conhecimento. Como também, leva a tendência de refletir sobre o problema e os meios que utilizou e que pode modificar para resolvê-lo.

Considerando tais reflexões sobre a construção da aprendizagem e do erro, nos indagamos sobre qual a relação entre o erro escolar e o autoconceito? Em vista disso, estaria uma boa construção do autoconceito dos estudantes associado à capacidade de lidar e enxergar o erro como parte dos processos de aprendizagem? De outra maneira, um autoconceito positivo de si e de suas capacidades garantiria mais recursos internos para os alunos enfrentarem situações de acertos e erros, tão punitivas e estagnadoras da nossa pedagogia, de forma mais criativa, positiva, exploradora e intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem?

Para este estudo foi realizada uma revisão sistemática (GOMES; CAMINHA, 2014), tomando o autoconceito e a escola como descritores nos últimos 5 anos no Brasil, verificando-se poucas pesquisas, especificamente, nenhuma com o viés da Psicopedagogia. Muitas produções têm sido realizadas no campo da Psicologia na literatura internacional, com métodos quantitativos, que servem de base para como definimos autoconceito hoje, inclusive no Brasil (GASPAROTTO et al, 2018). Porém, fazem-se necessárias mais pesquisas e produções teóricas sobre o autoconceito nos contextos de aprendizagem do Brasil, especialmente, de cunho qualitativo, dando vozes para essas crianças e adolescentes e suas experiências enquanto agentes da aprendizagem constituídos por diversas facetas como o autoconceito.

Portanto, a pergunta de pesquisa ainda não foi explorada pela literatura tanto da Psicologia quanto da Psicopedagogia, podemos pensar em aproximações nas pesquisas citadas, porém nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem e o erro, nenhum deles buscou acessar a percepção dos alunos sobre o erro e dentro da psicopedagogia, pouco tem sido falado sobre a importância do autoconceito, ou melhor, da estimulação para tal no ensino.

A proposta é pensar na percepção do erro acadêmico e a construção positiva do autoconceito de maneira dialógica. Se os alunos vêm de uma rede de apoio, desde os professores aos pais, até a metodologia de ensino da escola, que não trata o erro como fracasso, ou uma falha, mas um caminho para a construção do conhecimento, conseqüentemente, eles vão lidar com erro de forma menos culposa, taxativa, e mais positiva, levando à aprendizagem, e maneiras mais

produtivas de enfrentar os obstáculos do ensino (LUCKESI, 1998). E o ciclo se retroalimenta, alunos com altos níveis de autoconceito encaram o erro como um processo, e assim, são mais confiantes, exploradores, criativos e tendem a ter um bom desempenho acadêmico.

Objetivando analisar o autoconceito em crianças e a relação com a forma que lidam com o erro no ambiente escolar. Este estudo tem por objetivos específicos, conceituar o autoconceito e a relação com a aprendizagem; identificar o autoconceito geral das crianças no ensino fundamental anos iniciais; e investigar as relações entre o autoconceito e como lidam do erro. Assim sendo, o projeto incluiu dois estudos, um quantitativo e um qualitativo, aplicados em uma turma de 22 alunos, do 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular do Recife, Pernambuco.

METODOLOGIA

O desenho da investigação empírica foi dividido em um estudo quantitativo, a partir da Escala de Autoconceito de Piers-Harris-II (VEIGA, 2006), que também serviu de pré-teste para identificar os alunos com os maiores e menores escores no construto do autoconceito. Desse modo, optamos no segundo momento pelo estudo qualitativo, com entrevistas semiestruturadas.

A triangulação do método permitiu criar novos dados sobre o tema em questão, fornecendo uma maior clareza teórica, discussões aprofundadas e interdisciplinares, superando assim as dicotomias entre o enfoque qualitativo/quantitativo (MINAYO, 2013).

A amostra foi composta por 22 alunos, 7 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com 10 anos de idade, estudantes de uma escola particular da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Os sujeitos foram incluídos na pesquisa mediante a apresentação do Termo de Consentimento Esclarecido assinado pelos pais e direção da escola e presença no dia da aplicação do questionário.

O recorte da amostra realizado com estudantes entre 7 a 12 anos, pensando na fase escolar, na transição para o Ensino Fundamental anos finais, como também, no desenvolvimento cognitivo, onde crianças nessa faixa etária estão ampliando o repertório de habilidades sociais, formando grupos, levando em consideração diversos elementos sociais para se inserir nos espaços de

interação (PALÁCIOS; HIDALGO, 2004 apud CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012). Nessa lógica, estariam mais vulneráveis às opiniões e construções dos outros de si, podendo afetar a percepção de suas capacidades, e conseqüentemente, como enfrentam o erro escolar e os obstáculos do ensino.

No estudo qualitativo, foi utilizada a Escala de Autoconceito de Piers- Harris-II (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - PHCSCS-2) de Piers e Herzberg (2002), na versão portuguesa de Veiga (2006), em Anexo 1, aplicada com 22 participantes. O instrumento original foi criado na década de 80, com 80 itens e 6 fatores, a versão utilizada foi reduzida a 60 itens, porém, mantendo os 6 fatores: aspecto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade (PIERS; HERZBERG, 2002; VEIGA, 2006).

Este instrumento teve por objetivo avaliar o conhecimento sobre o autoconceito e a relação comportamental, baseado nas respostas dadas pelos participantes, assim, auxiliando na identificação das percepções negativas ou positivas dos sujeitos, nos ajudou a caracterizar o autoconceito das crianças do ensino fundamental nos anos iniciais.

O segundo estudo, qualitativo, implicou na construção e aplicação de um roteiro de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2013). O objetivo da entrevista foi compreender como os alunos enxergam e se sentem em relação ao erro, e ao cometer erros no contexto escolar. Desse modo, foram utilizadas por 4 quatro perguntas semiestruturadas, ao fazer um prova importante e descobrir que você algumas questões: “O que passa na sua cabeça?”, “Como você se sente quando comete um erro ao ser avaliado?”; “Na sala de aula, ao ser perguntado (a) sobre algo, você tem receio de responder?” e “Como você se descreve como aluno?”.

A partir da identificação dos sujeitos com maiores, menores e medianos escores de autoconceito, 3 grupos, dois com quatro e um com três participantes, respectivamente, foram formados, assim, 11 participantes foram entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente, transcritas e analisadas pelo método de análise de conteúdo (BLANCHET; GOTMAN, 1992), onde foram identificados sistemas de representações e categorias dos discursos encontrados nos relatos das experiências, e partir disso, propomos inferências e interpretações cruzando com os dados quantitativos sobre o autoconceito dos alunos e suas percepções sobre o erro escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da aplicação dos questionários, tivemos informações da nossa população de 22 alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais de uma escola particular da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Foi possível observar na tabela 1 que a média da turma foi de 40,54 pontos numa escala com pontuação máxima de 60 pontos, indicando um autoconceito mediano para positivo. Assim, não tivemos uma turma de integrantes com altos/positivos autoconceitos de si. Para a realidade brasileira, é possível inferir, que foi uma pontuação esperada já que a escola e a família têm falhado em se atentar e valorizar esse construto no desenvolvimento integral dos sujeitos, dando margem para um “complexo de inferioridade”, ou sentimento de que não são capazes (OLIVEIRA, 1993).

Unidades de Análise	Mínimo-Máximo Cotação	Média	Desvio Padrão
Geral	11-58	40,54	7,86
Acadêmica	0-13	8,81	2,63
Ansiedade	0-8	3,36	1,73
Aspecto Comportamental	1-13	10,04	2,23
Popularidade	1-10	6,72	2,00
Aparência Física	1-8	4,81	1,46
Satisfação-Felicidade	2-8	6,72	1,48
N=22			

Tabela 1. Análise descritiva das médias e desvios padrões do fator geral e dos 6 fatores da Escala de Autoconceito de Piers-Harris II aplicada numa turma do 5º ano do ensino fundamental.

Sobre as dimensões/fatores do autoconceito em média se encontram positivas na turma. Apenas o fator ansiedade, referente às inseguranças e as expectativas negativas em relação a como se percebiam nos chamou atenção, com a média de 3,36 em comparação a cotação máxima de 8 (PIERS; HERZBERG, 2002). Diante da média de autoconceito mediano para positiva da turma, 11 alunos foram entrevistados, quatro estudantes com os maiores autoconceitos positivos da turma (autoconceito positivo), quatro estudantes com os menores autoconceitos da turma (autoconceito negativo), e mais três pessoas com autoconceito positivo na mediana (autoconceito típico), dispostos na tabela 2.

Nome fictício	Autoconceito geral (Valor máximo 60)
Joana	51
Paula	50
Luiza	49
Renata	47
Mera	41
Thiago	36
Alice	36
Alina	33
Carol	32
Júlia	32
Mariana	17

Tabela 2. Resultados da Escala de Autoconceito de Piers-Harris II dos entrevistados, a partir dos valores brutos. Os três grupos estão divididos em cores, o grupo azul foi identificado com autoconceito positivo, o grupo branco com autoconceito mediano ou típico para a turma e o rosa com autoconceito negativo.

Nos resultados da escala em correlação com as entrevistas, pudemos observar que especialmente os grupos com autoconceito mediano e negativo apresentaram dificuldades em lidar com o erro escolar, com base nos sentimentos de vergonha ao serem corrigidos, medo da reprovação e do castigo promovido pelos pais. Na forma de descreverem suas identidades como estudantes, faziam poucas referências aos seus desempenhos, e capacidades, e focaram em aspectos comportamentais, transgressões, e de socialização.

Quando perguntados sobre como se sentiam quando se deparavam com uma nota baixa numa prova significativa do semestre: *“Assim, no início eu fico meio triste, mas depois eu fico normal. [...] “Como é que eu fui errar aqui, hein? Sou muito boba” (Alice, 10 anos, autoconceito típico).* Apesar da diversidade de respostas, independente da valoração do autoconceito, como podemos vê no relato de Alice, pairaram sentimentos de tristeza, medo, inseguranças, ansiedade mediados por fatores externos, como o castigo, envolvendo a retirada do celular ou isolamento, a reprovação dos pais, ou repetir de ano, implicando em se inserir numa nova turma, numa nova dinâmica, até numa nova escola, e em consonância com os achados de Muniz e Fernandes (2013).

O caso de Paula (10 anos, autoconceito positivo) se diferenciou dos outros, pois ela apresentou um autoconceito positivo na nossa classificação, porém, podemos observar que diferente dos outros que apresentam

medo da reprovação, fazendo referência as suas incapacidades e tristeza, na maneira como lidam com o erro, para Paula a sua questão central era a preocupação com castigo que o define como “solitário”. Sobre o passava na sua cabeça quando via uma nota baixa: “(Fico) Preocupada. [...] Se eu tirar nota ruim, minha mãe vai tirar meu celular de mim, e vou ficar de castigo. [...] (Sobre como se sente de castigo) Solitária”.

Sua experiência com o castigo promovido pelos pais aparentou ter lhe deixado marcas, mesmo assim, ela lidava consigo mesmo em relação ao erro e as reprovações de maneira funcional, saudável, em consonância com o resultado do seu autoconceito, que é positivo. A sua dificuldade em relação ao erro era contextual, devido ao ambiente familiar, e não na forma como se enxergava e enfrentava os desafios.

Enquanto isso, Júlia (10 anos, autoconceito baixo), Alina (10 anos, autoconceito negativo) e Mera (10 anos, autoconceito típico), apresentaram nos seus discursos o sentimento de insuficiência, de não serem capazes e não terem confiança em suas capacidades. Elas descreveram: “Eu me sinto triste e meio que é insuficiente para tirar uma nota de 8 para cima. [...] Eu consigo (tirar notas acima de 8), é que às vezes tipo eu não sinto confiante nas próximas notas” (Júlia, 10 anos, autoconceito baixo); “(Quando vê nota baixa pensa) Eu vou reprovar. [...] Eu consigo (não reprovar). Só que aí eu acho que eu não vou conseguir” (Mera, 10 anos, autoconceito típico) e “Eu fico com muito medo da minha mãe me bater. Só que ela não me bate, é psicológico. Fico muito medo dela me bater, só que ela não me bate” (Alina, 10 anos, autoconceito negativo).

De acordo com suas posições na escala de autoconceito, esse padrão de resposta é coerente e esperado, apontando uma oscilação de recursos internos para lidar com os erros, desapontamentos e a reprovação afetando a valorização de si (MUNIZ; FERNANDES, 2016).

Foi notável o peso do castigo na formação desses estudantes como pessoas, o erro não era visto como parte do processo de aprendizagem, ou como indicador de onde precisavam se dedicar mais ou necessitavam de suporte, mas como uma situação que precisava ser corrigida, e a punição seja privativa ou física entrava como reforço (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Essa visão organiza todo o nosso sistema educacional e a dinâmica familiar tradicional afetando a construção da identidade dos nossos escolares.

O relato de Mariana (10 anos, autoconceito negativo) nos chamou atenção, não só pelo medo do castigo que também está presente na

fala dos colegas, porém, a confusão que expressava sobre o enfrentamento, fazendo referência à essa falta de recursos internos já mencionados:

Eu fico com medo, minha mãe não gosta que eu tire notas assim, eu fico com medo. E às vezes já tirei várias notas baixas, e minha mãe sempre me colocava de castigo, mas eu fico com medo. [...] (Me sinto) Sozinha. [...] Eu não sei o que fazer, eu fico meio confusa.

Ainda que elenque posteriormente estratégias de enfrentamento, como o estudo sistemático nas entrevistas, o sentimento de desamparo no *“eu não sei o que fazer, eu fico meio confusa”* marca seu relato.

Piers e Herzberg (2002) apresentaram correlação entre este sentimento e o autoconceito negativo, como também em relação à depressão, comportamentos mal adaptativos, hipervigilância e rememoração de traumas, assim como, ao baixo desempenho acadêmico, nesta pesquisa expressada pelas reprovações, e recuperações na escola. Ressaltando, que Mariana apresentou o conceito negativo mais baixo de toda a turma, indicando a importância de um suporte psicológico.

O roteiro de entrevista questionava também sobre como se sentiam ao serem corrigidos, outra alusão ao erro escolar, muito praticado pelos professores e pais. Renata (10 anos, autoconceito positivo) apresentou uma apreensão dessa dinâmica coerente com sua percepção positiva de si, trazendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem, do desenvolvimento humano (LUCKESI, 1998). Assim, corroborando com a hipótese do estudo, no entanto, sem deixar de apresentar os elementos como a vergonha no seu relato, que faz parte desse sistema de correção vigente na educação, onde acaba expondo, ou diminuindo os sujeitos. Ela relatou: *“Eu fico meio sei lá não me sinto muito bem quando eu erro as coisas, por que tipo eu sou muito inteligente, aí quando eu erro eu faço “poxa estava tão fácil e eu errei”, aí eu volto tudo de novo, acertar novo”*.

Por outro lado, Júlia (10 anos, autoconceito negativo) expressou lidar com normalidade ao ato de ser corrigida, *“Eu me sinto normal, todo mundo erra, uma criança erra também. Eu fico com vergonha, mas nada acontece”*, sem deixar de apresentar o sentimento de vergonha, comum nesse contexto como já discutido, e enfrentando de maneira similar à Renata (10 anos, autoconceito positivo), porém, Júlia estava no grupo oposto, com autoconceito negativo. Este contraste das repostas em relação ao autoconceito dos participantes, reforça a complexidade do fenômeno e de sua apreensão, visto que os sujeitos podem apresentar

melhor e mais positiva percepção de si em algumas dimensões, mas não em outras (PIER; HERZBERG, 2002; VEIGA, 2006; MUNIZ; FERNANDEZ, 2016). No entanto, nosso foco de análise foi o autoconceito geral.

Enquanto isso, Alina (10 anos, autoconceito negativo), apresentou sintomas de sudorese, diante de uma condição física, a distonia, e dificuldade de se expressar que lhe servem de indicadores do seu nervosismo ao ser colocada numa situação de exposição, fadada a não dá conta do que lhe é exigido, levando ao clássico erro. Como relata:

Eu fico nervosa, minha mão começa a suar, eu tenho distonia, fico nervosa e começo a suar, mas eu consigo. [...] (Quando a professora lhe pergunta algo) Assim eu fico um pouquinho nervosa, mas não é medo. Eu só tenho medo de errar, entendeu? [...] Eu não consigo botar tudo para fora, aí eu falo devagarzinho.

Sobre como os estudantes se descreveram nessa posição, em sua maioria eles se atentaram às dimensões comportamentais, e não intelectuais, sugerindo que as escolas têm falhado em valorizar os escolares como sujeitos de potenciais, de conhecimentos válidos e valorizados, como visto também na pesquisa de Oliveira (1993). A seguir alguns relatos:

(Renata, 10 anos, autoconceito positivo):

Eu sou aquele de tipo de aluna que fala muito, que brinca demais, tipo eu tenho vários amigos em sala de aula, eu converso com eles, tiro onda, é muito engraçado, eu gosto deles, por isso, que a gente um grupo na escola. Eu sou uma aluna competitiva, que fala com todo mundo, mas que quero ser tipo a melhor em tudo, eu sou popular na escola. Aí eu queria ser a melhor em tudo, em tudo mesmo, ser a melhor em matemática, essas coisas. Eu sou uma aluna exemplar, sou uma boa aluna, mas também gosto de conversar, e sou inteligente.

(Joana, 10 anos, autoconceito positivo):

Eu converso demais, mas faço todas as tarefas.

Eu também me acho um pouco feliz, eu não vou mentir às vezes eu perturbo na sala, quase toda criança lá na sala faz isso. Também levo algumas reclamações de tia Ana.

(Alina, 10 anos, autoconceito negativo):

Eu sou uma aluna extrovertida, eu falo muito, às vezes eu respondo à tia por questões de raiva, e às vezes eu brigo muito com os outros.

(Mera, 10 anos, autoconceito típico):

Eu acho assim, eu não sou muito inteligente, muito inteligente. Eu acho legais meus amigos, eles gostam muito de mim.

Nem eu sei, não sei se aperreio ou se

sou quietinha, acho que os dois. Tem dia que eu converso demais. Eu sou uma aluna que estuda também, às vezes brinca na sala, às vezes a professora reclama quando bagunça na sala às vezes, às vezes minha mãe vem na escola saber como eu tô, às vezes que tô péssima nas matérias.

(Thiago, 10 anos, autoconceito típico):

Olha, sozinho sou um aluno quieto, mas quando tô em grupo, eu sou outra pessoa.

Em que sentido?

Sentido de eu ficar perturbando muito.

Observamos que especialmente os estudantes com autoconceito negativo e típico prioritariamente fizeram referências aos seus comportamentos em sala, transgressões e perturbações do clima da aula. Enquanto, o grupo com autoconceito positivo também fizeram essas menções, porém, encontramos elementos como a felicidade, a inteligência, o reconhecimento das dificuldades na compreensão dos conteúdos nos relatos. Renata, por exemplo, se considerava uma aluna exemplar, flexibilizando o conceito ao mencionar que também conversa em sala de aula, apontado de forma negativa pelos colegas. Esses contrastes reforçam as posições nos grupos dos nossos participantes, somando aos resultados obtidos com a Escala de Autoconceito de Piers-Harris II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, nossos dados apontaram que as crianças com autoconceitos positivos de si, conseguem se perceber como inteligentes, confiantes nos seus desempenhos, compreendem o erro como parte do processo de aprendizagem, e conseguem lidar com o fracasso de maneira menos culposa, apesar de ainda sentirem o peso dos mecanismos dos heterocastigos e da autopunição promovidos pela escola, pelos professores, colegas e responsáveis (LUCKESI, 1998). Por outro lado, as crianças com autoconceitos negativos e típicos parecem lidar com o erro de maneira mais traumática, culposa, vergonhosa, dificultando a criação estratégias de enfrentamento, e de se enxergarem como inteligentes, capazes, como vimos nas descrições de como se enxergam como alunos. Confirmando assim, as hipóteses do estudo.

A pesquisa teve por objetivo “dá um ponta pé” para os estudos correlacionados do autoconceito e a percepção do erro

nos campos da Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia. A construção dos dados reforça a necessidade de tomar o fenômeno em questão como um construto significativo para a construção da identidade dos escolares, e das pessoas. O autoconceito positivo possibilita melhores recursos internos para o enfrentamento de obstáculos, estimulando a criatividade, e a confiança para a exploração do meio. No nosso caso, para o desbravamento de todo o corpo teórico e metodológico que é fornecido na escola. Aprender sem medo e vergonha são mais produtivos!

Estes apontamentos também geram críticas sobre como a escola e os professores nas abordagens “tradicionais” do ensino, estão pecando em fornecer um ambiente seguro, positivo e exploratório de conhecimento para nossos estudantes (SILVA, 2008). E nessa relação direta entre a escola- família, vemos os desdobramentos do erro produzido contexto escolar na dinâmica familiar. O medo do castigo fornecido pelos responsáveis é mais significativo que medo de não compreender o que foi transmitido em sala, porém, são esses conhecimentos dos espaços de aprendizagem que os darão subsídios para enfrentar o mundo.

O presente estudo possui limitações, as quais convêm refletir. Os dados foram produzidos em apenas uma instituição de ensino, e em uma turma, com uma amostra de 22 estudantes, limitando a relevância dos dados que não podem ser generalizados para uma população. Por fim, sugerimos para futuras investigações, estudos comparativos sobre prevalência entre sexo, idade, nível de escolaridade, correlacionados ao fracasso escolar, estilos parentais e estilo/abordagem didática da escola e do professor. Seria interessante também, comparar os níveis de vergonha em relação ao autoconceitos dos estudantes, e a dimensão comportamental.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, R.; MATOS, M. Desporto aventura e autoestima nos adolescentes, em meio escolar. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.3, n.1, p. 33–46, 2003.
- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. **A enquete e seus métodos: a entrevista**. Paris: Editions Nathan, 1992.
- CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 29, n. 4, p. 461-470, Dec. 2012.

CLARETO, S. M.; SILVA, A. A. Quanto de Inusitado Guarda uma Sala de Aula de Matemática? Aprendizagens e erro. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 926-938, 2016.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n.1, p. 13-29, 2004.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GASPAROTTO, G. S. et al . O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. **Rev. Port. de Educação**, v. 31, n. 1, p. 21-37, 2018.

GOMES, J. ; CAMINHA, J. O. Guião para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Ensaio**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. São Paulo: FDE, 1998.

MARKUS, H.; WURF, E. The dynamic self-concept: A social Psychological perspective. **Annual Review of Psychology**, v.51, n. 4, p. 858-856, 1986.

MENDES, A. R. et al. Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. In: **IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, n. 13, 2013.

MUNIZ, M.; FERNANDES, D. C. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 427- 436, 2016.

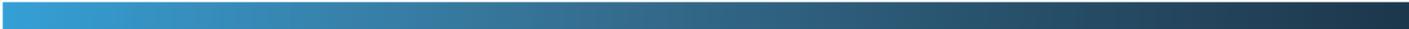
OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: Ana Luiza B. Smolka; Maria Cecília R. de Góes. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 1ªed.Campinas: Papirus, 1993, v. 1, p. 153-177.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 24 ed., 1999.

PIERS, E. V.; HERZBERG, D. S. **Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale** (2ª Ed.). Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services, 2002.

SILVA, E. M. D. A virtude do erro uma visão construtiva da avaliação. **Rev. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 39, n. 19, 2008.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.



VEIGA, F. H. Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). **Psicologia e Educação**, v. 5, n. 1, p. 39-48, 2006.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 965- 980, 2012.