



**Tecnologia e alfabetização: um estudo iconográfico de representações  
sociais**

***Technology and literacy: an iconographic study of social representations***

**Denise Teberga Mendanã**

Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-5668-5828>, [deniseteberga@gmail.com](mailto:deniseteberga@gmail.com)

**Cleusa Vieira da Costa**

Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-3836-9017>, e-mail [cleusavieiradacosta@gmail.com](mailto:cleusavieiradacosta@gmail.com)

**Edna Maria Querido de Oliveira**

Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>, [edna.chamon@gmail.com](mailto:edna.chamon@gmail.com)

**Resumo**

Este artigo aborda as representações sociais da tecnologia na sala de aula em dois momentos: o primeiro presencial, antes da pandemia da COVID 19; e outro na aula remota, durante a pandemia. O Objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso de tecnologia como recurso auxiliar à prática docente em sala de alfabetização. A pesquisa foi realizada em duas salas de alfabetização, com um total de 54 alunos. No período presencial, os alunos realizaram atividades com uso de projetor touchscreen e, durante a pandemia, participaram de aulas síncronas e assíncronas. Durante o período presencial, os alunos desenharam e descreveram as aulas. No período remoto, narraram e desenharam como é aprender por meio das atividades online. Os resultados indicam que as tecnologias se fizeram importantes na continuidade da aprendizagem e nas metodologias, mas ficou evidente que, para as crianças, as relações sociais entre elas, os colegas e os professores são fundamentais.

Palavras-chaves: Representações sociais. Crianças. Imagens. Tecnologia.

**Abstract**

This article addresses the social representations of technology in the classroom in two moments: the first face-to-face, before the COVID 19 pandemic; and another in the remote class, during the pandemic. The objective of this work is to reflect on the use of technology as an auxiliary resource for teaching practice in a literacy classroom. The research was carried out in two literacy classrooms, with a total of 54 students. During the face-to-face period, students carried out activities using a touchscreen projector and, during the pandemic, they participated in synchronous and asynchronous classes. During the face-to-face period, the students drew and described the classes. In the remote period, they narrated and drew what it is like to learn through





online activities. The results indicate that technologies have become important in the continuity of learning and methodologies, but it was evident that, for children, social relationships between them, colleagues and teachers are fundamental.

Keywords: Social representations. Crinaças. Images. Technology..

## 1 Introdução

O contexto social contemporâneo, no qual se inserem as novas gerações de crianças e jovens que frequentam a escola, está permeado pelas tecnologias e pela velocidade da informação. É uma sociedade de intensas e rápidas transformações e, nesse contexto, se faz necessário pensar os novos comportamentos e hábitos das pessoas.

Muito embora o acesso à informação seja facilitado, também exige da escola um novo pensar e novas formas de aprender. Pozo (2004) considera que seja necessário apropriarmo-nos de novas formas de aprender e relacionarmo-nos com o conhecimento para que os sistemas culturais de representação sejam convertidos em instrumentos de conhecimento.

Ao pensar, no entanto, no espaço escolar não podemos deixar de lado as peculiares características dos sujeitos que o compõem, principalmente se voltamos nosso olhar para o processo inicial da alfabetização. Pensá-lo é pensar em crianças de cinco anos que chegam à escola e se deparam com uma realidade diferenciada da vivida até então.

Mesmo considerando alunos com uma vivência escolar desde muito pequenos, fazer a passagem da educação infantil para o ensino fundamental é sempre uma ruptura, seja pela mudança de escola, de colegas, seja pela mudança de hábitos, tanto institucionais quanto familiares. A escola de ensino fundamental é revestida por um imaginário de “agora a coisa é séria” que marca um rito de passagem para nova fase escolar.

Na maioria das instituições de ensino fundamental, a criança encontra um ambiente completamente diferente do experimentado até então. Assim, há uma necessidade de adaptação, que nem sempre é tranquila. Novos espaços, novos professores e às vezes novos colegas, completam este cenário, sem falar nas diferenças marcantes da abordagem de conteúdo. O espaço lúdico, antes vivenciado como parte das atividades, dá lugar às aulas de disciplinas compartimentadas por vezes abstratas, o tempo do brincar é





reduzido, os conteúdos se multiplicam e as abordagens se diferenciam, compondo uma nova experiência para criança, que, vale ressaltar, é ainda bem pequena. Embora seja necessário, como propõem Kramer, Nunes e Corsino (2011) um processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, isso nem sempre acontece.

Dessa forma, é imprescindível refletir o espaço escolar do Ensino Fundamental, principalmente dos anos iniciais e, com foco para o primeiro ano deste ciclo, buscar compreender como as crianças circulam neste espaço, quais expectativas trazem, como trabalham com as experiências que encontram, o que pensam sobre elas e como constroem seus saberes a partir desta vivência. Assim, é de extrema importância compreender, pelas experiências das crianças, o que elas pesam sobre as ações que são realizadas neste ambiente.

Por isso, essa pesquisa busca pensar sobre como as crianças pensam acerca de questões que envolvem a sala de aula, mais especificamente refletir sobre as representações sociais das crianças em processo de alfabetização sobre o uso de tecnologia, compreendendo este recurso como um auxiliar à prática docente em sala de alfabetização, comparando esse uso no período de aulas presenciais e remotas. As aulas presenciais aconteceram antes da Pandemia por COVID-19 e as aulas remotas que aconteceram durante a Pandemia.

Este estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem seu marco inicial com a publicação obra “La psychanalyse, son image et son public”, de Serge Moscovici, em 1961 (MOSCOVICI, 2012). Para a TRS o conhecimento científico não está acima do conhecimento que circula no senso comum. O senso comum tem sua importância na medida em que contribui para compreensão de como grupos ou comunidades pensam sobre determinado objeto e como essas representações sociais regulam as ações dos sujeitos.

Com propõe Jodelet (2001, p. 22), a representação social é “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo”.

Na perspectiva sociológica, para Sá (2011), as representações sociais seriam um conjunto de conceitos, proposições e explicações não subordinadas à razão e à lógica a partir do pensamento civilizado, adulto, lógico o “universo reificado” e ao pensamento



infantil, afetivo, não lógico, denominado de “universo consensual”. Sá (2011) esclarece que as representações sociais são, “[...] conhecimentos do senso comum, construídos e mobilizados nos universos consensuais, que muitas vezes consistem em transformações operadas sobre informações oriundas dos universos reificados” (SÁ, 2011, p. 59).

Nesse sentido, por meio dos desenhos e relatos das crianças buscou-se compreender suas representações sobre o uso da tecnologia em sala de aula e os sentidos que esse objeto toma em diferentes situações, ou seja, na relação das crianças com esse objeto em diferentes contextos, pois “[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto” (JODELET, 2001, p. 22).

## 2 Uso de desenhos na pesquisa em TRS

Ao abordar a iconografia no estudo em representações sociais é preciso pensar além da comunicação verbal, ou seja, é necessário entender que a comunicação humana “[...] é multimodal e multicódigo, ou seja, ocorre simultaneamente várias modalidades de comunicação, cada uma delas possuindo códigos diferentes socialmente compartilhados” (MEDINA FILHO, 2013, p. 263).

As representações sociais para Jodelet (2001, p. 17-18), “[...] circulam nos discursos, são transportados por palavras, veiculados em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Assim, as imagens que circulam no contexto social ao qual o grupo está inserido formam as representações sociais e, ao mesmo tempo, são formadas por elas.

Desse modo, Medina Filho (2013) observa que, nas pesquisas em representações sociais, tem predominado o conteúdo verbal como opção metodológica para a coleta de dados. O autor considera, ainda, que tem aumentado a conscientização quanto às dificuldades de uma análise puramente verbal, considerando as diferentes formas de comunicação.

Nesse mesmo raciocínio, De Rosa (2014, p.1) pontua que os estudos em representações sociais (RS) se concentraram por longo período em conteúdos linguísticos e considera que “[...] a maneira como as imagens conectam grupos e moldam representações no imaginário coletivo é uma questão chave, que precisa ser abordada tanto no nível teórico quanto metodológico”. Nesse sentido, este estudo busca abordar a



produção iconográfica, entendendo a importância do uso das imagens no estudo de RS para compreender as diferentes formas em que a comunicação da representação se apresenta.

Nessa perspectiva, Moscovici (2012, p. 26) traz a ideia de que “[...] uma representação social é organização de imagens e linguagem pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns”. Partindo do entendimento de que as imagens podem ser consideradas como fonte, produto e meio de representações sociais, com natureza múltipla e capaz de promover processos de gênese, transmissão e objetivação (DE ROSA; FARR, 2001), é que será apresentado esse estudo.

O conceito de objetivação trazido por Moscovici (2012) é aquele que permite tornar real um conceito “[...] e substituir uma imagem por sua contrapartida material [...]”. (MOSCOVICI, 2012, p. 100) e a partir do conceito de objetivação, esse estudo irá pensar nas imagens, descritas nos desenhos trazidos pelas crianças, juntamente com seus relatos, buscando entender o conceito apresentado por elas.

Do ponto de vista teórico, também se discute a natureza transcultural das imagens, em que elas se destacam por sua superioridade ao texto. Essa superioridade se dá, pois, a imagem tem o poder de transcender culturas e barreiras geográficas, o que pode ser limitado quando se aborda a comunicação verbal. A natureza trans-histórica da imagem refere-se ao seu potencial simbólico que transcende gerações e está na memória.

Do ponto de vista metodológico, o uso de imagens, combinada com os elementos verbais, auxiliam no complemento das análises e no entendimento dos processos de objetivação e ancoragem e, como comenta La Rocca (2007, p.2), “[...] a imagem deve ser pensada como um texto, ou seja, tecidos capazes de formar conjuntos de significados que podem ser descritos [...]”

Contudo, Aim (2018) afirma que o uso de imagens permite apreender a exteriorização dos elementos que a fala não permite e, nesse sentido, o uso de imagens na pesquisa em RS, sobretudo com crianças, pode contribuir para compreender as representações construídas por esse grupo.

O estudo teórico apresentado permitiu compreender e conferir a importância do uso das imagens no estudo de representações sociais, pois, a partir de sua natureza simbólica e de seu poder de naturalização e hipostatização (transformando o abstrato em concreto), as imagens permitem estudar os símbolos presentes na cultura e na memória



social, pois elas servem como meio de expressão das crenças e das representações.

### 3 Metodologia

Este estudo se classifica por sua abordagem qualitativa, na qual o conhecimento é construído na relação do sujeito com o objeto. Além disso, de acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um universo de significados, em que o objeto das produções humanas, que pode ser as relações ou as representações, não pode ser quantificável, pois está dotado de sentidos. Para Minayo (2009, p. 22), a pesquisa qualitativa “[...] se aprofunda no mundo dos significados”, ou seja, com a necessidade de ser interpretada.

A pesquisa foi realizada em classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Os alunos encontravam-se em processo de alfabetização. As crianças que participaram da pesquisa tinham entre cinco e seis anos de idade. O estudo ocorreu em duas etapas: a primeira etapa aconteceu durante o período de aulas presenciais e a segunda aconteceu durante a realização das aulas remotas, durante a pandemia.

Na primeira etapa, de aulas presenciais, foi aplicado um projeto de intervenção pedagógica utilizando jogos em um projetor touchscreen. Os alunos utilizavam o projetor para jogar em diferentes aplicativos compatíveis com a versão Android, como “Ler e contar”, “Ler as sílabas”, “*Math Kids*”, entre outros. Eram apresentados a eles, jogos de Língua Portuguesa e Matemática compatíveis com o nível de aprendizagem da classe. A atividade era realizada de diferentes maneiras.

O momento da interação com o equipamento era feito da seguinte maneira: as carteiras eram dispostas em formato de círculo e os alunos eram chamados individualmente para participar da atividade. No momento em que o aluno estava jogando com o aplicativo, os outros podiam participar dando sua opinião sobre a resposta correta.

Como o projetor era interativo, simulava uma lousa digital. Os alunos, um por vez, podiam assinalar a opção em cada tela e se estivesse correto passava para a próxima opção.

A turma que vivenciava as aulas e interagiu com a tecnologia foi surpreendida pela pandemia da COVID-19. Todos foram afastados no início do ano letivo e as



atividades passaram a ser remotas. No primeiro momento, não foi possível realizar atividades síncronas e os alunos levavam para as suas casas roteiros de atividades que os pais retiravam na escola. Além dos roteiros, eles assistiam a videoaulas explicativas sobre cada roteiro. As videoaulas ficavam disponíveis em um site específico que continha outros vídeos complementares.

Podemos considerar esse formato assíncrono, pois, de acordo com Bernini (2017) ao explicar as características das tecnologias da informação e comunicação, sincronismo pressupõe usuários conectados ao mesmo tempo e com o mesmo recurso de troca de mensagens com texto, áudio ou vídeo. Por outro lado, há também o assincronismo em que os usuários deixam mensagens no recurso para troca de mensagens e estas não são respondidas imediatamente.

No segundo semestre, como permaneceu o distanciamento social, os alunos começaram a ter aulas síncronas, ou seja, estas aconteciam em tempo real com os alunos e professores interagindo por meio de plataformas de videoconferência. Durante esse período de aulas os alunos realizavam as atividades propostas nos roteiros, bem como participavam de aulas assíncronas, por meio de plataformas de videoconferência. As aulas eram mais interativas com jogos de alfabetização e matemática.

Assim, inicialmente a coleta de dados na primeira etapa, que aconteceu durante as aulas presenciais, foi solicitado aos alunos que desenhassem e depois descrevessem as aulas que aconteciam com o auxílio dos recursos tecnológicos. Na segunda etapa, após o período inesperado de Pandemia, os alunos foram convidados a refletir sobre atividade que executavam, com as aulas acontecendo de maneira remota. A proposta para os alunos era refletir sobre o formato de aulas online nas quais os recursos tecnológicos foram essenciais para aproximação professor/aluno. Eles foram convidados a desenhar e narrar sobre esse período.

Sendo assim, as atividades com os desenhos ocorreram em dois momentos: no período das aulas presenciais e, após seis meses em que estavam submetidos às aulas remotas, foi solicitado aos alunos um novo desenho.

Como atividade indutora, o pesquisador partiu da seguinte questão norteadora em ambas as etapas: como é aprender por meio dessas atividades? Na primeira etapa estava referindo-se ao uso do recurso tecnológico como suporte às aulas do professor e



na segunda etapa referia-se às aulas remotas e uso da tecnologia como ferramenta de aproximação entre professor-aluno.

Partindo do pressuposto de que “[...] o estudo da representação social não deve se limitar a ouvir as palavras e os textos, mas também deve estar aberto à descoberta de significados e símbolos comunicados através de imagens” (DE ROSA; FARR, 2001, p. 2), trabalhou-se a construção dos sentidos das imagens e das palavras, combinando os dois instrumentos para análise dos resultados.

Em relação aos materiais iconográficos, Moliner (2011, p. 15) os afirma que é necessário inventar métodos de análise “[...]sobre sistemas de crenças compartilhados que permitem aos indivíduos comunicar através das imagens”. Para Moliner (2011) esses sistemas de comunicação são as representações sociais, que podem conter três tipos de análise: perceptivo, cognitivo e simbólico. Para ele, o perceptivo subdivide-se em três propriedades: a propriedade figurativa (substituindo os objetos), a capacidade de despertar emoções e sua propriedade ambígua, em que o espectador faz interpretações. O segundo nível, cognitivo é o nível em que as imagens se tornam mentais, ou seja, associa “uma forma e um significado” (MOLINER, 2011, p. 15). Por fim, o nível simbólico refere-se ao valor imagético, quando uma palavra tem o poder de gerar uma imagem mental, ou seja, “[...] a associação de uma imagem mental com um significado” (MOLINER, 2011, p. 15).

Neste estudo, partindo das imagens presentes nos desenhos e relatos dos alunos, buscou-se compreender suas representações e como eles (sujeitos) reagiram às estratégias de ensino/ aprendizagem a partir do uso da tecnologia e como dialogaram com elas, ou seja, buscou-se compreender como essa imagem se construiu na mente das crianças, procurando uma análise em nível perceptivo, cognitivo e simbólico.

Além disso, os desenhos foram utilizados, por configurarem instrumentos propícios para comunicação das crianças e por contribuírem para pesquisa de representações sociais, fornecendo diferentes elementos para se compreender a gênese, a comunicação e a objetivação dos objetos representacionais.





## 4 Resultados e Discussão

Ao analisar os desenhos das crianças deve-se considerar seu caráter contextual e subjetivo e ao mesmo tempo polissêmico, onde “[...] a percepção visual é revelada como uma atividade que se desenvolve em dois momentos: primeiro, o objeto visual é formado como entrada sensorial e, em seguida, a mente desenvolve as operações de categorização, significado e interpretação” (LA ROCCA, 2007, p. 2). Assim, interpretar as imagens dentro do contexto em que elas foram construídas é importante para a análise dos resultados para este estudo.

Observando o conteúdo das imagens, não apenas em seu poder de figuração, mas também pela sua capacidade de despertar emoções, ou seja, por seu nível perceptível, chegou-se a três categorias: (a) relação com a tecnologia e aprendizagem, (b) vínculo afetivo e (c) isolamento. Essas categorias foram interpretadas, observando-se o nível simbólico de análise. As imagens foram associadas falas dos alunos.

A seguir serão descritas as categorias que emergiram após análise do conteúdo presente nas imagens.

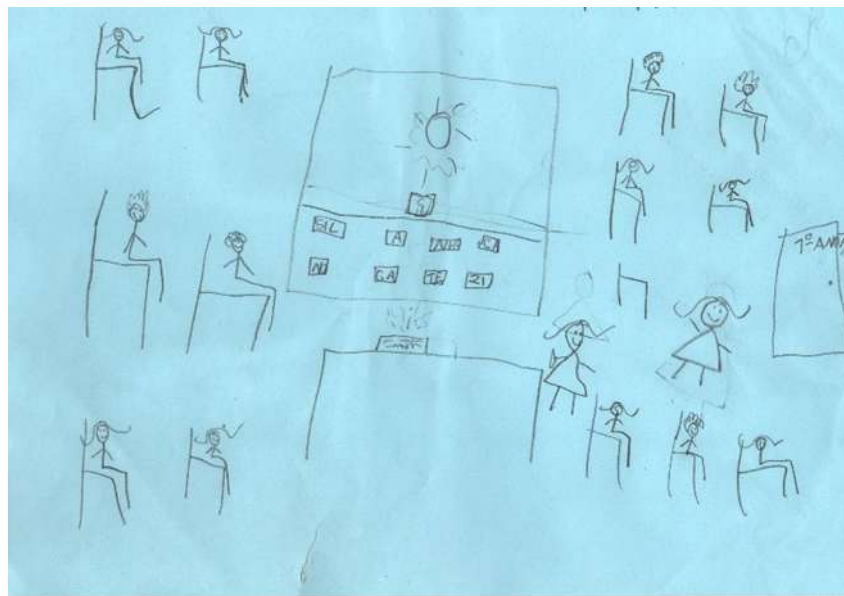
### 4.1 Relação com a tecnologia e aprendizagem:

Na primeira etapa, as produções possibilitaram perceber oposições e rupturas, podendo ser identificada uma dicotomia entre as aulas ministradas com uso de instrumentos tradicionais e aulas utilizando jogos tecnológicos, como se pode observar nas figuras 1 e 2.

Na figura 1, os alunos estão sentados em volta da mesa do professor, onde se encontra o projetor. A imagem do jogo é projetada na parede e uma das alunas está em pé, jogando, com a caneta interativa à mão e a professora está em pé auxiliando na resposta do jogo. Na figura 2, os alunos estão enfileirados e uma das alunas está em pé interagindo com o jogo na lousa. A resposta correta é representada pelo sinal verde. O coração e o *emoji* feliz representam as interações do jogo.



**Figura 1 - Aula presencial com utilização de recursos tecnológicos 1.**



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2019).

**Figura 2 - Aula presencial com utilização de recursos tecnológicos 2.**



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2019).

Nesta etapa, os desenhos dos alunos apresentaram a forma interativa do processo, a participação do grupo e a dinamicidade da atividade, o que foi constatado em suas falas, posteriormente ao desenho.



Assim, ao descreverem os desenhos, afirmavam que aprender com o projetor “é legal”, que “consegue aprender e ensinar o outro”, que “é bom para as crianças aprenderem”. Uma aluna que relatou ser possível ensinar o outro com esse recurso, foi questionada se existia outra forma de aprender, esta respondeu que “sim, pelo BA-BE-BI-BO-BU” ao ser novamente questionada se com o “BA-BE-BI-BO-BU” era possível ensinar o outro, respondeu que não sabia se dessa forma era possível ensinar. Podemos inferir que, para ela, a forma tradicional de ensino, se diferencia, no processo de interação entre os pares.

Os desenhos acima representam imagens do período de aulas presenciais em que a interação professor-aluno-colegas acontecia de forma mais próxima, representada nos desenhos. Nesse momento não sobressaiu a questão da saudade da escola, mas a interação é representada pelas imagens.

A aprendizagem, como afirma Lopes (2011) contribuindo com a visão sócio-interacionista do desenvolvimento de Vygotsky, se dá na relação entre os sujeitos, ou seja, e um ambiente colaborativo entre os adultos e crianças e também entre as próprias crianças. Para a autora, as representações sociais têm a função de compreender e explicar a realidade e, para compreendê-la, é preciso analisar a sua dupla função quanto ao conteúdo e estrutura (LOPES, 2011). Para entender as estruturas é necessário entender os processos que norteiam a gênese das representações: a objetivação e ancoragem. Como explica Jodelet (2001, p. 38-39):

O processo é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. As duas primeiras, sobretudo, manifestam, como tivemos ocasião de observar, o efeito da comunicação e das pressões, ligados à pertença social dos sujeitos, sobre escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação [...] a naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros.

Para Jodelet (2001, p. 39) a ancoragem é o que dá às representações os significados, atribuindo valores, e serve também para instrumentalizar o saber “conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente”.

Assim, ao representar em forma de desenho as suas vivências com a tecnologia, os alunos expressam a imagem mental do vivido, incorporando-o ao que vivenciam durante a aula diariamente. A disposição da sala (mesmo que seja de uma



maneira diferente no momento do jogo) é representada com carteiras enfileiradas e individuais, representando a sua vivência diária, incorporada à nova vivência.

## 4.2 Vínculo afetivo

Nessa categoria analisou-se o tema afetividade, que, dependendo do olhar, possui diferentes significados como “[...] atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, interação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções” (RIBEIRO, 2010, p. 403). Para esse estudo, a afetividade será abordada no ponto de vista da interação, empatia e constituição da subjetividade, sobretudo na relação do aluno e do professor com a escola.

Ao analisar a segunda etapa, quando as aulas foram realizadas de forma remota, ficou evidenciada nos desenhos, a possibilidade de a tecnologia aproximar dos colegas e professores, como pode ser observado na figura 3:

**Figura 3 - Aula remota síncrona.**



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2020).

Mesmo com todo aparato tecnológico para aproximação, os alunos expressaram a necessidade de interação, quer se a criança gosta de estudar ou não, ela sente falta dos colegas e da professora.



Quando foram questionados sobre como é aprender por meio dessas atividades relataram que gostavam da aula online e sempre adicionavam de forma espontânea um, complemento positivo em suas respostas como pode ser observado nas falas dos alunos:

*Oi, Professora. Tá tudo bem? Eu tô amando as aulas online **mas eu também tô com muita saudades de você, dos meus amigos, das aulas normais.*** (Aluno 1)

*Legal né, é super legal ficar aqui em casa, **mas eu prefiro ir na escola, é como se fosse minha segunda casa.*** (Aluno 2)

*Oi, tia tudo bem? Eu estou gostando das aulas pelo telefone, **mas eu prefiro na escola mesmo e eu tô com saudade da senhora dos meus amigos e eu tô aprendendo;*** (Aluno 3)

*Oi, professora, eu estou fazendo todas as lições que você está mandando, **só que eu prefiro fazer na escola, porque daí eu presto mais atenção e não fico prestando atenção nas outras coisas e eu tô com muitas saudades de todo mundo beijo.*** (Aluno 4)

Observa-se que a escola se constitui um meio de participação da criança com os colegas e professores, meio no qual ambos são afetados um pelo outro “o meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras” (WALLON, 1975, p. 164, 165, 167 *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 17).

A relação afetiva presente nas falas dos alunos e a necessidade da interação social, mesmo que pelo aparato tecnológico, fica evidente nos relatos a seguir:

*Oi professora. As aulas estavam indo muito legais e eu tô aprendendo online. **Também eu tô vendo meus amigos;*** (Aluno 5)

*A gente aprende muito com a aula. Nós estudamos muito. **Eu gosto quando a gente estuda juntos e mata a saudades da professora e dos amigos.*** (Aluno 6)

Percebeu-se, assim, que as atividades remotas foram importantes para aproximação dos alunos entre os seus pares e também com a professora, no entanto o que era mais importante para eles era a relação presencial, o estar junto.

Ornellas (2009, p. 290) expressa que “Enlaçar educação, representação e afeto é ousar a uma escuta de interface que deve ser construída nas relações do processo



educativo que acontece na escola”, ou seja, as relações que acontecem no interior da escola, no processo educativo são manifestadas como entrelaçadas.

A ideia de que não há outra possibilidade, de que a Pandemia trouxe a imposição do isolamento e quanto a isso não se pode lutar e é necessário aceitar está presente neste relato:

*Foi chato, eu queria brincar com os amigos, só que como tem essa pandemia eu não consigo brincar, mas eu queria ficar na escola né, mas é a vida né, não tem outra escolha, mas tudo bem, vou continuar fazendo tarefa em casa.*  
(Aluno 7)

A fala do aluno revela que “[...] A escola é o lugar privilegiado para a relação entre o professor e o aluno, entre o aluno e o professor. A escola é um mundo fechado e, dentro dele, o aluno pode se sentir protegido ou oprimido” (ORNELLAS, 2009, p. 279).

Sobre o instrumento tecnológico, as crianças apontaram, em suas produções, a integração ao espaço familiar, também a ideia de contrato, para a ideia de estudar juntos:

*Tia eu tô gostando muito de estudar e também quando vocês vão muito rápido vocês me esperam. Obrigada tá tchau.* (Aluno 8)

Essa categoria nos permitiu perceber a afetividade na relação educativa, a qual de acordo com Ribeiro (2010, p. 404) é “[...] fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação”.

Pensando na construção das representações sociais, elas:

[...] devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 2001, p. 26).

Nesse sentido, os elementos afetivos presentes nas representações dos alunos, tanto nos desenhos como também nos relatos permitem fazer essa correlação entre afetivo, mental e social presente no meio e no contexto em que as crianças estão inseridas.

### 4.3 Isolamento

O contexto de isolamento ao qual todos foram sujeitos durante a pandemia emergiu nos desenhos e na fala dos alunos e, fazendo uma correlação com os laços afetivos proporcionados pela escola, é possível comparar ambos os momentos, em que eles estavam na escola e que estavam em casa.



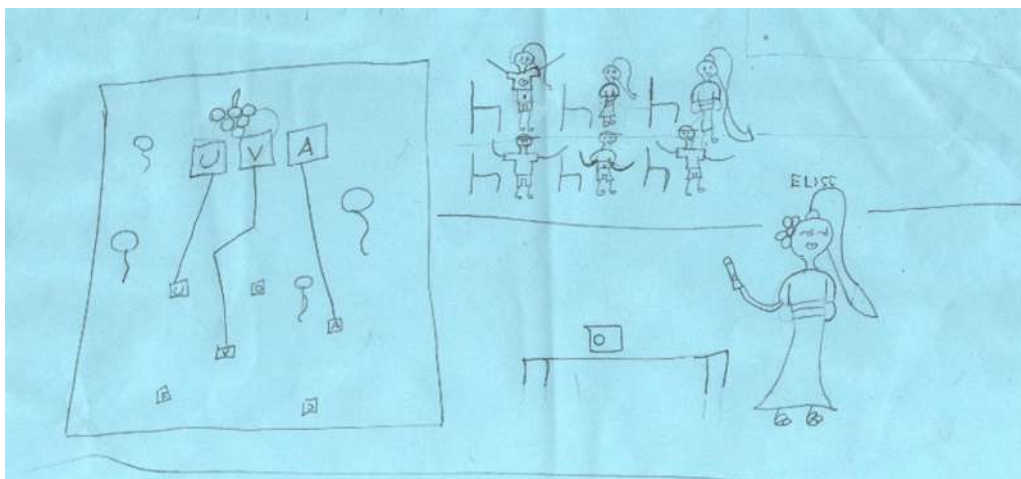
Mahoney e Almeida (2005) contribuem com as características do processo de desenvolvimento que se expressam no desenvolvimento afetivo e entre essas características estão as emoções, a qual é determinante para a evolução mental e nesse processo o meio se faz necessário:

A emoção é determinante na evolução mental: a criança responde a estímulos musculares (sensibilidade proprioceptivas), viscerais (sensibilidade interoceptiva) e externos (sensibilidade esteroceptiva). Esse movimento mostra como a sensibilidade da criança se estende ao ambiente. **Passa a reproduzir os traços dos estímulos do ambiente, e o contato com o mundo tende a afinar, tornar mais precisas, mais adequadas essas reproduções.** (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20-21, grifos nossos).

Nas falas dos alunos é possível evidenciar a interação positiva entre criança/computador/colegas/professor. Em ambas as etapas, evidenciou-se o prazer pelo uso da tecnologia digital, ao descreverem os desenhos aparecem as expressões “é legal”, “gosto muito”, “é divertido”.

No entanto, ficou implícito o vínculo afetivo com a escola, emergido nas imagens quando aparecem na primeira etapa inseridos no grupo em interação e na segunda fase sozinhos.

**Figura 4 - Aulas presenciais.**



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2019).



Figura 5 - Aulas remotas.



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2020).

O ficar em casa é uma imposição, como demonstra um dos relatos dos alunos:

*[...] só que como tem essa pandemia eu não consigo brincar, mas eu queria ficar na escola né, **mas é a vida né, não tem outra escolha**, mas tudo bem, vou continuar fazendo tarefa em casa. (Aluno 7)*

Convergindo com as imagens, as descrições apontam a afetividade quando, de forma espontânea, apresentam expressões como “a escola é minha segunda casa” e “estou com saudades” revelando assim, que as tecnologias auxiliam, mas não substituem as relações entre professor/aluno/escola.

## 4 Considerações Finais

A geração atual de crianças que estão frequentando a escola está inserida em um contexto mais amplo, permeado de tecnologias digitais, com inúmeros conteúdos lúdico e diversificados desde o seu nascimento. A Pandemia do covid-19 causou uma situação de isolamento social e a crianças foram impedidas de frequentar a escola. Essa necessidade de realizar as atividades escolares em casa fez evidenciar o uso das tecnologias e elas foram essenciais para dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem.

Neste estudo, analisamos dois momentos distintos em que seu o uso contribuiu para a aprendizagem dos alunos. No momento anterior à Pandemia as tecnologias eram utilizadas como recursos e como um suporte complementar ao trabalho





do professor e no momento da Pandemia, em um contexto de isolamento, eram as principais formas de comunicação com o aluno.

Ao realizar os desenhos, as crianças expressaram no papel o que estavam sentindo em relação ao contexto que estavam vivendo. Apoiados em Moscovici (2012, p. 60) entendemos que “[...] a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido, uma figura” e tanto os desenhos como os relatos das crianças estão permeados de conteúdo simbólico.

Jovchelovitch (2011, p. 69) discute os processos emocionais e inconscientes que estão envolvidos na gênese de uma representação simbólica, afirmando que o saber é formado, além dos aspectos cognitivos e racionais, também pelos sentimentos e fantasias que estão presentes na vida da criança e “[...] apesar dos movimentos teóricos que separaram, nitidamente essas dimensões, a gênese da representação na criança se revela como uma estrutura cognitiva, emocional e social”

Nesse sentido, as crianças, vivendo em um contexto novo e diferente do que já vivenciaram, representam o que é mais importante na relação de como se aprende, ou de como é aprender por esses recursos. Para elas, aprender na escola, estar junto com os amigos e com a professora é mais significativo do que todo o aparato tecnológico que foi utilizado para realização das aulas.

A dimensão afetiva sobressai e o processo de objetivação é observado nos desenhos e nos relatos quando eles expressam as suas impressões sobre o aprender e traduzem no momento do contexto em que estão vivenciando. “Como sabemos, a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por uma contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 100).

A dimensão afetiva da RS está na base da relação de familiaridade do objeto e do grupo, estando apoiada na memória, na experiência e nas circunstâncias (ARRUDA, 2009). Nesse sentido, a dimensão afetiva está presente tanto nas falas como nos desenhos dos alunos, revelando suas experiências dentro do contexto vivido.

O isolamento social, no período de Pandemia trouxe outras formas de encarar as atividades mediadas pela tecnologia, se por um lado contribuiu para que os professores pudessem observar novas possibilidades de trabalhar o conteúdo, por outro reforçou, ainda mais, a necessidade de interação entre os sujeitos da aprendizagem.



## Referências

- AIM, M.A. **De la socialisation sanitaire à la santé comme phénomène représentationnel**: socio-construction d'une « évidence ». 2018. Ecole Doctorale (Psychologie Sociale). Université D'Aix-Marseille, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/149Xtk1M9LbzDdKm-WAOwtCaYEwkSMj\\_E](https://drive.google.com/drive/folders/149Xtk1M9LbzDdKm-WAOwtCaYEwkSMj_E) Acesso em : 16 mar. 2023.
- BERNINI, D. S. D. Uso das TICS como ferramenta da prática com metodologias ativas. In: DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. (org.). **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto digital, 2017.
- ARRUDA, Angela. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET Denise. (Orgs.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas** (pp. 83-102) Brasília: Thesaurus, 2009.
- DE ROSA, A.S. The Role of the Iconic-Imaginary Dimensions in the Modelling Approach to Social Representations. **Papers on Social Representations**, 23, 17.1-17.26, 2014. Disponível em: <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/253> Acesso em: 23 maio 2022.
- DE ROSA, A.S; FARR, R. Icon and symbol: Two sides of the coin in the investigation of social representations. In: KALAMPALIKS, N.; BUSCHINI, F. **Penser la vie, le social, la nature**. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2001. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/339629885\\_Icon\\_and\\_symbol\\_Two\\_sides\\_of\\_the\\_coin\\_in\\_the\\_investigation\\_of\\_social\\_representations](https://www.researchgate.net/publication/339629885_Icon_and_symbol_Two_sides_of_the_coin_in_the_investigation_of_social_representations) Acesso em: 23 maio 2022.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução de Pedrinho Graeschi. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Coleção Psicologia Social)
- KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.
- LA ROCCA, F. Introduction à la sociologie visuelle. **Sociétés**, n. 95, 33-40. 2007. ISSN 0765-3697 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-societes-2007-1-page-33.htm> Acesso em 28 set. 2022.
- LOPES, T. J. S. Piaget, Vygotsky e Moscovici e a construção do conhecimento: espaço de diálogo, dialética e interseção? **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**. Curitiba, nov. de 2011 Disponível em [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5283\\_3570.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5283_3570.pdf) Acesso em: 23 maio 2022.





MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psic. da Educação**, São Paulo, n. 20, 1º sem.de 2005, p. 11-30. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002) Acesso em: 23 maio 2022.

MEDINA FILHO, A. L. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicologia e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, pág. 263-271, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/03.pdf> Acesso em 23 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINER, P. Représentations sociales et iconographie, **Communication et organisation [En ligne]**, 34 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 19 avril 2019. Disponível em:

<http://journals.openedition.org/communicationorganisation/547> Acesso em 23 maio 2022.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012 - (Coleção Psicologia Social)

ORNELLAS, M. de L. S. Educação, afeto e representação social. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4> Acesso em: 23 maio 2022.

POZO, Juan Ignacio. A. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**. Ano 8. ago/out 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf> Acesso em 01 jul. de 2021.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia I** Campinas I 27(3) I 403-412 I julho – setembro, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBhw5BVsrC/?lang=pt> Acesso em: 23 maio 2022.

SÁ, C.P. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, A.M.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. **História da Psicologia** – Rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2011.