

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS E  
PROFESSORES SOBRE ENSINO E  
APRENDIZAGEM**

ANDRÉIA OSTI

CAMPINAS  
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE ENSINO E  
APRENDIZAGEM**

**Autora:** Andréia Osti

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosely Palermo Brenelli

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Andréia Osti e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22/02/2010.

Assinatura: Rosely Palermo Brenelli  
Orientador

Comissão Julgadora:

M. Valério  
Rosely B. Brenelli  
Junara C. B. Taitel  
Rosely M. de Lima  
Rosely Palermo Brenelli

2010

© by Andreia Osti, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Osti, Andreia.  
Os76r Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem /  
Andreia Osti. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Rosely Palermo Brenelli.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Representações sociais. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Dificuldade  
de aprendizagem. 5. Relacionamentos. I. Brenelli, Rosely Palermo. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-346/BFE

**Título em inglês :** Representations of students and teachers about teaching and learning

**Keywords :** Social representation; Education; Learning; Learning difficulties

**Área de concentração :** Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Profª. Drª. Rosely Palermo Brenelli (Orientadora)

Profª. Drª. Jussara Cristina Barboza Tortella

Profª. Drª. Maria de Fátima Lukjanenko

Profª. Drª. Evely Boruchovitch

Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis

**Data da defesa:** 22/02/2010

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [andreia.osti@gmail.com](mailto:andreia.osti@gmail.com)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as representações de professores e de seus respectivos alunos (com e sem dificuldade de aprendizagem) sobre o processo de ensino e aprendizagem. Buscou-se verificar em quais aspectos as representações de alunos e professores se correspondem, se elas se diferenciam entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem e qual a percepção deles sobre a relação com o seu professor. A coleta de dados foi organizada por meio de três instrumentos: entrevista semi estruturada contendo quinze questões abertas para os professores, entrevista para os alunos e a aplicação da técnica psicopedagógica Par Educativo. Os dados obtidos permitiram conhecer as representações de professores e alunos e as diferentes significações que eles atribuem ao ensino, à aprendizagem e à dificuldade de aprendizagem. Participaram deste estudo vinte professores e quarenta alunos (sendo vinte com dificuldade e vinte sem dificuldade de aprendizagem) da 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade da região Metropolitana de Campinas. Os dados coletados foram submetidos à análise estatística qualitativa e quantitativa. As respostas das entrevistas foram categorizadas e descritas em relação a sua frequência absoluta (N) e relativa (%). Para as categorias das questões abertas, em que foi possível comparar as respostas de alunos e professores, utilizou-se o teste exato de Fisher, Qui-Quadrado e de Proporções. O nível de confiança nas análises comparativas foi de 95%. Os resultados demonstraram que professores e alunos apresentam uma visão parcial dos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e do que seja a dificuldade de aprendizagem. O aprender, tanto para professores quanto alunos, é sinônimo de ausência de erros, sendo um processo individual e não social. Professores e alunos sem dificuldades representam positivamente o ambiente da sala de aula, diferentemente dos alunos com dificuldades. Esses últimos demonstraram a necessidade de vivenciar um bom relacionamento com o professor, destacando a questão afetiva nas relações em sala de aula. Nossos dados mostram que os professores depositam a maior responsabilidade pela aprendizagem à família e ao próprio aluno, não considerando a correspondência entre a metodologia e sua prática com a dificuldade do aluno.

Palavras chave: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ENSINO, APRENDIZAGEM, DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.

## ABSTRACT

The aim of this research was to identify the representations of teachers and their respective students (with and without learning difficulties) on the teaching and learning process. Aspects in which teacher representation corresponded to student representation were observed. The study investigated whether there was a difference between students with and without learning difficulties and how students perceived their relationship with their teacher. Data collection was organized by three instruments: a semi-structured interview containing fifteen open-ended questions for the teachers, student interview and application of the Pair Learning Educational Psychology technique. The data obtained allowed us to understand teacher and student representations, in addition to different meanings attributed to teaching, learning and learning difficulties by teachers and students. Twenty teachers and forty students participated in this study covering the fourth grade (5th year) of an Elementary School of the Municipal System from a city in the Metropolitan Region of Campinas. Of the 40 students, twenty had learning difficulties and twenty had no learning difficulty. A qualitative and quantitative analysis of the data collected was carried out. The answers in the interviews were categorized and described in relation to absolute (N) and relative (%) frequencies. For categories of open-ended questions, which compared answers given by students and teachers, the Fisher's test, chi-square test and a test of Proportions were used. In comparative analyses the confidence level was 95%. The results showed that teachers and students presented a partial view of the factors involved in the teaching and learning process, as well as the meaning of learning difficulties. Learning, both for teachers and students was synonymous with lack of error. It is an individual and not a social process. Teachers and students without difficulties positively represent the classroom setting, as opposed to students with difficulties. Students demonstrate the need to experience a good relationship with their teacher, emphasizing the emotional issue in classroom relationships. Our data showed that teachers placed greater responsibility for learning to the family and the students themselves, not considering the correspondence between methodology and its practice with student difficulties.

**Keywords:** SOCIAL REPRESENTATIONS, TEACHING, LEARNING, LEARNING DIFFICULTY.

“A Educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal.  
É por meio da Educação que a filha de um lavrador pode se tornar médica,  
Que o filho de um mineiro pode se tornar o chefe da mina,  
Que o filho do empregado de uma fazenda pode se tornar presidente de uma grande  
nação.  
É o que fazemos daquilo que temos  
E não daquilo que recebemos  
Que separa uma pessoa de outra.”  
(Nelson Mandela, 1994)

Aos meus pais, **Ignez e Valdomiro**,  
Pelo amor incondicional  
Por todo o incentivo,  
Todas as orações e bons pensamentos.

Ao meu marido, **Lucas**  
Por ter compreendido minhas ausências e ansiedades  
Por todo seu amor e paciência  
Pela alegria em me fazer ser mãe.

A minha filha Letícia  
Que está aprendendo, antes mesmo de nascer,  
Sobre a importância da Educação em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Dr<sup>a</sup> **Rosely Palermo Brenelli**. É difícil encontrar palavras para expressar minha gratidão. Agradeço pelo incentivo, críticas, pelo privilégio da convivência. Por compartilhar comigo muito mais do que conteúdos teóricos, mas ensinamentos de vida. Por me mostrar o quanto a afetividade é importante na relação professor e aluno.

À professora Dr<sup>a</sup> **Evely Boruchovitch**, por suas valiosas contribuições no exame de qualificação e defesa, por tudo que aprendi como sua estagiária no programa de estágio docente e como sua aluna desde o Mestrado.

À professora Dr<sup>a</sup> **Orly Mantovani de Assis**, por suas ricas indicações bibliográficas e seu exemplo profissional, sua generosidade e carinho.

À professora Dr<sup>a</sup> **Jussara Cristina Barboza Tortella**, que gentilmente aceitou participar deste trabalho, pela cuidadosa leitura e comentários. Pelo companheirismo desde meu exame de qualificação no Mestrado e apoio profissional.

À professora Dr<sup>a</sup> **Maria de Fátima Lukjanenko**, por sua generosidade e disponibilidade em ler meu trabalho e participar da banca de defesa.

Aos professores Dr<sup>a</sup> **Telma Pileggi Vinha**, **Lia Leme Zaia** e Dr. **Dirceu da Silva** por aceitarem a leitura do trabalho.

Ao grupo de pesquisa **GEPESP**, por todo o enriquecimento acadêmico e pela oportunidade em continuar meus estudos.

À **Ana Angélica Júlio**, pela confiança, respeito e incentivo à minha carreira como docente no ensino superior.

À **Silvana Catellan Miliosi** e **Gisele Bevilacqua**, diretora e coordenadora da E.M.E.F. Vice Prefeito Antonio Mamoni, por valorizarem meu trabalho, pelo respeito e autonomia para que eu me tornasse a professora e pesquisadora que sou.

Aos professores e alunos participantes desta pesquisa.

Aos funcionários da biblioteca e da secretaria de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, por toda atenção e profissionalismo. Em especial à **Rita** e **Nadir**.

À **Faculdade de Educação da Unicamp**, onde concluí minha graduação, meu Mestrado e tive a alegria de retornar para realizar este trabalho.

## LISTAS DE TABELAS

---

<b>Tabela 1</b> - Dados demográficos dos professores	64
<b>Tabela 2</b> Dados demográficos dos alunos	64
<b>Tabela 3</b> - Frequências e porcentagens para a escolaridade dos pais dos alunos	66
<b>Tabela 4</b> - Concepção do professor sobre aprendizagem	76
<b>Tabela 5</b> - Percepção sobre o ambiente de ensino	81
<b>Tabela 6</b> - Experiências de aprendizagem e ambientes significativos	84
<b>Tabela 7</b> - Percepção do professor sobre seu aluno	86
<b>Tabela 8</b> - Concepção do professor sobre sua prática	89
<b>Tabela 9</b> - Representação sobre seus alunos com dificuldade de aprendizagem	92
<b>Tabela 10</b> - Concepção do aluno sobre aprendizagem	96
<b>Tabela 11</b> - Percepção sobre o ambiente de aprendizagem	100
<b>Tabela 12</b> - Experiências de aprendizagem e ambientes significativos	103
<b>Tabela 13</b> - Percepção sobre seu professor	113
<b>Tabela 14</b> - Concepção do aluno diante dos possíveis julgamentos de seus professores	116
<b>Tabela 15</b> - Representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem	120
<b>Tabela 16</b> - Concepção sobre aprendizagem	123
<b>Tabela 17</b> - Percepção sobre o ambiente da sala de aula	124
<b>Tabela 18</b> - Experiências de aprendizagem e ambientes significativos	126
<b>Tabela 19</b> - Representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem	128
<b>Tabela 20</b> - Percepção do outro	129
<b>Tabela 21</b> - Percepções dos alunos	131

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b> - Variáveis do perfil dos alunos separados por grupo	65
<b>Figura 2</b> - Porcentagens para a escolaridade dos pais dos alunos	66
<b>Figura 3</b> - Título do desenho: Eu e minha amiga estudando	105
<b>Figura 4</b> - Título do desenho: Sala de aula	105
<b>Figura 5</b> - Título do desenho: O aluno atrasado	106
<b>Figura 6</b> - Título do desenho: Campo de futebol	106
<b>Figura 7</b> - Título do desenho: Ensinando e aprendendo	109
<b>Figura 8</b> - Título do desenho: O aluno que aprendeu	109
<b>Figura 9</b> - Título do desenho: Os dois pipeiros	110
<b>Figura 10</b> - Título do desenho: Pôcker	110
<b>Figura 11</b> - Título do desenho: Natação	111
<b>Figura 12</b> - Verificação da aprendizagem por grupo	124
<b>Figura 13</b> - Verificação da aprendizagem entre os alunos	124
<b>Figura 14</b> - Porcentagens dos grupos para o ambiente da sala de aula	125
<b>Figura 15</b> - Porcentagens dos alunos para o ambiente da sala de aula	125
<b>Figura 16</b> - Dificuldades vivenciadas pelos grupos	126
<b>Figura 17</b> - Dificuldades vivenciadas pelos alunos	127
<b>Figura 18</b> - Local de aprendizagem apontado pelos grupos	127
<b>Figura 19</b> - Local de aprendizagem apontado pelos alunos	128
<b>Figura 20</b> - Representação dos grupos sobre as características do aluno com dificuldades	128
<b>Figura 21</b> - Representação dos alunos sobre as características de crianças com dificuldades	129
<b>Figura 22</b> - Porcentagens em relação à percepção positiva	130
<b>Figura 23</b> - Porcentagens em relação à percepção negativa	130
<b>Figura 24</b> - Porcentagens em relação à percepção dos alunos	131
<b>Figura 25</b> - Porcentagens em relação aos julgamentos dos alunos	132
<b>Figura 26</b> - Percepção do aluno em relação ao bom professor	132
<b>Figura 27</b> - Percepção do aluno em relação ao mau professor	132
<b>Figura 28</b> - Porcentagens para os alunos que têm ou não dificuldades em aprender com o professor	133

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>CAPÍTULO I</b>	
Considerações sobre a história das representações	09
A perspectiva de Moscovici	13
Conhecimento social e representações: aproximando Piaget e Moscovici	16
Processos geradores das representações sociais	19
O papel da linguagem nas representações sociais	21
<b>CAPÍTULO II</b>	
Diversos olhares sobre as representações sociais	25
Abordagens metodológicas e representações sociais	30
O estudo das representações sociais no Brasil	34
As representações sociais no contexto da sala de aula	39
<b>CAPÍTULO III</b>	
Panorama histórico das Dificuldades de Aprendizagem	47
Dificuldade ou distúrbio? Em busca de uma definição	49
As dificuldades de aprendizagem e suas representações no contexto educacional	53

## **CAPÍTULO IV - DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Problema e Justificativa	61
Objetivos	63
Participantes	63
Instrumentos	67
Entrevista com o professor	68
Entrevista com o aluno	69
Par Educativo	70
Procedimento de coleta dos dados	71
Procedimento de análise dos dados	73

## **CAPÍTULO V**

Análise dos resultados	75
Análise dos resultados da entrevista com os professores	76
Análise dos resultados da entrevista com os alunos	96
Análise comparativa das representações de professores e alunos	123

<b>DISCUSSÃO</b>	135
------------------	-----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	145
-----------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b>	155
--------------------	-----

## **ANEXOS**

Anexo 1 – Protocolo Comitê de Ética	179
Anexo 2 – Termo de Consentimento – Secretaria de Educação	181
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores	183
Anexo 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais	185
Anexo 5 – Entrevista com o professor	187
Anexo 6 – Entrevista com o aluno	189
Anexo 7– Protocolo da aplicação Par Educativo	191

No Brasil, o fracasso escolar entre alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental é um problema antigo. Os dados do serviço de estatística educacional da Secretaria Geral de Educação mostram que em 1936, 53,5% de alunos foram retidos no primeiro ano escolar. Entre 1954 e 1961, de cada mil crianças matriculadas no primeiro ano, apenas 53 completavam os oito anos de escolaridade. Na década de 80 aproximadamente três milhões de alunos abandonaram a escola e seis milhões foram reprovados. Esses números demonstram que o fracasso é um problema social.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) apesar de haver nas décadas de 70 e 80 um aumento expressivo no acesso à escola básica, os altos índices de repetência e evasão evidenciam a insatisfação com o trabalho realizado pela escola, reafirmando a necessidade de maior atenção à qualidade do ensino e da aprendizagem. Tendo como objetivo minimizar os índices de evasão e reprovação escolar, principalmente na passagem da 1ª para a 2ª série, vários Estados e municípios reorganizaram o ensino fundamental implantando, na década de 80 o Ciclo Básico. Essa reestruturação buscava superar a fragmentação produzida pelo regime seriado, assim a seriação inicial deu lugar ao ciclo com duração de dois anos, totalizando quatro ciclos no Ensino Fundamental.

Em 1998, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo instaurou o Regime de Progressão Continuada em todas as escolas da Rede Estadual. Ao invés de quatro ciclos, o Ensino Fundamental passou a ser organizado em dois ciclos; ciclo I (de 1ª a 4ª série) e ciclo II (de 5ª a 8ª série). Essa proposta tentou garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, configurando uma nova concepção de avaliação e organização escolar. De forma geral, essas mudanças no sistema educacional brasileiro buscavam a melhoria do ensino, o combate à evasão e ao fracasso escolar.

Para Capovilla (2002), as taxas de evasão e repetência continuam elevadas. Em 1999 era de 18%, o que corresponde a 6,5 milhões de estudantes, enquanto o índice de repetência chegava a 35% na primeira série do Ensino Fundamental. Segundo dados mais recentes da APROESP – Associação de Professores e Servidores Públicos do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (citado por Ciasca, 2006), de cada grupo de mil crianças, 330 chegam ao fim do Ensino Fundamental e apenas 45 o concluem sem repetência. Isso revela que a maior parte dos alunos leva em média 12 anos para concluir

o ensino regular sendo principalmente nas séries iniciais da escolarização a ocorrência do fracasso escolar.

De acordo com o senso escolar de 2007, há no Brasil mais de 8,7 milhões de alunos do Ensino Fundamental com defasagem escolar, ou seja, em série incompatível com a idade. Nas últimas décadas, segundo Bertagna (2003), a garantia ao acesso e à permanência de crianças na escola pública tornou-se meta para o país, mas mesmo com a ampliação do número de vagas no sistema educacional, não houve modificações significativas para tornar o ensino eficiente. Com base nos dados apresentados, podemos considerar o fracasso escolar como um desafio da contemporaneidade.

Martinelli e Sisto (2006), ao refletir sobre essa problemática, destacam que na década de 90 as discussões sobre o tema se concentravam em torno dos índices de evasão e reprovação. Atualmente, segundo os autores, a realidade mostra milhares de crianças chegando às terceiras e quartas séries analfabetas. Infelizmente ainda se justifica esse fracasso por meio do indivíduo, apontando para suas características sociais, culturais e econômicas. Assim, o Brasil se tornou campeão mundial de dificuldades de aprendizagem na escrita. (Martinelli e Sisto, 2006, p. 12)

Consideramos importante iniciar a introdução deste trabalho comentando esses dados, pois atualmente o número de crianças em defasagem ou em situação de fracasso escolar ainda é alarmante. Essa realidade é percebida por meio dos dados fornecidos por autores como Fernandez (1991), Ciasca e Rossini (2000), Polity (2002), Osti, Júlio et alli (2005), Ciasca (2006) ao relatarem o enorme contingente de alunos encaminhados a serviços especializados por não estarem acompanhando o conteúdo escolar.

No passado, como lembra Cagliari (1998), a não aprendizagem de alunos, sobretudo na alfabetização, foi justificada pela carência cultural, alimentar ou de estimulação, sendo os alunos considerados incapazes, ou seja, o fracasso era decorrente de sua situação econômica e social. Esse discurso ainda é comum nos dias atuais, entretanto essa justificativa não é mais aceita como fator que determina a não aprendizagem.

Atualmente, o conhecimento advindo de pesquisas realizadas tanto na Educação quanto na Psicologia evidenciam uma gama de fatores que participam do processo de ensino e aprendizagem. Mediante o exposto, consideramos que o desempenho escolar engloba tanto as características individuais dos alunos quanto aspectos do ambiente da sala de aula, incluindo a natureza e a qualidade das relações entre professores, estudantes e colegas.

Diversos educadores e pesquisadores têm dedicado sua atenção para compreender os fatores afetivos (Brenelli, 2000; Martinelli, 2001; Leite, 2006; Santos, Rueda e Bartholomeu, 2006;) e motivacionais (Boruchovitch e Bzuneck, 2001 e 2004) envolvidos na situação de aprendizagem.

Em recente trabalho, Martinelli e Sisto (2006) apresentaram um conjunto de estudos orientados para responder como se encontram os aspectos emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Seus resultados evidenciaram que essas crianças são mais agressivas e sofrem rejeição de seus pares (Sisto e Martinelli, 2006); eram menos alegres e se autoperceberam mais tristes (Bazi e Sisto, 2006); denotavam sentimentos de insegurança, retraimento e timidez, ao lado de sentimentos de inadequação (Santos, Rueda e Bartholomeu, 2006). Esses dados apontam para a necessidade de mais pesquisas nessa área, sobretudo em relação às dificuldades de aprendizagem, com enfoque na perspectiva do aluno e do professor.

É cada vez maior o número de crianças encaminhadas para hospitais, clínicas e escolas especiais em busca de atendimento para suas – supostas – dificuldades. Destacamos o termo “supostas dificuldades”, pois vários autores (Fernandez, 1991; Macedo, 2000; Sisto, 2001; Martini e Boruchovitch, 2001; Polity, 2002; Rubinstein, 2003; Osti, Júlio et alli, 2005, Ciasca, 2003 e 2006, Martinelli e Sisto, 2006), têm alertado para o fato de alunos estarem sendo encaminhados sem existir efetivamente um problema na aprendizagem.

Inúmeras pesquisas, segundo Ribeiro, Jutras e Louis (2005) confirmam a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem cognitiva dos alunos. Entretanto, as relações afetivas são habitualmente negligenciadas tanto na prática dos professores quanto nos currículos dos cursos de formação em diversas universidades brasileiras.

Acreditamos que o baixo rendimento escolar não é sinônimo de dificuldade de aprendizagem, mas é comum crianças que fracassam serem “diagnosticadas” por seus professores como tendo um problema para aprender. Sobre esse aspecto Rubinstein (2003) destaca a importância pela forma como se interpreta o desempenho do aluno, pois esta pode favorecer o fracasso se não respeitar suas limitações, ou seja, as crianças podem se tornar fracassadas a partir do modo como a escola aborda suas dificuldades.

Ao avaliar alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem, Fernandez (1991) considera que parte dos problemas podem ser atribuída à instituição escolar. Nesse sentido, Polity (2002) define o termo dificuldades de ensinagem como:

O movimento de ensinar carregado de emoção: ansiedade, por ter de cumprir uma missão, medo e/ou frustração por não entender o aluno... A

dificuldade de ensinagem pode ainda acontecer quando o aluno traz hipóteses e perguntas, acionando a falta (de conhecimento, de preparo, e competência) ou ainda, outras faltas de ordem afetiva, levando o professor a se sentir ameaçado e desestabilizado. A dificuldade de ensinagem não diz respeito à competência técnica e sim ao despreparo pessoal. ( 2002, p. 36)

Entendemos por competência técnica a formação do professor, seu conhecimento e domínio dos conteúdos a serem ministrados e por despreparo pessoal, a falta de habilidade em lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo com os alunos que apresentam dificuldades para aprender. Assim, a dificuldade de ensinagem, a nosso ver, corresponde ao desencontro entre teoria e prática, entre o conteúdo formal aprendido durante a formação e a aplicação deste conhecimento em sala de aula.

A partir do exposto, consideramos não existir na dificuldade de ensinagem problemas reais nos alunos, mas nesse “movimento de ensinar carregado de emoção, ansiedade e frustração” que poderá conduzir os professores a critérios pouco claros e consistentes ao identificar a dificuldade de aprendizagem. Portanto, o baixo rendimento escolar dos alunos pode estar ocorrendo porque as lições oferecidas não são compreensíveis, o método é inadequado, o professor não conhece as reais necessidades de seu aluno, dentre outras possibilidades.

Por um lado, o professor, segundo Kupfer (1999), está preocupado em cumprir o programa exigido pela escola, organizando seu tempo e as informações a serem transmitidas de acordo com o que será cobrado, não havendo oportunidade para outros conteúdos e outras formas de trabalho. Isso provavelmente pode afetar o interesse do aluno. Por outro lado, alguns alunos podem ter dificuldades em decorrência do processo de formalização de aprendizagem, como se houvesse um desencontro entre os conhecimentos trazidos para a escola com os conteúdos com os quais entram em contato.

Pensamos ser importante para o professor encarar essa não aprendizagem considerando o aluno, o conteúdo, a metodologia e a forma como foi elaborada e organizada a avaliação. Deve levar em consideração os dados apresentados, acreditamos na importância de analisar as seguintes questões: Qual a representação de alunos e professores sobre o ensino e a aprendizagem? Essas representações se relacionam? E as representações de alunos com e sem dificuldades, se diferenciam? Como os alunos percebem a relação com o seu professor?

A problemática deste trabalho nasce ao pensar em contextualizar os diferentes significados que as palavras ensino e aprendizagem têm para um grupo de alunos e professores. Consideramos importante estudar as relações vivenciadas no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, investigando esse universo de representações. O caráter original desta pesquisa centra-se na análise das representações de professores e alunos a partir de questões comuns, buscando compreender como esses indivíduos interpretam as situações de aprendizagem, a dimensão afetiva e a influência das práticas para a construção e manutenção de suas representações. Acreditamos que todo processo de ensino e aprendizagem é influenciado pelas relações construídas entre professores e alunos.

Para Ziliotto (2002), a abordagem das representações sociais permite captar valores e modelos de pensamento e de condutas que são utilizados pelos indivíduos para se apropriar de objetos de seu ambiente. De acordo com Oliveira (2000), a funcionalidade das representações está na sua utilização como elemento de difusão e circulação de ideias. Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais permite delimitar as implicações dessas nas práticas cotidianas e científicas. Também contribui para a área educacional ao fornecer suporte teórico para a compreensão da articulação entre o objetivo e o subjetivo, como acontece na sala de aula e nas relações entre professores e alunos.

Partilhando dessa opinião, Leme (2004, p. 53) considera legítimo tentar captar os reflexos das representações nas condutas individuais, pois são os indivíduos que as expressam. Em suas palavras; “os processos de elaboração e comunicação das representações sociais só podem ser notados nas relações entre grupos e entre indivíduos”.

Existem poucas pesquisas na área educacional em que as Representações Sociais ocupem um lugar central. No entanto, segundo Gilly (2001), esse campo de pesquisa oferece um novo caminho à Educação ao esclarecer sobre os fatores de influência no processo educativo, tais como; a relação pedagógica, a instituição, o modo como o professor e o aluno concebem o seu papel, atitudes e comportamentos diante da escola.

O sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos e dos administradores, discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, discurso dos usuários... A área educacional aparece como um campo privilegiado para se

observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (Gilly, 2001, p. 322)

Consideramos que o estudo das representações possibilitará compreender as relações entre professores e alunos, expressas na forma de sentir, pensar e vivenciar o processo de ensino e aprendizagem durante o percurso escolar. De acordo com Castro (2002), nas interações cotidianas os professores vão construindo e produzindo representações sobre o mundo, sobre o fazer pedagógico, sobre sua profissão, as quais são compartilhadas com seus pares e contribuem para a formação de sua identidade.

Acreditamos que um dos problemas enfrentados pela escola atualmente é a não aprendizagem de alunos e uma das ações propostas para minimizá-lo é encaminhar parte deles para o reforço escolar ou a um órgão especializado como hospital e/ou clínica. Em 2004, dos 7.043 alunos matriculados na rede municipal de ensino em que esta pesquisa foi realizada, 1.313 (19%) foram encaminhados para reforço escolar ou atendimento psicopedagógico por não estarem acompanhando os conteúdos. Dados mais recentes apontam que em 2009, dos 7.492 alunos matriculados, 1.674 (22%) foram encaminhados no primeiro semestre.

O fato de a escola fazer o encaminhamento desses alunos não garante o efetivo atendimento. Isso porque, em alguns municípios, há uma longa fila de espera em setores de prestação de serviços para a população. Além disso, o atendimento só ocorre mediante a frequência, o que depende do compromisso dos pais ou responsáveis em levar o aluno nos dias marcados.

Desejando compreender como alunos e professores sentem o processo de ensino e aprendizagem, buscamos investigar as representações que permeiam este processo. Adotamos a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), como referencial teórico por possibilitar uma leitura referenciada ao contexto das relações.

Pensamos que tanto professores quanto alunos têm suas representações articuladas a uma visão de si, do outro e das relações entre seus pares. Essas, por sua vez, espelham os valores, desejos, sentimentos, frustrações, aspirações, marcando esses indivíduos ao mesmo tempo em que lhes asseguram um espaço nos grupos com os quais interagem.

As representações sociais são formas de conhecimento, elas articulam “elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação” (Jodelet,

1995, p. 121). Acreditamos que seu estudo deve incluir seu contexto de formação, no caso particular desta pesquisa, o contexto a ser considerado é a sala de aula. De acordo com André (1991), o estudo do cotidiano escolar é importante seja pelo modo como a escola desempenha seu papel na forma da transmissão dos conteúdos ou na veiculação de crenças, valores e das interações.

A relevância do estudo das representações sociais, no âmbito escolar, se justifica pelo fato de a representação se formar na prática social, refletindo os pensamentos e sentimentos despertados, formados e consolidados na experiência diária daqueles que trabalham e são servidos pela escola. Consideramos importante pesquisar alunos e professores, pois como relata Gilly (2001), as situações de julgamento sobre o outro são interessantes por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação.

O presente trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro e segundo, denominados respectivamente “Considerações sobre a história das Representações” e “Diversos olhares sobre as Representações Sociais” apresentam os fundamentos teóricos sobre os quais esta pesquisa se apoia. No terceiro capítulo “Panorama histórico das Dificuldades de Aprendizagem” são descritas pesquisas relativas a essa temática, buscando compreender sua repercussão para o processo de aprendizagem.

No quarto capítulo, “Delineamento da pesquisa”, encontram-se as questões que deram origem à investigação, os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados. O capítulo cinco é composto pela apresentação e análise dos resultados. O capítulo seis compreende a discussão dos resultados. A seguir teceremos as considerações finais e as implicações dela decorrentes. Na sequência, apresentamos as referências bibliográficas e os anexos que integram esta pesquisa.

## CAPÍTULO I

# CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS REPRESENTAÇÕES

---

Ao pensar na história das representações, Minayo (1995) lembra que Durkheim foi quem primeiro trabalhou com o conceito, fazendo distinção entre representações individuais e coletivas. A primeira é objeto da Psicologia, sendo um fenômeno psíquico irreduzível à atividade cerebral que o permite. A segunda compreende o campo da Sociologia, é o primado do social sobre o individual, a soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Designou assim a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Para Durkheim (1978), o pensamento coletivo deve ser estudado tanto na sua forma como no seu conteúdo, pois as ideias coletivas tendem a se individualizar nos sujeitos.

Em suas palavras:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos... se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição. (1978, p. 79).

Na perspectiva de Durkheim (1978), em cada um de nós há dois seres, um individual e outro social. O “ser individual” se refere aos estados mentais de nós mesmos, os fatos de nossa vida pessoal, enquanto o “ser social” compõe um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem os valores do grupo ao qual fazemos parte, ou seja, as crenças religiosas, as tradições culturais, profissionais e as opiniões coletivas.

Segundo Moscovici (2005, p. 49), as representações coletivas “agem como suportes para muitas palavras”, ligando-se a uma rede geral de conceitos, como a ciência tendo, portanto um caráter mais estático e fixo. De acordo com Dotta (2006), Durkheim estava interessado em estudar a sociedade, a religião, os costumes, os mitos, as magias e fenômenos semelhantes, ou seja, temas que melhor se encaixam ao termo representações coletivas.

Moscovici chamou a atenção para o conceito esquecido de representação coletiva, no entanto, elegeu as representações sociais como seu tema de pesquisa. Segundo Farr (1995), Durkheim identifica uma categoria mais apropriada num contexto de sociedade menos complexa, em que as mudanças se processavam lentamente. Já as

representações sociais de Moscovici, melhor se inserem num contexto moderno de sociedade, considerando as mudanças, as diversidades e multiplicidade das ideias coletivas. Para melhor esclarecer, vejamos a opinião do autor:

As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas... Moscovici estava modernizando a ciência social, ao substituir representações coletivas por representações sociais, a fim de tornar a ciência social mais adequada ao mundo moderno. (Farr, 1995, p. 44 e 45).

Atualmente, na teoria de Moscovici (2005), as representações se relacionam com um modo particular de comunicação e de compreender o mundo, influenciando tanto a realidade quanto o senso comum. Elas acompanham a mudança social e são consideradas fenômenos específicos que precisam ser explicados e descritos, por isto destaca-se o termo social e não o coletivo. Enfatiza que ao fazer da representação social uma ponte entre o mundo individual e o mundo social, e ao associá-la à perspectiva de uma sociedade em transformação, isso implica em não mais compreender a tradição e uma vida social já feita, mas sim a inovação e uma vida social em via de se fazer.

Ao optar pelo termo social, Moscovici deu um caráter mais dinâmico às representações, considerando a interação entre indivíduo e sociedade, pois tanto um como o outro *são transformados, influenciados, moldados e construídos pelas suas relações de articulação. Nessas interações, ocorrem os fenômenos psicossociais estudados por essa teoria.* (Camargo, 2005, p. 42).

Cabe destacar nas palavras de Moscovici (1984) seu esclarecimento a respeito das diferenças entre o que ele julga como objeto de pesquisa na área das representações sociais e os fenômenos de que Durkheim se ocupava, na área das representações coletivas.

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornava tradições imutáveis. (p.18)

A sociedade, na concepção de Moscovici (1978, 1981), além de ser um sistema econômico e político é também um sistema de pensamento em que os universos

consensual e reificado atuam simultaneamente. O universo consensual compreende as práticas interativas do cotidiano, sendo as representações produzidas espontaneamente dentro de um grupo ou mesmo numa coletividade. Nesse universo, a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais, em que cada indivíduo é livre para manifestar suas opiniões, apresentar suas teorias e elaborar respostas para todos os problemas.

Já o universo reificado é restrito ao campo das ciências e teorias que trabalham com a definição de conceitos, se relaciona com o pensamento erudito, seu rigor lógico e metodológico. Estabelece um mapa dos objetos e acontecimentos que são independentes de nosso desejo, encoraja a precisão intelectual e a evidência empírica. Assim, a sociedade passa a ser vista como um sistema em que os membros são desiguais e assumem diferentes papéis ou classes, tendo seu grau de participação determinado exclusivamente pelo nível de qualificação.

O mundo reificado aumenta com a proliferação da ciência, pois as teorias, as informações e os acontecimentos de áreas específicas, tornam-se cada vez mais acessíveis a um maior número de indivíduos. Um exemplo disso são pesquisas acadêmicas como o projeto genoma, ou de áreas da reprodução humana, que chegam ao conhecimento das pessoas, e estas acabam por discutir se é correto ou não a reprodução em laboratório, o uso de células tronco, quando muitas vezes estes indivíduos não têm conhecimento suficiente sobre o tema.

No entanto, para esse tipo de conhecimento específico, provindo de áreas como a Psicanálise, a Medicina, a Psicologia e a Educação, chegar a fazer parte do cotidiano das pessoas é preciso que suas palavras e conceitos (como por exemplo, neurose, estresse, célula tronco, anorexia, depressão, dificuldade de aprendizagem) sejam familiares, próximos da realidade, usuais. Portanto, as representações explicam os objetos e acontecimentos de forma a torná-los acessíveis a qualquer um.

Mediante o exposto, podemos dizer que a representação é ao mesmo tempo individual e social. Individual porque necessita de um sujeito, e social, pois perpassa a sociedade, os grupos, sendo possível identificá-la em fenômenos sociais, ou seja, não é a representação de uma única pessoa. Nas palavras de Guareschi (2000, p. 36): “os humanos procedem através de representações (...) seu conceito coloca-se, então, no centro do eixo individual – social, ligando os dois extremos e tentando dar conta de uma possível dicotomia”.

Cabe ressaltar que o processo de construção da representação difere de pessoa para pessoa, pois cada indivíduo acrescenta dados particulares, específicos de si no

processo de representar, assim como também recebe influências advindas de outros. De acordo com Dotta (2006, p.14) “cada indivíduo compõe e recompõe ao mesmo tempo, a história individual e social, que é parte integrante de sua vida afetiva e intelectual”.

A representação social, segundo Guareschi (1995), é dinâmica e explicativa, possui dimensão histórica e transformadora, contemplando aspectos culturais, cognitivos e valorativos. A respeito dessa teoria, Allansdottir, Jovchelovitch e Stathoupoulou (1993) apresentam três postulados: ela abrange outros conceitos como atitudes, opiniões, imagens e ramos do conhecimento; possui caráter explanatório, pois incorpora outros termos e por fim; o ser humano é parte do social, mas o social não determina a pessoa.

Refletindo sobre o exposto, vale ressaltar que:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, freqüentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante. (Moscovici, 1978, p. 25).

Portanto, o modelo de representação social está baseado no pressuposto de que a imagem mental, não se distancia da opinião do indivíduo, pois ocorre a partir dos valores e das crenças presentes no contexto em que este está inserido. Assim, a informação recebida é filtrada por meio de cognições e de valores próximos à percepção da realidade do indivíduo.

A noção de representação social fica mais clara a partir da constatação de que, a fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamentos, articulações e movimentações com outros objetos que já se encontram nesse universo, dos quais toma as propriedades e aos quais acrescenta as dele. As representações sociais determinam ainda o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, condutas desejáveis ou admitidas. (Dotta, 2006, p. 18 e 19).

As representações são, portanto, formas de conhecimento, uma espécie de organização psicológica, interpretação da realidade que circulam por meio de uma fala, um gesto, um encontro. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos são e estão impregnados de representações. Elas constituem

uma das vias de apreensão do mundo concreto e é preciso encará-la como própria da sociedade e da cultura.

## **A PERSPECTIVA DE MOSCOVICI**

A teoria das Representações Sociais originou-se na Europa, especificamente na França, com a publicação em 1961 do estudo de Moscovici intitulado *La Psychanalyse: son image et son public*, que chegou ao Brasil em 1978, com o título *A Representação Social da Psicanálise*, sendo a tradução da segunda edição francesa, publicada em 1976.

Moscovici iniciou seu trabalho investigando as representações dos franceses sobre a Psicanálise. Seu interesse era observar como uma nova área do conhecimento humano é constituída, analisando como ela se propaga e qual a imagem que uma população faz dela.

A primeira parte de sua pesquisa mostra como um saber científico – a Teoria Psicanalítica - se transforma em um saber do senso comum. Para isso ele coletou seus dados por meio de entrevistas de opinião e de questionários endereçados a amostras da população. Uma das questões formuladas – Quem recorre mais a Psicanálise? – demonstra claramente a representação que a sociedade faz desta terapia. As respostas apontam a Psicanálise como sendo uma medicina de classe, uma terapia de luxo, a qual os intelectuais e as mulheres são os que mais recorrem a ela, por disporem de tempo e dinheiro para realizá-la. Esse tipo de conclusão permite avaliar o quanto uma representação sobre determinada área pode prejudicar a mesma, desvalorizando sua imagem.

Na segunda parte, Moscovici (1978) estuda a maneira pela qual diferentes órgãos da imprensa francesa tratavam a Psicanálise. Para isso analisou três tipos de publicações; a imprensa militante ligada ao Partido Comunista, a imprensa vinculada à Igreja Católica e os jornais de grande circulação. Percebe-se que a formação de certos tipos de atitude ou de reações, como dizer a respeito de um indivíduo que ele é neurótico, complexado, recaiado, ou seja, usar de conceitos psicanalíticos para descrever uma pessoa, segundo Moscovici (1978), demonstra claramente a presença social da representação. O indivíduo é observado e compreendido por meio de traços próprios da tipologia dominante, exercendo-se por vezes uma pressão coletiva para fazer coincidir o comportamento real com as categorias geralmente admitidas.

Moscovici (1978) conseguiu tornar seu trabalho inicial em um método de pesquisa aplicável a outras representações tais como a doença, a educação, a ciência, o trabalho,

a criança, o médico, dentre outros. Ao substituir um conceito teórico e abstrato – o da representação - pela análise de um objeto real, diferenciado e complexo, foi possível averiguar numa determinada sociedade como seus membros pensam a sua experiência e o seu comportamento.

A representação social é uma preparação para a ação. As imagens e as opiniões traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. Ao fazer pesquisa tendo as representações como aporte teórico, podemos observar, via questionário ou entrevistas, que as respostas dadas pelos sujeitos são categorias (escolhidas por eles) que transmitem uma mensagem particular de seus valores, suas ideias e opiniões.

Nesse sentido, podemos afirmar que as representações estão presentes em todo lugar inclusive quando encontramos pessoas ou objetos e passamos a nos familiarizar com eles. Elas são criadas mentalmente, são produto das nossas ações e comunicações. Segundo Moscovici (2005), possuem até mesmo uma atividade profissional, como ser professor, médico, ou popularizador da ciência, pois estes profissionais criam e transmitem as representações, mesmo sem saber que o fazem. Uma vez criadas, elas se atraem ou se repelem, e se transformam em outras.

Pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o “alimento para o pensamento”. (Moscovici, 2005, p. 45).

É importante, ao pensarmos em representação, considerar que sempre existe em nosso meio certa dose de autonomia e de condicionamento. Portanto quando a elegemos como objeto de pesquisa estamos estudando o homem, o ser humano e suas relações com o outro, com os acontecimentos, com ideias, crenças e valores. Como afirma Moscovici (2005, p. 46), “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. Nesse sentido, cabe explicar suas duas funções; convencionalizar e ser prescritiva.

Ao convencionalizar, estamos dando forma à representação, como um modelo, de acordo com a realidade, ajudando a interpretar uma mensagem ou acontecimento em relação a outros. Por exemplo, associar a cor vermelha ao comunismo, a pomba com a



propósito de todas as representações é transformar algo não familiar em familiar, portanto elas “passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, o situam nesse mundo”. (Duveen, 2003, p. 267).

Com base no exposto, podemos considerar as representações sociais envolvidas num conjunto de aspectos que caracterizam a sociedade; sendo estes econômicos, sociais, culturais e históricos. Por isso elas devem ser investigadas analisando a história individual relacionada ao contexto sócio cultural do indivíduo.

## **CONHECIMENTO SOCIAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – APROXIMANDO PIAGET E MOSCOVICI**

Segundo Duveen (2001), tanto Moscovici quanto Piaget compartilham de uma mesma postura epistemológica – o mundo tal como o conhecemos - é o mundo construído por nós através de nossas operações psicológicas. Para entendermos as representações é preciso, na visão de Duveen (2001), entender os processos através dos quais elas são produzidas e transformadas. É nesse ponto que reside a necessidade de abordar alguns aspectos de Piaget. Sua teoria permite entender as representações analisando suas transformações sucessivas por meio de diferentes estágios na infância e adolescência.

Conforme relatado anteriormente, a origem das representações, numa visão sociológica, começou com Durkheim. No entanto, segundo Moscovici (2005), na perspectiva da Psicologia, o primeiro passo foi dado por Piaget ao investigar a representação de mundo na criança. Seus estudos sobre o pensamento infantil contribuíram para compreender que na interação da criança com seus pares e nas situações por ela vivenciadas é que ocorre o desenvolvimento das representações.

Jovchelovith (1995) e Farr (1995) enfatizam a importância da análise piagetiana em relação ao desenvolvimento da representação. A teoria genética, ao descrever a conexão entre o cognitivo, o afetivo e o social na trajetória de desenvolvimento da criança, se aproxima da estrutura de representação de Moscovici, pois ambos;

Demonstraram que o estatuto da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal e é a consideração destas três dimensões que pode explicar por que as representações não são uma cópia do mundo externo, mas uma construção simbólica deste mundo. (Jovchelovith, 2008, p. 58)

Para Guimarães e Saravali (2008), durante o desenvolvimento infantil a criança vai formando representações dos diferentes aspectos da sociedade, sendo estas produtos da influência dos adultos e resultados de uma atividade construtivista. A partir dessas trocas e da qualidade destas, as crianças iniciam a construção de suas representações. A esse respeito destacamos o exposto por Denegri (1998, p. 45):

A criança constrói uma representação da organização social a partir dos elementos que são proporcionados pelos adultos, os meios de comunicação de massa, as conversas, as informações que recebe na escola e suas próprias observações.

Ao nascer, embora a criança esteja inserida num mundo social, não dispõe de instrumentos intelectuais completos nem da representação do que a rodeia. Piaget (1979) foi um dos primeiros autores a mostrar que a criança, na elaboração de suas representações, vale-se tanto das transmissões (diretas / indiretas) como de suas próprias experiências, sendo o nível intelectual um fator determinante para a compreensão da realidade.

Considerando o progresso do desenvolvimento humano dentro de uma sequência universal, podemos dizer que o indivíduo evolui em sua compreensão do mundo em uma sequência ordenada, portanto, sua forma de compreender e organizar a realidade depende do desenvolvimento alcançado por suas estruturas intelectuais. O conhecimento social se refere às representações elaboradas pelo homem a partir de suas inúmeras atividades. Trata-se da compreensão das ideias sobre si mesmo e a respeito dos outros.

Nesse sentido, Cantelli (2009) esclarece que o processo de compreensão do mundo pela criança inicia-se com o nascimento, pois a partir deste momento ela passa a interagir com os outros, e é submetida a um conjunto de regulações que exigem dela a construção de representações do funcionamento da sociedade. O conteúdo do pensamento, assim como suas crenças, passa portanto, por diferentes níveis de complexidade.

Segundo Piaget (1979 / 1994) a criança reelabora as informações do meio a partir de seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, os quais estão relacionados ao seu contexto social. Seus estudos evidenciaram que uma das principais capacidades do ser humano é a de construir representações.

Na visão piagetiana, autores como Furth (1978), Delval (1992, 1994), Enesco (1995), Denegri (1997, 2003) e Amar (2006) explicam que os sujeitos elaboram

representações a partir da sua própria experiência e das informações recebidas (direta ou indiretamente) das pessoas, da escola e dos meios de comunicação, aliados com as estruturas cognitivas de que dispõem. E essas podem ser, em certo sentido, determinadas pelo meio social pois são frutos tanto da influência dos adultos quanto da própria construção do sujeito.

Piaget (1994 /2005) emprega dois sentidos para o termo representação. Na sua acepção mais ampla ela designa toda a inteligência e seus esquemas mentais. De forma mais restrita designa a imagem mental, a evocação simbólica de realidades ausentes, portanto, todo pensamento é acompanhado de imagens, lembrando que o início da representação mental começa no período sensório motor.

De maneira geral, podemos dizer que a representação na perspectiva de Piaget (1979), compreende o ato de conceber, de formar ideias, é a concepção de mundo do sujeito. Nesse sentido, se consideramos o pensar como uma rede de significações, a imagem será um significante e o conceito um significado (Montoya, 2005) ou, como designa Moscovici (2005), a imagem será a figura e o conceito a significação.

Segundo Jovchelovitch (2008, p. 59), Piaget descreve “a emergência da representação como uma função das complexas e delicadas relações Eu e Outro, que gradualmente permitem à criança desenvolver consciência de si e do objeto”. Nesse sentido:

Desde a ação inicial da criança na forma de um sistema de esquema sensório – motor até a função semiótica em suas diversas manifestações (...) a representação está enredada em um sistema interpessoal que, por meio da relação e da descentração a criança irá desenvolver o conhecimento do mundo e de si mesma. Tanto por meio da ação como do uso de simbolismos, a criança constrói progressivamente a representação como estrutura psíquica que, ao mesmo tempo, estabelece o Eu, a permanência do Objeto e a sociedade. (Jovchelovitch, 2008, p. 62)

Portanto, é por meio do desenvolvimento histórico da representação que “podemos ver claramente seus fundamentos sociais e pessoais, os processos que ligam a representação ao sentido, ao contexto social e a pessoas em interação” (Jovchelovitch, 2008, p. 59). De acordo com Denegri (1998), as representações construídas pelo indivíduo se compõem de imagens e conceitos referentes às pessoas, às interações entre elas e às expectativas dessas, assim como os papéis sociais, os valores e normas que regulam a cultura e a sociedade.

Aproximando as bases epistemológicas de Piaget com a teoria das representações sociais de Moscovici, destacamos o seguinte pensamento:

“O indivíduo, ao agir sobre o mundo, elabora modelos do funcionamento social. Esse é um trabalho que o indivíduo deve realizar com a ajuda dos outros, baseando-se no conhecimento acumulado pelas gerações que o antecederam, pois não pode ser recebido pronto. Trata-se, portanto de um trabalho psicológico realizado no âmbito social. (Cantelli, 2009, p. 80).

Podemos afirmar, mediante o exposto, que a representação consiste na elaboração de comportamentos e pensamentos, ou seja, implica na forma como o indivíduo concebe sua realidade.

## **PROCESSOS GERADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Para compreender como funcionam as representações, é fundamental conhecer os dois processos que as geram, denominados por Moscovici (1978, 2005) de objetivação e ancoragem.

Na ancoragem transformamos algo estranho (um objeto ou ideia) em nosso sistema particular de categorias. Ancorar implica classificar e dar nome a algo, como por exemplo, quando rotulamos uma pessoa dizendo que ela é pobre, emergente, comunista, histórica ou neurótica, estamos na verdade classificando-a de acordo com uma categoria que nós mesmos elegemos, estabelecendo uma relação positiva ou negativa.

Estamos sempre classificando pessoas, fatos, ideias ou objetos. Por meio de nossas próprias vivências e conhecimentos, agrupamos esses objetos ou pessoas em uma categoria que pensamos ser apropriada, podendo esta ser convergente ou não com a norma social. Dentro dessa perspectiva é possível observar na mídia e nas propagandas a veiculação de representações em que são mostrados padrões do que é “normal”, “desejável”, “adequado”, “bom”, tornando-os acessíveis e concretos. Um exemplo atual é o do mundo da moda, em que o ideal de beleza da mulher corresponde a ser magra. A repercussão disso pode ser percebida por meio da própria mídia, pois cada vez mais mulheres, de todas as idades, buscam atingir esse padrão.

A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. (Moscovici, 2005, p. 62).

Cabe destacar que esse processo de classificar ou rotular, chamado de ancoragem, não se limita apenas a esta função, mas tem como principal atividade facilitar a interpretação de dados da nossa realidade. Portanto, a partir dessa classificação, tornamos os objetos acessíveis e semelhantes às categorias com as quais estamos familiarizados.

O segundo processo, a objetivação, é muito mais atuante que a ancoragem, pois une uma ideia, fato ou conceito com a nossa realidade. Objetivar implica reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, transformar as palavras e ideias em nossas representações tornando aquilo que não é familiar em algo familiar. Consiste, portanto, num outro processo pelo qual o objeto passa da condição de abstrato para concreto, materializando-se por meio da palavra.

Nosso ambiente é fundamentalmente composto de imagens e nós estamos continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras (...) Quando isso acontece, as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre palavras, que supostamente tenham um sentido, aos quais somente nós podemos dar um sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam. (Moscovici, 2003, p. 74).

Tentando buscar uma melhor compreensão acerca da diferenciação entre ancoragem e objetivação, uma vez que estes dois processos são interdependentes, podemos dizer que ancorar implica em tornar as ideias e conceitos estranhos numa categoria particular enquanto objetivar consiste em transformar o conceito abstrato em algo quase concreto, ou seja, transferimos o que temos em mente em algo do mundo físico.

Para Moscovici (2005), a ancoragem mantém a memória em movimento, se dirige para dentro, sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A objetivação, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas.

Na perspectiva de Rangel (2004) e Dotta (2006), a objetivação permite a materialização dos conceitos em imagens, transforma um esquema conceitual em real, transferindo um saber científico para o domínio comum. Já a ancoragem se constitui pela atribuição de valores aos objetos das relações sociais, transformando a ciência num saber acessível e importante a todos.

Numa palavra, a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer a fim de contornar o interdito de comunicação... a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem. (Moscovici, 1978, p. 174, 176).

Ao pensar na representação social no cotidiano das pessoas, percebemos que opiniões, valores e ideias são transmitidos pelos meios de comunicação como rádio, televisão, jornais e revistas, ou pelas organizações sociais como igrejas, partidos políticos, associações de bairro, grupos sociais da escola ou do trabalho. A informação é recebida, introjetada na consciência individual e por meio dessas comunicações, passa a integrar a consciência coletiva, reproduzindo assim uma imagem, um valor. Segundo Barcelos e Schulze (2002), as representações sociais desempenham importante papel na sociedade, pois contribuem para a formação de condutas e orientam as relações e a comunicação.

## **O PAPEL DA LINGUAGEM NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A importância da linguagem nas representações sociais concentra-se especialmente na fala. De acordo com Bordieu (1972), a fala é o símbolo de comunicação por excelência, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, transmitindo as representações de grupos determinados. Para Minayo (1995, p. 110), “a compreensão da fala exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa. Porque as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!”.

A linguagem é fundamental, conforme relata Moscovici (1978), porque consiste numa ferramenta para interpretar eventos e comportamentos, nela se imprimem as significações, o mundo dos conceitos e dos indivíduos ou das coletividades. O vocabulário corrente se ajusta aos contornos da representação pois para se conhecer socialmente algo ou dado conhecimento, é necessário que se consiga falar a respeito. A formação de uma representação social e sua generalização acarreta uma ingerência das noções e dos termos da língua própria, seu jargão nas trocas linguísticas correntes.

As representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam e são complementadas. (Moscovici, 1984, p. 950)

O vocabulário e o uso das palavras assinalam comportamentos, revelam características, classificam indivíduos e acontecimentos, explicam o que é desconhecido e conhecido. Por meio da linguagem, as palavras saem do meio científico como, por exemplo, os termos da Psicanálise - complexo, repressão, recalque; da Medicina – estresse, depressão, anorexia, dentre outros e passam a ser empregadas na língua comum.

As pessoas apreendem esses termos científicos e os utilizam cotidianamente para se referir a uma pessoa (ele é complexado ou recalado) ou a uma situação (não aceitar o uso de células tronco ou o transplante por acreditar ser contra a lei de Deus), designando assim uma realidade. Portanto, as palavras passam a ser usadas no vocabulário corrente para explicar fatos, descrever pessoas ou situações mesmo quando não se conhece com precisão o significado.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas, ou seja, consiste numa organização de imagens e linguagem, sendo assim, ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns, modelando o que é dado do exterior. Ela produz e determina os comportamentos, pois define a natureza dos estímulos (imagem ou modelo) que cercam e provocam, dando significado às respostas, é, portanto, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. Nas palavras de Moscovici (1978, p. 26):

A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Ela está vinculada a um sistema de valores, de noção e prática que faz com que os indivíduos se orientem com base nessas formas, no meio social em que vivem.

Terminamos este capítulo lembrando que as representações estão presentes tanto nas relações sociais como nos grupos aos quais pertencemos, fazendo parte do conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores. Como o homem pensa, acredita e interpreta sua realidade constitui na verdade suas representações sociais.

A seguir será apresentada a visão de alguns autores dedicados a analisar as representações sociais partindo da perspectiva de Moscovici e que apontam desdobramentos da teoria original, demonstrando existir várias possibilidades para sua aplicação e interpretação, tanto no terreno da Educação como em outras áreas do conhecimento. Esperamos proporcionar ao leitor uma nova perspectiva quanto à produtividade desse campo de pesquisa bem como a diversidade de temas passíveis de serem estudados. Também serão abordadas algumas das metodologias mais empregadas nessa área e sua trajetória no Brasil.

## CAPÍTULO II

# DIVERSOS OLHARES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

---

A Teoria das Representações Sociais tem como proposição original o trabalho de Moscovici, entretanto, houve um desdobramento dela em três correntes complementares. Em Genebra, Willen Doise articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica e se utiliza dos métodos estatísticos correlacionais. Uma segunda corrente, representada por Jean Claude Abric em Aix-en-Provence, foca seus estudos na pesquisa experimental, voltando-se para a dimensão cognitiva. Em Paris, Denise Jodelet se mantém fiel à teoria original, adotando uma perspectiva etnográfica e utilizando em seus estudos métodos de pesquisa mais qualitativos. Cabe esclarecer que essas correntes possuem a mesma matriz teórica, não sendo incompatíveis.

Segundo Doise (1984), as representações sociais se articulam em quatro níveis de pesquisa: intraindividual, interindividual, situacional e ideológico. O primeiro focaliza a maneira pela qual os indivíduos organizam suas experiências do social. No segundo, enfatizam-se as pesquisas em dinâmica de grupo enquanto o terceiro nível concentra as pesquisas que exploram as diferenças. Por último, o ideológico situa as visões de mundo de determinadas sociedades de classes. Portanto, podemos aplicar seu estudo em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes níveis de realidade, sendo possível investigar o indivíduo, um grupo ou uma sociedade, na perspectiva da política, educação, saúde, cultura, dentre outras.

Para Abric (2001, p. 156), a representação pode ser entendida como o “produto e o processo de uma atividade mental por intermédio da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica”. Assim, ela constitui um conjunto organizado de opiniões, julgamentos, crenças, que se referem a um objeto ou a uma situação, sendo determinada ao mesmo tempo pelo indivíduo, considerando sua história de vida, e pelo grupo social a que pertence.

Abric (2001) acrescenta a noção do núcleo central à teoria de Moscovici. O núcleo central deve ser entendido como um elemento que determina ao mesmo tempo a significação e a organização da representação, tendo duas funções essenciais. A função geradora se caracteriza por criar ou transformar a significação enquanto a função organizadora determina a natureza dos vínculos. Assim, o núcleo central é ao mesmo tempo determinado pela natureza do objeto representado e pela relação estabelecida pelo indivíduo com esse objeto.

Em torno do núcleo central encontram-se elementos periféricos cuja função consiste em assegurar o funcionamento da representação como uma grande decodificação. Os esquemas periféricos indicam, às vezes, de modo muito específico, o que é normal (e por contraste, o que não é). Nesse sentido, representar corresponde “a um ato do pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto” (Jodelet: 2001, p. 22), portanto não há representação sem um objeto, sendo esse uma pessoa, tema, conceito, ideia ou valor, podendo ser algo real ou imaginário.

Uma das principais características do homem é a capacidade de representar e de construir representações precisas da realidade que permitam atuar sobre ela e antecipar o que vai ocorrer. De acordo com Delval (1994), a representação corresponde a um ato de pensar, ao pensamento dos indivíduos sobre determinado objeto, podendo ser este humano, social, ideal ou material. Representar implica, portanto nas atitudes e julgamentos sociais refletidos pelas mentalidades, aquilo que é pensado sobre algo ou alguma coisa, estando sob a aparência de um saber. Instâncias como a mídia, instituições, redes de comunicação, dentre outras, abrem caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social. Nas palavras de Jodelet (2001, p. 21):

As representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações (...) expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado.

É importante lembrar, de acordo com Guareschi (2000), que as representações sociais pertencem ao intersubjetivo, representam não só o objeto, mas também o sujeito que as representa. Nesse sentido, segundo Moscovici (1969, p. 9) não “existe divisão entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo ou do grupo, o indivíduo e o objeto não são essencialmente distintos”.

Jodelet (2001, p. 22) considera seu estudo fundamental pois “constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva”, permitindo estudar o pensamento, o saber declarado e processual dos indivíduos. Seu campo de estudo deve articular elementos de ordem afetiva, mental e social, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação uma vez que “a dimensão cognitiva, afetiva e social está presente na própria noção de representações sociais” (Jodelet, 1995, p. 20), pois dizem respeito à construção de saberes sociais.

Para melhor compreender a abrangência das representações sociais, cabe neste momento explicar quatro pontos fundamentais nesta área. Em primeiro lugar, a representação é sempre a representação de alguma coisa ou de alguém, compreende, portanto, um objeto ou um indivíduo. O segundo diz respeito à particularidade do estudo que pode relacionar-se à atividade mental de um indivíduo, grupo ou coletividade, tendo com o objeto uma relação de simbolização e de interpretação. Em terceiro, todo estudo de representação compreende uma análise das características ligadas ao fato de ela ser uma forma de conhecimento. Por fim, representar serve para agir sobre o mundo e sobre o outro. Portanto, se caracteriza como uma forma de saber que liga um sujeito a um objeto.

Jodelet (2001) atribui às representações três particularidades, a saber; vitalidade, transversalidade e complexidade. A vitalidade é explicada por meio da quantidade de trabalhos publicados nessa área, a diversidade de países onde a teoria é empregada e pelas abordagens metodológicas em que se aplica. A transversalidade é demonstrada por meio do interesse de várias disciplinas em estudar a teoria, como a Psicologia, História, Antropologia, Sociologia, Educação e a Saúde. A dificuldade em sua definição e no tratamento pertence à complexidade.

Podemos dizer, com base nas explicações apresentadas, que a representação é fundamentada nas tradições culturais, na memória social e na cultura, sendo um conjunto de saberes populares que criam, reproduzem ou transformam as relações sociais.

Considerando todo indivíduo como autor de sua construção mental, podendo transformá-la no decorrer de seu desenvolvimento, Jodelet (1995) delimita as seguintes características na construção das representações: é a referência de alguém para alguma coisa (sujeito – objeto); tem caráter imaginativo e criativo; natureza social; os elementos que a estruturam advêm de uma cultura comum e pertencem à linguagem. Nas palavras de Jovchelovitch (1995, p. 79):

Os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura (...) quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social (...) a realidade social – representada por outros – desempenha um papel constitutivo na gênese das representações, da atividade simbólica e do próprio sujeito individual.

As mediações sociais geram as representações e elas são sociais tanto na sua gênese como na sua forma de ser, pois estão inseridas numa cultura, num todo social, fazem parte do indivíduo, da sua relação com o mundo e com os significados que atribui a esse mundo. Também abarcam as coletividades, os grupos, ou seja, a vida social de uma comunidade. Nesse sentido, para Spink (2004, p. 89), é fundamental entender como o pensamento individual se enraíza no social, pois não basta enfocar como o indivíduo processa a informação ou como as crenças e mitos circulam em determinada sociedade. É importante entender “o papel das representações na orientação dos comportamentos e na comunicação”.

Postas essas considerações, podemos dizer que as representações sociais são trazidas pelas palavras, cristalizadas em condutas, estando ligadas tanto a sistemas de pensamento mais abrangentes – ideológicos ou culturais, quanto à condição social e a esfera de vida individual, privada e afetiva das pessoas, estando presente em diferentes aspectos da realidade, podendo implicar na forma de tomar decisões e de posicionar-se frente aos acontecimentos. O fato de partilhar uma mesma condição social, por exemplo, implica em uma relação de mundo, em partilhar valores, modelos de vida, “a partilha social se refere a um mecanismo de determinações ligadas à estrutura e às relações sociais (...) partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade”. (Jodelet, 2001, p. 34).

Fazer parte de um grupo seja este político, religioso, escolar, familiar, esportivo, dentre outros, implica em compartilhar ideias com seus indivíduos. Os grupos, de maneira geral, têm influência sobre o pensamento das pessoas, contribuindo para a tomada de decisões, e para o posicionamento (pessoal) de ideias ou argumentos frente a um dado tema. Assim, as representações influenciam o entendimento dos indivíduos com seus pares, seus contrários e com as instituições e/ou grupos que permeiam o dia a dia destes indivíduos dentro de uma comunidade. No entanto, dentro dos grupos sociais também há uma representação particular que reflete a visão dos indivíduos e do grupo em si.

O conjunto de opiniões, comportamentos, avaliações, conceitos, organizados dentro de uma classe e de uma cultura, compõem a representação social. Portanto, em uma dada sociedade será possível constatar diversos universos de opiniões, pois estes são proporcionais ao número de classes, grupos e culturas de uma mesma sociedade. Por exemplo, ao fazer uma pesquisa sobre a representação de Educação com um grupo de operários, empresários ou estudantes, certamente serão encontrados saberes correspondentes à quantidade de conhecimento e informação que cada indivíduo tem

sobre o assunto, e a soma de todas as opiniões representaria a ideia do grupo. Sendo assim, as representações individuais reúnem as experiências, o vocabulário, os conceitos e condutas próprias de cada indivíduo, ampliando-se e constituindo uma representação social.

Segundo Pain (1985), à medida que o indivíduo se sujeita às leis e normas de conduta, ele se transforma num sujeito social, se identifica com o grupo, faz parte dele e com ele, se submete ao mesmo conjunto de normas. É também por meio da ação desenvolvida e reprimida (como aprender a ler e escrever, ser respeitoso, não se atrasar, não chorar) que o sujeito incorpora uma concepção de mundo.

A representação, de certa forma, é feita pela transmissão da cultura, e esta é sempre ideológica e seletiva, para conservar assim os modos peculiares de como ser e como agir em sociedade. Quando convertida num sistema de interpretação, torna-se uma ordenação das condutas na qual as informações adquiridas penetram na vida cotidiana das pessoas e acabam por gerar determinados comportamentos, fazendo com que mudem as relações entre as pessoas e a maneira como estas relações são vividas.

Instituições como igrejas, grupos de movimentos populares, associações de bairro, partidos políticos e similares são organizados tendo como base doutrinas e critérios próprios e divulgam para os frequentadores seus ideais e valores. Sendo assim, a partir do momento que esses valores são introjetados e absorvidos pelos indivíduos e pela comunidade, se faz um reforço do conteúdo e dos aspectos da representação desses órgãos. Portanto, representar algo ou alguém vai depender do sistema de valores que estão orientando a percepção dos indivíduos.

De acordo com Delval (2001), essas representações abrangem diversos tipos de conhecimentos como a Física, a Biologia, o mundo social, até mesmo aspectos mais limitados, e nem por isto menos importante, como o funcionamento de um carro, a organização de uma escola, a postura a se ter durante uma reunião, em uma entrevista ou em uma festa.

Esses conhecimentos acabam sendo organizados dentro de modelos próprios de cada indivíduo, conduzindo suas ações. Portanto, a representação abrange todo tipo de conhecimento, desde os mais elementares. Envolve toda a sociedade, estando presente em qualquer tipo de situação social, como frequentar uma certa religião, votar nas eleições, comprar determinado produto, escolher uma escola para estudar, a imagem que

se faz sobre tal pessoa, enfim, em todas as situações a representação guiará o modo de agir, decidir e responder aos acontecimentos.

É válido ressaltar que todas essas representações vão sendo construídas ao longo da vida de cada pessoa e mudam conforme a idade e as experiências vividas, seguindo sempre certa progressão. Quanto mais conhecimento e informação sobre determinado conteúdo, mais elaborada é a representação sobre o mesmo.

Segundo Schiele e Boucher (2001, p. 363) “as representações norteiam todas as atividades humanas, sendo elaboradas ao mesmo tempo coletiva e individualmente”. Queremos com isso destacar a importância do estudo dessa teoria pois a consideramos fundamental para a compreensão de diversos temas e áreas, sobretudo na educação, em que as interações e o contato com o outro são inevitáveis e essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

## **ABORDAGENS METODOLÓGICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Ao fazer um levantamento das primeiras pesquisas realizadas em Representações Sociais, Moscovici (2003) destaca que elas compartilham quatro princípios metodológicos. O primeiro se refere a obter o material de pesquisa por meio de amostras de conversações normalmente usadas na sociedade, nas interações entre os indivíduos e grupos.

O segundo implica em considerar as representações como meio para re-criar a realidade, uma vez que estamos imersos num mundo social onde as pessoas, por meio da comunicação, concedem uma realidade física às ideias, nomes, imagens e conceitos.

Quando um grupo está passando por mudanças ou o fato de uma nova descoberta trazer respostas, isto faz com que as pessoas estejam dispostas a falar mais sobre o assunto. Essas características fazem parte do terceiro princípio, sendo revelado especialmente em tempos de crise ou de insurreição. Por fim, as pessoas, ao elaborarem suas representações, são vistas como “professores” amadores, pois nas discussões em bares, clubes, na escola ou em reuniões, estes indivíduos se tornam médicos, políticos, economistas, psicólogos ou qualquer outro profissional, assumindo na discussão, o conhecimento sobre o tema.

Apresentaremos a seguir um breve levantamento sobre as técnicas mais usadas no estudo das representações. Segundo Almeida (2004), ao se fazer pesquisa nessa

área, é possível utilizar entrevistas, questionários, análise documental, observação e técnica de associação livre.

Em relação ao método empregado, Sá (1998) aponta a entrevista individual e a análise de conteúdo para o tratamento dos dados como a prática mais comumente usada. Para Spink (2004), as técnicas verbais constituem a forma mais comum de acessar as representações, destacando como possibilidade de instrumento o uso de entrevistas espontâneas, questões abertas ou fechadas, livros, documentos, textos, memórias, matérias de jornais ou revistas e desenhos. O emprego de entrevistas abertas, conduzidas a partir de um roteiro mínimo, permite ao entrevistado falar à vontade, possibilita conseguir um rico material de pesquisa e evita impor as pré-concepções do pesquisador.

De acordo com Almeida (2004), a entrevista apresenta algumas dificuldades, tais como; o lugar em que será realizada, a aparência e a forma como o entrevistador aborda o entrevistado, como este último percebe os objetivos da pesquisa e a sua disponibilidade em participar, assim como a questão do tempo necessário. Apesar de todos esses cuidados, a entrevista “permanece como sendo um método indispensável no estudo das representações sociais”. (Almeida, 2004, p. 136).

Lembramos que a entrevista em si exige cuidado e preparo, pois configura um encontro entre duas pessoas, envolvendo a conversa face a face, a confiança, o método e a objetividade para que os dados possam ser colhidos. Para Marconi e Lakatos (2005), essa técnica tem como vantagens o fato de poder ser utilizada em todos os segmentos de população, inclusive se o entrevistado não souber ler ou escrever. Fornece amostragem melhor da população geral, garante maior flexibilidade, pois o entrevistador pode repetir a pergunta, esclarecer dúvidas, formular a mesma pergunta de maneira diferente, favorecendo assim a compreensão do entrevistado. Também possibilita oportunidade para avaliar atitudes, condutas, reações, assim como informações mais precisas, permitindo que os dados sejam descritos na sua íntegra ou sendo quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

Em relação ao uso do questionário, Marconi e Lakatos (2005) apontam como vantagens a economia de tempo, a possibilidade de atingir um número maior de pessoas, pois as respostas são mais rápidas e precisas. Segundo Almeida (2004), seu uso permite identificar e organizar as respostas, reduzindo o risco de uma interpretação equivocada. Em relação às desvantagens, podemos considerar que algumas perguntas podem ficar sem resposta, a inviabilidade de se aplicar em pessoas que não saibam ler e a dificuldade

de compreensão por parte do indivíduo. Nesse aspecto, Spink (2004) considera o questionário como forma menos flexível e menos capaz de acessar as representações, contudo, em se tratando de grandes amostras, é o único instrumento viável na coleta de dados.

A análise documental, para Almeida (2004), não é muito utilizada no estudo das representações porque a fonte de coleta de dados está mais restrita a documentos, tais como arquivos públicos ou particulares, documentos oficiais, cartas, diários, jornais, revistas, dicionários, filmes, televisão. No entanto, se pode usar a abordagem monográfica, que consiste em articular várias metodologias, mas esta técnica é exaustiva e de difícil realização. Exemplificamos essa afirmação citando o trabalho de Jodelet (1989), que estudou as representações sociais da loucura usando a abordagem monográfica. Para tanto, coletou seus dados durante quatro anos, tendo usado a observação, o questionário e a entrevista.

A técnica da observação implica não apenas em ouvir e ver, mas em examinar os fatos. Segundo Marconi e Lakatos (2005), ela possibilita meios diretos para estudar vários fenômenos, exige menos do observador e permite a evidência de dados que não constam em questionários ou entrevistas. Entretanto, tem como limitações o fato de imprevistos interferirem na tarefa do pesquisador, assim como do indivíduo (observado), criar impressões desfavoráveis em relação ao observador.

De acordo com a pesquisa a ser realizada, há formas diferenciadas para a coleta de dados, quando baseados na observação, tais como: observação assistemática e sistemática, participante e não participante, individual ou em equipe, na vida real ou em laboratório. Iremos mencionar algumas delas. Para Marconi e Lakatos (2005), a observação assistemática consiste em recolher dados sem que o pesquisador utilize meios ou técnicas especiais ou precise fazer perguntas diretas. A sistemática implica em planejamento, objetividade, realiza-se em situações controladas e responde a propósitos preestabelecidos. Na não participante, o pesquisador toma contato com o grupo ou comunidade, mas não se integra, enquanto na participante ele passa a pertencer à comunidade, ficando imerso neste meio como se fosse um membro.

Outra técnica que vem se destacando é a de associação livre. Ela se caracteriza por ser uma técnica projetiva e consiste em apresentar certo número de palavras, frases ou expressões, que funcionam como um termo indutor, um estímulo ao indivíduo. Em seguida é solicitado ao mesmo indivíduo para completar com palavras ou frases que

primeiramente lhe vierem à cabeça. De acordo com Spink (2004), essa técnica tem sido favorecida por utilizar a análise multivariável.

A análise de conteúdo permite analisar os discursos ou comunicações e se caracteriza por algumas regras, expostas por Bardin (1979), tais como: homogeneidade, exclusão mútua, pertinência e objetividade. A homogeneidade diz respeito à reunião de dados segundo um mesmo critério, ou seja, implica em organizar o objeto da representação relatado em forma de categorias específicas, explicando certo conteúdo.

A exigência de que para cada unidade de registro dos dados exista uma correspondência com um elemento do sistema de categorias implica na exclusão mútua. A pertinência compreende o grau de adaptação entre o material simbólico analisado e a problemática da pesquisa. A objetividade centra-se em descrever todos os dados disponíveis na população estudada, garantindo a fidedignidade da análise.

Ao se optar pela análise de conteúdo para tratar os dados, Souza Filho (2004) orienta usar conjuntamente a análise estatística, pois ela favorece que as categorias encontradas sejam apresentadas em forma de tabela e em percentagens, para assim demonstrar o peso numérico de uma categoria perante as demais. De acordo com Dotta (2006, p. 44); “a pesquisa que envolver representação social é necessariamente uma pesquisa qualitativa”.

Este trabalho se baseia na análise qualitativa e quantitativa. Qualitativa por que um dos instrumentos utilizados, a entrevista semi-estruturada, objetiva compreender as representações de professores e alunos em relação ao ensino e aprendizagem. Quantitativa, pois acreditamos ser essencial o tratamento estatístico, uma vez que ele possibilita verificar se há maior incidência de representações para uma determinada categoria.

Wagner (1998) apresenta três orientações na pesquisa das representações sociais. A primeira diz respeito ao conhecimento popular das ideias científicas, ou seja, implica na abordagem original, como o trabalho realizado por Moscovici em *A Representação Social da Psicanálise* (1978). A segunda compreende o campo dos objetos e ideias culturalmente construídos ao longo da história. A terceira diz respeito às representações que têm significado mais em curto prazo, concentrando as condições, eventos sociais e políticos.

Esta pesquisa se centra na terceira orientação, pois analisa as representações de um grupo de professores e alunos. No entanto ela também se inclui na segunda porque o

conteúdo a ser pesquisado contribui para a História da Educação ao envolver representações inseridas nas vivências e práticas que configuram o espaço escolar.

Ao optar pela teoria de Moscovici (1978, 2005) estamos buscando descobrir as relações mantidas pelo sujeito com o objeto que queremos investigar. No caso desta pesquisa, o objeto se centra no processo de ensino e aprendizagem e em seus significados.

## **O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL**

Pretendemos agora resgatar a trajetória histórica das Representações Sociais. Para tanto nos apoiaremos principalmente no trabalho de Sá e Arruda (2000), que procuraram sistematizar os registros acerca dessa teoria no Brasil no período entre 1982 e 1997.

Nos anos 70, os cursos ministrados por Moscovici e Jodelet, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS), atraíram estudantes latinos de Psicologia e Ciências Humanas em Paris. Isso ocorreu, segundo Sá e Arruda (2000), porque as discussões e os estudos acerca de temas como as massas em movimento, as minorias, o meio ambiente, a doença mental, dentre outros, pareciam ter uma resposta possível dentro das representações sociais. Isso contribuiu para que estudiosos latino-americanos tivessem contato com a teoria, levando-a para seus países de origem.

Em 1979, Banchs se formou dentre as primeiras doutoras latino-americanas sob a orientação de Moscovici e, após defender sua tese, retornou ao seu país de origem. Em 1982 convidou Jodelet para uma visita à Venezuela, o convite foi aceito, o que facilitou sua vinda ao Brasil, pois Arruda, por meio do Núcleo de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intermediou sua chegada. Consideramos justo destacar, juntamente com Sá (1998), a importância de Arruda, pois foi ela quem primeiro trouxe a teoria das Representações Sociais para o Brasil.

Em 1982, Jodelet chegou a Campina Grande para ministrar um curso sobre metodologia das representações e assessorar a montagem de um projeto sobre Representação Social da Saúde Mental e Somática na Universidade Federal da Paraíba. Nesse mesmo período, Lane convidou Jodelet para participar de uma atividade da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) que aconteceu na Sociedade Brasileira de Psicologia do Comportamento (SBPC) em Campinas, São Paulo. Jodelet também participou de discussões com alunos da pós-graduação na área de Psicologia

Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC São Paulo). Mesmo com a sua chegada ao Brasil e visita à Paraíba e a São Paulo, a difusão da teoria, segundo Arruda (1987), deu-se fora dos grandes centros, sendo mais frequente na produção regional nordestina, demorando dez anos para alcançar maior visibilidade no país.

Desde sua vinda ao Brasil, Jodelet mantém contato com os pesquisadores, assim como o intercâmbio entre a Europa e a América Latina. Segundo Farr (1995), o estudo das Representações Sociais é particularmente forte em países do sul da Europa e na América do Sul.

Sá (1998) destaca sete áreas de maior interesse dos pesquisadores de representações sociais, são elas; Ciência, Saúde, Desenvolvimento Humano, Educação, Trabalho, Comunidade e Exclusão Social. Para melhor esclarecimento do leitor, apresentaremos alguns temas recorrentes em cada uma dessas áreas a partir do estudo de Sá (1998). Esclarecemos não ser nosso objetivo fazer uma revisão de toda a produção sobre a teoria e sim destacar algumas pesquisas realizadas.

A relação entre o pensamento científico e o popular são temas relacionados na área da Ciência, enquanto a Saúde tem se dedicado em compreender as relações entre a saúde e a doença e o conhecimento popular sobre estes aspectos. A temática do Desenvolvimento Humano engloba pesquisas sobre os papéis sexuais, a representação do poder e da autoridade, o uso do computador, a exclusão social e a velhice.

A Educação, para Sá (1998, p. 39) constitui uma área temática em que a noção de representação social tem sido privilegiada, principalmente porque “a rigor, os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana”. Destacam trabalhos sobre a instituição educacional, seus usuários e profissionais, o relacionamento amoroso, as relações de gênero, a maternidade, os papéis parentais, a gravidez e a prostituição. A área do Trabalho compreende as profissões, as organizações e empresas, incluindo as relações e condições entre trabalho e saúde, as doenças ocupacionais, as escolhas profissionais, comparações entre as representações de estudantes durante o curso universitário e depois de formados sobre o mundo do profissional.

Estudos sobre a Comunidade focam o comportamento político, o exercício da cidadania, a identidade de grupos e as comunidades religiosas. Enquanto a área de Exclusão Social engloba conteúdos relacionados à Declaração Universal dos Direitos Humanos, a discriminação racial, a questão dos meninos de rua e a pobreza.

De acordo com Sá e Arruda (2000) houve um constante crescimento, a partir de 1988 até 1994, nos trabalhos em Representações Sociais no Brasil. O ano de 1997 marca um patamar mais significativo de renovação temática, teórica e metodológica, havendo uma queda na produção de artigos, além disso, há um significativo aumento na publicação de capítulos e livros. Entre os temas mais recorrentes destacam-se três principais áreas: a do campo do Trabalho e das práticas profissionais; a Educação, especificamente as relações educacionais; e a área da Saúde, com ênfase nos processos de saúde e doença.

Atualmente, estudos que contemplam as representações sociais vêm aumentando consideravelmente. Segundo Camargo, Schulze e Tura (2002, p. 8) uma tendência presente na pesquisa brasileira “é a de cumprir um papel diagnóstico frente aos problemas sociais”, pois muitos trabalhos na área da Saúde e da Educação têm como objetivo central informar a respeito de possíveis intervenções.

A representação social, no dizer de Gilly (2001), oferece um novo caminho para explicar os mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo e seus resultados. Esses fatores englobam as atitudes e comportamentos de um grupo frente à escola ou o modo como o professor concebe seu papel, a comunicação pedagógica, as relações sociais, o discurso da escola sobre si mesma, a percepção do aluno, a significação das situações escolares e a construção dos saberes. Também considera o campo educacional privilegiado para a observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos.

Segundo Martinez (2006), principalmente em virtude da grande quantidade de informações a que temos acesso, a teoria apreende os problemas da educação ao articular o homem (em sua especificidade e totalidade) com o movimento histórico definido no espaço e no tempo.

Em busca de trabalhos na área educacional, destacamos alguns estudos relacionados com nossa pesquisa. De acordo com Castro (2002) o professor vai construindo e reconstruindo sua identidade profissional por meio das experiências e interações vividas, formando assim sua representação sobre a profissão, e compartilhando-as com seus pares.

Focando as representações sociais do diretor de escola, Madeira e Madeira (2002) perceberam existir uma oposição entre direção e professores. Em sua pesquisa, o diretor aparece como uma figura isolada e solitária entre dois grupos, o de professores, grupo do qual ele saiu, e o da Secretaria da Educação, grupo este com o qual precisa se identificar

para se manter no cargo. Nesse sentido, o diretor necessita executar o que vem da Secretaria e ao mesmo tempo lidar com questionamentos do grupo de professores. Além disso os professores relatam uma exigência de tarefas, a obrigação de cumprir os conteúdos escolares e a enorme pressão dos prazos, o que torna tensa a prática docente.

Em relação ao ambiente escolar, Saraiva e Assmar (2003) investigaram as representações construídas por professores sobre a (in) justiça na escola, avaliando suas possíveis implicações para o fracasso do aluno e a evasão escolar. Os resultados indicaram que os professores representam a escola como um local injusto, no qual são obrigados a aprovar alunos que consideram não possuir merecimento, assim como não são respeitados em seus direitos de participar de decisões relacionadas à educação. Sobre os alunos, o grupo considera os conteúdos oferecidos pela escola desvinculados da realidade vivida pelos estudantes, o que ocasiona alunos descontentes, desestimulados em suas tarefas educativas, passando muitas vezes a desgostar da escola, podendo vir a abandoná-la. Isso faz os professores vislumbrarem um futuro muito sombrio para os que se encontram na escola.

Pensando na escola enquanto estrutura física, Sales (2002) fez uma análise das leituras que o prédio escolar, como signo arquitetônico e produto de representações, suscita nos grupos sociais. Seu objetivo foi o de estudar a influência exercida pelo prédio escolar no julgamento da sociedade sobre a qualidade de ensino. Para realizar a pesquisa, solicitou aos entrevistados, por meio de fotografias, que apontassem em quais escolas gostariam de colocar seus filhos e aquelas em que não colocariam. Seus resultados mostram a influência da estrutura do prédio sobre o julgamento dos indivíduos acerca do nível de ensino das escolas e seus egressos. Assim as representações sociais desempenham importante papel no processo de legitimação de ensino que o prédio encerra.

Nesse trabalho de Sales(2002), as escolas mais valorizadas possuem formas arquitetônicas de destaque e são frequentadas por grupos de maior nível econômico e prestígio social. Em contrapartida, estabelecimentos sem uma arquitetura definida, e fora dos padrões de escola legitimada socialmente, foram desvalorizados pela maioria dos entrevistados, rotulando inclusive a clientela deste estabelecimento como pessoas carentes, pobres e indispostas ao estudo.

Segundo Sales (2002, p. 341):

Essa é uma das razões que leva uma pessoa que estuda ou estudou numa escola desse tipo, a não legitimar o seu próprio saber. Ao admitir

que os outros desvalorizam sua escola, bem como o seu saber, passa também, a desvalorizá-lo.

Seguindo essa perspectiva, Sales, Silva e Silva (2003) explicam o baixo rendimento dos alunos das escolas públicas, em Teresina / PI, pelo fato de se partilhar a ideia de a escola ser fraca. A internalização dessas representações por parte da clientela dessas escolas afeta a autoestima do aluno e conseqüentemente o seu desempenho escolar. Em seus resultados, os alunos relacionam o esforço, o interesse e a capacidade como fatores importantes para a aprendizagem, no entanto, relatam que estudariam mais se estivessem numa escola particular. Portanto, fica evidente que a veiculação de uma imagem negativa da escola pública gera também uma desvalorização da própria escola.

Ao analisar as concepções sobre ensino que subsidiam a prática de um grupo de professores, Pereira (2000) apresentou cinco diferentes representações que surgiram em sua pesquisa. O primeiro grupo apresentou uma aproximação da abordagem tradicional, em que o professor é um mero transmissor. O segundo ficou caracterizado como intermediário, pois não abandonou a ideia de transmissão de conhecimento, mas não restringiu sua resposta só a isto, considerando outras noções sobre a atividade docente. No terceiro o ensino se caracterizou por mudança de comportamento, no quarto, ensinar é um fenômeno que ocorre na interação entre professor e aluno, e no último, a representação de ensino é um fenômeno social que contribui para a ampla formação do aluno.

Pensando sobre a prática docente, destacamos alguns trabalhos que tratam especificamente deste tema. Madeira (2006) investigou as representações sociais de professores do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental acerca de sua própria profissão. Seus resultados revelaram a angústia que envolve o sentido da profissão docente, assim como a desvalorização percebida pelos profissionais sobre sua profissão. A pesquisa de Mourão (2003) procurou discutir as representações das professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da rede de Manaus, debatendo como este grupo compreende sua atividade profissional e qual a sua concepção de educação. Os professores entrevistados conceberam o magistério como profissão feminina e extensão do lar, não se dando conta de que as teorias fundamentadas em suas práticas são aquelas que acabam legitimando o próprio sistema por eles criticado.

Em relação à rotina da sala de aula, Furlani (2004) analisou quais características os alunos apontam como positivas e negativas em seus professores. Dentre as positivas destacam-se a cordialidade e companheirismo, a valorização e aceitação da participação

do aluno, o domínio da matéria, utilizar metodologias variadas em aula e demonstrar prazer em ensinar. As características negativas centraram-se na agressividade e ironia na forma de se dirigir ao aluno, o uso de provas e avaliações como punição, passar a matéria sem explicação, não admitir interrupções e a indiferença do professor, fazendo o aluno sentir-se ausente do processo de ser estudante.

As representações permitem, na área educacional, estudar aspectos diversos, dentre eles destacamos: as concepções de professores, alunos, diretores e pais, sobre o ensino, a escola, o prédio, os conteúdos, as relações sociais, a questão da disciplina, a evasão e a repetência. Temos, portanto, uma teoria que subsidia o universo educacional e fornece suporte para uma visão mais detalhada sobre o ambiente escolar.

Terminamos esse texto destacando a importância de se estudar as representações no contexto educacional, pois elas nos permitem um olhar mais apurado e profundo das relações e de uma gama de variáveis que concorrem no processo de ensino e aprendizagem, afinal, “a Teoria das Representações Sociais faz-se através das pessoas”. (Sá e Arruda, 2000, p. 15).

## **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Iniciamos este texto convidando o leitor a pensar em uma sala de aula... Como é uma sala de aula? O que há nela? A sala de aula se caracteriza por ter carteiras, cadeiras, a mesa do professor, lousa, giz, cesto de lixo, armários, cartazes, quadros... Mas é tão somente um ambiente vazio se não houver nem alunos nem professores. O que faz uma sala de aula existir não é apenas seu espaço físico, mas a existência e a convivência de pessoas. São esses indivíduos que dão vida a ela e é pensando neles, e nas relações construídas nesse espaço que iniciaremos nossas considerações.

Segundo Gilly (2001), o estudo das representações é um instrumento de grande utilidade para a Educação, pois contribui para a compreensão do que ocorre em sala de aula. Isso permite investigar a interação educativa e os mecanismos de aprendizagem.

O principal objetivo da escola é a transmissão de conhecimento, no entanto seu papel excede muito este objetivo, pois além de ser um ambiente dinâmico e diversificado, promotor de conhecimento, também é repleto de interações, constituindo-se um local de socialização entre os indivíduos. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de se analisar as representações construídas e transformadas nesse contexto.

De acordo com Moscovici (1978), quando uma pessoa está reunida e formando um grupo, ela passa a sentir e a pensar de maneira diferente de quando está sozinha, isto porque as trocas contribuem para que os indivíduos repensem suas próprias ideias e valores. “As representações, individuais ou sociais, fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser” (Moscovici, 1978, p. 59). Nesse sentido, para Coll (2001), as representações que os professores fazem de seus alunos, e vice-versa, interferem na dinâmica da sala de aula.

A representação do professor sobre seu aluno funciona não só como um filtro, direcionando o docente a interpretar o que os estudantes fazem, mas também como um meio de lidar com as aprendizagens e a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades. Coll (op cit) também acredita que a percepção dos alunos sobre seu professor condiciona, em grande parte a interpretação deles de tudo aquilo que o docente diz e faz, podendo, em alguns casos, modificar o comportamento do professor na direção das expectativas associadas a esta percepção. O reverso também é verdadeiro, pois alunos podem modificar seu comportamento na direção da expectativa do professor.

O comportamento do professor, para Sadalla (1997), é em grande parte resultado de seu próprio pensamento. Dessa forma, todos os professores possuem alguma teoria pessoal sobre seus alunos, a qual é frequentemente expressa como princípio de prática, acabando por influenciar suas escolhas pedagógicas. Em relação ao estudante, Guimarães (2004) verificou em alunos com vinculação com as pessoas do ambiente escolar e com sentimentos de pertencer, maior sucesso nas atividades e aprendizagem. Em consonância, os estudos de Ladd (1999) demonstram que alunos considerados rejeitados percebem a escola de modo significativamente desfavorável e apresentam nível de desempenho mais baixo, quando comparados a outras crianças.

Segundo Ladd (2002), com o avanço da escolaridade, os alunos podem experimentar relações positivas ou negativas com colegas e professores no ambiente escolar. Ao vivenciar relações positivas, tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. Porém, quando vivenciam relações negativas, podem desenvolver atitudes de rejeição em relação à escola, acarretando assim uma desvalorização pessoal e baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional. Isso nos leva a refletir o quanto as relações vinculares entre alunos e professores são importantes durante todo o processo escolar, pois tanto favorecem quanto inibem o interesse pela aprendizagem e a adaptação escolar.

Em relação ao grupo de amigos, Azmitia (1988) destaca a importância da interação da criança com seus pares para o desenvolvimento cognitivo e social. Na pesquisa realizada por Pacheco e Sisto (1999, p. 44), os alunos com dificuldade de aprendizagem se perceberam menos adaptados à escola, sendo observado que o seu desempenho escolar parece estar vinculado à relação entre os pares, à adaptação escolar e à competência social.

Partindo do pressuposto de que certas atitudes tomadas pelos alunos em sala de aula são orientadas ou motivadas por certas representações, Sales, Silva e Silva (2003) relatam que os alunos com uma imagem negativa da escola estudam menos e não se esforçam nos estudos.

Alguns autores como Almeida e Placco (2004), Santos, Rueda e Bartholomeu (2006), consideram os professores significantes para o desenvolvimento social das crianças, pois podem criar um ambiente tanto acolhedor quanto tenso. Isso pode suscitar a emergência de sentimentos e/ou ações condenáveis por parte dos alunos. Segundo Rey (1995), compreender os problemas vividos em sala de aula requer cautela, uma vez que a relação professor x aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo, pois há também a dimensão afetiva nesta interação.

Todas as formas de interação entre alunos e professores formam uma história constituinte de sua relação com o saber. No decorrer do processo educativo, as representações sobre ensino e aprendizagem são construídas num meio permeado tanto pelo cognitivo quanto pelo afetivo. Estudando o imaginário dentro da relação pedagógica, Postic (1989) ressalta que a criança aprende a se comportar em função das expectativas do professor em relação às respostas cognitivas e aos tipos de conduta por ele aceitas, segundo sua tolerância ou severidade.

Com base nesses últimos parágrafos, é possível perceber como as representações podem vir a interferir na prática educativa. Segundo Arruda (2004), ao nos comunicarmos com outra pessoa ou grupo, revelamos nossas representações e estas podem (ou não) ser misturadas às representações do outro, contribuindo para uma organização mental mais elaborada. Pensando na dinâmica da sala de aula, acreditamos que esse movimento de formação de representações é sem dúvida importante ao processo de ensino e aprendizagem, pois as informações, os valores e as crenças provindas do senso comum e do ambiente escolar participam da mediação social. “Cada vez que um saber é gerado e comunicado – torna-se parte da vida coletiva”. (Rangel, 2004, p. 14).

Consideramos que a aprendizagem pressupõe uma relação entre duas ou mais pessoas, ou entre uma pessoa e um objeto. Nesse campo também se estabelecem relações afetivas que fortalecem (ou não) vínculos entre professores e alunos. É essencial reconhecer a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável e indissociável da inteligência, promotora do desenvolvimento. Nesse sentido é necessário ao professor ter clareza e consciência de sua própria afetividade enquanto educador.

Na opinião de Moscovici (1978), as representações circulam, modificam e se cristalizam incessantemente por meio de uma fala, um gesto, de palavras e expressões na vida cotidiana. Por isso as relações cotidianas são importantes para a compreensão de como os indivíduos, sejam eles homens, mulheres, jovens, crianças ou idosos, e no nosso caso, alunos e professores, representam seu mundo e o grupo social a que pertencem.

É importante conhecer como alunos e professores pensam a situação de aprendizagem e de ensino, pois segundo Macedo (1992), nossas ações são pautadas pelas significações que lhes atribuímos, ou seja, os julgamentos que fazemos sobre as coisas de certa forma determinam nossa relação com elas. Nesse sentido, apresentaremos a seguir alguns trabalhos em representações no contexto educacional, focando principalmente algumas variáveis que interferem no ambiente da sala de aula.

De acordo com Sousa e Tavares (2003), o conceito de autoestima tem sido amplamente usado na área educacional para justificar a aprendizagem ou não aprendizagem de alunos, sendo associado com o sucesso ou fracasso. Também relatam que ao descrever sua prática, os professores priorizam o amor, a amizade e o elogio, não mencionando práticas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, sugerindo assim uma dicotomia entre afetivo e cognitivo, perdendo de vista a finalidade principal da escola. As afirmações desses professores revelam representações fundamentadas em um discurso preconceituoso, baseado em justificativas que responsabilizam os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar.

Em outro trabalho, Donaduzzi e Cordeiro (2003) analisam as representações de professores sobre a questão do apoio familiar. Seus resultados apontam para a existência de concepção de família muito distante da realidade dos brasileiros, sobretudo os de baixa renda. Como essa família ideal não existe, ela passa a ser culpada pelos problemas de aprendizagem dos alunos.

Esses trabalhos evidenciam a manutenção do discurso de uma boa parte dos educadores, de que os alunos com dificuldades de aprendizagem são desinteressados ou têm uma família desestruturada e ausente no acompanhamento do desempenho da

criança (Osti, 2004). Essas representações não se justificam mais, sobretudo pelo amplo conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem, suas relações e implicações no desenvolvimento dos alunos. No entanto, apesar de toda teoria existente, ainda se explica os problemas de aprendizagem focando o aluno e/ou sua família.

Procurando responder à pergunta; quem são os meninos que fracassam na escola? Carvalho (2005) observou existir um maior número de meninos, se comparado às meninas, a obter conceitos negativos e a serem indicados para atividades de recuperação ou reforço escolar. Em sua análise, a maioria das crianças em situação de fracasso escolar são meninos, pertencentes a minorias raciais e étnicas, provindos de famílias de baixa renda. Esses dados indicam a existência de um estigma relacionado ao mau aluno como sendo de meninos negros e pobres, fracassados e rebeldes.

Os critérios que levam os professores a indicar uma criança para o reforço ou recuperação, segundo Carvalho (2004), se relacionam com a renda familiar, ao gênero e à classificação da raça. Seus resultados indicam que mais de 50% dos alunos de baixa renda são indicados para o reforço. Em relação à raça e gênero, os alunos considerados negros (ou pardos) apresentam maior proporção de problemas de aprendizagem havendo maior predominância de meninos indisciplinados do que meninas.

Refletindo sobre o exposto, consideramos extremamente importante analisar as representações no ambiente escolar. Cabe lembrar que as relações e práticas escolares, assim como a cultura escolar, podem contribuir para a construção e reprodução de estereótipos e discriminações, seja de raça, classe social ou gênero.

Saravali (2004) investigou o papel da interação social entre crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Em sua pesquisa, as crianças com dificuldades são mais rejeitadas e excluídas por seus colegas em atividades como fazer uma tarefa (escolha intelectual) ou ir passear no shopping (escolha afetiva) ao longo do ano. Isso indica que as dificuldades podem atrapalhar a socialização da criança, fazendo-a ter uma imagem deformada de si mesma.

De acordo com Ribeiro, Jutras e Louis (2005), os professores atestam a importância da afetividade para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares, para uma melhor relação educativa entre professores e alunos e conseqüentemente para favorecer o sucesso escolar. Entretanto, apesar dessa constatação, os resultados denunciam práticas autoritárias e uso de agressão implícita pelos professores, em relação aos alunos em sala de aula.

Segundo Fernandes (1996, p. 25) “todo ser humano constrói sua modalidade de aprendizagem conforme a modalidade de ensino de seus ensinantes”, portanto, para o aluno apropriar-se do conhecimento, é preciso investimento do professor. No texto “Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental”, Guimarães (2004) afirma ser a escola um dos contextos mais importantes de interação social. Nesse sentido, a qualidade do vínculo estabelecido entre professores, alunos e seus pares constituem fator fundamental para o sucesso da aprendizagem escolar. Mediante o exposto, consideramos urgente aos educadores compreenderem a sala de aula como espaço de intenções e possibilidades, sendo necessário ao professor, valorizar as relações interpessoais vividas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Buscando analisar quais as concepções de professores sobre alunos fáceis e difíceis na educação infantil e no ensino fundamental, Dessandre (2005) aponta que os alunos considerados fáceis cursavam níveis compatíveis com a idade enquanto os difíceis estavam em diferentes níveis de escolaridade, tendo uma vida escolar marcada pela repetência e evasão. Contudo, ao descrever uma criança difícil, esses professores se referem àquela que não tem interesse, respeito, atenção e disciplina. Também criticam o sistema de aprovação automática por acabar com os deveres, tornando nulo, de certa maneira, a dedicação da criança para com as tarefas escolares.

Em relação à disciplina escolar, Villela, Prado e Tura (2002) entrevistaram professores para investigar a representação deles sobre o tema. O grupo centrou suas respostas nas noções de respeito, amor, educação e organização. Num contexto mais geral, as ideias sobre disciplina oscilaram entre concepções ligadas à pedagogia tradicional e entre a perspectiva da escola ativa. Nesse sentido, segundo Lyra (2005), a docência parece se encontrar num processo de transformação, em que o modelo tradicional de professor, apesar de considerado ultrapassado, ainda persiste no vocabulário docente, convivendo lado a lado com as novas concepções e propostas.

Iniciamos este texto convidando o leitor a pensar em uma sala de aula, e terminamos refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem. O que dá vida à sala de aula são os alunos e os professores, entretanto, essa relação é carregada e influenciada por valores, expectativas e afetos. Portanto, não podemos negar o papel das representações e sua influência sobre a conduta dos indivíduos.

De um lado temos os alunos, os maiores influenciados nesse processo, uma vez que são eles os reprovados, enviados para o reforço ou recuperação, condenados pelo sistema, rotulados como rebeldes, incapazes, indisciplinados, tendo sua família

representada como desestruturada, pobre e carente. Não podemos esquecer que muitos desses alunos têm a escola como único refúgio e oportunidade para mudar sua condição de vida, se não fossem os conteúdos desatualizados, as aulas chatas e a falta de perspectiva de seus próprios professores em vislumbrar um futuro melhor para esses estudantes.

Do outro lado, estão os professores, que muitas vezes trabalham em escolas com carências profundas, convivem num ambiente sem apoio para lidar com alguns alunos, tornando seu trabalho solitário e deficiente. Também não são valorizados pelo sistema ou pela hierarquia. Acreditamos não existir um único culpado para a questão do fracasso escolar, pois enquanto houver esse círculo vicioso em que um aponta o outro como culpado, estaremos mantendo essa realidade sem perspectivas de mudanças.

Atualmente, muitos dos alunos que estão em fracasso escolar são apontados por seus professores como tendo dificuldade de aprendizagem. Refletindo sobre esse aspecto, iremos abordar essa temática no próximo capítulo. Estamos contemplando o tema dificuldade de aprendizagem, por acreditar em sua contribuição para o entendimento das representações de professores e alunos. Lembramos que o foco deste trabalho consiste em investigar as representações de alunos e professores, portanto não nos deteremos a estudar de maneira profunda o campo das dificuldades de aprendizagem.

## CAPÍTULO III

### PANORAMA HISTÓRICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

---

O tema dificuldade de aprendizagem é muito amplo, sendo contemplado por diversas áreas de estudo como a Medicina, Pedagogia, Psicologia e a Psicopedagogia. Autores como Cruz (1999), Citoler (2000), Machado e Proença (2004), Sanchez (2004), Martinelli e Sisto (2006) se dedicam a estudar suas diferentes perspectivas e evolução histórica. Contudo, ainda hoje não há uma definição específica aceita por todas as áreas de pesquisa nem entre os especialistas no que se refere à abrangência da terminologia, o que a torna confusa e ambígua. Por isso, Citoler (2000) classifica esse termo como misterioso e complexo.

Segundo Garrido e Molina (1996) esse é um dos principais fatores que dificultam o avanço na investigação dessa área. Contudo, parece existir um consenso entre os teóricos, como explica Saravali (2003), de que as dificuldades podem gerar ou mesmo agravar problemas relacionados à adaptação social e convivência.

Tendo o objetivo de conceituar o tema Dificuldade de Aprendizagem, a partir de agora denominado DA, estaremos fazendo uma retrospectiva histórica baseada nos estudos de Cruz (1999), Citoler (2000) e Sanchez (2004). Adotamos nesse trabalho as nomenclaturas utilizadas por García (1998) e Sanchez (2004), sendo definida três fases: a de fundação, dos primeiros anos e a atual.

A etapa de Fundação (1800 – 1963) é marcada pelo interesse da Medicina, em especial a Neurologia, em estudar os problemas de aprendizagem. Pesquisadores observaram pacientes que apresentavam algum tipo de lesão cerebral e sua relação com os distúrbios na fala, linguagem ou aprendizagem. A partir do estudo desses pacientes, vários princípios foram adotados em relação às crianças que manifestavam problemas semelhantes. De acordo com Cruz (1999), esses trabalhos possibilitaram relacionar a influência de certos tipos de desordens mentais em áreas isoladas do cérebro como resultado de lesões causadas por acidentes, quedas ou doenças, comprometendo a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular.

Em 1917, o oftalmologista Orton se destacou por acompanhar alguns casos clínicos e constatar a troca de letras do tipo p/q, d/b, apesar de este transtorno aparecer em um contexto de inteligência normal. Sua maior contribuição foi preocupar-se basicamente com problemas na leitura. A proposta de nomear termos mais específicos

como dislexia, discalculia, disfunção cerebral mínima, propiciou um avanço ao reconhecer a complexidade de um fenômeno que abrange problemas diferentes ainda que não necessariamente sejam coincidentes numa mesma pessoa.

Teorias mais unidimensionais (Bender 1957; Frostig 1964; Wepman 1971 citados por Lopera, 1983), consideravam que as dificuldades de aprendizagem se originavam por deficiências perceptuais na discriminação e memória visual. Conforme o modelo interacionista (Adelman 1971, citado por Lopera, 1983), o problema era explicado como sendo resultado do cruzamento de variáveis orgânicas e ambientais.

Na segunda etapa, intitulada Primeiros Anos (1963 - 1990), há, de acordo com Sánchez (2004), um consenso geral em situar a fundação oficial das dificuldades de aprendizagem em 1963. Nesse ano um grupo de pais se reuniu em um hotel de Chicago, convocando médicos, neurologistas e psicólogos, na esperança de receber alguma explicação sobre seus filhos que, sem razão aparente, manifestavam dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura. Essa reunião marcou a conquista da identidade do tema frente a outros âmbitos da educação especial, abandonando os modelos médicos e neurológicos e introduzindo modelos educativos e institucionais.

O ano de 1963 assinala o surgimento de um vocábulo específico no que tange os problemas de aprendizagem. Segundo Cruz (1999), essa etapa formalizou o uso do termo dificuldade de aprendizagem como uma área e objeto de estudo específico. Para Rebelo (1993), houve uma expansão de programas, principalmente nos Estados Unidos, aumentando o número de especialistas e cursos para formação de professores.

O marco dessa fase foi a proposta inovadora do psicólogo Kirk (citado por Garcia, 1998) que relatou o fato de algumas crianças não possuírem problemas auditivos, visuais, muito menos atraso mental, mas apresentarem uma dificuldade inexplicável para a aprendizagem da leitura. Com base nessas características, Kirk adotou o termo “dificuldade de aprendizagem”. A partir desse momento, os mesmos pais que haviam se reunido em Chicago, organizaram a Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem, tendo como objetivo pressionar as autoridades governamentais para a obtenção de fundos que possibilitassem a criação de serviços educativos especializados e de qualidade, garantindo o atendimento dessas crianças nas próprias escolas.

Kirk justificou a necessidade de serviços de educação especial específicos para as pessoas com problemas para aprender, contribuindo de maneira significativa para a mudança de um paradigma predominantemente médico, para um enfoque mais educacional. Por esse motivo ele é considerado como o pai das dificuldades de

aprendizagem. Esse período se caracterizou pela produção e divulgação de testes e programas de recuperação dos distúrbios manifestados pelas crianças na aprendizagem, havendo um enfoque maior da Psicologia e Educação.

A Etapa Atual inicia-se em 1990, sendo caracterizada pela evolução nos estudos na área e pela incorporação de vários pesquisadores procedentes de outros campos e países. Nesse período, o tema dificuldade de aprendizagem torna-se uma nova disciplina que envolve pais, profissionais e estudiosos tanto do âmbito educacional quanto clínico.

De acordo com Rebelo (1993), essa fase mais contemporânea das DA busca definir com maior precisão as diferenças entre os termos dificuldade e distúrbio de aprendizagem. Dentro desse panorama, Cruz (1999) delimita três grandes quadros conceituais, são eles: análise aplicada do comportamento, perspectiva do processo de informação e perspectiva neuropsicológica. Apresentaremos em seguida, de maneira sucinta, essas três perspectivas.

A análise aplicada do comportamento postula a aprendizagem como sendo a relação entre um estímulo fornecido e uma resposta dada pelo indivíduo, assim a DA é um indicador de comportamentos desadaptativos. Na perspectiva do processamento de informação, possíveis deficiências nas funções de processamento explicam a DA, ou seja, algumas crianças têm problemas para adquirir e integrar as (novas) informações que a aprendizagem escolar exige.

Por fim, a perspectiva neuropsicológica se refere à aprendizagem como sendo um comportamento complexo em que os resultados escolares dependem do funcionamento adequado dos vários sistemas cerebrais e do estado intacto do cérebro. Isso quer dizer que se houver algum tipo de lesão cerebral, ou um mau funcionamento em algumas áreas do cérebro, haverá comportamentos ou aprendizagens desajustadas, ocasionando dificuldade de aprendizagem.

## **DIFICULDADE OU DISTÚRBIO? EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO**

Segundo Sánchez (2004) atualmente se dispõe de conhecimentos suficientes para não permitir a confusão terminológica entre dificuldade e distúrbio. As dificuldades de aprendizagem configuram uma entidade distinta, heterogênea, podendo acontecer ao longo da vida das pessoas. O distúrbio envolve uma disfunção específica, geralmente neurológica ou orgânica e implica em alterações do sistema nervoso central.

No entanto, até hoje não há uma definição específica quanto à dificuldade de aprendizagem, pois diferentes linhas teóricas definem o termo de acordo com sua área de atuação. Gimenez (2005) fez um levantamento dos diversos vocábulos utilizados por alguns autores, destacando: dificuldade de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem, dificuldades escolares, problemas de aprendizagem, problemas na aprendizagem, transtorno de aprendizagem. Essas diversas terminologias buscam designar um aluno que não aprende, mas acabam acentuando a confusão na compreensão do conceito. Apresentaremos algumas das definições existentes no campo acadêmico.

De acordo com Leal (1991), os distúrbios de aprendizagem se referem a uma conotação patológica genérica sendo utilizados para caracterizar crianças com distintos problemas de aprendizagem. Lozano e Rioboo (1998) dividem as dificuldades de aprendizagem em duas categorias, permanentes ou transitórias. As dificuldades permanentes fazem parte do campo da Educação Especial e englobam a deficiência mental, cegueira, surdez, mudez, transtornos congênitos da linguagem oral, escrita e cálculo, paralisia cerebral, transtornos psicomotores, psicoses e autismo.

As dificuldades transitórias são compostas por deficiências no desenvolvimento psicomotor, deficiências perceptivas temporais na audição, visão e atenção, deficiências na linguagem oral (dislalia, disfasia, disfonia), transtornos na compreensão e expressão da linguagem falada e escrita (dislexia e disgrafia), deficiência na habilidade de raciocínio lógico matemático e solução de problemas. Também incluem deficiências devido à baixa qualidade socioambiental e sociocultural, inadaptação familiar, baixa estimulação cognitiva, afetiva, emocional e de linguagem, transtornos de conduta, hiperatividade, depressão, ansiedade, agressividade e baixa tolerância à frustração.

Levando em conta os aspectos anteriormente citados, Lozano e Rioboo (1998) apontam três fatores como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem, são eles: o contexto familiar e social, a personalidade do sujeito, e as instituições educativas, incluindo suas áreas metodológicas e organizacionais. Partindo dessa mesma perspectiva, Martín (1994) alerta para o fato de os problemas de autoestima serem tanto causa como efeito das dificuldades, inclusive mais efeito que causa. Smith (2001) preocupa-se com a consequência emocional, em que a criança deixa de crer em si mesma e em suas possibilidades de sucesso, resistindo à aprendizagem e muitas vezes deixando de tentar realizar uma atividade por medo do fracasso.

Para Chabanne (2007), a cultura escolar prefere classificar os sintomas da dificuldade do aluno em vez de procurar identificar e solucionar suas causas. Acreditamos

que as dificuldades de aprendizagem possuem uma associação de causas, podendo estar relacionadas tanto a currículos inadequados, ao sistema de avaliação, ao método e o uso de material didático desatualizado e desprovido de significado, a relação com o professor, assim como salas de aula com um número grande de alunos, crianças com diferenças culturais, sociais, econômicas. Em relação ao aluno, problemas de ordem neurológica, fisiológica, de visão, falta de interação entre pais e filhos, perturbação afetiva e emocional, bem como seu nível de maturidade.

As dificuldades de aprendizagem, na perspectiva de Feuerstein (1980), podem surgir em decorrência de fatores responsáveis pelo déficit cognitivo, sendo divididos em dois grupos: fatores proximais e distais. O primeiro implica na qualidade da relação mediador & mediado, na qual a relação entre aprendiz & aprendente pode compensar os problemas de aprendizagem. O segundo compreende aspectos de ordem orgânica, emocional, cultural, e socioeconômica sendo subdividido em três itens: fatores endógenos – ligados à herança, características genéticas, orgânicas e nível de amadurecimento; fatores endo-exógenos - como equilíbrio emocional da criança, dos pais e estímulos ambientais; fatores exógenos - que englobam o status socioeconômico, nível educacional e diferenças culturais.

Segundo Paín (1985), quatro fatores precisam ser levados em consideração no diagnóstico de um problema de aprendizagem, são eles: fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais. Problemas no funcionamento glandular, mau funcionamento renal ou hepático, hipoacusia, miopia, lesões ou desordens corticais primárias, genéticas, neonatais ou pós-encefálicas, déficit alimentar crônico dentre outros correspondem aos fatores orgânicos. Nos fatores específicos, as desordens na aprendizagem se encontram ligadas frequentemente a uma indeterminação na lateralidade do sujeito.

Os fatores psicógenos podem surgir como uma reação neurótica, enquanto os fatores ambientais envolvem o meio material do sujeito, as possibilidades reais fornecidas a ele, a qualidade, quantidade, frequência e abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual. Fazem parte também as características da moradia, bairro e escola.

Considerando todos esses fatores, ao pensar no processo de aprendizagem, Oliveira (1996) afirma que é de suma importância para o professor ter uma visão geral da dificuldade da criança, sobretudo aceitando estas dificuldades, minimizando assim as angústias e ansiedades tanto em relação ao desempenho escolar, como em relação ao relacionamento com os colegas e com ele próprio. Assim, para diagnosticar um indivíduo

portador de dificuldades de aprendizagem, é imprescindível fazer um levantamento da sua história de vida, ouvir a queixa e realizar um mapeamento de todos os seus sintomas, para que não seja feito um diagnóstico superficial e errôneo, o que poderá causar sérios prejuízos à vida escolar desse indivíduo. Para que esse trabalho seja realizado de forma coerente com a realidade, o ideal é saber ouvir sem julgar, ser imparcial e não se deixar levar por falsas ilusões frente à queixa de professores a respeito da criança em questão.

Segundo Sternberg (2003), é preciso que os professores entendam as dificuldades de aprendizagem não apenas como biológicas, cognitivas ou ambientais, mas como a interação entre indivíduos e ambientes. Nesse sentido, consideramos que o professor deve levar em conta as características de seu aluno e da classe, seu domínio e suas habilidades, em relação aos objetivos e conteúdos a serem trabalhados. Acreditamos ser necessário que os professores sejam habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem, solicitando o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e o atendimento adequado, assim como trabalhar com elas em sala de aula, permitindo ao aluno participar e interagir com a classe.

Tentando definir a diferença entre dificuldade e distúrbio de aprendizagem nos apoiamos em Gimenez (2005), Ciasca e Rossini (2000). O distúrbio se caracteriza por uma disfunção específica, sendo de ordem neurológica e/ou neuropsicológica, referindo-se a características orgânicas e biológicas. A dificuldade de aprendizagem é um termo mais amplo que inclui qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de aprendizagem, manifestando-se em decorrência de fatores variados, tanto endógenos quando exógenos.

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o distúrbio de aprendizagem é um problema mais intensificado, envolvendo maior comprometimento por estar vinculado a questões neurológicas e orgânicas, exigindo um acompanhamento específico. A dificuldade de aprendizagem pode ser trabalhada na escola e decorre de problemas como falta de estimulação, motivação, inadaptação; problemas não somente do aluno, mas que interferem na sua aprendizagem. O rendimento e desempenho escolar podem ser influenciados tanto por problemas afetivos, cognitivos, como por problemas relacionados à escola.

De acordo com Maluf (2006) o indivíduo não aprende sozinho, pois o conhecimento é ampliado por meio das relações tanto familiares quanto socioculturais. Acreditamos que o aluno pode apresentar dificuldades de aprendizagem como

consequência da não adaptação à metodologia usada, ou por dificuldades na relação com o professor e com os colegas.

Mediante o exposto, consideramos imprescindível a observação global da criança, para que seja possível levantar hipóteses sobre a origem de sua dificuldade antes de se categorizar como sendo de ordem familiar ou patológica, restringindo assim, o auxílio a esse aluno.

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Os problemas mais típicos das pessoas que apresentam dificuldade de aprendizagem podem ser descritos, como salienta Kirk (citado por Garcia, 1998), Martinelli e Sisto (2006) por deficiências na leitura e linguagem, embora apresentem características como inteligência normal, ausência de problemas sensoriais e motores e adaptação emocional.

Dolle (2002) e Castro (2004) consideram as dificuldades de aprendizagem como decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos. Para Castro (2004), a base de todo processo de aprendizagem é a relação professor & aluno e esta deve ser constituída como relação de troca de conteúdos, de conhecimentos e de afeto. No entanto, essa relação nem sempre é igualitária, pois alguém detém mais conhecimento que outros e dependendo da maneira como o adulto se coloca nessa situação, ele pode auxiliar ou prejudicar o processo de aprendizagem.

Pensamos que um aluno pode estar desmotivado apenas em alguma(s) área(s), algum(ns) conteúdo(s) específico(s), ou em todas as disciplinas do curso. Por isso, é importante observar e avaliar esse aluno, pois o problema pode estar relacionado não só à disciplina em si, mas também ao professor, ao próprio aluno, ao método, ao ambiente, dentre outras variáveis.

Sobre essa questão, alunos considerados problema, segundo Mantovanini (2001), assumem e desenvolvem atitudes em sala de aula de acordo com o julgamento que seus professores fazem deles, assim como desacreditam de sua capacidade de pensar. Também considera que muitas vezes o aluno com dificuldade de aprendizagem tem recursos, mas se mostra incapaz de aprender a técnica formal. Parece ocorrer uma falha de comunicação entre ele e o professor, como se falassem línguas diferentes: o professor

acreditando na incapacidade do aluno para aprender e, portanto, na sua impossibilidade de ensiná-lo, e o aluno desprezando os conhecimentos que traz consigo e acreditando que “para dar conta da escola, seria necessário nascer com outra cabeça” (p. 93).

Ao pesquisar as duas formas mais comuns de explicação dadas por professores em relação às dificuldades de seus alunos, Azzi e Silva (2000) descrevem que primeiro as dificuldades são identificadas como problemas familiares, ou seja, a família é tida como responsável pelo bom ou mau desempenho do aluno. Em segundo; os problemas são derivados de variáveis de saúde, sendo os alunos portadores de algum tipo de anormalidade, neste caso, a possibilidade de auxílio é transferida para especialistas como neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros.

Segundo Mantovanini (2001), acreditar na existência de uma doença tranquiliza de certa maneira o professor, pois ser doente justifica a não aprendizagem, ficando a cargo de um especialista o tratamento para esse aluno. Não negamos a existência de alunos disléxicos, hiperativos ou com distúrbios de aprendizagem nas salas de aula, é claro que há, e o professor muitas vezes percebe e solicita o encaminhamento deles. O que discutimos é se é possível tantos alunos serem encaminhados para centros específicos por não estarem aprendendo, se este alto índice realmente é verdadeiro. Na pesquisa de Osti, Julio et alii (2005) foram encaminhados 35% dos alunos de uma rede municipal e estes passariam por uma triagem para verificar se realmente existia um problema de aprendizagem.

Ciasca (2000, 2006) aponta o sensível aumento no número de crianças pré-escolares atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem da FCM/Unicamp, de 5,3% para 10,4%, fator este extremamente preocupante. Isso indica a precocidade com que as crianças estão sendo encaminhadas para avaliação neuropsicológica, não se respeitando o nível de maturidade e desenvolvimento. Também alerta para os resultados dessas avaliações, pois a maioria das crianças avaliadas está dentro dos critérios considerados normais, não existindo, portanto, comprometimento cognitivo, perceptivo ou neurológico que pudessem ser considerados como fatores responsáveis pela não aprendizagem, o que por sua vez, se encontra vinculado exclusivamente ao fator pedagógico.

Garcia (1998) e Sanchez (2004) mencionam que as dificuldades de aprendizagem acabam sendo referência de três crenças tidas como reais. A crença de que a causa da dificuldade está no indivíduo; de que essas pessoas são inferiores em algo, como a capacidade na aprendizagem escolar; e que necessitam de ajuda em aulas especiais.

Atualmente, a dificuldade de aprendizagem é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos. Manifestam-se por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural. A dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa autoestima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar.

Consideramos imprescindível ao professor conhecer seu aluno, buscando verificar por meio de observações constantes em sala de aula, entrevistas com os pais e relatório de outros profissionais, se há efetivamente um problema na aprendizagem, para que a criança não seja rotulada nem estigmatizada como portadora de uma dificuldade de aprendizagem. Somente investigando a fundo o problema será possível levantar o verdadeiro motivo dessa não aprendizagem e buscar sua solução. É fundamental que professores não convertam problemas de ensino em uma patologia, pois este revela a necessidade de um olhar mais crítico, analítico e cuidadoso no que diz respeito ao ensino, ao currículo e à metodologia empregada na instituição educacional, não sendo, portanto, o aluno portador de algum déficit ou doença.

De acordo com Ciasca (2000, 2006), muitas das queixas de dificuldade de aprendizagem não eram exatamente problemas específicos das crianças. A referida autora pôde constatar por meio de exames clínicos, que muitas das crianças apresentavam inteligência normal, níveis de atenção e concentração adequados, estando essa dificuldade para aprender relacionada a fatores externos, como a metodologia de ensino, recursos didáticos e a própria postura do professor em sala de aula. Nos estudos realizados por Rossi (1997), Passeri (2004) e Ciasca (2006), constatou-se que muitos dos encaminhamentos solicitados por professores foram aleatórios e com um diagnóstico preconcebido e pre-determinado. Destacam a incidência de problemas de aprendizagem entre 5 a 10%, sendo o distúrbio raro.

Leal (1991) procurou investigar se as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a primeira série eram vistas pelos professores como indicadores de dificuldade de aprendizagem. Seus resultados apontam a não aprendizagem da criança devido a alguma circunstância ou motivo que se encontra dentro ou ligada a ela, sendo descartados outros fatores tais como a metodologia empregada e a maneira pela qual o conteúdo é focado.

Na fala de uma das professoras, não aparece a possibilidade de questionamento frente ao método de ensino adotado, ela não se questiona sobre as estratégias de ensino que utiliza nem se isto poderia interferir na dificuldade de aprendizagem das crianças. Apesar de o professor não fazer um diagnóstico do aluno, ele estabelece que as dificuldades são possíveis transtornos específicos, tendo como causas a imaturidade, problemas psicológicos e sociais, justificando assim sua não aprendizagem. Outra professora explica a dificuldade de aprendizagem como sendo causa de problemas no lar, carência, imaturidade ou incapacidade da criança, fatores estes que escapam ao seu trabalho, apesar de seu esforço, por isto a necessidade de estas crianças serem atendidas por um especialista.

Esses dados coincidem com Osti (2004) ao investigar quais fatores os professores atribuem como causa da dificuldade de aprendizagem. Para 47%, a aprendizagem do aluno se relaciona diretamente a sua família e esta é responsável por estimulá-lo e motivá-lo para aprender. Outros consideram o aluno desinteressado (50%), apático (27%) ou indisciplinado (13%). Apenas um dos professores entrevistados considerou que o vínculo e a relação professor x aluno pode contribuir para uma situação de dificuldade.

Ao considerar ou apontar a dificuldade como uma doença, isto gera a necessidade de um especialista para curar o problema. Para explicar o porquê de a criança não aprender, as professoras usaram expressões como imaturidade, falta de estimulação, falta de apoio no lar e alteração orgânica. Nesse ponto as dificuldades são vistas como indicador de algo errado, sintomático, assemelhando-se à visão de doença.

De acordo com Carvalho (2000), é preciso considerar a situação acadêmica como um processo em que professores e alunos trazem padrões de comportamento construídos a partir de sua vida fora da escola para a vivência em sala de aula. Exemplifica situações em que o aluno vai mal com determinada professora e ao ser mudado de sala passa a apresentar mudanças positivas em seu desempenho escolar. Isso pode ocorrer mesmo com o professor sendo dedicado e competente.

Nesse sentido, não basta analisar os problemas escolares focando apenas o conteúdo e ou a metodologia. É preciso verificar também a questão da relação professor e aluno. A maneira como o docente vê o estudante pode levar a antipatias e simpatias que irão facilitar ou dificultar o relacionamento e o vínculo em sala, afetando o desempenho do aluno e a maneira como o professor lida com ele. Um tratamento educativo diferencial, segundo Carvalho (2000, p. 130), constitui-se dos seguintes elementos:

Uma atenção maior do professor para com o aluno, como trazê-lo para mais perto de si de modo a supervisionar seu trabalho, uma gradação do conteúdo de forma que o aluno possa ser bem sucedido nas tentativas de cumprimento das tarefas, manifestações de carinho, elogios verbais e contato físico ao lado de “duras” em momentos em que elas são necessárias.

Acreditamos que a escola precisa reconhecer seu papel e contribuir para um melhor desempenho desse aluno, seja revendo sua metodologia e dando respaldo para o trabalho do professor, quando a origem da dificuldade for decorrente de problemas da própria instituição, bem como orientar os pais, possibilitando desta forma, uma educação justa, que visa propiciar o desenvolvimento pleno do estudante. Para Polity (2004), a escola precisa adotar uma ampla visão, incorporando a tarefa de formação do sujeito, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a personalidade, afetividade, família, sociabilidade, compreendendo o aluno como um todo.

O aprender deve ser pensado como uma responsabilidade compartilhada, sendo afetado tanto por fatores internos do aluno (constituição genética, maturação) quanto externos (família, escola e meio social). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem envolve professores e alunos num movimento em que as reflexões pessoais e interpessoais são indispensáveis porque o sujeito para aprender precisa estar interagindo com o outro.

Consideramos que o sucesso acadêmico implica numa reunião de fatores que incluem a boa relação do aluno com seu professor, sua autoestima, participação da família e a adaptação escolar. Portanto, não se pode apontar a dificuldade de aprendizagem apenas ao aluno pois, conforme mencionado há pouco, são vários os fatores que levam ao sucesso ou ao fracasso. Nas palavras de Lomônaco (2002, p. 145):

Quando o sentido de aprender não é claro, a relação com a professora não corresponde ao que a criança precisa, o conteúdo do que aprende não se conecta com a vida pessoal da criança, existem grandes possibilidades de fracasso.

Na perspectiva de Macedo (1992), as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam a mesma disponibilidade e recursos cognitivos para aprender, entretanto há uma diferença na relação sócio-afetiva delas com a aprendizagem. As crianças sem dificuldade e com bom desempenho escolar se expressam de forma mais confiante, são mais autônomas e têm maior tolerância ao erro. Já, crianças com dificuldade são muito

sensíveis ao que seus professores pensam delas, se expressam de forma tímida, medrosa, são mais defensivas e autorecrimadas.

Alguns autores como Weiss (2000), Chamat (2004), Martinelli e Sisto (2006), consideram que o diagnóstico de uma criança com dificuldade de aprendizagem deve ser feito por uma equipe interdisciplinar - o médico da criança, um pedagogo, psicólogo, ou psicopedagogo - envolvendo também o professor e a família. Somente por meio de uma anamnese realizada com a família, caracterizando a queixa apresentada pelo professor, fazendo um exame clínico para investigar possíveis disfunções neurológicas no sistema nervoso central, uma avaliação psicopedagógica para identificar o nível e as condições de aprendizagem dessa criança e um exame psicológico, objetivando analisar características pessoais e patologias, é que será possível comprovar se existe uma dificuldade ou um distúrbio de aprendizagem.

É importante investigar a maneira pela qual o professor representa o conhecimento e sua relação com o aluno. Acreditamos que as representações podem promover (ou atrapalhar) o avanço cognitivo, visto que crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam apenas a dificuldade específica, mas trazem consigo sentimentos como insegurança, baixa autoestima, medo, agressividade, apatia, carência, dentre outras variáveis. Esses fatores também interferem no seu processo de aprendizagem.

Martinelli e Sisto (2006) relatam, por meio do levantamento de várias pesquisas, que crianças com dificuldades de aprendizagem são menos aceitas e mais rejeitadas por seus colegas sem dificuldade, assim como manifestam sentimentos de raiva, de forma verbal e física. Elas também apresentam comportamentos como desobediência às regras e a figuras de autoridade.

Consideramos que uma dificuldade de aprendizagem, quando não bem trabalhada ou quando ignorada, poderá agravar-se de tal forma com o decorrer do tempo, que acabe por se intensificar e efetivar um distúrbio. Um exemplo disso seria uma criança que não é estimulada a falar, tendo todos os seus gestos interpretados. Não existindo a necessidade da fala, a ausência da linguagem acarretará problemas em sua comunicação. Por isso é importante aos pais e educadores estarem atentos às dificuldades dos alunos, para que elas possam ser trabalhadas em tempo hábil, não acarretando problemas futuros mais sérios, acabando por influenciar seu processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que a dificuldade pode ser trabalhada em sala de aula e seu aparecimento ocorre não devido unicamente ao aluno, a sua família ou por causa de uma

patologia. Ela configura um conjunto de fatores, incluindo a prática pedagógica, metodologia e a relação professor x aluno, não estando o problema apenas fora da escola, mas muitas vezes surgindo dentro dela. Uma dificuldade não é uma doença, portanto não pode ser entendida como determinante do insucesso do aluno, mas como um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor analisar suas representações.

## **PROBLEMA E JUSTIFICATIVA**

Em pesquisa anterior, de Osti (2004), foi realizada uma entrevista com trinta professores da rede municipal de Ensino Fundamental, em uma cidade no interior de São Paulo, com o objetivo de investigar quais as concepções deles sobre o tema dificuldade de aprendizagem. Os resultados chamaram a atenção, por revelar que os docentes entrevistados não consideraram a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno, apontando tanto para a família quanto para o próprio estudante a maior responsabilidade pelo problema. Foi possível perceber por meio dos diferentes significados e contradições presentes na fala dos professores, que eles não têm uma visão clara do que seja dificuldade de aprendizagem e utilizam os mesmos critérios para conceituar, atribuir causas e identificar o não aproveitamento escolar de alunos, deixando de considerar uma rede de fatores que envolvem a temática.

Esses resultados nos fizeram refletir sobre a necessidade de prosseguir ampliando as investigações nessa área, buscando verificar se as representações de professores e de seus respectivos alunos sobre ensino e aprendizagem encontram-se (ou não) interligadas. De acordo com Trouilloud e Sarrazin (2003), a expectativa do professor é suscetível de ter impacto sobre o aluno e sobre sua cognição, comportamento e desempenho escolar. Em consonância, Lomônaco (2002) aponta que um dos motivos para os alunos aprenderem e conseguirem uma aprovação pessoal é a satisfação do outro, ou seja, corresponder à expectativa do professor e dos pais.

Coutinho (2004) partilha de mesma opinião e assegura que as expectativas e atitudes do professor são quase sempre determinantes do desempenho do aluno. Nesse sentido, as expectativas positivas irão gerar sentimentos de segurança e adequação, enquanto as expectativas negativas produzem frustração e insegurança. No entanto, Brophy (1983), Smith (1980) e Jussim (1990) afirmam ser inapropriado considerar as expectativas dos professores como determinantes do sucesso ou fracasso dos estudantes apesar de as expectativas terem influência significativa sobre a trajetória escolar dos alunos.

Acreditamos que as representações têm influência significativa tanto para o aluno quanto para o professor. Em relação a esse último, o que ele pensa e como representa seu aluno pode vir a conduzir sua prática, por exemplo, ao acreditar que o estudante não vai aprender, cobra-se menos ou não há tanta dedicação e investimento. Assim sendo, se o aluno percebe que seu professor não investe nele, pode deixar de se empenhar.

Em relação a termos escolhido um grupo taxionômico de indivíduos, buscando investigar suas representações sobre ensino e aprendizagem, Sá (1998) explica que é plausível aos sujeitos terem representações compartilhadas, pois eles formam um pequeno grupo que integra uma realidade, um contexto social, mantendo contato interpessoal. Nessa perspectiva, segundo Lane (2004) os processos de elaboração e comunicação das Representações Sociais só podem ser notados nas relações entre grupos e entre indivíduos.

A partir dessas considerações, apresentamos as questões norteadoras da presente pesquisa: Em quais aspectos a representação do professor sobre ensino e aprendizagem se relaciona com as representações de seus alunos? Essas representações se diferenciam entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem? As representações dos professores repercutem nos alunos?

## **OBJETIVOS**

1. Analisar as representações de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem.
2. Verificar em que aspectos as representações de alunos e professores se correspondem.
3. Identificar a percepção dos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem sobre a relação com seu professor.

## **PARTICIPANTES**

Os participantes desta pesquisa foram 20 professores e 40 alunos (sendo 20 com dificuldade e 20 sem dificuldade de aprendizagem) da 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade no interior de São Paulo. Foram selecionados dois alunos de um mesmo professor, um apontado por ele – professor, como tendo dificuldade de aprendizagem e outro sem dificuldade de aprendizagem. Não foi verificado se o aluno com dificuldade possui algum diagnóstico que a comprove, nos baseamos apenas na opinião e visão do professor sobre seus alunos.

Optou-se por alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental por terem uma rotina diária de quatro horas, podendo assim refletir sobre os aspectos analisados e por acreditar que eles possuem uma vivência escolar maior, se comparados com alunos das séries anteriores. Os professores selecionados são efetivos, excluindo a participação de substitutos, monitores ou auxiliares, para garantirmos que nossos objetivos de pesquisa fossem atingidos.

A Tabela 1 descreve os dados demográficos dos entrevistados. Todos são professores efetivos e atuam em salas da 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental. A amostra foi composta por sete escolas públicas municipais da periferia de uma cidade que pertence a Região Metropolitana de Campinas (interior de São Paulo).

**Tabela 1: Dados demográficos dos professores**

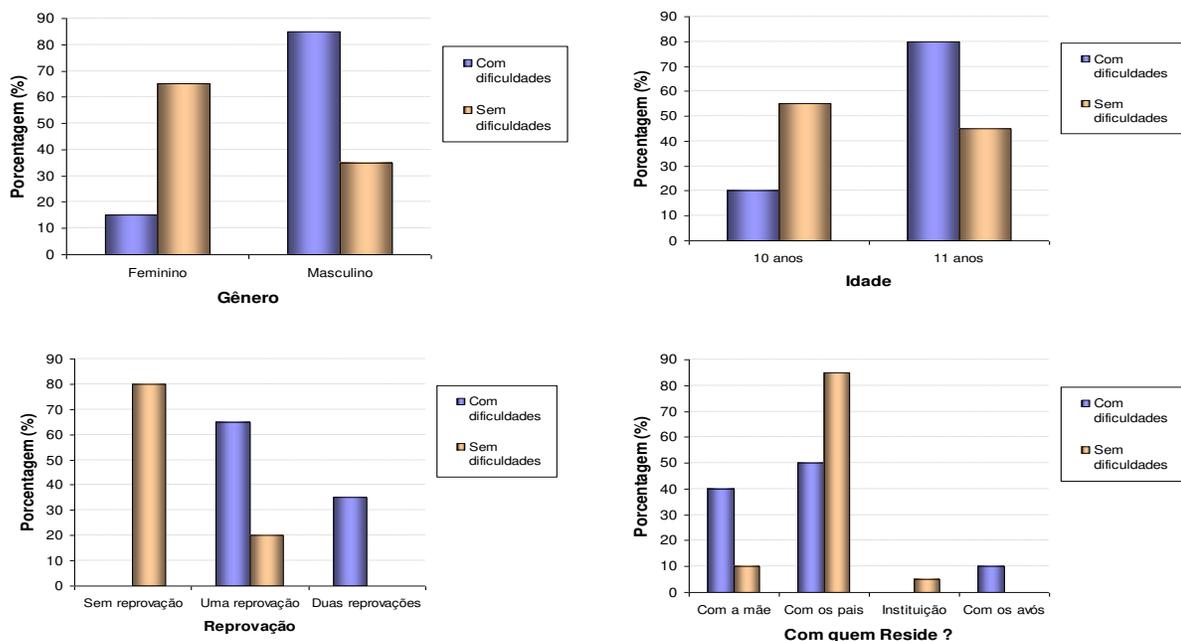
CATEGORIAS	n	%
Gênero: Feminino	20	100
Idade: 25 a 35 anos	09	45
36 a 45 anos	07	35
mais de 46 anos	04	20
Tempo de Docência: 05 a 10 anos	08	40
11 a 15 anos	09	45
mais de 16 anos	03	15
Formação: Cursando Pedagogia	08	40
Pedagogia completo	09	45
Especialização em Psicopedagogia	03	15
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Os participantes, 100% do gênero feminino, apresentam idades variando entre 25 e 46 anos. Em relação à formação acadêmica, 40% estão cursando a graduação em Pedagogia, 45% são graduadas e 15% possuem especialização em Psicopedagogia. O tempo mínimo de docência nesse grupo é de cinco anos sendo todos os professores concursados e efetivos.

A Tabela 2 e Figura 1 caracterizam a amostra de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem em relação à idade, gênero, repetência e com quem residem. Todos os alunos participantes cursam a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental e foram indicados por seus professores.

**Tabela 2 – Dados demográficos dos alunos**

CATEGORIAS	Alunos sem dificuldades		Alunos com dificuldades	
	n	%	n	%
Sexo: Feminino	13	65	03	15
Masculino	07	35	17	85
Idade: 10 anos	11	55	04	20
11 anos	09	45	16	80
Sem reprovação	16	80	0	0
Uma reprovação	04	20	13	65
Duas reprovações	0	0	07	35
Reside: Com a mãe	02	10	08	40
Com os pais	17	85	10	50
Instituição	01	5	0	0
Com os avós	0	0	02	10
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>



**Figura 1 – Variáveis do perfil dos alunos separados por grupo**

A Tabela 2 e Figura 1 anteriormente apresentadas, indicam que existem algumas diferenças entre os grupos de alunos com relação às variáveis do perfil. Dentre os alunos apontados por seus professores, 35% do grupo sem dificuldades de aprendizagem são meninos e 65% meninas, enquanto os considerados com dificuldades, 85% são meninos e 15% meninas. Observa-se assim uma predominância, nesta pesquisa, quanto ao gênero.

Em relação à idade, a proporção de alunos com 11 anos foi bastante superior à proporção de alunos com 10 anos, para o grupo de alunos com dificuldades. Para o grupo de alunos sem dificuldades, a idade foi semelhante. No grupo com DA, apenas 20% se encontram na faixa etária correspondente à série (11 anos), 80% têm idade acima de 12 anos, o que indica uma relativa defasagem entre idade e série escolar.

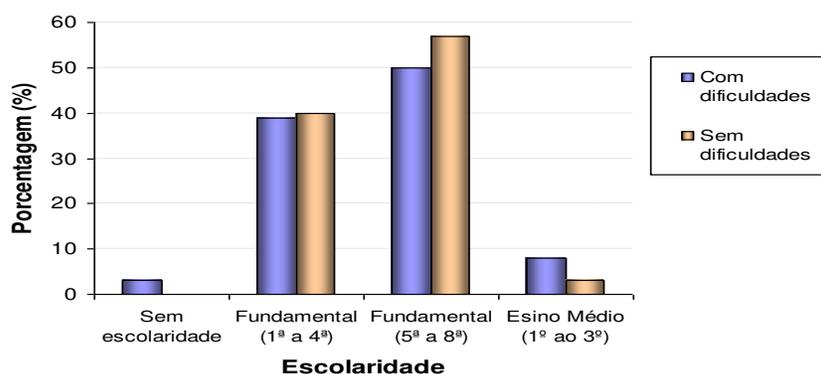
Quanto à repetência, o grupo sem dificuldades apresentou maior proporção de alunos sem reprovação (80%). Todos os alunos com dificuldade (100%) apresentaram histórico de repetência escolar. Desses, 65% foram reprovados uma única vez, enquanto 35% foram reprovados duas vezes. Em ambos os grupos, a reprovação ocorreu na 2ª série ou 4ª série, devido ao sistema de progressão continuada que retém o aluno somente no final de cada ciclo do Ensino Fundamental.

Em relação à composição familiar, a grande maioria dos alunos sem dificuldades (85%) mora com os pais, enquanto metade da amostra dos alunos com dificuldades mora apenas com a mãe (40%) ou com os avós (10%).

A Tabela 3 e Figura 2 descrevem o perfil escolar dos pais dos alunos. A escolaridade deles foi bastante semelhante entre os grupos. A maioria frequentou o Ensino Fundamental.

**Tabela 3** – Frequências e porcentagens para a escolaridade dos pais dos alunos

Escolaridade dos pais	Alunos sem dificuldades		Alunos com dificuldades	
	N	%	n	%
Sem escolaridade	0	0	01	03
Ensino Fundamental (1ª a 4ª)	12	40	14	39
Ensino Fundamental (5ª a 8ª)	17	57	18	50
Ensino Médio (1º ao 3º)	01	03	03	08
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>



**Figura 2** – Porcentagens para a escolaridade dos pais dos alunos

As informações a respeito da escolaridade indicam que 40% dos pais dos alunos sem DA frequentaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 57% cursaram até o segundo ciclo do Ensino Fundamental e 3% frequentaram o Ensino Médio.

Dos pais dos alunos com DA, 39% cursaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 50% chegaram ao segundo ciclo do Ensino Fundamental e 8% cursaram o Ensino Médio. No entanto, 3% não tiveram acesso à educação formal.

Comparando a escolaridade dos pais, não observamos diferenças significativas, pois 100% do grupo sem DA e 97% dos com DA frequentaram a escola.

Na amostra relativa aos alunos podem-se destacar certos aspectos predominantes: os alunos sem DA são na maioria meninas sem histórico de reprovação e residem com ambos os pais. Os alunos com DA são na maioria meninos, com histórico de

repetência, conseqüentemente apresentam defasagem entre idade e série, moram com ambos os pais ou apenas com a mãe.

## **INSTRUMENTOS**

Foram utilizados três instrumentos, a saber: prova psicopedagógica Par Educativo<sup>1</sup>, entrevista com os alunos e entrevista com os professores.

Visando explorar as representações de professores e alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com questões abertas. A entrevista possibilita compreender, por meio da fala dos indivíduos, as relações. Segundo Minayo (1995, p. 110), “quando se trata da comunicação da vida cotidiana, a palavra é fundamental. A compreensão da fala exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa”.

A partir da escolha dos instrumentos citados anteriormente, há, segundo Spink (2004), três formas comumente empregadas para a coleta dos dados, são elas; técnica verbal, técnica não verbal e observação. As técnicas verbais são mais comuns no estudo das representações sociais e possibilitam o uso de entrevistas (abertas, fechadas ou semi-estruturadas), questionário, expressão livre e espontânea. O uso de associação livre, de desenhos ou jogos de dramatização tem caráter projetivo e compreende as técnicas não verbais. A observação possibilita entender a gênese e a estrutura das representações sociais e, de acordo com Moscovici (1978), traz benefícios assim como trouxe para a Antropologia e para a Psicologia do Desenvolvimento.

Nossos instrumentos configuram a técnica verbal, uma vez que realizamos uma entrevista com os participantes, e a técnica não verbal, por termos aplicado a prova projetiva Par Educativo com os alunos. A seguir apresentaremos cada um dos instrumentos utilizados na pesquisa. Cabe destacar que, para verificar se os mesmos se enquadravam aos objetivos propostos, foram realizados dois estudos piloto com 05 professores e 10 alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal do interior de São Paulo.

O primeiro piloto foi aplicado no segundo semestre letivo de 2006 e o segundo no fim de 2007. Algumas alterações foram necessárias, a fim de garantir a melhor adequação dos instrumentos. A entrevista inicial era composta por 20 questões que foram modificadas ao percebermos dois problemas: ser extensa, prejudicando a atenção do entrevistado e algumas perguntas direcionarem uma resposta. Após sua modificação, a

entrevista passou a ter 14 questões para o aluno e 11 para o professor, mas ao reaplicar o piloto em 2007, observamos que essa diferença no número de perguntas implicava na falta de alguns dados para compararmos as respostas entre os sujeitos, por isto foi realizada uma nova organização.

O instrumento final consta de 15 itens com os quais foi possível articular as representações entre professores e alunos. Essas questões estão organizadas em seis classes gerais que serão explicadas a seguir.

## **ENTREVISTA COM O PROFESSOR**

A elaboração desse instrumento foi baseada em artigos, livros e trabalhos realizados por pesquisadores. Dentre eles destacamos Becker (1993), Mantovanini (1999), Macedo (2005), Ribeiro, Jutras e Louis (2005), Camargo (2005), Lomônaco (2002), Boruchovitch e Bzuneck (2004), Martinelli e Sisto (2006) que apresentam textos sobre os aspectos relacionados com a prática docente, o cotidiano da sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem e suas relações, dentre outros.

A entrevista com o professor possui 15 questões (Anexo 5) e está organizada em seis categorias gerais, são elas: concepção do professor sobre aprendizagem (questões 1, 2 e 11); percepção sobre o ambiente de ensino (questões 6 e 7); experiências de aprendizagem e ambientes significativos (questões 3 e 15); percepção sobre seu aluno (questões 8 e 9); concepção do professor sobre sua prática (questões 4, 5 e 14); representação sobre seus alunos com dificuldades de aprendizagem (questões 10, 12 e 13).

As questões 1, 2 e 11 objetivam verificar como o professor percebe sua sala de aula, sua visão sobre a avaliação e participação dele e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nas questões 6 e 7 foi possível refletir como o professor se sente em relação a sua profissão, se tem oportunidades para desenvolver seu trabalho em sala de aula, assim como quais aspectos percebe em relação ao ambiente da sala de aula.

A terceira categoria geral (questões 3 e 15) busca resgatar no professor momentos e lembranças em que ele sentiu dificuldade para aprender e como foi vivenciada esta situação. Na quarta categoria (questões 8 e 9) procuramos investigar a percepção do

---

<sup>1</sup> Também chamado de Pareja Educativo das autoras Malvina Oris e Maria Luisa Ocampo.

professor sobre seus alunos, esclarecendo sobre quais características são atribuídas aos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.

As questões 4, 5 e 14 versam sobre a prática pedagógica do professor considerando os aspectos positivos e negativos na rotina da sala de aula assim como o tipo de relacionamento vivenciado com seus alunos.

As questões 10, 12 e 13 buscam caracterizar o olhar do professor sobre alunos considerados por ele como tendo dificuldade de aprendizagem. A intenção com essas questões é construir um quadro geral em que seja possível comparar características de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, assim como os fatores que possam interferir ou contribuir para o problema. Procuramos verificar como o professor se sente perante a dificuldade do aluno em aprender e como ele age diante do problema.

## **ENTREVISTA COM O ALUNO**

A entrevista possui 15 questões (Anexo 6) reunidas em seis grandes categorias gerais, a saber: concepção do aluno sobre aprendizagem (questões 1, 2 e 5); percepção sobre o ambiente de aprendizagem (questões 7 e 9); experiências de aprendizagem e ambientes significativos (questões 3, 4 e 12); percepção sobre o seu professor (questões 6, 8, 10 e 11); concepção do aluno diante dos possíveis juízos de seus professores (questões 14 e 15); representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem (questões 2 e 13).

As questões 1, 2 e 5 versam sobre as representações dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem analisando quando o aluno considera que aprendeu e como se percebe enquanto sujeito de aprendizagem.

Na segunda categoria (questões 7 e 9), procuramos verificar como o aluno percebe o ambiente da sua sala de aula e o que aponta como fator que dificulta a aprendizagem. Nas questões 3, 4 e 12 observam-se quais os ambientes significativos de aprendizagem e qual a aplicação dos conteúdos aprendidos na escola.

Na quarta categoria (questões 6, 8, 10 e 11), o foco é a visão do aluno sobre seu professor, considerando sua percepção a respeito das relações que ele estabelece com seu professor, com o ensino e aprendizagem. As questões 14 e 15 versam sobre a concepção dos alunos a respeito dos juízos que os professores teriam deles e a opinião do aluno sobre sua conduta como estudante.

A última categoria (questões 2 e 13) procura analisar qual a representação das crianças sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem.

## **PAR EDUCATIVO**

A prova projetiva psicopedagógica designada Par Educativo<sup>2</sup>, apresentada por Visca (2002), tem por objetivo investigar o vínculo com a aprendizagem, levantando dados sobre os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na relação do aluno com o aprender (Anexo 7). Essa técnica é um recurso que permite analisar vários aspectos, tais como: os adultos significativos que oferecem modelos de aprendizagem; o cenário onde ocorre a aprendizagem; como o aluno representa seu professor (facilitador, intermediário ou punitivo); como percebe a dinâmica da aula e a relação com seus companheiros. É importante lembrar que essa prova não tem a função de avaliar aspectos emocionais, maturacionais ou medir a inteligência.

De acordo com Visca (2002), podemos observar nos desenhos a relação com os objetos de aprendizagem, com quem ensina e de quem aprende em determinada situação. A análise dessas três unidades (objetos, ensinante e aprendiz) e suas relações expressa o tipo de vínculo estabelecido pelo indivíduo com a aprendizagem.

Entre os indicadores usados em nossa análise destacamos: o ambiente retratado (âmbito escolar ou extraescolar); o tipo de atividade que estava sendo desenvolvida (conteúdo de aprendizagem); e os personagens dessa situação. Também observamos o nome e idade dos personagens, o título e o relato do aluno. Buscou-se fazer uma leitura dos desenhos considerando todos os aspectos retratados, procurando assim montar uma categoria geral que explique os dados mais significativos.

---

<sup>2</sup> Esse termo tem sido utilizado por alguns autores como tradução do original "Pareja Educativo".

## PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

O presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. O comitê tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos segundo a Resolução nº 196/96 que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi aprovado com o número de protocolo 1131.0.000.146-06 (Anexo 1).

A Secretaria de Educação do Município foi contatada e solicitada permissão (Anexo 2) para a realização desta pesquisa nas escolas da rede. Devidamente autorizada, a pesquisadora agendou dia e horário com as escolas para apresentar aos professores a pesquisa e os informou que ao participar da entrevista deveriam indicar, cada um, dois de seus alunos (1 com dificuldade e 1 sem dificuldade). Após esse procedimento foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido aos professores (Anexo 3) e, mediante a aceitação em participar da pesquisa, foram agendados os dias e os horários para a entrevista.

A entrevista com os professores (Anexo 5) ocorreu individualmente, na própria escola, durante o horário de trabalho do professor, mais especificamente durante o HTP (hora de trabalho pedagógico), em espaço cedido pela direção, como sala de aula, de reforço ou biblioteca. O importante foi garantir a privacidade entre professor e pesquisadora.

Consideramos importante relatar sobre alguns problemas enfrentados pela pesquisadora durante a coleta dos dados. Para chegarmos aos vinte professores participantes desta pesquisa tivemos contato com trinta e dois. Alguns disseram que iriam participar, mas ao iniciar a entrevista desistiram. Outros falavam sobre seu aluno com dificuldade, contudo não queriam que eles fossem entrevistados e não diziam seus nomes, evitando o envio da autorização aos pais. A coleta de dados, inicialmente prevista para três meses, durou um semestre inteiro por conta dessas desistências, de uma greve de quinze dias dos professores, e porque ocorreram algumas faltas dos alunos ou dos professores, por doença ou outro motivo, no dia marcado para a coleta.

A aplicação dos instrumentos com os alunos (Anexo 6 e 7) se iniciou pelo encaminhamento de uma carta aos pais explicando a pesquisa e pedindo a autorização dos mesmos para a coleta de dados (Anexo 4). Após esse primeiro contato e recebimento das autorizações e consentimentos, foram agendados junto ao professor e coordenação

os dias e horários para a aplicação dos instrumentos com os alunos. Os instrumentos foram coletados com cada aluno em um único dia, durante o horário de aula do mesmo.

Consideramos importante esclarecer como foi feita a abordagem dos alunos. Ao chegar à sala de aula e chamar o aluno, a pesquisadora se apresentou e disse estar fazendo um trabalho para a faculdade e para isto precisaria da sua ajuda. Foi relatado que seu professor o indicou para participar de uma entrevista e que seu responsável foi informado e autorizou sua participação. Os alunos foram retirados da sala de aula e encaminhados para um local privativo, como a sala de reforço ou biblioteca, ficando sozinhos com a pesquisadora.

Ao chegar à sala para aplicar os instrumentos, foi perguntado ao aluno (a) se ele (a) queria participar naquele momento e se poderia me ajudar. Quando a resposta de imediato foi sim, começamos naquele mesmo momento. Em alguns casos, foi possível perceber que o (a) aluno (a) estava inseguro (a) ou demonstrou não querer ficar ali, então ele (a) foi conduzido à sala de aula e uma nova tentativa foi feita.

Todos os alunos indicados por seus professores participaram da pesquisa. Em alguns casos, aconteceu de o aluno ou aluna pedir para voltar à sala, pois estava tendo prova ou trabalhos, mas nenhum se recusou a participar. No decorrer da coleta chamou a atenção o fato de alguns alunos (as) que não faziam parte da amostra demonstrarem interesse em participar, pedindo para serem chamados.

A coleta de dados junto aos alunos foi iniciada solicitando ao estudante a produção de um desenho, seguindo o protocolo da prova projetiva psicopedagógica, designada Par Educativo (Anexo 7). Acreditamos que para facilitar a conversa entre os alunos e a pesquisadora foi mais fácil começar pelo desenho, pois é uma atividade em que dificilmente encontramos resistência. Após sua finalização, iniciamos a entrevista.

Cabe ressaltar que as questões apresentadas aos alunos e aos professores foram sorteadas para efeito de montagem do instrumento, garantindo assim uma aleatoriedade dos temas apresentados no momento da entrevista. No entanto, nos anexos deste trabalho apresentamos as questões numa certa ordem, não sendo necessariamente igual à do sorteio.

O anonimato de professores e alunos foi assegurado durante toda a coleta de dados e o será também no término da pesquisa e publicação da mesma. Não serão divulgados os nomes dos participantes nem características que possam vir a identificá-los tanto para a escola, pais, quanto para a Secretaria de Educação. Os resultados serão apresentados somente por ocasião da publicação da pesquisa.

## PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio das entrevistas com os professores e com seus alunos foram tratados pela análise de conteúdo, seguindo a perspectiva de Bardin (1979). Essa técnica permite explorar as avaliações, opiniões, julgamentos e a representação do indivíduo a partir dos seus enunciados. Tem por finalidade a descrição objetiva do conteúdo manifestado na comunicação, por meio da linguagem expressa no conteúdo da palavra, seu aspecto individual e atual.

A análise de conteúdo se organiza em três fases, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira busca sistematizar as ideias iniciais e formular hipóteses. Consiste na construção de “um corpus”, ou seja, deixar-se invadir por impressões e orientações e, a partir disso, explorar todo material coletado, fazer a leitura das respostas dadas pelos participantes da entrevista e analisar o texto.

Ainda na pré-análise, Bardin (1979) considera necessário se ater a quatro regras: exaustividade, representatividade; homogeneidade e pertinência. A exaustividade implica em considerar todos os elementos desse corpus. Na representatividade se observa a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra. Na regra de homogeneidade, as entrevistas efetuadas devem ser obtidas por meio da mesma técnica e referir-se ao tema de pesquisa. Esse procedimento é adotado visando obter resultados globais ou comparar entre si resultados individuais. Por fim, a regra de pertinência compreende o cuidado para que as questões sejam adequadas e correspondam aos objetivos definidos.

A segunda fase, intitulada exploração do material, consiste na codificação, categorização e quantificação das informações coletadas, sendo a mais exaustiva de todo o processo de análise. Os dados brutos são transformados, por meio do recorte (escolha da unidade), da enumeração (escolha das regras de contagem) e pela agregação (escolha das categorias). Em nossa pesquisa, no momento da codificação, extraímos das falas dos sujeitos as unidades de registro e essas foram agrupadas num tema ou palavra-chave.

Segundo Bardin (1979) o texto pode ser recortado em ideias, em enunciados ou em proposições portadoras de significados isoláveis. Feito isso, a frequência desse recorte é analisada e dependendo do número de vezes que se repetir, maior ou menor será sua significância em relação à interpretação da realidade. A categorização corresponde à operação de classificar os elementos constitutivos de um conjunto, segundo um gênero. Ela objetiva fornecer uma representação dos dados.

Em nossa categorização, as palavras-chave foram classificadas num conjunto, por diferenciação, e reagrupadas de acordo com os critérios definidos nos objetivos da pesquisa. A categorização pode ser feita com base em categorias temáticas (escolha de um tema específico), sintáticas (verbos, adjetivos), léxicas (classificação das palavras segundo seu sentido com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivas (categorias específicas definidas a critério do autor). Para este trabalho usamos a categoria léxica, pois as palavras chave foram reunidas, enumeradas e classificadas segundo seu sentido.

Tratar o material significa codificá-lo e categorizá-lo, o que corresponde a transformar os dados brutos (em nosso caso, todas as respostas) em uma representação de conteúdo. Isso nos leva à terceira e última fase: o tratamento dos resultados. É o momento da interpretação e inferência dos conteúdos já categorizados, buscando, no caso desta pesquisa, as representações de alunos e professores entrevistados sobre o ensino e aprendizagem. Essa etapa implica em operações estatísticas simples (percentagem) ou complexas (análise fatorial), permitindo estabelecer quadros dos resultados obtidos na pesquisa.

Os dados coletados na entrevista realizada com o professor e com o aluno foram analisados num primeiro momento qualitativamente, por meio da categorização das respostas, e depois descritos em relação a sua frequência absoluta (N) e relativa (%) por meio de uma análise estatística. As comparações entre as respostas dos alunos e professores foram realizadas através do teste Qui-Quadrado, teste de Proporções e do teste exato de Fisher. O software estatístico utilizado foi XLSTAT/ 2009.

A prova projetiva Par Educativo (Anexo 7) foi analisada seguindo a proposta de Visca (2002). Em nossa análise priorizamos o ambiente onde ocorreu a situação de aprendizagem, o conteúdo ensinado e os personagens.

Nosso objetivo em analisar essa prova foi o de buscar um complemento para compreender de forma mais abrangente as representações dos alunos, verificando se as concepções apresentadas por eles encontram-se relacionadas. De acordo com Visca (2002), o desenho permite observar a representação que se tem daquele que ensina e de si próprio, dos objetos que fazem parte da aprendizagem e do ambiente onde ela se realiza.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

---

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa analisados qualitativamente e quantitativamente por meio de três instrumentos: entrevista com professores, entrevista com alunos e a técnica projetiva Par Educativo.

A entrevista realizada com os professores e alunos participantes foi composta por quinze questões e organizada em seis classes gerais. Essas classes agrupam as categorias representativas das respostas encontradas, atendendo aos objetivos desta pesquisa. Na montagem das entrevistas tivemos o cuidado de elaborar perguntas semelhantes, buscando explorar as representações dos professores e seus alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Para estabelecermos critérios de organização dos resultados, elaboramos uma sequência na apresentação dos mesmos. Em primeiro lugar apresentaremos os dados da entrevista com os professores, a seguir com os alunos e, por fim, a análise comparativa das representações de professores e alunos. Cabe lembrar que a coleta de dados se iniciou com o professor e a partir da indicação dele com o aluno.

Os resultados revelados pelas entrevistas foram tratados seguindo a perspectiva de Bardin (1979), sendo agrupados de acordo com seu conteúdo, categorizados e interpretados por meio de uma análise estatística.

A técnica projetiva Par Educativo contribuiu para acrescentar dados à entrevista realizada com os alunos. Seus resultados também foram descritos em porcentagem de acordo com os seguintes critérios: ambiente onde ocorre a aprendizagem, o tipo de atividade desenvolvida (conteúdo de aprendizagem) e personagens representados. Conforme mencionado no decorrer deste trabalho, o desenho foi utilizado como um instrumento auxiliar na análise das representações dos alunos, não sendo utilizado para avaliar aspectos afetivos, cognitivos ou sociais.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

A fim de caracterizar as representações dos professores, foi aplicada uma entrevista com 15 questões organizadas em seis classes gerais que buscaram investigar os seguintes aspectos: concepção do professor sobre aprendizagem (questões 1, 2 e 11); percepção sobre o ambiente de ensino (questões 6 e 7); experiências de aprendizagem e ambientes significativos (questões 3 e 15); percepção sobre seu aluno (questões 8 e 9); concepção do professor sobre sua prática (questões 4, 5 e 14); representação sobre seus alunos com dificuldades de aprendizagem (questões 10, 12 e 13).

Em cada uma dessas classes foram agrupadas as categorias representativas das respostas encontradas. No decorrer da apresentação dos resultados incluiremos, a título de exemplos, alguns protocolos com as respostas dos professores, tais como foram expressas na entrevista, a fim de manter maior fidedignidade dos relatos.

**Tabela 4: Concepção do professor sobre aprendizagem (Questões 1, 2 e 11)**

Categorias	N	%
Quando considera que ensinou: Desempenho dos alunos	20	100
Papel do professor e do aluno: Ensinar e aprender	10	50
Depende de ambos	10	50
Para aprender o aluno: Precisa da escola	09	45
Não precisa da escola	07	35
Precisa da escola e da família	04	20
O que leva o aluno a aprender: Didática do professor	13	65
Família	07	35
O que facilita a aprendizagem: Estratégias diferenciadas - professor	08	40
Relação afetiva – estrutura familiar	12	60
O que interfere no aprender: Desempenho e participação do aluno	03	15
Família	15	75
Didática do professor	02	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Todos os professores (100%) avaliam a eficácia de seu ensino por meio do desempenho de seus alunos, revelado pelas notas e pelos resultados dos exercícios dados em sala. Consideram como indicador da aprendizagem o desempenho e o entendimento de seus alunos frente aos novos conteúdos assim como a autonomia na realização das atividades. Em seus relatos o professor considera que ensinou quando:

“noto que o aluno consegue resolver os problemas apresentados”  
“o aluno consegue realizar a atividade proposta, acerta o exercício”  
“não precisa mais de ajuda num conteúdo”  
“mostra o seu desempenho nas notas e atividades”

Ao questionar os professores sobre qual o papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem, 50% caracterizam o papel do aluno em: aprender, estudar, cumprir com as tarefas escolares, enquanto o dos professores consiste em ensinar, passar os conteúdos e criar atividades. Esse dado tende a caracterizar uma relação unilateral, cada um deve cumprir seu papel – o professor transmitir conteúdo e o aluno aprender, o que traduz uma concepção dicotômica e não interdependente do processo de ensino e aprendizagem.

“o papel do aluno é estar presente e estudar, o professor tem que ensinar”  
“o aluno tem que querer aprender e o professor ter o domínio do conteúdo”  
“o professor tem que fazer o aluno aprender e o aluno precisa se dedicar”

Nossos resultados se aproximam dos encontrados na pesquisa de Nicacio e Souza (2008) em que a figura do professor ainda é central como agente responsável pela transmissão do conhecimento, enquanto o aluno é visto como um ser passivo, pronto para absorver o que lhe for ensinado. Também refletem segundo Becker (1993, p. 335), uma pedagogia centrada nas relações hierárquicas em que, em nome da transmissão do conhecimento, “o docente acredita que seu ensino tem poder ilimitado para produzir aprendizagem e, se esta não ocorre, a culpa é inequivocadamente do aluno”.

Do ponto de vista das relações pedagógicas, podemos inferir nesse grupo de professores a compreensão de aprendizagem como transmissão dos conteúdos e das disciplinas em sentido único, do professor ao aluno. Em outras palavras, alguém ensina e alguém aprende.

Nos argumentos dos professores, percebemos uma ênfase nos aspectos afetivos, mas eles ficam a cargo da família, pois ela é considerada como fator que facilita e interfere no aprender. O papel da escola mostra-se diluído na didática e nas estratégias de ensino utilizadas pelo professor, como se o método de ensino não garantisse a aprendizagem. A respeito dessa forma de relação, acreditamos que o ensino envolve tanto a compreensão das reações dos alunos quanto a organização dos conteúdos a

serem transmitidos, incluindo a forma como o professor os transmite. Portanto, a metodologia em si não garante ao aluno sua aprendizagem, nem a assimilação e compreensão das disciplinas e conteúdos.

Para 50% dos docentes, o papel do aluno e do professor é interdependente. As respostas demonstram a compreensão de aprendizagem como responsabilidade compartilhada. Em suas palavras:

“ambos precisam estar dispostos a aprender e ensinar”  
“é preciso empenho de ambos”  
“os dois precisam estar em sintonia, ter uma relação amigável”  
“precisam trabalhar juntos”

Observamos nas respostas dos professores um valor atribuído às relações recíprocas no ato de ensinar e aprender. Ressaltamos a questão valor porque acentua os aspectos afetivos da relação como disposição, empenho, sintonia, relação amigável. Essa forma de atuação direciona-se à cooperação destacando a relação entre afeto e cognição. Compartilhando essa visão, Dayan (2008) assegura que a aprendizagem é construída na relação com o outro e com base nas experiências que o indivíduo vai combinar e relacionar, tornando-se autor de seu saber.

Em relação ao papel da escola, 45% dos professores a consideram imprescindível para os alunos aprenderem, por fornecer os conhecimentos formais necessários à formação do indivíduo. Porém, 35% ressaltam a ocorrência da aprendizagem no meio familiar e na comunidade, descartando a escola. Para 20%, escola e comunidade são complementares na formação do aluno. Algumas respostas dos professores:

“é na escola que se aprende os conteúdos específicos”  
“é na escola que ele vai se formar”  
“é a escola que vai alfabetizar e ensinar os conteúdos formais”

“ele aprende desde que nasce com sua família”  
“a família é o referencial, pode aprender em qualquer lugar, a vida ensina”

Em suma, a percepção do professor é colocada como algo exterior a ele. Verifica-se nesse grupo uma posição contraditória, pois a aprendizagem do aluno é vista como algo que extrapola sua própria prática. Nos relatos de alguns professores, observamos que a “necessidade” da escola não é colocada por todos. As respostas são direcionadas para outros ambientes de maneira a ensejar dicotomia. Acreditamos que a aprendizagem

ocorre além dos muros escolares, contudo, concordamos com a concepção de escola apresentada por Delval (2003): ela é uma instituição com função especializada e não pode ser substituída por outras instituições. Para tal os professores precisam ser capazes de promover situações em que essas capacidades (autonomia, pensamento crítico) sejam trabalhadas e construir um ambiente de aprendizagem adequado.

Para o autor, é papel da escola atender às necessidades tanto da sociedade como da criança, combinando a exigência de ambos. Em relação à criança, deve contribuir para seu desenvolvimento intelectual e social respeitando sua idade, combinando diferentes métodos de trabalho e fornecendo atividades conectadas com sua realidade. Também precisa proporcionar um ambiente onde as relações sejam valorizadas. A educação deve ser, portanto, uma atividade globalizada, o que não acontece na atualidade.

Pensando nos fatores que promovem a aprendizagem, 65% apontam para a didática do professor e a forma de o docente conduzir a aula. Para 35%, a família é responsável pela aprendizagem, destacando seu papel de cobrar o desempenho escolar e acompanhar o desenvolvimento da criança. Nos relatos:

“o aluno aprende a partir das estratégias e situações do cotidiano”  
“o método usado e os materiais pedagógicos”  
“a forma como o conteúdo é passado”  
“é primordial o envolvimento da família”  
“ter apoio e estímulo em casa”

Mais uma vez a dicotomia escola e família é acentuada. O professor se considera fator que promove a aprendizagem, entretanto, a família é tida como aquela que pode tanto facilitar quanto atrapalhar este processo. As consequências dessa postura atingem principalmente as crianças com dificuldades escolares. Segundo Braga e Zaia (2008), de maneira geral, a escola se isenta de toda a responsabilidade de ensinar quando a criança apresenta alguma dificuldade, transferindo para o aluno ou sua família a resolução do problema.

Em relação às situações favoráveis à aprendizagem, 40% dos professores consideram as estratégias diferenciadas, visando atividades adequadas ao nível de conhecimento dos alunos, 60% apontam para a relação afetiva compreendida como o respeito e bom relacionamento entre professor e aluno, principalmente embasada por uma adequada estrutura familiar.

“a relação com o professor na sala é importante”  
“a aprendizagem é facilitada pelo professor”  
“ensinar usando algo concreto”

“usar atividades para o nível do aluno”

Assim, no que tange às situações facilitadoras da aprendizagem, o professor torna-se o centro. Entretanto, ao indicar os fatores que interferem na aprendizagem, 75% apontam a família, acentuando a sua ausência no percurso escolar do filho. Outros 15% apontam o próprio aluno, considerando seu desempenho escolar e sua possibilidade em acompanhar os conteúdos. Apenas 10% consideram a didática do professor como fator a influenciar a aprendizagem.

Podemos observar, de maneira geral, que esse grupo de professores acredita que o sucesso da aprendizagem se relaciona com a didática adotada. No entanto, o indicador da aprendizagem é a nota do aluno, ou seja, a ênfase acaba sendo no resultado final da avaliação. Fica evidente que a maior parte dos professores (90%) aponta o fracasso do aluno a ele próprio e a sua família, enquanto a minoria (10%) repensa a prática educativa e a postura do professor como fatores de fracasso escolar.

Há certa contradição nos argumentos, pois quando a questão é o observável – vence a didática. No entanto, quando a mesma é abordada de forma diferenciada (o que facilita ou dificulta o aprender), a mesma concepção perde a força voltando-se para aspectos afetivos e familiares.

Esses dados se assemelham aos encontrados por Osti (2004) nos quais os professores fazem uma clara distinção entre os aspectos que levam ao sucesso e ao fracasso escolar, não considerando a correspondência entre a metodologia e a prática docente com a dificuldade do aluno. O sucesso é pautado na metodologia do professor e nos recursos pedagógicos utilizados, enquanto o fracasso é sinônimo de falta de incentivo e acompanhamento familiar, assim como desinteresse e falta de vontade do aluno para aprender.

De acordo com Guimarães (2004, p. 180) “existe uma crença entre os educadores de que as necessidades pessoais e emocionais dos alunos são supridas mediante as interações com a família ou outras que ocorrem fora da escola”. Sendo assim, essas representações configuram um círculo vicioso, pois os professores se respaldam nelas para manter certo distanciamento dos problemas de aprendizagem.

Mediante o exposto, parece não haver uma articulação entre a família e a escola. Analisando os dois lados, Paro (2000) acredita que os pais se distanciam da escola por vários motivos, dentre eles; a timidez diante dos professores, o medo de reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola. De outro lado, os professores se

queixam do despreparo para lidar com os alunos, da ausência e desinteresse dos pais. Em consequência os pais explicam sua ausência nas reuniões por causa do horário que elas acontecem e por experiências anteriores vexatórias e humilhantes, nos quais os problemas de seus filhos foram expostos a todos.

Quando o professor aponta a família para auxiliar as tarefas, restringe, de certa forma, esta participação, pois há situações em que os pais não dispõem de conhecimentos necessários para prestar tal ajuda. Nossos dados mostram que, em relação à escolarização, a maior parte dos pais chegou até o segundo ciclo do Ensino Fundamental, mas a maioria não o concluiu.

Quando o professor adota a postura de que os problemas de aprendizagem dos alunos são causados pela família e pela própria criança acaba eximindo a escola de qualquer responsabilidade. Essa atitude poderia influenciar o professor, fazendo-o investir menos em seu aluno, uma vez que está fora de suas mãos a possibilidade de intervenção.

O fracasso escolar, no dizer de Meirieu (2002), só poderá ser combatido à medida que os professores aceitem sua parcela de responsabilidade e forem capazes de reconsiderar todas as suas práticas. Nossos dados revelam a necessidade de o professor tomar consciência das contradições e dicotomias inerentes as suas representações frente à aprendizagem de seus alunos e às repercussões destas sobre eles. Acreditamos ser esse um caminho fértil na compreensão do fracasso escolar.

**Tabela 5: Percepção sobre o ambiente de ensino (Questões: 6 e 7)**

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Principais dificuldades enfrentadas:		
Relação com a direção	09	45
Aluno e sua família	06	30
Troca entre professores	04	20
Insegurança pessoal	01	05
O ambiente da sala:		
Possibilita a aprendizagem	17	85
Não possibilita a aprendizagem	03	15
O que mudaria em sua sala:		
Material didático	09	45
Estrutura física	07	35
Divisão dos alunos	04	20
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Todos os professores entrevistados se sentem realizados com a profissão e gostam do que fazem. Em relação às dificuldades enfrentadas no ambiente do trabalho escolar, 45% apontam a direção, por não permitir a autonomia, nem fornecer o apoio esperado. Em suas palavras:

“há muita cobrança e pouco apoio”  
“a principal dificuldade é o desprezo da direção”  
“a direção não se posiciona a nosso favor quando há uma reclamação de pai”  
“falta autonomia para trabalhar”

Há uma distorção na organização escolar, pois os professores são cobrados para cumprir o cronograma, as normas e o conteúdo, mostrando assim sua produtividade, sendo também responsabilizados pelo rendimento dos alunos. De acordo com os professores, o diretor exerce seu papel mais como um fiscalizador do que um elemento de apoio. Nesse contexto, tanto Castro (2003) quanto Madeira e Madeira (2002) destacam que, embora professores e direção tenham um mesmo objetivo no processo de ensino e aprendizagem, acabam ficando em campos opostos no espaço da escola.

Nesse quadro se inserem as representações dos professores estudados atribuindo a responsabilidade das dificuldades dos alunos a outras esferas. Como comentado anteriormente, há um círculo contínuo diante das dificuldades no ambiente de ensino. Segundo o professor, por um lado, há excessos na exigência da coordenação, por outro lado esta mesma cobrança que ele recebe é repassada ao aluno, sobretudo àquele que não aprende, resumindo sua aprendizagem ao resultado de sua avaliação.

Acreditamos que a direção e coordenação da escola devem se concentrar em fornecer aos professores subsídios para a sua prática, desenvolvendo métodos de trabalho e de colaboração, visando favorecer a união e cooperação do grupo, assim como supervisionar as atividades de uma maneira que o professor se sinta apoiado ao invés de pressionado.

Ainda em relação às dificuldades encontradas na escola, 30% consideram o relacionamento com a família do aluno pela ausência desta na vida escolar dos seus filhos, por não orientar ou dar limites. A questão do limite parece definir a família como única responsável pelo ensino de regras e convenções sociais. Em consequência, na visão dos professores, há crianças indisciplinadas, sem respeito pela figura do professor, o que dificulta o trabalho em sala de aula.

Os professores parecem acreditar que os conflitos e a questão da disciplina não fazem parte de seu trabalho, como se fosse algo que deveria vir pronto de casa. Mais uma vez evidencia-se o desencontro entre escola e família. Nos relatos:

“lidar com a família do aluno às vezes é difícil, não há entendimento”  
“muitas crianças chegam na escola sem educação, não sabem dizer nem por favor”  
“os pais são muito permissivos”  
“falta participação da família”

Para 20%, a dificuldade reside na convivência, nas trocas entre os colegas, tornando o trabalho solitário, sem união do grupo para tratar de interesses comuns como buscar o apoio junto à direção e coordenação da escola. Apenas 5% afirmam a sua própria insegurança como uma dificuldade para lidar com todos esses aspectos.

“falta união entre os profissionais”  
“parece que somos concorrentes, inimigos, não há cooperação, é cada um por si”  
“não há troca entre os colegas”  
“me sinto insegura, às vezes não sei lidar com os problemas que aparecem”

Esses resultados permitem deflagrar o sentimento de solidão e ausência de solidariedade entre os professores. Uma alternativa para pensar sobre essas necessidades que afligem o professor seria o espaço do HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) junto ao coordenador pedagógico. As escolas envolvidas na pesquisa cumprem semanalmente duas horas de HTPC, sendo este horário reservado para discutir sobre os alunos, atendimento aos pais e planejamento de atividades. No entanto, esse horário muitas vezes se limita ao atendimento de pais e ao planejamento de aula e/ou atividades em que cada professor permanece sozinho em sua própria sala de aula. Muitas vezes todos trabalham juntos apenas quando o objetivo é organizar uma festa ou evento da escola.

Acreditamos ser imprescindível utilizar essas horas para construir um espaço de escuta, de expressão das necessidades entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de educação escolar. Buscar ultrapassar o atual papel que exercem a direção e coordenação como fiscalizadores da produtividade do professor em direção à aproximação e integração do grupo.

No que concerne ao ambiente da sala de aula; 15% afirmam não terem um ambiente favorável à aprendizagem por conta do comportamento dos alunos, enquanto

85% relatam o contrário. No entanto, todos os entrevistados sugerem a revisão de alguns aspectos. Pontuam o uso excessivo de apostilas (45%) propondo a aquisição de novos materiais pedagógicos dentre eles, jogos. Explicitam a mudança da estrutura física da sala (35%), ou melhor distribuição dos alunos com problemas de comportamento, sem concentração em uma só sala (20%). Assim colocam.

“tiraria a apostila que sou obrigada a trabalhar”

“mudaria o material adotado”

“se tivesse mais jogos na sala seria melhor”

“mudaria a limpeza, a pintura, a estética da sala”

“se a sala fosse mais ventilada seria melhor, o ar não circula”

“as cortinas são sujas, as carteiras rabiscadas”

“separaria melhor os alunos que não podem ficar juntos”

“penso que para melhorar é necessário separar respeitando a faixa etária”

Em síntese, a percepção dos professores sobre o ambiente de ensino enfatiza mais dificuldades oriundas de um espaço relacional de natureza acadêmica que físico. Observa-se em suas representações um ambiente em que a cooperação entre os profissionais da escola não constitui tônica.

**Tabela 6: Experiências de aprendizagem e ambientes significativos (Questões: 3 e 15)**

CATEGORIAS	n	%
Não vivenciei situações em que tive dificuldades	06	30
Vivenciei situações em que tive dificuldade	14	70
Dificuldades em quais atividades:		
Conteúdos escolares	12	60
Situações diversas	02	10
Onde e com quem se pode aprender:		
Família	09	45
Qualquer pessoa	07	35
Escola	04	20
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Do total da amostra, 30% dos professores não vivenciaram dificuldades para aprender. Já 70% afirmaram ter passado por essa experiência, sendo 60% relativas aos conteúdos escolares específicos: “*não conseguia resolver frações*”, “*fui reprovada por causa da matemática*”, “*tive dificuldade com química no colegial, precisei de aula particular*”, “*não aprendia inglês, tive muita dificuldade*”. Os demais (10%) relacionaram suas dificuldades com outros aspectos como: “*aprender a cozinhar*”, “*lidar com a rotina do casamento*”, “*cuidar da casa e dos filhos*”.

A consequência das próprias dificuldades poderia ser um elemento a favorecer a receptividade do professor, como forma positiva de acolhimento para com seu aluno que também enfrenta situações semelhantes. Para Furlani (2004), isso provocaria alterações no olhar sobre o ensino, a educação e sobre si mesmo. Nesse sentido, 60% de nossa amostra de professores seriam beneficiados por esse olhar.

Em relação ao ambiente de aprendizagem e pessoas significativas, 45% apontam a família como responsável pela educação e transmissão de valores, 35% consideram que qualquer pessoa, como a comunidade, o grupo de amigos ou a igreja pode ser referencial para a aprendizagem dos alunos. Apenas 20% indicam a escola como principal lugar de acesso aos conteúdos específicos, para eles *“a escola é responsável pelo conteúdo formal”, “ensina conteúdos necessários para que o indivíduo se torne apto ao trabalho”*.

Portanto, poucos professores valorizaram a escola enquanto ambiente significativo de aprendizagem, pois quando se reportam evidenciam sua função restrita aos conteúdos formais. Os professores parecem não reconhecer a complexidade da prática educativa ao atribuir à escola apenas a responsabilidade pelos conteúdos específicos. Questões como a ética, a saúde e a disciplina ficaram a cargo da família: *“o aluno aprende com a família”, “a família ensina os valores e as regras”*.

Segundo Caetano (2008), os professores atribuem à família a responsabilidade pela educação moral e disciplinar da criança. Isso acarreta uma falsa divisão de tarefas, melhor dizendo, uma disjunção entre família e escola, pois a escola fica com os conteúdos e a família com os valores. Na visão de Tassoni (2008, p. 03) *“toda aprendizagem está impregnada de afetividade, e ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular”*.

Percebemos nas respostas relativas às experiências vividas e reconhecidas pelos professores de nosso estudo o constante apelo à família, principalmente em situações comportamentais, como se a manutenção da disciplina ultrapassasse o limite de sua atuação.

**Tabela 7: Percepção do professor sobre seu aluno (Questões: 8 e 9)**

CATEGORIAS	n	%
Características do bom ou mau aluno:		
Não descrevem	06	30
Descrevem	14	70
Características do bom aluno:		
Participação, interação	06	30
Estudar, aprender os conteúdos	08	40
Características do mau aluno:		
Indisciplina	05	25
Desinteresse	09	45
Como enfrentar as dificuldades dos alunos:		
Atividades diferenciadas	09	45
Ter paciência, dar atenção especial	05	25
Estudar, buscar informação	06	30
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Ao questionar os professores sobre como eles representam os bons e maus alunos, 30% não descreveram características específicas. No entanto, 70% apontam diferenças centradas em aspectos motivacionais/afetivos e no desempenho acadêmico como se fossem fatores não relacionados. A característica do bom aluno tem como foco o desempenho escolar (40%) e a realização das tarefas solicitadas (30%). Nos relatos:

“o bom é o que aprende”  
 “consegue aproveitar o que está sendo ensinado”  
 “participa da aula, está sempre presente”  
 “tem interesse em aprender”  
 “é esforçado, faz as tarefas”

Os resultados revelam percepções estereotipadas do bom aluno e do mau aluno. A representação do bom aluno compreende ter bons resultados e comportamento adequado. De acordo com Carvalho (2000), o bom aluno possui dois conjuntos de habilidades: é bem adaptado ao ambiente escolar e tem domínio dos conteúdos, conseguindo obter um bom rendimento escolar. Isso faz os professores se guiarem por perfis que traduzem o que se espera de um aluno.

Em nossa pesquisa, o mau aluno foi descrito pela falta de interesse (65%), por não cumprir os deveres de casa, não participar das atividades ou se recusar a fazê-las. Também atrapalha o andamento da aula (35%) porque faz bagunça, conversa exageradamente e não tem disciplina. Em suas palavras:

“não tem interesse, nem vontade”  
“não faz as tarefas, nunca traz o que é pedido”  
“é o que deixa a gente nervosa, irrita”  
“tira a atenção dos demais, faz bagunça”

Mantovanini (2001) investigou quais os critérios dados pelo professor para a escolha dos bons e maus alunos. Seus resultados revelaram que o bom aluno é caracterizado por demonstrar interesse, corresponder às expectativas, ler e entender, não dar trabalho e saber se expressar. Em contraposto, o mau aluno foi definido como sendo aquele que não demonstra nenhum tipo de interesse pelos conteúdos ministrados, agita a classe, acaba tudo rápido, provoca o colega, fala alto, desafia e não deixa o professor dar aula. Podemos perceber, por esses critérios, que o mau aluno está associado com indisciplina, sendo possível inferir a existência de uma evidente confusão entre os problemas de aprendizagem e questões de ordem disciplinar.

Nossos resultados também evidenciam essa dicotomia, o bom estudante corresponde ao esperado enquanto o mau aluno, além de não conseguir atingir os objetivos da avaliação, contribui para o “desequilíbrio” da sala, exigindo do professor uma atitude.

Sob o aspecto pedagógico, Rubinstein (2003) esclarece serem frequentes as queixas de dificuldades de aprendizagem relacionadas com a forma como os professores olham e interpretam os comportamentos dos alunos e, este julgamento muitas vezes acaba reforçando a conduta da criança. Isso porque a representação que o professor faz de seu aluno pode, segundo Marturano (2000), Rubinstein (2003), Roeser e Eccles (2000), influenciar a forma como o aluno elabora o conhecimento, afetando de modo indireto o seu rendimento, diminuindo sua motivação para aprender, atuando sobre a maneira de se expressar e relacionar esse conhecimento.

Nossos professores utilizam atividades diferenciadas como recurso para enfrentar as dificuldades dos alunos. Mas em que medida essas atividades conseguem intervir no aluno com dificuldade se este não tem domínio dos conteúdos? Parece-nos um círculo vicioso. O aluno não aprende e acaba sendo representado como um mau aluno, em consequência apresenta um comportamento disciplinar que reforça no professor esta visão. O professor, por sua vez, não sabe como lidar com essa realidade e mantém esse círculo ao designar à família o cuidado com o comportamento da criança. Nesse

emaranhado de atitudes, falta no docente uma reflexão sobre os fatores que afetam a aprendizagem.

Em relação à questão da disciplina, sabemos ser este um tema que preocupa muitos educadores. Para Freller (2001), a indisciplina escolar dos alunos é descrita pelos professores como sinônimo de comportamentos inadequados, falta de limites ou falta de educação. No entanto, autores como Vinha (2003), Lomônaco (2003), Rubinstein (2003) e Mantovanini (1999) alertam para o fato de problemas de comportamento estarem sendo confundidos com problemas de aprendizagem. Da mesma maneira, a escola, segundo Tognetta (2008), trata os problemas de aprendizagem como problemas morais, alimentando a ideia de que a disciplina remete a um bom funcionamento das relações estabelecidas entre professores e alunos, sendo entendida como sinônimo de obediência.

Em nossa pesquisa, os bons alunos são descritos como interessados, independentes, disciplinados, não desagradando o professor. Já os maus alunos não participam, são agitados e causam transtornos. Talvez esses alunos representados como “problema” o sejam porque não têm requisitos para se tornarem bons estudantes. Dessa maneira, os alunos com DA podem não participar das atividades porque não dominam os conteúdos e como consequência ficam inquietos na sala. Segundo Freller (2001), muitos alunos se tornam indisciplinados ao tentar se apropriar de um universo do qual se sentem excluídos. Na verdade, os alunos buscam de uma forma negativa – na indisciplina – participar do espaço escolar.

Dentre as estratégias utilizadas pelos professores para enfrentar as dificuldades dos alunos, 45% destacam a organização das aulas pautadas em atividades diferenciadas, focando a dificuldade específica: *“preparo atividade de acordo com a dificuldade do aluno”, “tento dar atividade para o nível dele”*; 25% apontam a necessidade de ter paciência ao ensinar e lidar com este aluno no cotidiano da sala de aula: *“procuro ter paciência”, “tento ficar mais calma, usar o bom senso no trato com o aluno”, “busco mais aceitação pelo aluno”*. Já 30% procuram estudar e encontrar alternativas para o trabalho diário: *“procuro conversar com os colegas e ler sobre o assunto”, “estou sempre lendo, acho que é o suficiente”*.

Consideramos os procedimentos adotados pelos professores ao lidar com as dificuldades dos alunos como parte de seu trabalho cotidiano, por exemplo, selecionar, adequar e preparar atividades utilizadas em sala, estudar diferentes tipos de textos, ter contato com vários livros didáticos e, sobretudo, dar atenção aos alunos. No entanto, eles

se traem quando focam o resultado da aprendizagem na nota e ao depositar na família e no aluno a maior parte da responsabilidade pelo desenvolvimento acadêmico.

**Tabela 8: Concepção do professor sobre sua prática (Questão 4, 5, 12 e 14)**

CATEGORIAS	n	%
Como é sua aula:		
Procuro manter um bom relacionamento	11	55
Valorizo a disciplina, mantenho o controle da sala	09	45
Aspectos positivos de sua prática:		
Rendimento e participação do aluno	11	55
Boa relação com os alunos	06	30
Autonomia para trabalhar	03	15
Aspectos negativos de sua prática:		
Falta de participação dos alunos	08	40
Fala de apoio da família	07	35
Pouco tempo para as atividades & progressão	05	25
Tenho tempo para trabalhar os conteúdos	09	45
Não tenho tempo para trabalhar os conteúdos	11	55
Quando não tenho tempo eu:		
Seleciono os conteúdos mais importantes	04	20
Priorizo as exigências da escola	07	35
Como avalio a aprendizagem do aluno:		
Desempenho e participação	07	35
Desempenho por meio de notas	13	65
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Dos professores estudados, 55% concebem como principal característica de suas aulas a manutenção de um bom relacionamento com os alunos. Para outros 45%, o controle e a disciplina constituem o foco central: *“cobro disciplina, sou enérgica”*.

Em relação aos aspectos positivos de sua prática, 55% valorizam o rendimento dos alunos *“o aspecto positivo é trabalhar com alunos que aprendem”*, *“quando percebo que a criança avança, melhora o desempenho”*, *“percebo a participação através do rendimento”*. Enquanto 30% ressaltam a afetividade sem, contudo, pontuarem as interdependências entre esta e a cognição: *“a relação de afeto que se constrói com a convivência”*, *“o prazer de trabalhar com as crianças”*, *“o carinho das crianças”*. A autonomia para trabalhar da maneira que acreditam ser melhor constituem indicadores de aspectos positivos para 15% dos professores.

Quanto aos aspectos negativos da prática dos professores, 75% apontam para fatores extrínsecos, relacionados à falta de participação dos alunos (40%) e a dificuldade em contar com o apoio e acompanhamento da família (35%). Outros 25% criticam a

progressão continuada no sentido de aprovar o aluno mesmo quando este não tem condições.

Nesse contexto, para Trouilloud e Sarrazin (2003), o comportamento e atitude em classe constituem igualmente uma base a partir da qual o professor elabora expectativas sobre seus alunos e sobre sua prática. Observamos que os aspectos negativos indicados pelos professores não dizem respeito a sua própria prática. Quando ele aponta a família, a participação do aluno e até mesmo a progressão continuada, exime de certa forma a relevância do seu papel neste contexto. Essa forma de compreender distancia o professor das dificuldades, pois o problema está fora, logo não acessível a ele.

Outro aspecto negativo considerado foi a questão do tempo, 45% dos professores disseram conseguir trabalhar os conteúdos da maneira que acreditam ser adequada, pontuando a flexibilidade tanto da coordenação como da direção. Outros 55% afirmam a falta de autonomia para tal e atribuem à direção um controle muito rígido por exigir o cumprimento dos conteúdos, em geral “apostilados” no prazo determinado. Como consequência priorizam as exigências da escola (35%), como terminar a apostila no bimestre, ou então (20%) selecionam dentre os conteúdos exigidos, trabalhar o que consideram mais importante para assim terem tempo de realizar outras atividades (apresentar vídeo, pintura, aula no pátio, dentre outros). No exposto:

“priorizo o que a escola exige”  
“dou ênfase para cumprir a apostila e seguir o conteúdo conforme é pedido”

“seleciono o que é mais importante”  
“procuro durante as aulas encaixar o que julgo ser mais interessante para meu alunos”

Esses resultados se aproximam da pesquisa de Madeira e Madeira (2002). Os professores por eles entrevistados afirmaram ser tensa a prática docente pela exigência e obrigação para cumprir com os conteúdos curriculares. Os docentes relataram vivenciar um sentimento de pressão dos prazos e de tarefas requeridas. Para Rubinstein (2003), alguns professores ficam tão envolvidos com os conteúdos a serem trabalhados que não conseguem perceber seu aluno como sujeito de aprendizagem, nem observar suas atitudes frente ao conhecimento.

Ao explicar como avaliam a aprendizagem, percebemos claramente a diferença de opiniões, 65% focam a avaliação com base nos resultados acadêmicos de seus alunos

enquanto 35% procuram avaliar o aluno considerando a participação, o envolvimento nas atividades e não apenas a nota final.

*“avalio por meio das provas e exercícios”  
“a avaliação é a mesma para todos”  
“a avaliação é o que conta no fim”  
“o que o aluno me mostra, seu desempenho”*

A avaliação, dessa forma, costuma ser entendida como aplicação de provas e atribuição de notas ou conceitos, servindo ambos para aprovar ou reprovar o aluno. Por ser classificatória acaba responsabilizando o aluno e sua família pelos resultados insatisfatórios. De acordo com Villas Boas (2009), a avaliação classificatória é uma manifestação da avaliação somativa na escola, sendo preocupação central quantificar e classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, medindo, segundo Luckesi (2006), apenas os erros e acertos.

Para Hoffman (1996), o ideal da avaliação não é apenas diagnosticar capacidades, implica em observar as ideias e estratégias dos alunos. A partir desse dado, o professor deve pensar nas ações favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem. Essa forma de conceber a avaliação é adotada por 35% dos professores entrevistados. Para esse grupo, a avaliação é feita com base na rotina da sala de aula (participação e comportamento durante as atividades), tendo como foco as características do aluno; observando se este mostra interesse, se solicita ajuda e cumpre com as tarefas. Essa forma de avaliar é chamada de avaliação formativa, pois busca verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Nos relatos:

*“o aluno tem que ser avaliado todo dia, no seu comportamento na sala”  
“avalio as notas, a participação, a vontade e o interesse”  
“observo sempre, tento considerar tudo, inclusive a participação”*

Analisando os argumentos desse grupo de professores, percebemos a preocupação em avaliar o aluno considerando tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, observando as várias dimensões do sujeito. Nesse sentido, a avaliação formativa, segundo Perrenoud (2003), supõe uma ação do professor em direção ao desenvolvimento do aluno, enfatizando assim o processo e não o resultado da aprendizagem.

Compartilhando dessa perspectiva, Hoffman (1996: 170) acredita que “o ato de avaliar exige do educador reflexão permanente sobre o pensamento e a ação de seus alunos”. Se o professor concebe a avaliação como um instrumento a favor da aprendizagem, ela o ajudará a avaliar seu próprio trabalho, norteando sua prática e

possibilitando mudanças, ou seja, terá como objeto a inclusão e não a exclusão dos alunos.

**Tabela 9: Representação sobre seus alunos com dificuldades de aprendizagem. (Questões: 10 e 13)**

categorias	n	%
Características do aluno com dificuldades:		
Desinteresse, indisciplina	10	50
Não tem apoio da família	06	30
Tem problema interno, doença	04	20
Sinto-me preparado para lidar com isso	06	30
Não me sinto preparado	14	70
O que fazer:		
Encaminhar	13	65
Adequar didática	04	20
Intervenção individual	03	15
Causa da dificuldade (porque não aprende):		
Estrutura familiar	13	65
Falta interesse da criança	03	15
Didática do professor	02	10
Várias causas	02	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Os alunos apontados por seus professores como portadores de dificuldade de aprendizagem apresentam como características, para 50%, o desinteresse e a indisciplina, 30% apontam a ausência de apoio familiar e 20% consideram existir um problema interno, como uma doença. Nos relatos:

“não presta atenção”  
“falta vontade de aprender”  
“são dispersos, inquietos, falta interesse”

“todos que trabalhei têm a mesma característica: não têm apoio familiar”  
“pouca atenção familiar, são pessoas muito carentes”  
“tem uma história de vida complicada, família grande e carente”

“acredito que eles têm um tipo de comprometimento mental”  
“tem um problema real que é dele”  
“o problema está nela, é interno”

Esses dados revelam que a dificuldade é compreendida como um problema da criança, de ordem afetiva - como seu desinteresse, a falta de apoio da família, ou orgânico. Torna-se evidente a falta de reflexão do professor sobre a sua prática e o seu trabalho em relação à dificuldade do aluno. Nesse sentido, uma leitura inadequada por parte do professor a respeito de como o aluno lida com o conhecimento, segundo Rubinstein (2003), pode contribuir para explicar em parte o aparecimento da dificuldade

de aprendizagem. Isso mostra que os professores não estão conseguindo lidar com as diferenças dentro da sala de aula.

Em síntese, as representações dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem se centram em problemas afetivos, orgânicos ou familiares e as causas com maior frequência são atribuídas às famílias. Nossos dados evidenciam a falta de preparo da maioria dos professores (70%) para lidar com as dificuldades de seus alunos, conforme destacam:

“não estou preparada, faltou formação sobre isso”  
“preparado ninguém está”  
“a Secretaria deveria criar cursos para ajudar os professores”  
“às vezes a escola falha porque deixa tudo na mão do professor”

Os professores parecem esperar ajuda de fora, da Secretaria da Educação ou de um curso, ou seja, não há mobilização do próprio docente em buscar recursos que o ajudem no trabalho com seus alunos. Quando isso ocorre – esperar por algo de fora – podemos analisar esse distanciamento do professor de duas formas. Em primeiro lugar eles podem não se sentir capacitados para lidar com certos alunos e demonstram falta de confiança na sua capacidade de ensinar, ou seja, talvez realmente sua formação tenha sido falha.

Em segundo lugar, ao esperar por um “treinamento”, os docentes associam as dificuldades dos alunos com circunstâncias além de seu controle, o que gera, na visão de Leal (1991), certo comodismo. Isso porque, ao esperar por uma solução, a possibilidade de o professor questionar seu método de ensino, as estratégias empregadas e a sua própria prática ficam reduzidas.

As dificuldades dos alunos devem ser interpretadas como parte da aprendizagem. Nesse sentido, 30% dos professores consideram-se preparados para lidar com isso. Esse grupo parece encarar a dificuldade do aluno como um elemento que faz parte de sua prática. Segundo eles:

“me sinto completamente preparada, procuro estudar, me atualizar sempre”  
“acho que dou conta, tento elaborar atividades específicas”  
“a preparação é eterna, cada ano aparecem alunos com dificuldades completamente diferentes”

Pensando no aluno que não aprende, 65% dos professores procuram encaminhá-lo para um especialista, seja este um pediatra, psicólogo ou psiquiatra, visando ter uma explicação que justifique o atraso da criança.

“se não há melhora eu encaminho para outro profissional”  
“procuro conversar com os pais sobre a importância de uma avaliação e tratamento”  
“faço entender que é bom frequentar o médico e tomar remédio para aprender”

Esses resultados evidenciam que os professores buscam solucionar o problema encaminhando o aluno para atendimento específico. Mais uma vez a resolução está fora do alcance do professor, sua prática e a revisão desta não fundamentam o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem. Contudo, 20% relatam adequar sua didática no sentido de dar uma aula mais fácil, buscando trabalhar os conteúdos de maneira concreta, 15% fazem intervenção individual com seus alunos, uma espécie de recuperação paralela que consiste em passar uma série de atividades e exercícios de fixação em sala de aula e para casa. Nos relatos:

“tento mudar a maneira de passar o conteúdo, uso jogos”  
“busco esclarecer as dúvidas, revejo a matéria”  
“procuro explicar melhor, com mais detalhes”  
  
“busco atividades diferentes, faço intervenção individual com o aluno”  
“dou reforço e exercícios específicos para ele”  
“procuro achar algum meio para que ele aprenda, coloco junto comigo”

Quando questionados sobre o que dificulta a aprendizagem e por que alguns alunos não aprendem, 65% apontam a família como responsável, por não incentivar as crianças ou porque é desestruturada e carente, 15% retornam como justificativa a falta de interesse dos alunos, 10% afirmam serem diversas as causas, não havendo como indicar uma específica, outros 10% consideram a didática do professor e a forma como este conduz a aula fatores que contribuem para a dificuldade do aluno.

Mediante esses resultados, podemos dizer que os professores representam seu aluno com dificuldade como desinteressado porque não participa das atividades, não faz as lições, e porque é oriundo de um contexto familiar ausente. Fica evidente a falta de reflexão do professor sobre sua própria prática e articulação desta com a dificuldade do aluno. A minoria dos docentes (10%) destacou a importância de sua didática e do

relacionamento com seus alunos como um dos fatores que pode contribuir para a dificuldade.

Estudos construtivistas (Delval, 1993, 1994; Denegri, 2003; Enesco, 1995, 1996) evidenciam que ao longo do desenvolvimento humano os indivíduos elaboram suas concepções sobre o funcionamento do mundo social. Portanto, a compreensão da realidade é fruto das representações do sujeito sobre o seu meio, a partir de suas próprias experiências. Assim, essa capacidade de representar permite aos indivíduos dar sentido aos acontecimentos e atuar de acordo com estas representações. É interessante observar que 70% dos professores entrevistados relataram ter vivenciado, em sua época de estudante, dificuldades com a aprendizagem, sobretudo nos conteúdos escolares.

As representações dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem englobam, de maneira geral, sua percepção do ambiente escolar, a concepção sobre sua prática e a representação de seus alunos. Será que no passado, quando nossos professores eram estudantes, as representações de seus mestres influenciaram sua aprendizagem? E hoje? As concepções desses professores repercutem em seus alunos?

Refletindo sobre nossos dados de pesquisa e sua relação com as representações sociais, percebemos nas respostas dos professores a manutenção de uma pedagogia tradicional, sendo reforçada tanto pela forma de avaliar o aluno quanto por acreditar que a criança e sua família são responsáveis pelos problemas de aprendizagem. Embora as representações sejam próprias de cada sujeito e construídas por eles, elas são compartilhadas no cotidiano, e acabam por influenciar outras pessoas e suas relações com elas. Será que essas representações são compartilhadas na escola, reveladas pelos professores ou percebidas pelos alunos?

Um dos objetivos deste trabalho consiste em verificar se há correspondência entre as representações de professores e alunos. Para isso, apresentaremos a seguir os resultados encontrados na entrevista com os alunos juntamente com a articulação e discussão dos dados observados entre os participantes da pesquisa.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

As respostas dos alunos participantes da entrevista foram organizadas em seis classes gerais, relacionadas com a entrevista dos professores, são elas: concepção do aluno sobre aprendizagem (questões 1, 2 e 5); percepção sobre o ambiente de aprendizagem (questões 7 e 9); experiências de aprendizagem e ambientes significativos (questões 3, 4 e 12); percepção sobre o seu professor (questões 6, 8, 10 e 11); concepção do aluno diante dos possíveis julgamentos de seus professores (questões 14 e 15); representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem (questões 2 e 13). Cada uma dessas classes agrupa as categorias representativas das respostas encontradas. A seguir estaremos analisaremos cada uma delas. A apresentação dos resultados será acompanhada de recortes considerados mais expressivos das respostas obtidas na entrevista, como foi realizado anteriormente com os professores. Para isso procuramos manter a fidedignidade da linguagem tal como foi expressa.

**Tabela 10: Concepção do aluno sobre aprendizagem (questões 1, 2 e 5)**

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
Eu aprendo quando:				
Faço a lição sozinho (a)	06	30	12	60
Tiro nota nas atividades	14	70	08	40
Quando não aprendo eu:				
Peço ajuda ao professor	05	25	10	50
Estudo e revejo a matéria em casa	---	---	06	30
Peço ajuda à família ou amigos	11	55	04	20
Não faço nada	04	20	---	---
Quanto aos conteúdos escolares:				
Não tenho dificuldade com o conteúdo escolar	---	---	12	60
Tenho dificuldade com o conteúdo escolar	20	100	08	40
Para aprender eu preciso:				
Estudar e fazer a lição	11	55	20	100
Preciso de mais tempo	09	45	---	---
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Todos os alunos afirmaram a importância do aprender e, de maneira geral, consideram ter aprendido quando conseguem realizar as atividades dadas pela professora. No entanto, percebemos uma diferença entre os dois grupos; 70% dos alunos com DA consideram a aprendizagem como resultante da nota na prova e nos exercícios. Para eles, o resultado é significativo, é fator que aponta para o sucesso ou não da aprendizagem: *“percebo que aprendo quando acerto o exercício”, “quando tiro nota boa, quando vou bem na prova”, “quando tem nota boa no boletim”*.

Para 60% dos alunos sem DA, o saber realizar as atividades individualmente, sem contar com a ajuda da professora ou dos colegas, é muito mais importante do que a nota em si; *“eu aprendi quando consigo fazer a tarefa”, “eu sei que aprendi depois que eu faço sozinha e não peço ajuda”, “quando pego a folha e faço sozinha”*. É possível inferir que os alunos sem DA demonstram maior autonomia intelectual ao valorizarem a realização das tarefas, não se centrando apenas na nota. Entretanto, os alunos com DA pautam-se principalmente nos resultados de seu desempenho e não nos motivos que os poderiam levar a eles.

As representações dos alunos acerca de como aprendem se interseccionam com as representações de seus professores. Observamos nas representações desses últimos que o indicador da aprendizagem de seus alunos se centra nos resultados obtidos nas avaliações e no rendimento alcançado ao fim de cada bimestre. Nesse sentido, o professor influencia nos alunos tanto suas ideias de aprendizagem quanto sua própria aprendizagem, pois “o ato de aprender sempre supõe uma relação com outra pessoa, a que ensina”. (Kupfer: 1992, p. 84). Acreditamos que essa influência também tenha repercussão sobre a não aprendizagem dos alunos, pois a partir dessas interações e de nossas experiências, construímos nossas representações sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Segundo La Taille (2008), as representações de si tem origem nos juízos positivos e negativos das outras pessoas, nos modelos que o sujeito valoriza, na leitura dos sucessos e fracassos constatados pela criança e nas autoavaliações em função das expectativas criadas por ela mesma. Portanto, as representações que a pessoa têm de si mesma não são inatas, mas o resultado da interação do indivíduo com o seu ambiente.

Os conteúdos e tarefas escolares são representados por 100% dos alunos com DA e 40% dos alunos sem DA como sendo difíceis para aprender, destacando a necessidade de mais tempo ou de mais explicações do professor. No entanto, 60% dos alunos sem DA afirmaram não encontrar dificuldades, pois quando o professor ensina algo novo, no início pode parecer difícil, mas depois de fazer os exercícios e tarefas sobre o assunto, com ajuda do professor, esta aparente dificuldade é superada, o que não acontece com os alunos com DA. Em suas palavras:

“eu me esforço, presto atenção”  
“treino, me esforço, preciso de mais tempo para fazer a tarefa”  
“às vezes a professora precisa explicar de novo”  
(alunos com DA)

“eu pego o caderno e estudo, leio e respondo”  
“faço todas as lições, estudo em casa”  
“estudo o que fiz na escola em casa”  
(alunos sem DA)

Os alunos com dificuldades de aprendizagem parecem estar tão mergulhados no esforço para atingir os objetivos dos conteúdos, acabando por não perceber a dinâmica da aprendizagem. Esses alunos relacionam o valor das tarefas escolares com o valor que o professor lhe atribui, mesmo quando não conseguem compreender qual o sentido e a utilidade do que estão aprendendo.

Os grupos se diferenciam em relação às estratégias empregadas para superar as dificuldades. No grupo com DA 55%, pedem ajuda em primeiro lugar à família ou amigos, “pergunto pro meu pai em casa”, 25% recorrem ao seu professor - “de vez em quando pergunto pra professora” e 20% dizem nada fazer, não pedem ajuda, nem buscam recursos para resolver a situação. Esses últimos alegaram não recorrer aos pais, por considerar que eles não têm condições de ajudar porque também não entendem as tarefas. Esse aspecto pode estar relacionado com as condições de escolaridade dos pais pois 3% não tiveram acesso à escola e dos que a frequentaram, apenas 3% concluíram o Ensino Médio.

Porém, 50% dos alunos sem DA recorrem diretamente ao professor, 30% procuram rever a matéria estudando em casa, refazendo os exercícios e 20% pedem ajuda a um familiar ou amigo, ou seja, esse grupo parece demonstrar maior autonomia no sentido de buscar alternativas para alcançar a aprendizagem. Nos relatos:

“eu falo pra professora explicar de novo”  
“eu tiro as dúvidas com a professora”  
“estudo em casa, não saio da mesa até aprender”  
“faço a lição em casa”

Comparando os grupos, percebemos que 100% dos alunos sem DA e 80% dos com DA buscam auxílio quando não aprendem, entretanto a diferença reside em quem é procurado. Consideramos a importância de pedir ajuda, pois buscar recursos é uma estratégia metacognitiva e supõe uma autoavaliação das próprias competências.

De acordo com Ludovico, Santos, Daldegan e Galvão (2002), a metacognição é a compreensão do indivíduo sobre sua capacidade de aprender e sobre como funciona sua estrutura de pensamento. Nesse caso, podemos inferir que os alunos sem DA percebem com mais clareza a necessidade de pedir ajuda, têm maior entendimento de como

aprendem, buscando estratégias para facilitar e melhorar sua aprendizagem, enquanto parte dos alunos com DA (20%) afirmaram não fazer nada.

Em relação aos aspectos apontados como necessários para aprender, 100% dos alunos sem DA disseram estudar tanto na escola quanto em casa, assim como prestar atenção durante a aula. Ninguém desse grupo acredita ser necessário esforço para aprender, considerando a palavra esforço no sentido de tempo. Cabe destacar que o termo “tempo” é entendido pelos alunos (de ambos os grupos) como repetição de exercício, ou seja, fazer várias vezes a mesma tarefa, ler mais vezes um mesmo assunto. Esse dado chama atenção, pois 45% dos alunos com DA afirmaram precisar de mais tempo para aprender enquanto 55% disseram ser preciso estudar e fazer a lição. Nos relatos:

“eu faço a lição, leio e escrevo”  
“presto atenção na professora”  
“faço a lição e leio a apostila, estudo sozinho”  
(alunos sem DA)

“eu me esforço muito pra aprender”  
“preciso de mais tempo pra aprender, fazer mais exercício”  
“tem que treinar muito, ficar muito tempo escrevendo”  
(alunos com DA)

Na pesquisa de Martini (2003), os alunos identificaram o “prestar atenção” e o “esforço” como atribuições da causa do sucesso escolar, enquanto a falta de esforço, o não prestar atenção e a falta de capacidade se relacionam ao fracasso escolar.

Nossos dados permitem perceber, tanto nas respostas dos alunos como nas de seus professores, uma valorização da palavra “esforço”. Observamos uma relação/explicação de causa e efeito, quanto mais esforço, mais sucesso; quanto menos esforço a tendência é o fracasso. Essas representações revelam que os professores (100%) consideram o desempenho e a participação do aluno enquanto estes não percebe a importância da didática do professor. Assim, a aprendizagem depende apenas do esforço, participação e desempenho, não havendo espaço para a reflexão acerca do papel daquele que ensina, pois nenhum aluno foi capaz de dizer que não aprende por causa da escola ou do professor.

**Tabela 11: Percepção sobre o ambiente de aprendizagem (questões 07 e 09)**

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
O ambiente da sala de aula:				
Facilita minha aprendizagem	08	40	18	90
Não facilita minha aprendizagem	12	60	02	10
Eu não mudaria nada em minha sala	05	25	14	70
Eu mudaria o jeito do professor dar aula	15	75	06	30
O que dificulta a aprendizagem:				
Não estudar, não prestar atenção na aula	16	80	20	100
A falta de atenção do professor	04	20	---	---
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Em relação à percepção do ambiente de ensino, temos dados bem diferentes. Para 90% dos alunos sem DA e 40% dos com DA a sala de aula é um ambiente propício à aprendizagem. No entanto, 60% do grupo com DA e 10% dos sem DA afirmaram não sentir o mesmo. A justificativa desses alunos, ao considerar que a sala de aula não possibilita a aprendizagem incide, sobretudo, na relação com o professor. Assim colocam:

“gostaria que a professora explicasse mais devagar”  
 “gostaria que a professora desse mais atenção”  
 “faria a professora gritar menos”  
 “falaria pra professora falar pras crianças ficarem quietas”

Acreditamos que todas as formas de interação entre professor e aluno criam representações específicas e estas atuam na aprendizagem escolar. É notório que os alunos associam a percepção do ambiente com a postura de seu professor. Isso é observado quando 75% do grupo com DA e 30% dos sem DA manifestam o desejo de mudar a forma como o professor conduz a aula e o relacionamento com a sala em decorrência de situações como as relatadas:

“a prô não dá atenção pra quem é pobre e não tem todo o material”  
 “eu mudaria o professor que rotula a gente de burro, preguiçoso”  
 “separa a gente na sala por fila”  
 (alunos com DA)

“o ambiente seria diferente com menos bronca da professora”  
 “eu mudaria deixando a professora menos brava”  
 “tiraria os preconceitos da escola”  
 (alunos sem DA)

Numa perspectiva construtivista, as representações, segundo Delval (1997), permitem compreender e explicar a realidade, também são atuantes e direcionam a ação do indivíduo, determinando seus atos e comportamentos perante o mundo.

Observamos em nossos dados que tanto professores quanto alunos apontam para a importância da interação no ambiente de ensino e aprendizagem. Os professores descrevem a relação com a direção (45%), os demais colegas (20%), com seu aluno e sua família (30%) como um fator que dificulta seu trabalho quando não existe parceria. Também afirmam que quando todos esses estão em sintonia e trabalham juntos, existindo cooperação, isso facilita a aprendizagem. Entretanto, os alunos apontam a si próprios (esforço, dedicação, atenção) e a seu professor (ser bravo, compreensivo) como fatores essenciais para o ambiente da aprendizagem. De certa forma, todos os envolvidos – professores e alunos – valorizam as relações e desejam um ambiente tranquilo onde a qualidade prevaleça.

Entendemos por qualidade a colaboração, o respeito, a valorização e a cooperação entre todos. Nesse sentido, “a construção de representações da realidade, como condição humana, permite ao indivíduo reconstruir em sua mente o contexto que o cerca”. (Cantelli, 2009, p. 80).

Sobre o ambiente da sala de aula, 100% dos alunos sem DA e 80% dos com DA consideram a “*conversa*” e a “*bagunça*” aspectos que dificultam a aprendizagem, havendo consenso entre eles: “*queria mais silêncio*”, “*tem aluno que fala muito*”, “*faria os alunos fazer menos bagunça*”, “*a falação na sala atrapalha muito*”. No entanto, 20% dos alunos com DA consideram a falta de atenção do professor e sua prontidão para ensinar como outra variável que implica na não aprendizagem. Nos relatos:

“tenho dificuldade quando o professor não espera a gente”  
“o professor não tem paciência para ensinar”  
“a professora explica muito rápido, não explica de novo”

Analisando quais mudanças alunos e professores apontam como necessárias na sala de aula, percebemos certa contradição nos argumentos destes últimos. Enquanto os alunos buscam qualidade na relação com o docente, o professor aponta a necessidade de mais qualidade nos materiais didáticos (45%), na estrutura física da sala (35%) e na divisão dos alunos (20%). Entretanto, ao relatar as principais dificuldades enfrentadas em seu trabalho, esses mesmos fatores não aparecem. O aspecto relacional é descrito com

maior ênfase, ou seja, as interações entre direção, colegas e alunos configuram elementos essenciais para o trabalho do professor.

Ao compararmos os relatos dos professores e dos alunos, percebemos que o aluno foca a relação com seu professor enquanto este último prioriza o relacionamento com seu diretor e colegas de trabalho. Pensando no aluno e na qualidade das relações interpessoais, Lisboa e Koller (2004) enfatizam a importância do ambiente escolar como um aspecto que influencia a adaptação escolar e a competência acadêmica, uma vez que a escola constitui um espaço de socialização.

Mediante o exposto, consideramos as relações entre alunos e professores determinantes para o sucesso da aprendizagem. Nossos dados evidenciam isso quando os alunos relatam como se sentem ao serem deixados de lado pelo professor, ao serem desvalorizados por este, conforme descrito anteriormente.

Acreditamos que o desempenho de alguns alunos pode ser afetado por seu professor dependendo de como este manifesta suas expectativas. Quando o professor demonstra acreditar na capacidade do aluno, valorizando seus progressos, poderá afetar positivamente o estudante, fazendo-o acreditar em si e construir, segundo Gilly (2001), representações positivas de si mesmo. Ao contrário, quando o professor desacredita na capacidade de seu aluno, tratando-o com menos entusiasmo e incentivo, é provável que o estudante acabe por representar negativamente a si mesmo.

David e Lang (1960) analisaram a relação entre a percepção do aluno sobre a opinião de seus professores a respeito deles com seu desempenho e comportamento em sala. Os resultados indicaram existir uma correlação, pois crianças classificadas como bagunceiras e não amigáveis mostraram percepções a respeito dos sentimentos dos professores em relação a elas menos favoráveis do que crianças classificadas como cooperativas, assertivas e zelosas.

Nossos resultados evidenciam o desejo dos alunos em ter um bom relacionamento com seu professor assim como ser valorizado por ele, em suas palavras:

“a professora deixa a gente de lado”  
“queria muito ter o caderno elogiado”  
“queria ser chamado para ir na lousa”  
“fico triste quando a professora fala que sou burro”

Esses relatos pontuam a necessidade do valor afetivo para a aprendizagem. Acreditamos existir relação entre a percepção do aluno e a representação do professor

com o desempenho acadêmico. Essa afirmação será retomada ao final do trabalho. Por enquanto, terminamos esse texto com o pensamento de Chiland (1978, p. 121)

O professor ocupa, na relação com o aluno, um lugar de relevância... com freqüência, crianças com comprometimento emocional tiveram um bom desenvolvimento escolar por conta da relação positiva que tinham com seu professor. Isso ressalta que as relações com os professores foram significativas para os alunos.

**Tabela 12: Experiências de aprendizagem e ambientes significativos (Questões 03, 04 e 12)**

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
Aonde se aprende:				
Na escola	13	65	20	100
Outros ambientes	07	35	---	---
Com quem se aprende:				
Família	14	70	13	65
Outras pessoas	06	30	07	35
Eu uso o que aprendo na escola	05	25	17	85
Eu não uso o que aprendo na escola	15	75	03	15
É mais fácil ensinar	15	75	10	50
É mais fácil aprender	05	25	10	50
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A escola é valorizada como local de aprendizagem por ambos os grupos, mas percebemos uma diferença nas respostas. Todos os alunos sem DA consideram a escola como local de referência para se aprender.

“eu aprendo na escola porque é lá que o professor ensina”  
 “eu preciso muito da escola porque ela dá o diploma”  
 “a maioria dos ensinamentos que a gente precisa está na escola”

Contudo, 35% dos alunos com DA situam outras realidades e ambientes como significativos:

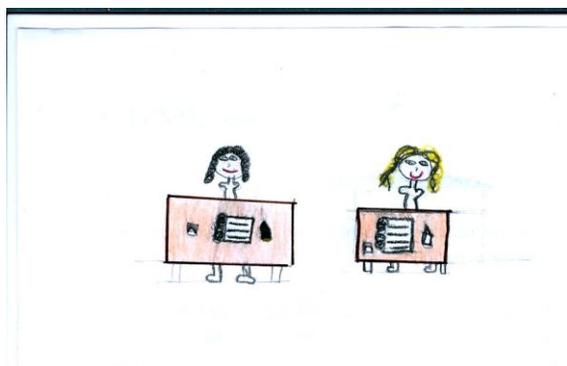
“não aprendo muito na escola, aprendo mais com meus pais e amigos”  
 “aprendo na oficina do meu pai”  
 “aprendo muito na igreja e na catequese”  
 “na rua, brincando, a gente aprende a ficar esperto”

Esse dado sinaliza o fracasso escolar vivenciado pelas crianças com dificuldades, fazendo com que representem a situação de aprendizagem fora da escola. Isso também foi observado nos desenhos realizados pelos alunos na prova psicopedagógica Par Educativo. Essa técnica, segundo Visca (2002), possibilita verificar o tipo de vínculo que o aluno estabelece com a aprendizagem.

Comparando os dados encontrados na entrevista e no desenho, percebemos algumas relações. Na entrevista, a maioria dos alunos (100% sem DA e 65% com DA) considera a escola como ambiente específico para a aprendizagem. No entanto, ao desenhar, esses resultados se contradizem. Os alunos com dificuldades praticamente deixam a escola de lado enquanto os sem DA ainda a priorizam. Os professores se aproximam dos alunos com DA ao apontarem em sua maioria (80%), outros ambientes como significativos para a aprendizagem.

Na concepção de Piaget e Inhelder (2002), o desenho constitui uma reprodução, fruto da memória de evocação, como se fosse um ensaio sobre a lembrança do que foi visto ou ouvido. Ao desenhar, a criança representa o que ela conhece e como expressa suas relações. Nesse sentido, o desenho pode ser considerado um instrumento auxiliar para o estudo das representações, revelando as concepções das crianças entrevistadas sobre seu cotidiano escolar. Sendo assim, podemos acreditar que os alunos sem DA têm um vínculo positivo com a escola enquanto o mesmo não acontece com os alunos com DA.

Retomando nossa análise, em relação ao ambiente da aprendizagem, 80% dos alunos sem DA desenharam situações nas quais a escola é representada pela sala de aula, a professora e os amigos. Os desenhos retratam situações concretas da rotina da sala de aula: o professor está ensinando e os alunos estão realizando atividades na lousa ou na carteira. Como demonstrado a seguir:

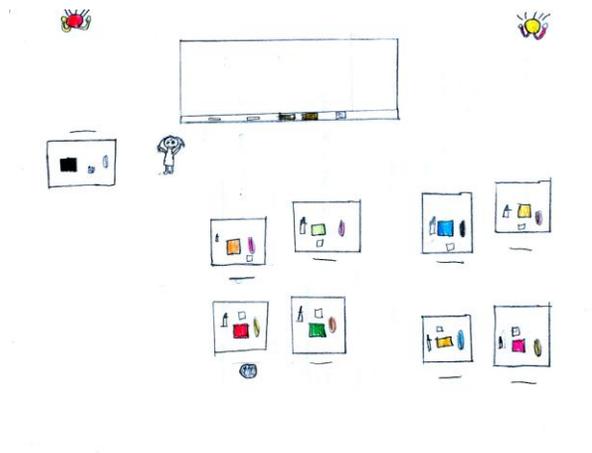


**Figura 3:** Título do desenho: "Eu e minha amiga estudando" (aluno sem DA)

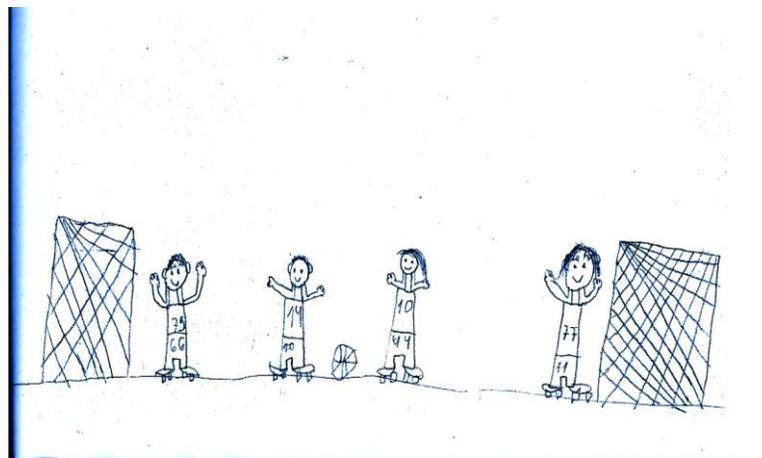


**Figura 4:** Título do desenho: "Sala de aula" (aluno sem DA)

Os desenhos dos alunos com DA retratam, em sua maioria (90%), situações de aprendizagem em ambientes fora da escola, como a praça do bairro, o campo de futebol, a rua, a piscina do clube, dentre outros. A escola aparece em apenas 10% dos desenhos, onde a professora está ensinando um aluno, enquanto todos os outros estão no recreio. Vejamos:



**Figura 5:** Título do desenho: “O aluno atrasado” (aluno com DA)



**Figura 6:** Título do desenho: “Campo de futebol” (aluno com DA)

Os alunos com DA evocam situações de aprendizagem fora da escola, por experimentarem muito mais experiências de fracasso do que de sucesso. Esse grupo, segundo Visca (1998), estabelece um menor vínculo com a aprendizagem escolar formal e com seus professores.

Interessante observar que apenas 20% dos professores situam a escola como local de aprendizagem, enquanto 80% apontam outros ambientes como a família. A

escola parece configurar um local para a apreensão de conhecimentos específicos, como a leitura, escrita e o cálculo enquanto os demais aspectos (valores, disciplina, motivação) são de responsabilidade do meio ao qual a criança pertence.

Em relação à questão com quem se pode aprender, há uma consonância entre os grupos. Ambos apontam em primeiro lugar sua família e em segundo outros ambientes como o clube, a igreja ou a rua. Em suas palavras:

“posso aprender em casa, com meu irmão ou meu tio”

“aprendo na igreja”

“também se aprende na rua, com os amigos”

Esses resultados coincidem com os encontrados na entrevista dos professores. Esses últimos apontam a família (45%) como responsável pela educação e, em segundo plano consideram a comunidade e os amigos (35%).

Em relação aos personagens apresentados nos desenhos, 25% das crianças sem DA retratam os amigos e em 75% o professor e o aluno. Já os alunos com DA destacam em 60% os amigos como personagens, em 25% a família, sendo esta representada pela mãe, pai ou irmãos e em 15% o professor e o aluno.

Por meio dos relatos feitos pelos alunos, foi possível perceber que os alunos sem DA têm um vínculo mais positivo com a escola e com o professor, enquanto os alunos com DA vinculam situações reais de aprendizagem com outras pessoas e lugares, não focando a escola e seu professor.

Essas representações são passíveis de ser interligadas com as de seus professores na medida em que estes apontam como aspecto negativo de sua prática a falta de participação dos alunos (40%) e como positivo o rendimento e o envolvimento deles (55%). Consideramos mais fácil aos alunos sem DA se envolverem com as atividades realizadas, já que seu desempenho está dentro do esperado pelo professor. Mas como os alunos com DA podem participar se não conseguem ter um rendimento satisfatório e, na visão de seus professores, são tidos como desinteressados e indisciplinados?

Nossos resultados evidenciam uma diferença nas representações dos alunos. Enquanto as crianças com DA ressaltam aspectos mais negativos sobre a escola, afirmando serem excluídas do processo de aprendizagem e ignoradas pelos professores, o grupo sem DA relata ter uma relação mais proveitosa com o ambiente escolar. Nas palavras das crianças:

“a professora grita, não me respeita, e os outros dão risada de mim”  
“a professora fala que eu sou briguento”  
“tenho medo de perguntar e levar bronca então fico quieto”  
“nunca fui elogiada, fala que eu não faço nada”  
“ela fala que eu não tenho capacidade”  
(alunos com DA)

“eu não tenho problema na escola, só tiro notas boas”  
“a professora gosta de mim, vou sempre na lousa e ajudo na sala”  
“fala que meu caderno é caprichado”  
(alunos sem DA)

Esses relatos nos fazem pensar que para as crianças sem DA, serem aceitas pelo professor não é uma questão relevante, pois seu histórico de sucesso parece garantir uma situação confortável como estudante. No entanto, crianças com DA desejam ser alvo do olhar e interesse do professor, porém este olhar parece demarcar apenas seus retrocessos e fracassos.

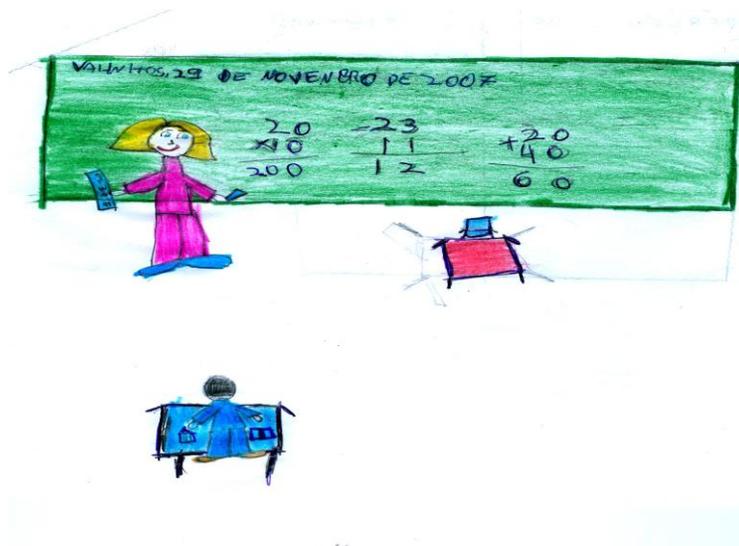
Percebemos diferenças entre os grupos quanto ao uso dos conteúdos escolares. Para 85% dos alunos sem DA os conteúdos aprendidos servem para resolver os trabalhos e tarefas de casa, ajudar o irmão ou um amigo a fazer lição. Em contrapartida, 75% dos alunos com DA dizem aplicar os conteúdos em situações como ajudar a mãe a fazer uma lista de compras, calcular o troco no mercado ou ler placas na rua. Nos relatos:

“ajudei minha prima a fazer a lição de casa”  
“ensino minha irmã a ler”  
“meu irmão teve notas vermelhas, eu o ajudei a estudar”  
(alunos sem DA)

“ajudo minha mãe a fazer lista de compras, ela não sabe ler”  
“no mercado eu já sei calcular o troco”  
(alunos com DA)

Comparando os grupos, fica evidente que alunos sem DA aplicam os conteúdos aprendidos na escola em situações parecidas com as encontradas na sala de aula, como por exemplo, fazer os deveres de casa ou ajudar o irmão com as tarefas. Os alunos com DA também aplicam esses conhecimentos, mas em atividades não relacionadas com o repertório das tarefas e sim com vivências de situações extraescolares. Esses dados voltam a confirmar o que relatamos até o momento, alunos com DA parecem estar distantes da escola enquanto os sem DA se vinculam mais a ela.

Analisando o tipo de atividade que estava sendo desenvolvida nos desenhos, 85% dos alunos sem DA mostraram situações voltadas para conteúdos escolares específicos, tais como: aprender a tabuada, fazer divisão e multiplicação, aprender a ler e a escrever, separar sílabas e o uso da gramática. Como podemos observar:

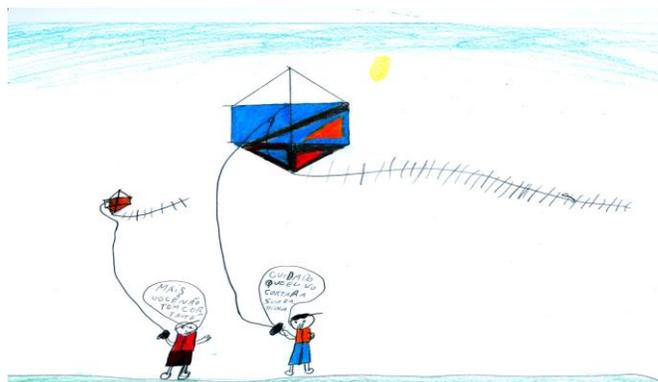


**Figura 7:** Título do desenho: “Ensinando e aprendendo” (aluno sem DA)



**Figura 8:** Título do desenho: “O aluno que aprendeu” (aluno sem DA)

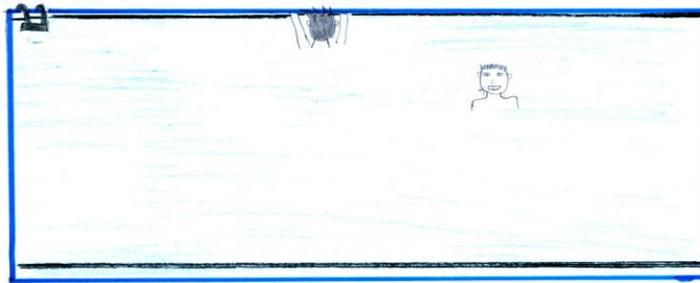
No grupo com DA, apenas 10% dos desenhos apresentam atividades em sala de aula, onde a professora ensina a fazer operações de matemática e conteúdos de ciências. A maioria dos alunos (90%) retrata situações de aprendizagem fora do ambiente escolar, mostrando atividades voltadas ao esporte como aprender a nadar, jogar bola, praticar capoeira, ou outras situações como jogar pôcker, empinar pipa e dirigir. Podemos observar:



**Figura 9:** Título do desenho: "Os dois pipeiros" (aluno com DA)



**Figura 10:** Título do desenho: "Pocker" (aluno com DA)



**Figura 11:** Título do desenho: "Natação" (aluno com DA)

Esses dados nos fazem acreditar que não basta centrar a aprendizagem em questões técnicas, de conteúdo, metodologia e formação de professores. É necessário entender a questão interpessoal como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Se concebermos como objeto da aprendizagem a construção da autonomia intelectual, sob orientação do professor, essa relação precisa ser baseada no diálogo, na troca e não na aceitação de uma realidade tradicional - o professor fala e o aluno absorve. No entanto, nossos resultados evidenciam ser a aprendizagem compreendida como sinônimo do resultado e desempenho do aluno.

Ao perguntarmos aos alunos o que eles consideram mais fácil: ensinar ou aprender, o grupo de alunos sem DA ficou dividido. Para 50% é mais fácil ensinar, outros 50% afirmam ser mais fácil aprender. Esse resultado é compreensível, pois esses alunos não apresentam dificuldades para aprender. Também vivenciam uma relação positiva com o processo de ensino, logo ensinar e aprender são aspectos que remetem a certa estabilidade. Para 75% dos alunos com DA, o ensinar é mais fácil porque envolve o ensino de atividades não escolares, tais como ensinar a empinar pipa, nadar, jogar bola; atividades estas em que os alunos são bem sucedidos; apenas 25% consideram ser mais fácil aprender.

Podemos perceber nas representações dos alunos com DA que aprender é difícil pois eles não têm sucesso na aprendizagem formal. Entretanto, as atividades extraescolares, como jogar, são tidas como fáceis de ensinar ou aprender, porque nessas atividades esses alunos são bem sucedidos.

Ao analisarmos mais especificamente o conteúdo do que é ensinado nos desenhos, 75% do grupo sem DA e 20% dos com DA focam o ensino de conteúdos escolares, como ensinar a lição de casa, resolver problemas ou localizar informações num

texto. Em relação ao ensino de atividades não escolares, tais como jogar bola, praticar capoeira, dançar, 80% de alunos com DA e 25% dos alunos sem DA afirmam ensinar este tipo de atividade a um amigo ou colega. Segundo seus relatos:

“ensinei minha irmã a fritar ovo”  
“meu sobrinho a amarrar o sapato”  
“ensinei futebol, a roubar bola para fazer gol”  
“meu amigo a segurar a pipa e a cortar a pipa do outro”

Novamente fica clara a diferença entre os grupos. É possível perceber que a maior parte dos alunos sem DA retrata ensinar conteúdos escolares, enquanto os com DA ensinam atividades extraescolares.

Segundo Lomônaco (2002), uma nova aprendizagem se desenvolve por meio das relações estabelecidas com os objetos e necessidades. Nesse sentido, o conteúdo a ser trabalhado pelo professor terá maior eficiência se houver um sentimento que aproxime quem aprende do que é ensinado.

Nossos dados evidenciam certo distanciamento entre alunos com DA do ensino e de seu professor. Isso talvez aconteça porque esses alunos não conseguem se vincular aos conteúdos – já que não aprendem, nem com seu professor – em razão das atitudes (autoritarismo, negligência) destes, conforme relatamos anteriormente.

Nessa perspectiva, grande parte dos problemas emocionais e comportamentais apresentados pela criança, segundo Carvalho (2000), se relacionam com o ambiente escolar. Ressalta ainda que a escola pode ser um ambiente propício à emergência de dificuldades e fracassos.

Nas respostas dos professores, 85% consideram o ambiente da sala de aula propício para a aprendizagem. No entanto, ao citar quais fatores deveriam ser melhorados visando favorecer a aprendizagem dos alunos, foram elencados aspectos relacionados com a estrutura física da sala e material didático, não incluindo o relacionamento do professor com seu aluno, ou seja, o aspecto afetivo não faz parte do processo de ensino e aprendizagem.

**Tabela 13: Percepção sobre seu professor  
(Questões 06, 08, 10 e 11)**

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
Bom professor:				
Forma de conduzir a aula	14	70	12	60
Relacionamento com os alunos	06	30	08	40
Mau professor:				
Forma de conduzir a aula	04	20	07	35
Relacionamento com os alunos	16	80	13	65
Tenho dificuldade para aprender com meu professor	18	90	03	15
Não tenho dificuldade para aprender com meu professor	02	10	17	85
Eu mudaria o relacionamento do meu professor com os alunos	19	95	09	45
Eu não mudaria nada em meu professor	01	05	11	55
Para eu aprender, o professor precisa:				
Dar reforço, fazer revisão	06	30	13	65
Ter mais paciência	12	60	02	10
Não soube dizer	02	10	05	25
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A representação entre os grupos sobre o bom professor foi muito próxima. Ambos apontam, em relação à forma de conduzir a aula, características como: ser paciente e explicar com calma além de manter um bom relacionamento com os alunos. Nos relatos:

“tem jeito divertido e respeita os alunos”  
 “tem paciência para explicar”  
 “quando a gente não entende ele volta a matéria e explica de novo”  
 “é aquele que corrige o caderno”  
 “não dá bronca quando a gente não aprende nem quando erra”

Verificando quais características os alunos atribuem ao mau professor, destacamos o relacionamento deste com a turma, como por exemplo dar muitas broncas, gritar, roubar prestígio, não respeitar os estudantes, denegrir a imagem na frente dos colegas, dentre outros. Tanto alunos com e sem dificuldades destacaram as mesmas características, assim colocam:

“ele dá bronca, não ajuda os alunos”  
 “tem preconceito por causa da cor do aluno, briga”  
 “não dá atenção porque a gente é mais pobre ou porque a gente não aprende”  
 “ele bate na mesa, grita, deixa a gente de castigo no recreio”

Percebemos que as representações dos alunos, sobre o bom ou mau professor, se relacionam diretamente ao aspecto afetivo, ou seja, a maneira como o aluno sente o

tratamento e o comportamento do professor para com ele. Nesse aspecto há uma estreita relação entre as representações dos professores com a de seus alunos.

Os professores, ao descreverem o bom aluno, direcionam seu olhar para a aprendizagem, focando a participação (30%) e o rendimento (40%). Entretanto, ao apontar o mau aluno, priorizam o fator afetivo quando destacam a indisciplina (25%) e o desinteresse (45%). O mau aluno desperta no professor sentimentos negativos de rejeição, distanciamento e até mesmo raiva. Sentimentos esses também despertados no aluno em relação ao mau professor.

Analisando as concepções dos professores sobre sua prática, 55% afirmam conduzir a aula de maneira amigável, buscando deixar os alunos à vontade. Talvez essa maneira de agir possa ser uma característica apontada pelos alunos como sendo do bom professor. Mas, 45% dos professores se dizem tradicionais no agir, isto na fala deles quer dizer: *“não aceito brincadeiras”, “priorizo o trabalho individual, cada aluno na sua carteira”, “disciplinar a sala”*. Dependendo de como esse controle é feito, o aluno pode avaliar seu professor negativamente. No entanto, o relato das crianças evidencia tanto a autoridade exercida pelo professor como o descaso com aqueles que não aprendem.

De acordo com Bautier e Goigoux (2004), todos nós fazemos observações e inferências sobre as pessoas com base naquilo que escutamos a seu respeito e por meio das interações cotidianas vivenciadas junto a elas. Nesse sentido, as representações dos alunos são construídas no contato diário com seus professores, incluindo seus hábitos, comportamentos, capacidade para aceitar e comentários a respeito deles.

Assim, se a experiência escolar do aluno propiciar interações que permitam a ele a construção de uma autoestima mais positiva, segundo Schiavoni (2004), ele provavelmente terá condições de enfrentar melhor possíveis dificuldades. O contrário também é verdadeiro, ou seja, se o aluno vivencia interações negativas, estas podem fazer com que ele apresente maiores dificuldades na escola, como não se expressar, não participar da aula por medo da atitude do professor. Nossos resultados permitem afirmar, até o momento, que os alunos com DA vivenciam muito mais situações negativas em relação à aprendizagem escolar do que positivas.

A maioria dos alunos com DA (90%) relatou ter dificuldade para aprender com seu professor. Explicaram que quando o professor ensina não conseguem aprender, sendo necessário mais tempo ou mais exercícios para entender a matéria. No grupo de alunos sem DA, apenas 15% afirmam ter dificuldade. Segundo os alunos:

“tenho dificuldade em matemática porque ela não ensina direito”  
“não dá tempo pra gente fazer os exercícios”  
“a lição é difícil e ele fica bravo de ensinar de novo”  
(alunos com DA)

“ela não passa exemplo e explica uma vez só”  
“ela ensina muito rápido e não dá tempo pra gente aprender”  
(alunos sem DA)

Em contrapartida, 85% dos alunos sem DA afirmam não apresentar problemas para aprender, justificam ser necessário apenas prestar atenção na explicação do professor e fazer os exercícios para ter bons resultados. Esse dado revela uma diferença entre os grupos, pois apenas 10% dos alunos com DA afirmam não ter dificuldades para aprender com seu professor.

Esses resultados coincidem com o modo de os professores avaliarem seus alunos. A maior parte (65%) afirma fazer a avaliação por meio da nota e do desempenho e apenas 35% consideram a participação do aluno no momento de avaliá-lo. Essa maneira de avaliar, priorizando a nota, pode estar contribuindo para manter as dificuldades dos alunos com DA porque eles não entendem os conteúdos, não conseguem ter bons resultados em termos de nota e como consequência, não participam da aula. Uma queixa comum dos professores em relação às crianças com DA é a falta de envolvimento e participação. Acreditamos que isso pode ocorrer em função das prioridades estabelecidas pelo professor para a turma, a nota por exemplo.

Quando questionamos as crianças sobre quais mudanças fariam em seu professor, temos respostas bem diferentes. Para 95% dos alunos com DA e 45% dos sem DA o jeito de o professor conduzir a aula deveria ser modificado, como ser mais calmo no trato com os estudantes e ter mais paciência ao explicar um conteúdo. As crianças descreveram situações nas quais o professor demonstra não ter paciência para explicar para quem tem mais dificuldade. Nos relatos:

“quando ensina quem não sabe, fica nervoso mais rapidamente”  
“não tem muita paciência com quem demora na lição ou não sabe ler direito”  
“a professora deixa a gente de lado”  
“faria ela dar menos bronca, gritar menos com a gente”

No entanto, 5% dos alunos com DA e 55% dos sem DA não mudariam nada em seu professor porque consideram estar tudo bem. Refletindo sobre essas percentagens, arriscamos dizer que alunos sem DA não mudariam nada em seu professor porque estão

em uma situação confortável, eles aprendem e participam da aula. Já os alunos com DA, em sua maioria, gostariam de mudanças em seu professor porque vivenciam uma situação desconfortável na escola, não obtêm sucesso nas avaliações, não participam e, pelas suas respostas, falta qualidade – afetividade – nas relações em sala.

A partir desses relatos, podemos dizer que o clima sócioemocional instaurado pelo professor constitui um elemento particularmente importante no processo de ensino e aprendizagem. A disciplina deve fazer parte do cotidiano de uma sala de aula, mas não de maneira exacerbada. A atitude do professor é um fator diferencial, pois contribui diretamente para a construção da representação do aluno enquanto sujeito de aprendizagem. Nossos dados permitiram constatar, até o momento, que o ambiente afetivo instituído na sala de aula repercute sobre as representações de alunos e professores.

**Tabela 14: Concepção do aluno diante dos possíveis julgamentos de seus professores. (Questões 14 e 15)**

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
Meu professor pensa que eu:				
Sou bom aluno (a)	4	20	19	95
Não sou bom aluno (a)	16	80	01	05
Eu acho que:				
Sou bom aluno (a)	03	15	19	95
Não sou bom aluno (a)	17	85	01	05
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Percebemos uma diferença considerável entre os dois grupos quando perguntamos a respeito do juízo que seus professores teriam deles. A maior parte dos alunos sem DA (95%) acredita ser percebida como bons alunos. Em contrapartida, apenas 20% dos alunos com DA pensam o mesmo.

Ao analisar mais detalhadamente os argumentos, essa aparente semelhança se difere no conteúdo das justificativas. Estudantes sem DA acreditam ser bons alunos por terem seus deveres elogiados e por serem chamados a participar das atividades em sala, enquanto os estudantes com DA justificam serem bons alunos por não faltar à escola e porque não conversam durante a aula. Nos argumentos:

“pensa que sou bom aluno porque fico quieto”  
 “eu não converso, presto atenção”  
 (alunos com DA)

“tenho meus deveres elogiados”  
“sou chamado para fazer exercício na lousa”  
“ajudo em atividades da sala”  
(alunos sem DA)

As representações dos alunos são compartilhadas por seus professores na medida em que estes últimos descrevem o “bom aluno” como tendo bom desempenho acadêmico (40%), comportamento adequado (30%), além de ser bem adaptado ao ambiente escolar.

Acreditamos que a linguagem e a forma como o professor se dirige ao aluno influencia a postura deste último. Vinha (2000) considera a linguagem do educador um elemento de poder, pois pode gerar atitudes e reações (nocivas ou não), dependendo de como for usada. Articulando a opinião de Vinha (2000) com nossos resultados, julgamos que as representações dos professores também afetariam a concepção dos alunos sobre si mesmos.

Ao analisarmos como os participantes se percebem – como bons ou maus alunos, verificamos uma significativa diferença entre os dois grupos. Enquanto 95% dos alunos sem DA se percebem como bons alunos porque estudam e prestam atenção na aula, 85% dos alunos com DA pensam o contrário; se consideram maus alunos porque erram a maior parte dos exercícios dados pela professora, não conseguindo realizar as atividades solicitadas. Assim colocam:

“eu não faço bagunça, fico quieto”  
“respondo a todas as perguntas que a professora passa”  
“tenho bom comportamento e dedicação”  
(alunos sem DA)

“a lição é fácil quando o texto é pequeno, quando é grande é difícil”  
“eu levo bronca da professora e tento prestar atenção na aula”  
“eu erro muito, tá sempre tudo errada”  
“tiro muita nota ruim”  
(alunos com DA)

As justificativas dos alunos sem DA centram-se em tirar boas notas, ser chamado para ir à lousa, cumprir com as tarefas e executá-las rapidamente. Os alunos com DA pensam ser bons alunos por não faltarem às aulas e levarem todos os materiais para a escola. Em seus argumentos:

“estudo e faço as lições”  
“faço todas as tarefas de casa e de classe”

(alunos sem DA)

“sou bom aluno porque não faltou na aula”  
“levo todos os materiais pra escola”  
(alunos com DA)

Em relação a ser percebido pelo professor como sendo um mau aluno, temos outra diferença significativa entre os grupos, 80% dos alunos com DA e 5% dos sem DA, pensam não ser um bom aluno. Os seus argumentos se centram em:

“fala que eu tenho capacidade mas não aprendo porque não quero”  
“fala que eu não aprendo, que sou um aluno ruim”  
“pensa que eu não presto atenção”  
“fala que eu sou briguento”  
“pensa que eu não tenho capacidade para aprender”  
“não sou chamado na lousa com frequência”  
“não tenho meus deveres e cadernos elogiados”  
“ela me manda ficar na sala no recreio para fazer a lição”  
“ela fala que a lição tá errada”

A representação dos estudantes sobre o “mau aluno” se relaciona mais com a conduta e a linguagem do professor do que com seu próprio comportamento. Parece que o professor, ao deixar de chamar o estudante a participar das atividades, ao não elogiar nem dirigir palavras de incentivo, reforça neste a imagem de ser um mau aluno.

Interessante observar nesses resultados uma aproximação com as representações dos professores. Para esses últimos, o bom aluno (70%) é visto como aquele que demonstra interesse pelo que é ensinado em classe, devendo corresponder integralmente a todos os requisitos exigidos pela série. O mau aluno é aquele que não demonstra interesse pelos conteúdos ministrados (45%) e apresenta problemas de ordem disciplinar (25%), pois tumultua e perturba a classe.

Sobre o aspecto disciplinar, La Taille (2008) e Vinha (2000) esclarecem que os professores podem estar confundindo problemas de aprendizagem com problemas disciplinares, no entanto, uma das funções da escola também inclui trabalhar valores e a disciplina. A questão da disciplina na sala de aula, segundo Tognetta (2003) pode ser um pedido de socorro. Nesse sentido, o aluno tenta chamar a atenção do professor para si, buscando ser compreendido.

Se a indisciplina do aluno é um pedido de socorro, este acaba por não ser percebido pelo docente. Retomando a entrevista com os professores, 65% deixaram claro que não se sentem preparados para lidar com essa situação, preferindo encaminhar o aluno a outro profissional.

O aluno, segundo Schiavoni (2004), pode se tornar desinteressado e desmotivado para aprender ao observar que seu professor não o percebe como inteligente ou capaz. Como consequência, a criança poderá apresentar atitudes de frustração, apatia, baixa autoestima, mantendo assim sua história de fracasso.

Os professores entrevistados destacam o desinteresse e a indisciplina (50%) como características das crianças com dificuldade de aprendizagem, no entanto, não se questionam a respeito de sua prática. Acreditamos ter a escolarização forte impacto na vida da criança, por constituir-se tanto requisito de assimilação de conhecimento quanto uma rede de relacionamentos interpessoais. E é nessa rede de interações que o aluno dialoga com seu professor, construindo suas representações.

Mantovanini (1999) considera o maior diferenciador entre alunos com e sem dificuldade a questão da segurança e da auto-estima. Crianças com dificuldades aceitam o papel de mau aluno praticamente resignadas, por isto não reivindicam o ensino dos conteúdos que não conseguem aprender. Também atribuem a si mesmas a causa do fracasso escolar.

Como relatamos anteriormente, os alunos sem DA parecem lidar melhor com o juízo de seus professores. Entretanto, os relatos das crianças indicam que os alunos com DA são menos elogiados, recebem maiores críticas e comentários negativos dos professores. Esse dado pode ser analisado comparando os resultados dos dados demográficos; todos os alunos com DA têm histórico de repetência escolar e muitos disseram não pedir ajuda quando não entendem a matéria por medo da reação do professor. Percebemos que esse grupo acaba ficando à margem do grupo e a mercê da própria sorte.

Nessa perspectiva, quando o professor concebe alguns de seus alunos como sendo alguém sem capacidade e possibilidade para acompanhar a sala ou aprender determinado conteúdo, esta representação poderá refletir na maneira de o estudante se perceber. Desse modo, a experiência escolar poderá tanto promover competências associadas à aprendizagem, como a motivação e o envolvimento com as tarefas, quanto potencializar, em algumas instâncias, dificuldades e desadaptação.

**Tabela 15: Representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem. (Questões 02, 13)**

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
Precisam de ajuda	09	45	12	60
Não prestam atenção na aula	11	55	08	40
Não se aprende por que:				
Não estuda nem faz a lição	09	45	18	90
Tem doença ou problema	07	35	02	10
A matéria é difícil	04	20	---	---
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

As representações dos alunos (com e sem DA) sobre crianças com dificuldades para aprender se aproximam. Ambos apontam como características a falta de atenção e a conversa durante a aula. Também pontuam a necessidade de ajuda para aprender e para realizar as tarefas escolares.

Analisando detalhadamente as justificativas, 60% dos alunos sem DA e 45% dos com DA consideram que essas crianças precisam de ajuda porque:

“tem vergonha de perguntar, tem dificuldade para aprender”  
 “não sabe ler nem escrever”  
 “tenta estudar mas não consegue”  
 “não aprende porque não entra na cabeça”  
 “é esforçada mas não aprende”

Para 40% dos alunos sem DA e 55% dos com DA, as crianças com dificuldades apresentam as seguintes características:

“brincam na aula e conversam muito”  
 “não prestam atenção na aula”  
 brigam e fazem bagunça”  
 “não fazem os deveres de casa”

As representações dos alunos sobre crianças com dificuldades se aproximam das de seus professores. Esses últimos caracterizam os alunos com dificuldade como sendo desinteressados (40%), desmotivados, com problemas disciplinares, além de não ter apoio familiar (30%). No entanto, arriscamos dizer que, apesar de as representações coincidirem, elas divergem quanto ao significado da palavra. Enquanto as crianças dizem que o aluno com DA não presta atenção na aula porque não sabe a matéria, o professor pontua esta não aprendizagem como falta de interesse, de vontade própria, como se a motivação e a atenção dependessem somente do aluno.

Segundo Castro (2004), o aluno com dificuldade para aprender poderá sofrer por possuir autoestima abalada pelas representações de seus professores. Nesse aspecto nossos dados revelam que os alunos com dificuldades possuem um menor vínculo com a escola e com seu professor. Ao relatarem as causas do não aprender, 45% dos alunos com DA e 90% dos sem DA apontam o fator não estudar e não fazer a lição. Nos relatos:

“não se aprende porque não presta atenção”  
“porque não estuda, não faz a lição”  
“os alunos não tentam fazer as atividades”  
“não aprende porque não presta atenção e não tem vontade”  
“porque não estuda nem faz pesquisa”

Para 10% dos alunos sem DA e 35% dos com DA uma pessoa pode não aprender porque tem um problema, assim exposto:

“tem problema na cabeça, tem doença”  
“é doente da cabeça”  
“tem problema do cérebro”

No entanto, comparando os argumentos dos dois grupos, os alunos com DA apontam mais causas para a não aprendizagem. Talvez esse grupo consiga ter uma visão mais geral sobre essa problemática por serem integrantes dela. Baseiam suas respostas na percepção de que não se aprende ao se ter uma doença (35%), por não fazer a lição (45%) ou porque a matéria é difícil (20%). Vejamos:

“tem problema na cabeça”  
“a cabeça não funciona direito”  
“tem problema, tipo ficar doente”  
“não aprende quem não presta atenção”  
“falta vontade de estudar”  
“não presta atenção na aula, brinca”  
“a matéria é difícil”  
“a lição é muito difícil”

Comparando esses resultados com os encontrados na entrevista dos professores, percebemos diferenças. Os professores atribuem a causa do não aprender principalmente à família do aluno (65%), consideram esta ausente por não acompanhar nem cobrar o desempenho das crianças. Em seguida, apontam a responsabilidade pelo não aprender ao próprio aluno (15%), alegando ser este desinteressado e sem dedicação aos estudos.

De maneira geral, foi possível perceber que os alunos atribuem a não aprendizagem a fatores internos, como sua falta de capacidade para entender certos conteúdos e o não cumprimento dos deveres escolares. Já os professores atribuem a fatores externos, apontando o esforço do aluno e sua estrutura familiar, como se estes aspectos estivessem fora de seu contexto de atuação. Isso é contraditório, pois é o professor quem atua diretamente na aprendizagem escolar, portanto, ele deve estar preparado para enfrentar os problemas do cotidiano da sala de aula, ou, ao menos, buscar refletir sobre eles.

Não adianta atribuir a responsabilidade pelo desempenho da criança unicamente pela ótica da família, do aluno ou da condição social, pois a culpabilização do outro pelas dificuldades encontradas afasta cada vez mais os alunos de seus professores, comprometendo a aprendizagem, principalmente quando acreditamos que aprender implica numa relação dialógica.

## ANÁLISE COMPARATIVA DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

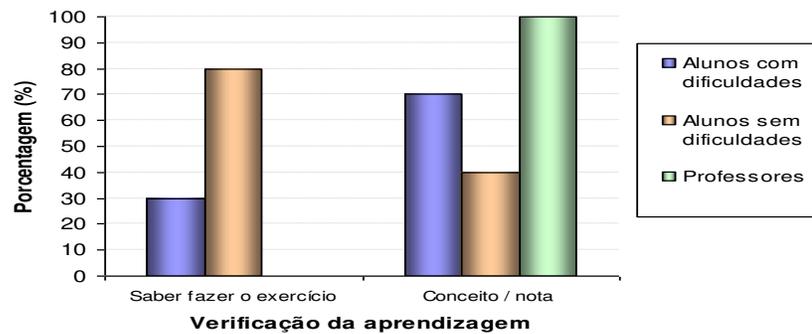
Os resultados das entrevistas, anteriormente apresentados, foram agrupados visando analisar as concepções de professores e seus alunos. As categorias construídas estão organizadas da seguinte forma: concepção de aprendizagem; percepção sobre ambiente da sala de aula; experiências de aprendizagem e ambientes significativos; representações sobre alunos com dificuldades de aprendizagem; percepção de professores e alunos sobre o outro; concepção dos alunos sobre si e sobre seu professor.

Foi realizada análise exploratória de dados por meio de frequências e porcentagens e construídos gráficos de barras para melhor visualização dos resultados. As comparações entre as respostas dos alunos e professores, para as categorias das questões abertas, foram realizadas através do teste Qui-Quadrado, do teste exato de Fisher para tabelas 2x2 ou teste de proporções. O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95% e o software estatístico empregado foi o XLSTAT 2009.

**Tabela 16** – Concepção sobre aprendizagem

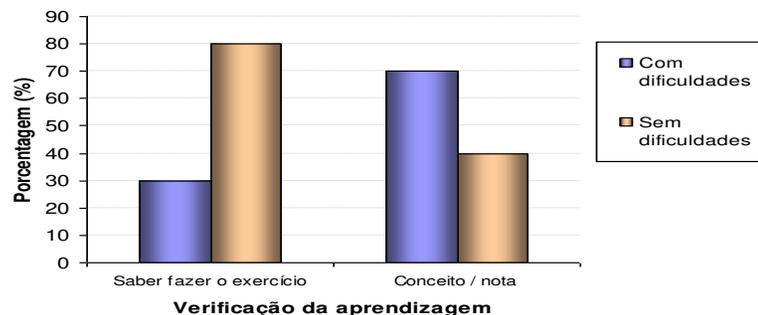
CATEGORIAS	PROFESSORES		ALUNOS COM DA		ALUNOS SEM DA	
	n	%	n	%	n	%
Desempenho (conceito /nota)	20	100	14	70	08	40
Saber fazer o exercício	--	--	06	30	12	80
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A proporção de respostas para a categoria desempenho (nota) foi significativamente superior para os professores comparada à proporção de resposta para a mesma categoria nos alunos com DA (teste de proporções; p-valor=0,008), e nos alunos sem DA (teste de proporções; p-valor<0,001).



**Figura 12** – Verificação da aprendizagem por grupo

Não foi encontrada associação significativa entre a verificação da aprendizagem entre os alunos (teste exato de Fisher; p-valor=0,111). Apesar de a diferença não ter sido estatisticamente significativa, nota-se que a maioria dos alunos sem DA (80%) relaciona a verificação da aprendizagem com o saber solucionar o exercício, enquanto a maioria dos alunos com DA (70%) relaciona a verificação da aprendizagem com a nota.



**Figura 13** – Verificação da aprendizagem entre os alunos

**Tabela 17** – Percepção sobre o ambiente da sala de aula

CATEGORIAS	PROFESSORES		ALUNOS COM DA		ALUNOS SEM DA	
	n	%	n	%	n	%
Possibilita a aprendizagem	17	85	08	40	18	90
Não possibilita	03	15	12	60	02	10
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Em relação à categoria referente ao ambiente da sala de aula, foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos com DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,008). A maioria dos professores (85%) indicou que o ambiente da sala possibilita a aprendizagem, enquanto apenas 40% dos alunos com DA indicaram o mesmo. Não foi

encontrada associação significativa entre os professores e alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=1,000).

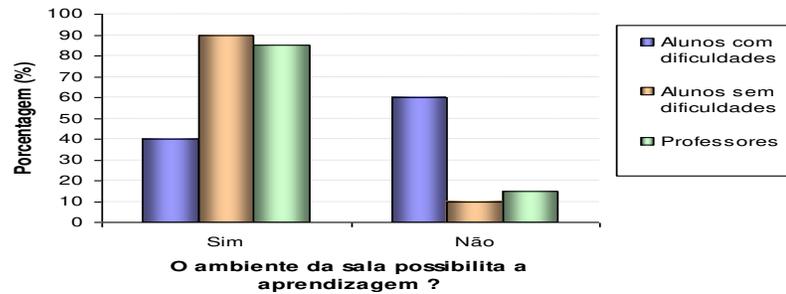


Figura 14 – Porcentagens dos grupos para o ambiente da sala de aula

Ao comparar os alunos, encontramos significância em relação à percepção do ambiente da sala de aula (teste exato de Fisher; p-valor=0,002). A maior parte dos alunos sem DA (90%) afirma que a sala de aula possibilita a aprendizagem, enquanto 60% dos com DA apontam o contrário, não percebem a sala de aula como um ambiente favorável à aprendizagem.

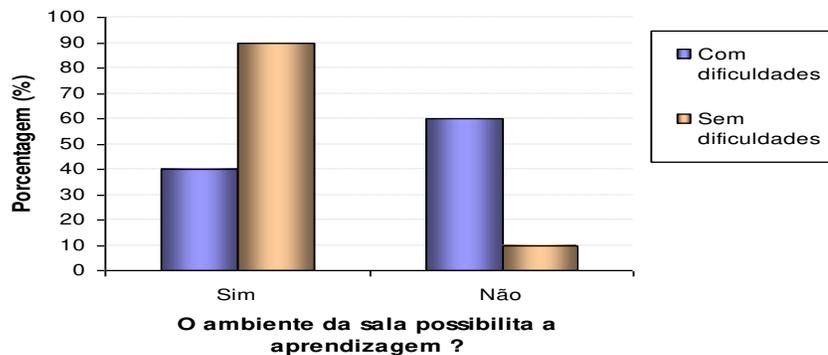
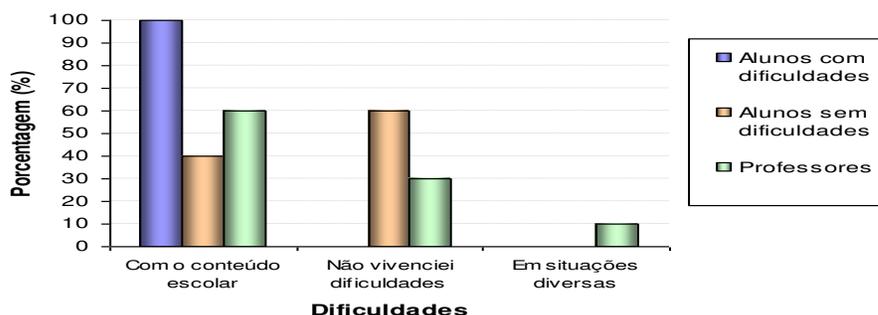


Figura 15 – Porcentagens dos alunos para o ambiente da sala de aula

**Tabela 18 – Experiências de aprendizagem e ambientes significativos**

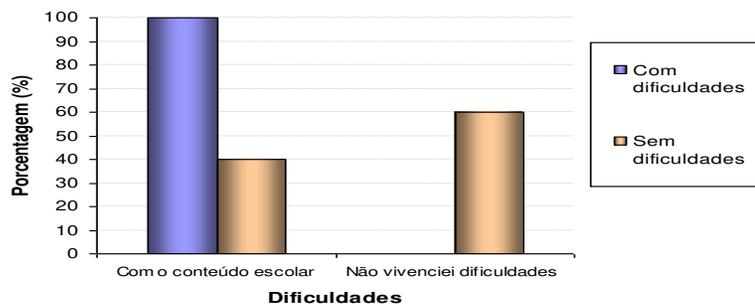
CATEGORIAS	PROFESSORES		ALUNOS COM DA		ALUNOS SEM DA	
	n	%	n	%	n	%
Vivenciei /tenho dificuldades:						
Com o conteúdo escolar	12	60	20	100	08	40
Em situações diversas	02	10	0	0	0	0
Não vivenciei/ não tenho dificuldades	06	30	0	0	12	60
Aonde se aprende:						
Família	09	45	0	0	0	0
Outros ambientes	07	35	07	35	0	0
Escola	04	20	13	65	20	100
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Em relação às dificuldades vivenciadas não foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,091). No entanto, encontramos associação significativa entre os professores e alunos com DA (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,007). Todos os alunos com DA (100%) indicaram ter problemas com o conteúdo escolar, enquanto 40% dos professores não vivenciaram dificuldades e, quando vivenciaram, elas não foram relacionadas ao conteúdo escolar.



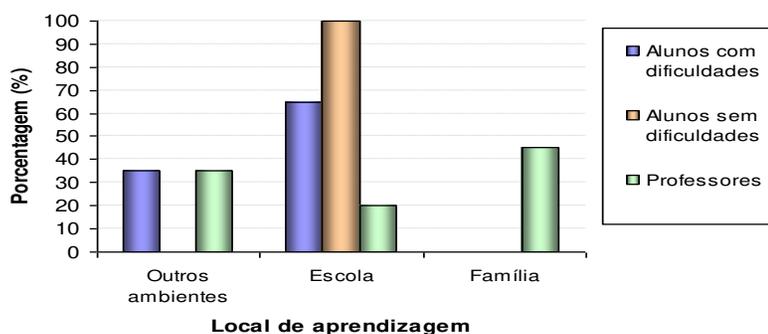
**Figura 16 – Dificuldades vivenciadas pelos grupos**

Comparando os alunos, encontramos associação significativa entre os grupos (teste exato de Fisher; p-valor<0,001). Todos os alunos com DA (100%) indicaram ter dificuldades com o conteúdo escolar, enquanto 60% dos alunos sem DA afirmaram não ter vivenciado.



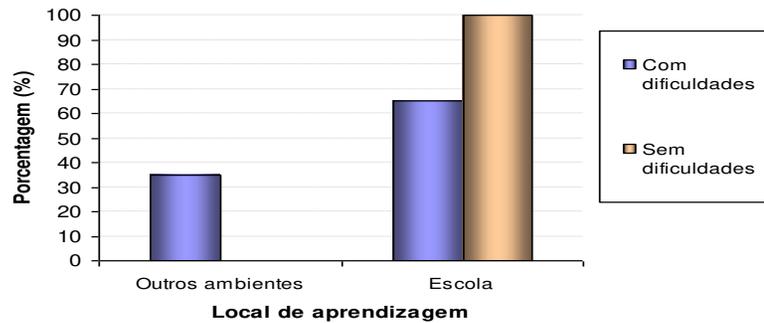
**Figura 17** – Dificuldades vivenciadas pelos alunos

Em relação ao local da aprendizagem, temos uma representação bem diferente entre professores e alunos. Na análise estatística, encontramos associação significativa entre os professores e alunos com DA (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,001) e entre professores e alunos sem DA (teste Qui-Quadrado; p-valor<0,001). Apenas 20% dos professores apontaram a escola como local de referência para a aprendizagem, enquanto todos os alunos sem DA (100%) e 65% dos com DA a indicaram.



**Figura 18** – Local de aprendizagem apontado pelos grupos

Encontramos associação significativa ao comparar alunos com e sem DA em relação a mesma categoria (teste exato de Fisher; p-valor=0,008). Todos os alunos sem DA (100%) indicaram a escola, enquanto 35% dos com DA apontaram outros ambientes como local de referência para a aprendizagem.

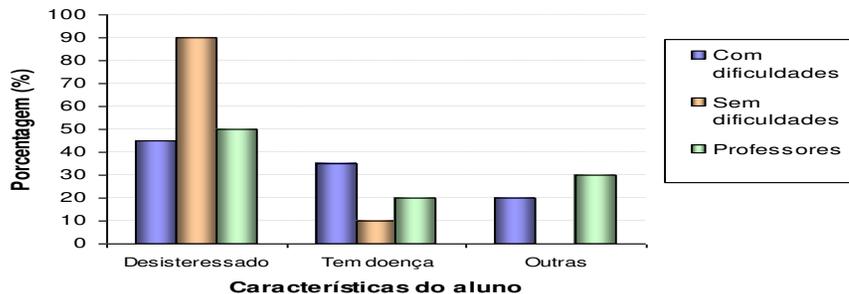


**Figura 19** – Local de aprendizagem apontado pelos alunos

**Tabela 19** – Representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem.

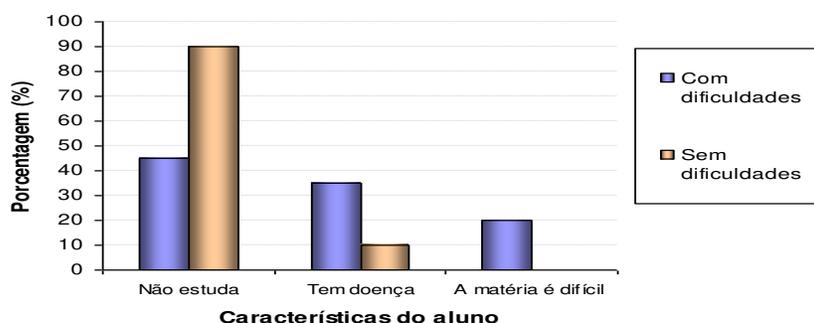
CATEGORIAS	PROFESSORES		ALUNOS COM DA		ALUNOS SEM DA	
	n	%	n	%	n	%
Desinteressado	10	50	09	45	18	90
Tem doença	04	20	07	35	02	10
Outras	06	30	04	20	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Encontramos associação significativa entre professores e alunos sem DA em relação à representação dos alunos com dificuldades (teste exato de Fisher; p-valor=0,011). A maioria dos alunos sem DA (90%) aponta para o desinteresse e apenas 10% consideram a existência de uma doença. Para 50% dos professores, os alunos com dificuldades são desinteressados, outros 20% apontam uma doença ou problema orgânico e 30% indicam outras características, como a falta de apoio familiar. Comparando professores e alunos com DA em relação a mesma categoria, não encontramos associação significativa (teste Qui-quadrado; p-valor=0,530).



**Figura 20** – Representação dos grupos sobre as características do aluno com dificuldades

Ao analisar como alunos com e sem DA representam crianças com dificuldades de aprendizagem, encontramos associação significativa entre ambos (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,008). A maioria dos alunos sem DA (90%) aponta o desinteresse, enquanto 45% dos alunos com DA consideram o mesmo. A característica doença foi apontada por 35% dos alunos com DA, outros 20% afirmam ser a matéria difícil.



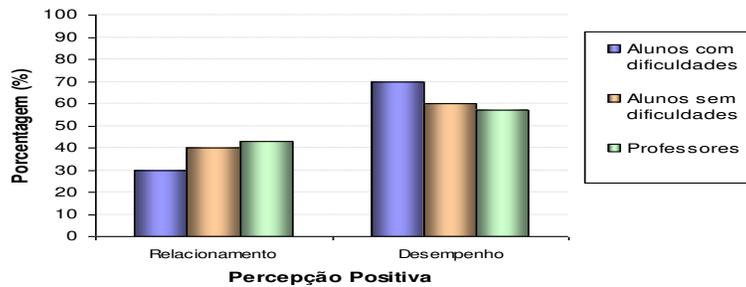
**Figura 21** – Representação dos alunos sobre as características de crianças com dificuldades

**Tabela 20** – Percepção do outro

CATEGORIAS	PROFESSORES		ALUNOS COM DA		ALUNOS SEM DA	
	n	%	n	%	n	%
Percepção positiva						
Relacionamento	06	43	06	30	08	40
Desempenho	08	57	14	70	12	60
Percepção negativa :						
Relacionamento	05	36	16	80	13	65
Desempenho	09	64	04	20	07	35
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Em relação à percepção positiva do outro, não foi encontrada associação significativa entre professores e alunos com DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,487), nem entre professores e alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=1,000). Também não encontramos associação significativa entre os alunos com e sem DA em relação a mesma categoria (teste exato de Fisher; p-valor=0,741).

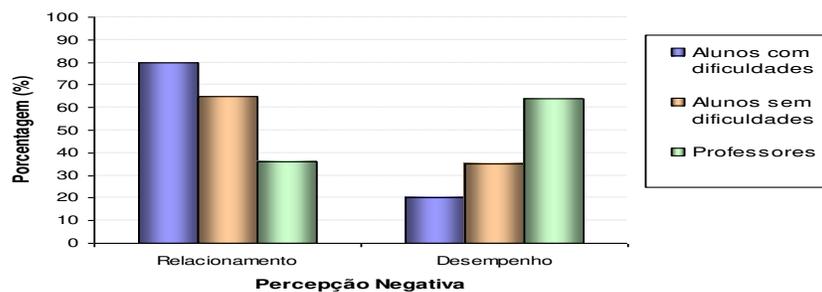
Cabe esclarecer que nessa tabela a categoria percepção positiva indica como os professores percebem o bom aluno e a concepção dos alunos sobre o bom professor. O item desempenho diz respeito à maneira como o professor conduz a aula, a participação e interação dos alunos.



**Figura 22** – Porcentagens em relação à percepção positiva

Encontramos associação significativa entre os professores e alunos com DA em relação à percepção negativa do outro (teste exato de Fisher;  $p$ -valor=0,014). A maioria dos alunos com dificuldades (80%) teve uma percepção negativa quanto ao relacionamento com seu professor, enquanto 64% dos professores apontam para o desempenho e a indisciplina do aluno. Essa categoria implica as características apontadas pelo professor sobre o mau aluno e na concepção dos alunos sobre o mau professor. O item desempenho corresponde à maneira de o professor conduzir a aula e ao desinteresse do aluno.

Não foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos sem DA (teste exato de Fisher;  $p$ -valor=0,163), nem entre os alunos com e sem DA em relação a mesma categoria (teste exato de Fisher;  $p$ -valor=0,480).

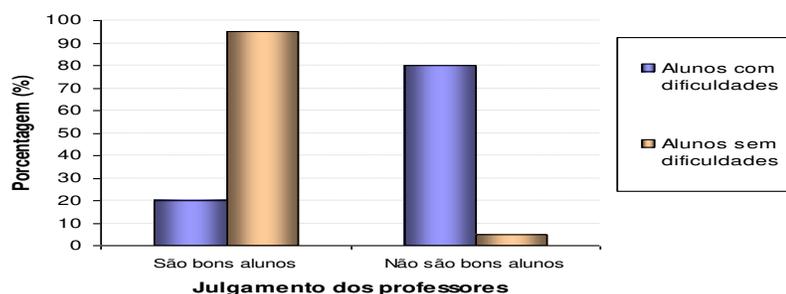


**Figura 23** – Porcentagens em relação à percepção negativa

**Tabela 21: Percepções dos alunos.**

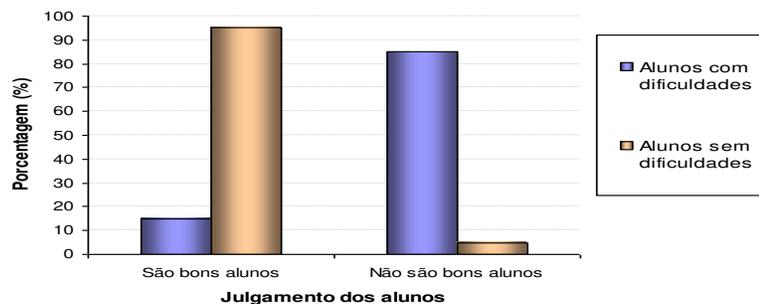
CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
Meu professor pensa que eu sou bom aluno (a)	04	20	19	95
Meu professor pensa que eu não sou bom aluno (a)	16	80	01	05
Eu acho que eu sou bom aluno (a)	03	15	19	95
Eu acho que não sou bom aluno (a)	17	85	01	05
Características do Bom professor:				
Forma conduzir a aula	14	70	12	60
Relacionamento com os alunos	06	30	08	40
Características do Mau professor:				
Forma de conduzir a aula	04	20	07	35
Relacionamento com os alunos	16	80	13	65
Tenho dificuldade para aprender com meu professor	18	90	03	15
Não tenho dificuldade para aprender com meu professor	02	10	17	85
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A Tabela 21 traz a análise de como os alunos com e sem DA percebem a relação com o seu professor. Foi encontrada associação significativa entre os alunos com e sem DA em relação ao julgamento dos professores sobre ser ou não um bom aluno (teste exato de Fisher;  $p$ -valor $>0,001$ ). A maioria dos alunos sem dificuldades (95%) acredita que os professores pensam que eles são bons alunos e apenas 20% dos alunos com DA pensam o mesmo.



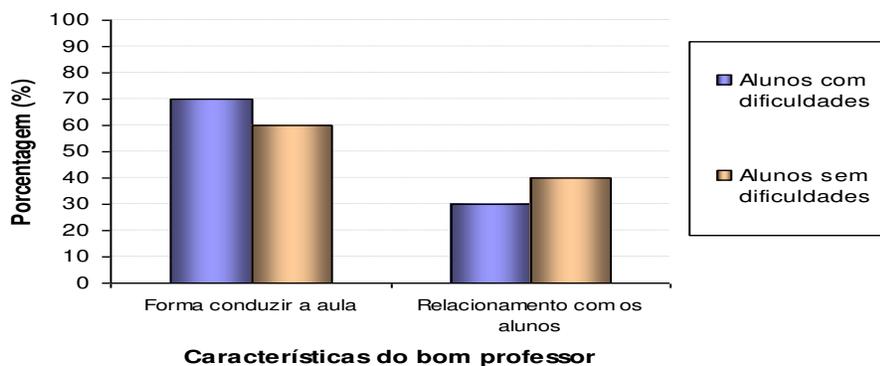
**Figura 24 – Porcentagens em relação à percepção dos alunos**

Também encontramos associação significativa entre os alunos com e sem DA em relação ao seu próprio julgamento sobre ser ou não um bom aluno (teste exato de Fisher;  $p$ -valor $>0,001$ ). Enquanto a maioria dos alunos sem DA (95%) acredita ser bom aluno, apenas 15% dos alunos com DA acreditam no mesmo.



**Figura 25** – Porcentagens em relação aos julgamentos dos alunos

Não foi encontrada associação significativa entre os alunos com e sem DA em relação à percepção sobre um bom professor (teste exato de Fisher; p-valor=0,741).



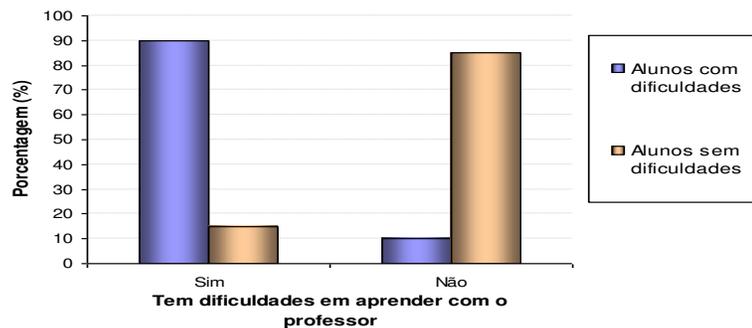
**Figura 26** – Percepção do aluno em relação ao bom professor

Em relação à representação do mau professor também não encontramos associação significativa entre os alunos com e sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,480).



**Figura 27** – Percepção do aluno em relação ao mau professor

Sobre ter dificuldade para aprender com o professor, encontramos associação significativa entre os grupos (teste exato de Fisher;  $p$ -valor $>0,001$ ). A maioria dos alunos com DA (90%) afirma ter dificuldades em aprender com o seu professor, enquanto apenas 15% dos alunos sem DA afirmaram o mesmo.



**Figura 28** – Porcentagens para alunos que têm ou não dificuldades em aprender com o professor

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as representações de professores e alunos do primeiro ciclo de Ensino Fundamental sobre o ensino e aprendizagem. O problema geral que norteou o presente trabalho foi composto por três questões: Em quais aspectos a representação do professor sobre ensino e aprendizagem se relaciona com as representações de seus alunos? Elas se diferenciam entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem? As representações dos professores repercutem nos alunos? Iniciaremos nossa discussão a partir dessas questões, articulando-as com base na literatura da área.

Nossos resultados revelaram que a aprendizagem é percebida, tanto por professores quanto alunos (com e sem DA), como sinônimo de ausência de erros, ou seja, implica em garantir nota. Esse dado denota uma distorção do seu real objetivo, que seria, a nosso ver, estabelecer relações, experimentar diferentes formas de solucionar problemas, atribuir significado aos conteúdos, ao invés de memorizar respostas e gabaritar uma prova.

Comparando as respostas de alunos com DA e professores, verificamos que ambos valorizam o desempenho frente aos resultados dos exercícios e atividades desenvolvidas e concebem a nota como resultado da aprendizagem. Essa representação é facilmente compreendida porque o conceito obtido pelo aluno define sua vida acadêmica. Se ao final do ano, o estudante consegue alcançar a média, ele é aprovado, caso contrário é reprovado.

Nesse sentido, a aprendizagem parece ser um processo individual e não social na medida em que professor e aluno associam o desempenho acadêmico diretamente com o resultado de uma prova, não considerando a evolução deste processo nem os progressos do estudante. Em contrapartida, os alunos sem DA a representam diferentemente de seus professores e colegas (com DA), pois valorizam o saber fazer as tarefas. A nota para esse grupo (sem DA) é fator secundário, talvez isto aconteça porque eles conseguem obter um bom desempenho e não dependem tanto do resultado da prova.

Ao relacionarmos esses dados com a teoria das Representações Sociais, podemos afirmar que a representação de aprendizagem foi convencionalizada no momento em que o desempenho acadêmico traduz, de certa maneira, quem é esse estudante. Ter boas notas e um boletim repleto de conceitos dentro da média ou acima

dela, correspondem à imagem do bom aluno, enquanto não atingir média ou estar em defasagem conferem um status de mau aluno. Ela também é prescritiva pois avaliar os alunos e conferir um conceito ao seu desempenho é uma prática educacional mantida desde os primórdios da história da educação. A avaliação é uma maneira de classificar e a nota ainda é a forma mais comum de representar o histórico acadêmico.

O hábito de rotular, classificar, diz respeito ao processo, designado por Moscovici (2005), de ancoragem. Ancorar implica em estabelecer uma relação positiva ou negativa de acordo com a categoria estabelecida, nesse caso, o conceito do desempenho do aluno. Por exemplo, na rede em que esta pesquisa foi realizada o conceito “S” corresponde ao desempenho “Satisfatório”; “NS” corresponde a “Não satisfatório” e “MS” ou “PS” a “Muito satisfatório” ou “Plenamente satisfatório”. Portanto, se um aluno tem “S”, “MS” ou “PS” no boletim isto evidencia um desempenho adequado. No entanto, ter “NS” significa não acompanhar os conteúdos e, via de regra, estar em defasagem. Isso configura a ancoragem.

Nesse sentido, acreditamos que tanto professores quanto alunos adotam uma concepção de ensino e aprendizagem, mesmo de forma inconsciente, e esta representação vai determinar sua compreensão sobre a função do aprender. Articulando nossos resultados com algumas correntes pedagógicas, podemos dizer que professores e alunos com DA manifestam uma representação de ensino correspondente a uma tendência pedagógica tradicional, priorizando a exposição e a assimilação dos conteúdos. Já os alunos sem DA apresentam uma perspectiva mais construtivista, voltada à aprendizagem, pois o foco está em aprender, em saber fazer, ou seja, centram-se no processo de aprendizagem e não no ensino.

Segundo Gil (2009), as representações podem se direcionar ao polo do ensino ou da aprendizagem. Quando o professor se coloca a frente da classe como especialista e cuida para que o conteúdo seja assimilado, sendo dever dos alunos dominar o teor das matérias, seu polo é o ensino. Ao optar pela aprendizagem, o conhecimento é tido como produto das interações entre sujeito e objeto, visando criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, o que corresponde à abordagem construtivista.

Acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem configura uma situação de comunicação na qual professores e alunos atuam como corresponsáveis. Pensando na sala de aula, nossos resultados permitem afirmar que quando uma representação é objetivada, o objeto representado passa da condição de abstrato para concreto. Nesse sentido, podemos dizer que professores e alunos sem DA representam positivamente a

sala de aula porque para eles a aprendizagem de certa forma se materializa, ou seja, o professor consegue ensinar e os alunos (sem DA) aprendem, portanto, o ambiente sócio afetivo da sala de aula é favorável ao aprender.

Em contrapartida, alunos com DA não representam da mesma maneira porque não aprendem e por estarem em defasagem em relação aos conteúdos. Essas representações apontam para o valor afetivo envolvido no processo de ensino e aprendizagem. A questão do valor afetivo é discutida por autores como Piaget (1983), Brenelli (2000), Barros (2002), Dolle (2002) quando afirmam ser a afetividade uma espécie de força propulsora pois atribui valor às atividades. Constitui-se portanto, fator de influência para a aprendizagem e para a construção de novos conhecimentos.

Há uma contradição no discurso de professores e alunos, pois apesar de destacarem nas entrevistas a relevância das relações afetivas, este mesmo aspecto acaba sendo deixado de lado quando pontuam quais fatores são necessários à aprendizagem. Os professores focam a família e o esforço do aluno, enquanto os estudantes apontam tanto para a forma de o docente conduzir a aula (fazer revisão, ter mais paciência) quanto a si próprios no sentido de serem responsáveis pelo seu desempenho. Essas representações inviabilizam o diálogo entre professores e alunos na medida em que o docente atribui a um fator externo – a família e o aluno, a responsabilidade pelo resultado acadêmico, como se a aprendizagem não ocorresse na prática da sala de aula.

A teoria das representações sociais fornece subsídios para melhor compreender as concepções acerca do ambiente de ensino e aprendizagem. Um de seus pressupostos é que a imagem mental não se distancia da opinião do indivíduo, assim a imagem construída pelos professores e alunos sobre o ambiente da sala de aula acaba sendo vinculada a sua própria experiência de aprendizagem. De acordo com Moscovici (2005) e Dotta (2006), o universo do indivíduo é formado por uma série de relacionamentos e interações impregnadas de representações, portanto elas constituem uma das vias de apreensão do mundo concreto.

Nesse sentido, considerando a sala de aula como um espaço de interações simultâneas entre professores e alunos, podemos dizer que a cada momento e em cada ação desencadeada por estes sujeitos são mobilizados conhecimentos e afetos. Esses afetos podem ser percebidos por alunos e professores como positivos ou negativos, dependendo da qualidade das relações estabelecidas em sala de aula.

Nossos dados permitem dizer que para professores e alunos sem DA a sala de aula é um ambiente favorável à aprendizagem, enquanto alunos com DA não consideram o mesmo. Esses dados remetem diretamente às representações sociais construídas no espaço da sala de aula, pois implicam na forma como o aluno representa seu percurso escolar e o espaço onde essa aprendizagem ocorre. Se o aluno vivencia uma experiência de sucesso, constrói uma representação positiva de si e do ambiente de ensino, ao contrário, se vivencia uma experiência de fracasso, constrói uma representação negativa. Assim, o relacionamento estabelecido entre professores e alunos pode, segundo Rubinstein (2003), incidir tanto no estilo de aprender como no de ensinar.

“A relação pedagógica é sempre construída por um triângulo – o aluno, o conhecimento e o professor”. (Fiorot, 2001, p. 17). Considerando a sala de aula não apenas como um ambiente físico, mas também social e afetivo, destacamos o exposto por Gil (2009, p. 269) “a autoestima dos estudantes e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento intelectual podem ser seriamente afetados por comentários feitos pelos professores ou por posturas que indicam menosprezo ou indiferença”.

O ponto de partida dos problemas de aprendizagem está, segundo Placco (2004), nas relações estabelecidas no interior do cotidiano escolar, pois o vínculo entre professores e alunos configura elemento essencial para a aprendizagem. Partilhando de singular opinião, Souza (1995) e Marturano (2000) destacam a influência do ambiente, explicando que um dos ingredientes importantes para o desempenho escolar é a prática educativa que combina afeto positivo e controle. Segundo essa perspectiva, acreditamos que vínculos de confiança e credibilidade constituem elementos essenciais no aprender.

Em nossa pesquisa, a questão afetiva foi apontada pelos alunos, sobretudo os com DA. A maior parte deles, ao falar sobre sua relação com seu professor, afirmou ser ignorado e se sentir excluído. Esse aspecto apareceu tanto na entrevista quanto na prova Par Educativo. Outro dado que chamou atenção no desenho é que se este reflete o desenvolvimento cognitivo, ao observarmos a qualidade das reproduções, podemos inferir que os alunos com DA não estariam atrasados no desenvolvimento cognitivo, assim suas dificuldades podem ser de qualquer outra natureza. Nos desenhos, a maioria das crianças com DA retratou situações de aprendizagem fora do ambiente escolar. Entendemos esse dado como um distanciamento desse grupo com o aprender, pois esses alunos não conseguem se vincular aos conteúdos - porque apresentam dificuldades, nem com seu professor – em razão da sua própria conduta.

Assim, podemos afirmar que as crianças com DA evidenciam uma necessidade de pertencer. Acreditamos ser a aprendizagem, até certo ponto, condicionada tanto pelas possibilidades e capacidades do aluno (nível cognitivo e conhecimentos prévios) quanto pela interação vivenciada em sala de aula com seus pares. Nesse sentido, os alunos com DA parecem sentir o aprender como uma experiência tensa, negativa e, por isso, segundo seus professores, assumem uma postura de desinteresse e distanciamento. É interessante observar, na fala dos professores, que os alunos com DA são considerados desinteressados, mas o docente parece não ter consciência de que esse desinteresse, em certa medida, é decorrente de sua própria didática e modo de se relacionar com o aluno.

Em relação à falta de envolvimento nas atividades, Macedo (2000) afirma não existir aluno desinteressado o tempo todo, mas um desinteresse tanto pelas matérias como pelas propostas escolares. Talvez alguns alunos considerados em defasagem o sejam porque assumem uma atitude de não importismo em relação ao conteúdo e ao aprender. O termo não importismo foi utilizado por Piaget (1972) para justificar as respostas dadas pela criança, em reação ao exame clínico crítico. Nesse sentido, se a pergunta feita lhe aborrece, a criança responde sem se envolver, mesmo que sua resposta não faça sentido, ou seja, responde para se ver livre do questionamento.

Relacionando o exposto com nossos dados, podemos considerar que os alunos com DA não se mobilizam em prol da atividade escolar porque não possuem requisitos para cumprir com os conteúdos cobrados. Talvez esses alunos conseguissem um rendimento acadêmico melhor se houvesse um maior investimento afetivo de seus professores. Completando essa linha de pensamento, Yaegashi (1999) levanta a hipótese de que a função intelectual de certos alunos esteja bloqueada por causa das relações vivenciadas no interior da escola. Isso pode ocorrer, de acordo com Fernandez (1991), porque não aprendemos com qualquer um, aprendemos com aquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.

É interessante notar que apesar de as crianças compartilharem um mesmo ambiente, as representações se diferenciam. Isso se justifica pelo fato de cada aluno vivenciar as relações com seu professor e com o ambiente de sala de aula segundo suas possibilidades. Queremos com isso dizer que, embora a análise comparativa dos grupos nos forneça dados interessantes, não podemos esquecer do sujeito psicológico, individual. Cada aluno e cada professor participante desta pesquisa construíram suas

representações a partir da interação com o meio o que implica em considerar também sua história pessoal.

Os professores de nossa pesquisa atribuem a aprendizagem à família e ao aluno não se colocando como participantes deste processo. Apesar de mencionarem a importância da interação do aluno, fica evidente em seu relato certa contradição. A participação do aluno é tida ao mesmo tempo como um aspecto positivo (quando ela acontece) e negativo (quando não há envolvimento), mas no final o que conta realmente é a nota. Ou seja, mesmo se tivermos um aluno envolvido, aplicado, participante, sua nota é o produto final, ela evidencia e determina o resultado de sua aprendizagem. Essa maneira de conduzir a avaliação, na opinião de Luckesi (2006), configura uma verificação em que se mede a quantidade de acertos e erros do aluno.

Entretanto, o aluno não demonstra ter discernimento quanto à relação entre a didática do professor e a forma como os conteúdos estão organizados com seu desempenho. Os estudantes consideram a não aprendizagem como sua responsabilidade. Há uma tendência, segundo Martini e Boruchovitch (2004), principalmente das crianças com dificuldades em internalizar o fracasso, de atribuir a si mesmas o resultado de seu desempenho, deixando de considerar o papel da escola ou do professor.

Nossos dados evidenciam que as representações dos professores e alunos se encontram distantes da compreensão das relações interdependentes entre desenvolvimento e aprendizagem, e das relações entre ensinar e aprender. Para os professores, o contexto familiar é fator imprescindível para o aprender assim como o interesse do aluno, sendo o vínculo afetivo entre docente e discente o fator menos determinante. Já os alunos preocupam-se em aprender, entendendo a aprendizagem como atribuição de nota ou autonomia para realizar as tarefas.

Queremos esclarecer que não atribuímos aos professores serem os únicos autores responsáveis por essa situação, porque a qualidade na Educação não depende apenas das relações afetivas vivenciadas em sala, ou dos materiais didáticos adotados, ela implica também, a formação inicial do professor. Consideramos importante destacar a questão da motivação, pois nossa amostra inicial contou com trinta e dois professores e deles, apenas vinte aceitaram participar da pesquisa. Isso indica que esses professores são mais motivados que os desistentes, porque aceitaram responder à entrevista e indicar seu aluno, não tiveram receio de expor suas representações.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprender ficou relegado a segundo plano. Hoje se sabe que é necessário ressignificar esse processo, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

Torna-se necessário considerar que todo sistema educacional responde pela tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos. Nesse aspecto, a escola estabelece uma série de instrumentos e documentos para registro e documentação da avaliação, fornecendo atestados oficiais de aproveitamento dos estudantes. Assim, as “notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, etc fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia a dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno”. (PCN's, 2001, p. 90)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), existem alguns mecanismos de influência educativa e social que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Entende-se por influência educativa a organização e o funcionamento da instituição escolar, os valores implícitos e explícitos, as relações entre os membros da escola. A influência social compreende a mídia, a família, a igreja, os amigos, uma vez que todos eles também contribuem para o processo de conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que tanto as influências educativas quanto sociais constituem-se locais de formação e disseminação de representações sociais. Assim sendo, “não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (PCN's, 2001, p. 55). Acreditamos que as representações dos professores conduzem sua prática. Em nossos resultados, por exemplo, quando eles interpretam a dificuldade de aprendizagem como um problema da criança (falta de interesse) ou de sua família, afirmando ser necessário acompanhamento de um especialista, eles inibem, de certa maneira, o poder de sua ação e de intervenção junto ao aluno.

De acordo com Collares e Moyses (2009), o sistema educacional brasileiro apresenta um dos piores desempenhos de todo o mundo. Um dos fatores que contribuem para essa realidade é a atribuição de causas biológicas aos problemas de ensino, o que podemos chamar de “medicalização” do processo de ensino e aprendizagem. A medicalização acaba por focar o problema de aprendizagem no aluno, deixando a escola

afastada do problema. Segundo os autores, essa prática constitui um processo crescente na sociedade brasileira. Nossos resultados também conduzem a essa interpretação uma vez que a maioria de nossos professores considera que a melhor maneira para resolver a dificuldade do aluno é encaminhá-lo para um especialista. Isso nos remete à visão de uma patologia em que é necessário um profissional específico para tratar o problema, não sendo esta responsabilidade da escola.

Sobre esse aspecto, Garcia (2009) afirma ser urgente desconstruir a falsa ideia de que algumas crianças não aprendem por terem problemas de saúde. Acrescentamos a essa ideia a questão da família, pois também acreditamos ser infundada a representação dos professores de que os alunos com DA não aprendem por terem uma família desestruturada ou não participativa na educação do filho. Apesar de nossos dados demográficos mostrarem que a maioria dos alunos sem DA e metade dos com DA residem com os pais, ainda assim, pensamos que a configuração familiar não causa problema de aprendizagem.

Segundo Singly (2007), as diversas configurações familiares são fontes de estigmatização no discurso dos professores e psicólogos, mas não existe nenhuma comprovação disto. Também é importante pensar na questão da formação dos professores. De acordo com Gurgel (2008), apenas 28% das disciplinas dos cursos de Pedagogia abordam o “que” e o “como” ensinar e esta falta de conhecimento didático é a raiz do fracasso escolar. Também relata que as didáticas sobre as relações de ensino e aprendizagem de cada conteúdo e para cada faixa etária são ausentes durante a formação desses professores.

Nesse sentido, consideramos fundamental aos cursos de Formação de Professores darem ênfase às práticas de sala de aula, as escolas terem um olhar mais cuidadoso em relação a não aprendizagem, orientando seus professores, pois é preciso que haja a participação conjunta de todos os profissionais para a tomada de decisões sobre os aspectos da prática educativa. A qualidade da escola não pode ser atribuída apenas à vontade ou competência do professor.

Podemos afirmar, mediante o exposto, que as representações de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem estão de certa maneira cristalizadas e, segundo Moscovici (2005), provavelmente estas concepções serão mantidas enquanto persistir na escola uma visão e uma postura tradicionais de ensino. Acreditamos ser possível transformar essas representações por meio da adequação dos currículos acadêmicos às reais necessidades da educação brasileira, bem como implementar temas de

necessidade dos professores para discussão nos cursos de formação e capacitação fornecidos pelas Secretarias de Educação dos municípios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Durante muitos anos, o fato de alguns alunos não aprenderem foi justificado por razões como o número de estudantes em sala, a existência de algum tipo de deficiência ou doença, a falta de estimulação. Contudo, o conhecimento que vem se desenvolvendo nas últimas décadas dentro da Pedagogia e Psicologia mostra o quão difícil é sustentar esse tipo de afirmação, pois atualmente não podemos atrelar a não aprendizagem a fatores diretamente ligados a uma boa base familiar ou ao próprio interesse do aluno.

Nesse sentido, a teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978, 2005), nos permite compreender os mecanismos pelos quais os indivíduos constroem suas ideias sobre sua realidade e seu mundo. Entendemos essa construção como um processo em que participam tanto as capacidades pessoais quanto os fatores psicológicos e culturais.

Segundo Moscovici (2005), ao longo do processo de formação das representações incorporamos dados e informações construindo uma rede de significações em relação aos valores sociais. Em nossa pesquisa buscamos compreender as representações de um grupo de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem. Nossos resultados indicam que as representações dos professores são percebidas pelos alunos, repercutindo nestes últimos, em relação à maneira de reagir e interpretar, o relacionamento com o seu professor e sobre a percepção de sua própria aprendizagem.

Constatamos, por meio da entrevista com os alunos, que o professor destina mais tempo aos estudantes de alto rendimento do que àqueles com baixo desempenho, demonstrando ter reações diferentes para estes dois grupos. Nesse sentido, se o professor cria expectativas inapropriadas e rígidas a respeito de um aluno, vendo este quadro como permanente e imutável, é provável que ele venha a tratar este estudante com menos entusiasmo, evidenciando mais seus fracassos do que sucessos.

Acreditamos que os resultados de aprendizagem dos alunos estão relacionados com suas experiências de aceitação do ambiente escolar bem como com as experiências vivenciadas em sala de aula. Nossos dados evidenciam que a escola é valorizada por professores e alunos como referência para a aprendizagem de conteúdos formais, mas, apesar de todo um discurso sobre a aprendizagem significativa e sobre os benefícios do lúdico como estratégia de um ensino diferenciado, a nota é ainda o que supõe a aprendizagem, como um produto final do que foi trabalhado. O aluno precisa da nota para ser aprovado, independente de seu esforço e participação durante o processo de

aprendizagem, e o professor precisa dela para justificar o que foi trabalhado. Infelizmente, a avaliação continua sendo classificatória, reafirmando uma concepção de educação tradicional, havendo sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos.

Consideramos que para os alunos a escola seja o local designado para aprender porque socialmente ela é valorizada e legitima o conhecimento, possibilitando a oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Já os professores pensam apenas nos conteúdos formais, delegando à família o ensino e a manutenção de conteúdos comportamentais e valorativos. Há, portanto, uma representação difusa entre professores e alunos. Nessa perspectiva, a escola é garantia de acesso aos conteúdos formais, no entanto, os demais conhecimentos devem “vir de casa”.

Refletindo sobre nossos resultados, acreditamos que o professor precisa tomar consciência de que uma parte importante de seu trabalho está estreitamente ligada aos problemas de seus alunos – sua postura, a qualidade das interações que estabelece, a forma como avalia e lida com seu aluno – são fatores que podem contribuir para as dificuldades deles.

Essa representação acerca do ambiente pode ser explicada, segundo Moscovici (2005), por meio da convencionalização. Quando professores e alunos destacam a família ou a escola como referência para a aprendizagem, eles estão convencionalizando, ou seja, a representação se legitima, torna-se concreta a correspondência dela com vinculação da aprendizagem.

Analisando mais detalhadamente essas representações, podemos dizer que há uma cisão – a escola deve ensinar as disciplinas específicas (língua portuguesa, matemática, geografia, ciências, dentre outras) e a família os conteúdos sociais (limite, ética, higiene, disciplina) como se estes dois aspectos fossem discordantes, não sendo possível atrelá-los ao trabalho de sala de aula. O professor, portanto, assume para si apenas a formação intelectual do aluno, desconsiderando a formação moral e social.

Professor e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto em que estão inseridos – a escola. Nesse sentido, podemos afirmar, mediante nossos dados, que alunos e professores trazem para a sala de aula modelos de relações e vínculos, expectativas, imagens, ou seja – representações. Por isso consideramos inegável o papel das representações na dinâmica da sala de aula.

Segundo o exposto, não podemos atribuir exclusivamente à escola ou à família a responsabilidade pela aprendizagem. É necessário reconhecer a importância da parceria entre ambas; tanto escola quanto família participam desse processo e devem dividir esta

responsabilidade. Nossos dados revelam uma representação dicotômica entre alunos e professores. Os primeiros priorizam a escola como ambiente significativo de aprendizagem enquanto os últimos apontam para a família.

Acreditamos que a responsabilização da família pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos é uma concepção generalizada entre os professores, assim como acreditar que as famílias não prestam atenção suficiente aos estudos dos seus filhos, delegando à escola a sua responsabilidade. Isso evidencia que os professores não refletem sobre o fato de a maioria dos pais ter pouca familiaridade ou acesso com as exigências e conteúdos escolares.

Nesse sentido, consideramos que um contexto favorável para o aprender se constrói a partir do respeito entre professores e alunos e entre os pares, pela compreensão das diferenças e por meio do afeto manifesto nos gestos, atitudes e palavras.

Sobre o aspecto afetivo, os professores manifestaram o desejo de ter um melhor relacionamento com a direção e coordenação, enquanto os alunos anseiam pelo mesmo em relação a seus mestres. Esse dado evidencia uma clara distinção, enquanto os professores priorizam fatores externos à sala de aula, os alunos trazem à tona a importância das relações vivenciadas neste espaço. Isso nos leva a refletir sobre o investimento afetivo na sala de aula, pois, segundo Piaget (1983), afetividade e inteligência são indissociáveis, irreduzíveis e complementares. Assim, podemos dizer que as interações vivenciadas em sala têm repercussão nas representações de alunos e professores.

Nossos dados evidenciam que o entendimento de alunos e professores acerca das variáveis que interferem no processo de aprendizagem parece estar muito distante das reais necessidades do ensino. Para os alunos, as boas relações com os professores influenciam o sucesso da aprendizagem, enquanto para os professores a avaliação e a adoção de uma postura conservadora são condições para a aprendizagem. Lembrando o quanto alguns professores apontaram para o controle excessivo da direção, parece-nos que o docente cobra do aluno na mesma proporção em que é cobrado.

As representações de professores e alunos são afetadas pelas expectativas um do outro. Portanto, se o aluno percebe ou sente em seu professor o descrédito em sua capacidade, terá menos vontade de participar da aula e assumirá para si a falta de condições para aprender. Em nossa entrevista, algumas das crianças com dificuldades

relataram estar desinteressadas pelas atividades escolares ao perceber que seu professor não acredita em sua capacidade.

Da mesma maneira, quando o professor se sente rejeitado pelo aluno, acaba por investir menos nele e tem suas expectativas conduzidas pelo comportamento deste último. Segundo Justo (2004, p. 97) “o olhar do professor é decisivo para as imagens que o aluno forma de si mesmo”, assim como o professor vê o aluno como “aquele que deverá absorver seus ensinamentos, suas qualidades”.

Em nossa pesquisa pudemos constatar que os professores, de modo geral, se restringem a três aspectos ao apontar um aluno com DA: seu nível de produção escolar, atitudes em sala e questões de ordem física ou emocional. O desempenho é avaliado por meio do resultado de sua avaliação, lentidão ao fazer uma tarefa ou independência na realização da mesma, domínio da leitura e escrita, capacidade para resolução de cálculos e adequado raciocínio lógico-matemático. As atitudes em sala foram descritas em relação ao comportamento, obediência e relacionamento com o professor e demais colegas. Questões de ordem física ou emocional configuram a existência de uma patologia ou problemas familiares como carência e agressividade.

Ficou evidente em nossa pesquisa que os professores representam de maneira diferente alunos com e sem DA. Uma das causas atribuídas à não aprendizagem é a família do aluno e quando o professor percebe a dificuldade, encaminha o estudante para atendimento especializado. Em nosso entendimento, essa atitude afasta a possibilidade de intervenção, pois o professor passa a responsabilidade do auxílio à criança a outro profissional. Pensamos ser obrigação do professor avaliar sua prática com base no aluno, pois achar que este não aprende faz com que professores e alunos tomem rumos distantes, afastando a possibilidade de uma relação dialógica.

De acordo com Nutti (2009), uma questão a ser levada em consideração por quem leciona para crianças e jovens com defasagem é que estes alunos têm uma visão negativa de si mesmos e não se sentem capazes de aprender. A representação do professor sobre seu aluno pode ser percebida por meio da sua linguagem, a forma como se dirige, suas observações e reações frente à dificuldade do aluno, afetando seu interesse, disposição e rendimento escolar. Consideramos o mais adequado ao professor, evitar julgamentos sobre a personalidade ou capacidade do aluno.

Em nossos dados, uma fala comum dos professores foi relatar que seu aluno com dificuldade é desmotivado, não se esforça ou não se dedica suficientemente aos estudos. Em contraponto, ao analisar as estratégias empregadas pelos alunos para superar suas

dificuldades, percebemos que o grupo com DA busca auxílio da família ou dos amigos, evitando o professor. O ato de pedir ajuda é algo positivo, porque é uma estratégia metacognitiva e envolve a motivação intrínseca. Entretanto, o professor pode interpretar como algo negativo, entendendo como uma falta de autonomia do aluno e para este último, pedir ajuda pode contribuir para que sua autoestima baixe porque ele vê que os demais colegas não precisam de auxílio e ele sim. Isso pode reforçar uma imagem negativa de si mesmo.

É fácil enumerar sintomas e causas para a falta de motivação e interesse, no entanto, não basta dizer ao aluno para ele se esforçar e se dedicar, pois as dificuldades existem, independentes de sua vontade ou de sua família, elas não foram desejadas. Nesse sentido, consideramos necessário perceber o fracasso escolar como não sendo da criança, mas da instituição educacional da qual ela faz parte, pois mesmo os alunos com sérios problemas de aprendizagem conseguem se desenvolver se houver investimento para isto. As escolas estão deficientes porque não trabalham com a ideia das inteligências múltiplas, focando apenas um ideal de inteligência e os professores acabam recorrendo as suas próprias estratégias para tentar lidar com os alunos com DA, o que nos leva a repensar a questão da formação dos professores.

Esta pesquisa permitiu levantar quatro pontos que merecem ser estudados com maior profundidade, a saber: a formação dos professores, o valor do erro, o uso do material apostilado nas escolas, a questão do gênero e sua relação com as dificuldades de aprendizagem.

Sobre a formação dos docentes, Piaget (1976) faz duas críticas. A primeira diz respeito à falta de autonomia dos professores ao serem obrigados a seguir diretrizes e programas estabelecidos pela direção. Em segundo, o pouco contato dos professores com a prática de pesquisa durante sua formação e ao longo da profissão. Essa crítica é tão atual, pois, segundo Carnoy (2009), Castro (2008) e Gurgel (2008), os cursos de Pedagogia focam as teorias e privilegiam o ensino do raciocínio abstrato, faltando conexão entre teoria e prática. Assim, os professores se formam professores sem saber como ensinar seus alunos. O ensino voltado à solução de problemas práticos e à realidade da sala de aula ajudaria os professores a estarem mais bem preparados para o exercício da profissão.

Para Pellegrini e Grossi (2008), aprimorar a formação docente é uma missão complexa, pois o curso de Pedagogia está muito distante das necessidades de quem leciona porque não foca as práticas de ensino e os conteúdos que devem ser ensinados

às crianças. Em comparação aos demais cursos universitários, o de Pedagogia, segundo os autores, é o único em que durante o estágio os estudantes apenas observam.

Em nossos resultados, a maior parte dos professores entrevistados não se sente preparados para lidar com as dificuldades dos alunos. Eles esperam o auxílio de outros profissionais ou da Secretaria de Educação em promover cursos para lidar com esses problemas. Esses dados revelam que assim como o professor afirma que o aluno não busca recursos ou não se esforça para aprender, ele também não tem iniciativa, não pesquisa e fica, tal como acusa seu aluno, sem buscar alternativas para resolver esta problemática.

Considerando o exposto, questionamos a qualidade dos cursos de formação. Será que eles acabam anulando a pesquisa como um recurso de trabalho do professor? E a falta de pesquisa minimiza as possibilidades de intervenção junto ao aluno?

De acordo com Haddad (2008), apesar dos avanços tecnológicos, o curso de Pedagogia continuou sendo genérico, sem dar ênfase às práticas de sala de aula. Considera urgente a adaptação dos currículos à realidade escolar. Para Gurgel (2008), há um descompasso entre o que as faculdades de Pedagogia oferecem e a realidade encontrada nas escolas brasileiras e essa falta de conhecimento constitui a raiz do fracasso escolar brasileiro.

Nesse sentido, pensamos que os cursos de formação podem estar negligenciando a importância da dimensão afetiva e das estratégias diferenciadas para a aprendizagem. Assim, uma das contribuições desta pesquisa é apontar para uma reflexão acerca dos conteúdos e temas necessários à formação do professor. As pesquisas servem como um instrumento para analisar a realidade presente e apontar caminhos para possíveis mudanças. Nossos resultados conduzem para a necessidade de um debate sobre a questão da formação e ao papel das representações para o processo de aprendizagem. Acreditamos que a formação constitui um processo de construção da identidade profissional, por isso ela deve ser pautada na articulação entre conhecimento, pesquisa e prática.

Contudo, se a universidade não ensinou aos professores como lidar com os desafios da sala de aula, pensamos que a escola pode assumir essa responsabilidade buscando desenvolver o potencial da própria equipe durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Nossos dados também revelam uma visão tradicional de ensino, na qual a aprendizagem é concebida como um reflexo da conduta do aluno e de sua família,

desconsiderando o papel do professor e a influência de sua prática para o desenvolvimento do estudante. Mediante o exposto, destacamos a necessidade da reflexão do professor sobre o seu papel, devendo perceber suas falhas, buscando um olhar global sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos em nossa amostra quem são os alunos com dificuldades, algumas características são comuns a todos: repetentes, não acompanham os conteúdos escolares, estão em defasagem e, principalmente, não conseguem resolver ou erram os exercícios e atividades dadas pela professora. Pensando no papel do desenvolvimento e da aprendizagem numa visão construtivista, podemos dizer que o desenvolvimento é um processo espontâneo, interno, se processa ao longo do tempo, implica na maturação orgânica e no desenvolvimento das estruturas de inteligência. A aprendizagem é provocada por situações externas, organizadas, criadas pelo outro, podendo ser este o professor, alguém da família ou um evento.

Portanto, se concebermos a inteligência como uma organização e o desenvolvimento uma constante reorganização, devemos interpretar o erro do aluno de uma maneira diferente da visão tradicional, ou seja, quando a criança erra isto não significa falta de conhecimento, mas reflete o modo como os alunos pensam. O erro pode ocorrer porque a criança ainda não possui a estrutura requerida para a tarefa e, se possui, selecionou estratégias inadequadas para sua resolução. Acreditamos que os professores precisam entender o erro como parte do processo de aprendizagem, sendo construtivo na medida em que configura um caminho para o avanço do aluno, assim ele pode ser utilizado como um instrumento de mediação da aprendizagem.

Retornando às implicações psicopedagógicas de nossa pesquisa, dois outros dados merecem atenção: a questão do material didático adotado pelas escolas e a questão do gênero. Em relação ao material didático, é perceptível a tendência atual de grande parte das escolas em adotar o apostilado<sup>3</sup>. Esse material não promove autonomia ao professor, uma vez que este precisa cumprir o conteúdo dentro do tempo determinado. Em contrapartida, os conteúdos estão prontos e as atividades nem sempre levam em conta a realidade dos alunos. Por fim, quando ocorre fracasso, a responsabilidade recai sobre o aluno ou sobre o professor, enquanto as apostilas permanecem ilesas. Não é nosso objeto discutir esse aspecto, mas ele pode configurar um tema para futuras pesquisas e reflexões.

---

<sup>3</sup> Material organizado por editoras/empresas/secretarias. Compreende um conjunto de apostilas (mensais, bimestrais ou semestrais) em que as disciplinas são selecionadas e organizadas de acordo com a proposta pedagógica da escola para uso dos alunos.

Em relação à questão de gênero, nesta pesquisa observamos uma predominância dos meninos em relação às meninas indicados como tendo dificuldade de aprendizagem. Lindgard e Douglas (1999) mencionam que frequentemente há maior presença dos meninos nas atividades de reforço escolar e atendimento especial do que meninas. Destacamos a importância de maiores pesquisas sobre esse aspecto.

Retomando as questões centrais desta pesquisa, conseguimos verificar que a representação do professor sobre ensino e aprendizagem se relaciona com as representações de seus alunos sob muitos aspectos. As representações se diferenciam entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à percepção sobre si mesmo e sobre o tratamento recebido por seu professor. Consideramos inegável a repercussão das representações dos professores nos alunos com DA na medida em que estes parecem se dedicar menos e não buscam ajuda para aprender, pois acreditam ser percebidos por seus professores como incapazes, o que sinaliza para a exclusão vivenciada por essas crianças.

Nosso trabalho foi fundamental para compreender as relações entre professores e alunos porque há certas variáveis (motivação, relacionamento, didática, conteúdos) que interferem tanto na aprendizagem quanto no ensino. No entanto, nossas limitações dizem respeito ao estudo da motivação dos alunos e professores, pois este foi um aspecto que não estudamos, e em relação à formação dos professores, não investigamos se estes tiveram acesso a disciplinas em que a afetividade, a moralidade e a ética fossem trabalhadas.

A partir de nossa pesquisa, constatamos que a representação do professor reflete sobre seu aluno interferindo e de certa forma reforçando tanto seu comportamento quanto sua própria motivação para aprender. No entanto, como não fizemos um estudo abrangente, em termos quantitativos, não podemos garantir os mesmos resultados em outras pesquisas.

Consideramos ser muito mais importante do que o produto do processo de ensino e aprendizagem, o tipo de relação construída e vivenciada no cotidiano da sala de aula. Os professores ensinam muito além do que se propõem a ensinar, assim como os alunos aprendem muito além do que os professores esperam. Estamos falando de um ensino e de uma aprendizagem afetiva, aprendida e ensinada, por meio de gestos, palavras, condutas e, finalmente, por representações. Esses conteúdos são levados pelos sujeitos para além dos muros escolares, pois ficam gravados, guardados como lembranças da escola.

Você, leitor, lembra quem foi seu melhor professor? E o pior? Qual o nome do mais querido? Estamos falando de suas representações... Este trabalho nos permitiu observar que as representações dos professores e de seus alunos são marcadas muito mais pelo aspecto afetivo do que cognitivo. Estamos falando da qualidade das relações, tão comumente debatida e enfatizada nos discursos e documentos escolares, mas tão abandonada na prática pedagógica.

Terminamos este texto com uma pergunta, título de um livro de Piaget (2002); Para onde vai a Educação?

## REFERÊNCIAS

---

- ABRIC, J.C. **Coopération, competition et representations sociales**. Cousset: Del Val, 1987.
- ABRIC, J. C. Methodologie de recueil des representations sociales. In: ABRIC, J. C. (Org). **Pratiques sociales et représentation**. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.
- ALLANSDOTTIR, A.; JOVELOVITCH, S.; STATHOULOPOULOU, A. Social representations: the versatility of a concept. **Papers on social representations**, v. 2, p. 3-10, 1993.
- ALEXANDER, K.L; ENTWISTLE, D.R; CALIGAN, D; PALLAS, A.M. Getting ready for first grade: standards of deportment in home and school. **Social Forces**, v. 66 (1), p. 57- 84, 1987.
- ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.M.S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. SP: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. **As relações interpessoais na formação de professores**. SP: Loyola, 2004.
- AMAR; ABELLO; DENEGRI; LHANOS; PARDO; VILLADIEGO; FLOREZ Y DUQUE. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconomica en estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigación y desarrollo**. V. 14, nº 2, 2006.
- AMARO, D. G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. SP: Casa do Psicólogo, 2006.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org) **Metodologia da pesquisa educacional**. SP: Cortez, 1991.
- ARRUDA, A. A psicologia social no nordeste nos anos 80: levantamento de dados. **Revista de Psicologia**. Ceará: UFC, 5(2), 1987.
- ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. RJ: Vozes, 1999.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa** [on line] nº 117. Acesso em 20/10/2006.
- ARRUDA, A. Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**. SP: Brasiliense, 2004.

AZMITIA, M. Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one? **Child Development**, v. 59, p. 87 – 96, 1988.

AZZI, R.G; SILVA, S.H. A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo de ensino aprendizagem. In: SISTO, F. F. (et alli) **Leituras de psicologia para a formação de professores**. RJ: Vozes, 2000.

BABAD, E.Y. Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p. 683 – 690, 1990.

BABAD, E.Y. The teacher's pet phenomenon, teachers' differential behavior and students morale. **Journal of Educational Psychology**, 87, p. 361 – 374, 1995.

BARCELOS, V.H.L; SCHULZE, C.M.N. O texto literário e as representações sociais: uma alternativa metodológica em educação ambiental. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: série especial temática, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edição 70, 1979.

BARRETO, E.S.S. **A escola básica de 8 anos: da proposta às vicissitudes de sua implantação**. São Paulo, FCC/DPE, 1984.

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

BAUTIER, E. GOIGOUX, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. **Revue Française de Pédagogie**, n.148, 2004.

BAZI, F.A.P; SISTO, F.F. Alegria, tristeza, medo e coragem em crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MARTINELLI, S, C. SISTO, F. F. (orgs) **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. SP: Vetor, 2006.

BEAUDOIN, M.N. TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**. RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Abstração reflexionante e aprendizagem. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepr**. 2008.

BEGER, P.L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. RJ: Vozes, 1985.

BERTANHA, R.H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

BOURDIEU, P. **Squisse d'une théorie de la pratique**. Paris: Librairie Droz, 1972.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. RJ: Marco Zero, 1983.

- BOSSA, N. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BORGES, M.F.A. **Representações de professores sobre a relação afeto – aprendizagem**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação), FE, Unicamp, 2004.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: v. 12, nº 2, pp. 361 – 376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. RJ: Vozes, 2001.
- BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs). **Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola**. RJ: Vozes, 2004.
- BRAGA, A. ZAIA, L.L. A escola garantindo o direito de aprender às crianças que não aprendem. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre**. 2008.
- BRECHT, B. **Dialogues d'exiles**. Paris: L'Ache, 1963.
- BRENELLI, R. P. Piaget e a afetividade. In: SISTO, F. F. **Leituras de Psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BROPHY, J. Research on the self – fulfilling prophecy and teacher expectations. **Journal of Educational Psychology**, 75. p. 631 – 661, 1983.
- BZUNECK, J. A. Estratégias para lidar com alunos que não querem aprender. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre**. Campinas, 2008.
- CAETANO, L.M. Sobre a relação escola e família. In: **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do Proepre**. 2003.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bo – bu**. SP: Scipione, 1998.
- CAMARGO, B.V. Sexualidade e representações sociais da AIDS. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: série especial temática, 2000.
- CAMARGO, B.V; SCHULZE, C.M.N; TURA, L.F. Editorial In: **Revista de ciências humanas**. Florianópolis, 2002.
- CAMARGO, P.S.A.S. **Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino – aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2005.
- CAMARGO, S.M. Avaliação da aprendizagem: um desafio ao educador. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre**. 2008.
- CAMPOS, M.M. **A qualidade da Educação sob o olhar dos professores**. SP: Fundação SM – OEI, 2008.

- CANO, M. S. e Bonals, J. **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CANTELLI, V.C.B. **Um estudo psicogenético sobre representações de escola em crianças e adolescentes**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2000.
- CANTELLI, V.C.B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2009.
- CAPOVILLA, A. CAPOVILLA, F. **Alfabetização: método fônico**. SP: Mennon Edições Científicas, 2002.
- CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que os alunos vão melhor na escola**. SP: Ediouro, 2009.
- CARVALHO, A.M.P. Baixo rendimento escolar: uma visão a partir do professor. In: FUNAYAMA, C.A.R. **Problemas de aprendizagem**. SP: Alínea, 2000.
- CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n. 121. Acesso em 29/05/2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cv/v34n121/a02n121.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cv/v34n121/a02n121.pdf).
- CARVALHO, M. P. Por que tantos meninos vão mal na escola? Critérios de avaliação escolar segundo o sexo. **Cadernos de Pesquisa** [on line]. V 34, n. 121. Acesso: 29/05/2009. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT14-2727](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT14-2727).
- CASTRO, M. Representações sociais sobre a profissão docente. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: série especial temática, 2002.
- CASTRO, M.L.G. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. **Revista Psicopedagogia**, nº 21 (65), p. 108 – 116, 2004.
- CASTRO, C.M. Os professores e a regra de três. **Revista Veja**. Editora Abril: ano 41, nº 42, 22/10/2008.
- CENPEC. **Aceleração de estudos: enfrentando a evasão no ensino noturno**. SP: Summus, 2001.
- CHABANENNE, J. L. **Dificuldade de aprendizagem**. SP: Ática, 2007.
- CHAMAT, L.S.J. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico**. SP: Vetor, 2004.
- CHILAND, C. L'enfant a la période de latent. In: **Psychologie Scolaire: bulletin de l'association française de psychologue scolaires**. Paris: nº 23.
- CIASCA, S. M. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar**. Tese de Doutorado, FCM, Unicamp, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. SP: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S.M; ROSSINI, S.D.R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre Desenvolvimento**. v. 8, n. 48, pp. 11-6, 2000.

CIASCA, S.M. Distúrbio ou dificuldade de aprendizagem?. **Palestra proferida no curso de atualização em problemas de aprendizagem**. SP: Faculdade de Valinhos, 13/09/2006.

CITOLER, S. D. **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

COELHO, A.S. B. F. A influência da estrutura de ensino no fracasso da aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento**, SP, v. 3, nº 18, pp. 28- 37, 1994.

COLL, C; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLL, C. e MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, volume 2, 2001.

COLLARES, C.A.L. **O cotidiano patologizado: espaço de pré-conceitos e práticas cristalizadas**. Tese de Livre Docência, FE, Unicamp, 1994.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. SP: Cortez, 1996.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. **Medicalização do processo ensino aprendizagem**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. In: [www.abrape.psc.br/encontroiner3\\_tematico3.htm](http://www.abrape.psc.br/encontroiner3_tematico3.htm). Acesso em 01/09/2009.

COUTINHO, M.T.C. **Psicologia e educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para educação**. BH: Formato editorial, 2004.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem – fundamentos**. Portugal: Porto editora, 1999.

DAVID, H; LANG, G. Children's perceptions of their teacher's feeling toward them related to self-perception, school achievement and behavior. **Journal of Experimental Education**, p. 107 – 118, 1960.

DAYAN, S. P. O direito de aprender num mundo que muda. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepr**. 2008.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E. ENESCO, I., LINANZA, J. **El mundo social en la mente del niño**. Madrid, Alianza, 1989.

\_\_\_\_\_. El construtivismo y La adquisición del conocimiento social. In: **Apuntes de Psicología**. Madrid, nº 36, 1992.

- \_\_\_\_\_. La construcción del conocimiento social. In: **Primer encuentro Educar**, 1993.
- \_\_\_\_\_. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. Propuestas para la escuela. In: **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do Proepre**. 2003.
- \_\_\_\_\_. La educación como necesidad humana. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre**. 2008.
- DELVAL, J. PADILLA, M.L. **El desarrollo del conocimiento sobre La sociedad**. 1997. (mimeo).
- DENEGRI, M. **Estudio piloto para el desarrollo de una entrevista acerca del desarrollo de las ideas en torno al origen y circulación del dinero**. Manuscrito no publicado. Universidad Autónoma de Madrid. España, 1993.
- \_\_\_\_\_. Psicogenesis de las ideas em torno a La relacion Estado – Economia. In: GUZMAN. **Exploraciones em Psicologia Politica I**. Universidade Diego Portales. Santiago de Chile, 1997.
- \_\_\_\_\_. La construcción de nociones econômicas en la infância y adolescência. In: FERRO, J; AMAR, J. **Desarrollo Humano: perspectivas siglo XX**. Colombia: Ediciones Uninorte, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento de conceitos econômicos na infância. Estudo avaliativo com crianças e adolescentes chilenos**. Fondecyt, Santiago, 2003.
- DESSANDRE, S.A.B. Concepções de crianças fáceis e difíceis na educação infantil e no ensino fundamental: um estudo comparativo. **Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. SP: setembro, 2005.
- DOCKRELL, J; MCSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.
- DOISE, W.; MUGNEY, G. **Le development social de l'intelligence**. Paris: Université de Genève, InterEditions, 1981.
- DOISE, W. Social representations, inter-group experiments and levels of analysis. In: FARR, R.M; MOSCOVICI, S. (orgs) **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- DOLLE, J. M. **Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DONADUZZI, A.; CORDEIRO, M. H. Apoio familiar como parte da representação social do bom aluno: os diferentes significados. **Anais da III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. RJ: UERJ, setembro, 2003.

- DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. SP: Alínea, 2006.
- DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de métaphysique et de morale**, VI, p. 273 – 302, 1898.
- DURKHEIM, E. **Regras do método sociológico**. SP: Abril, Coleção Pensadores, p. 71-156, 1978.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. SP: Melhoramentos, 1978.
- DUVEEN, G. Genesis and structure: Piaget and Moscovici. In: BUSCHINI, F; KALAMPALIKIS, N. **Penser la vie, le social, la nature: mélanges en l'honneur Serge Moscovici**. Paris: La Maison de Sciences de l'Homme, p. 163-173, 2001.
- \_\_\_\_\_. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Org) **Textos em representações sociais**. RJ: Vozes, 2003.
- DWECK, C.S. Implicit theories as organizers of goals and behavior. In: PMGOLLWITZER et BARG, J. A. **The psychology of action: linking cognition and motivation to behavior**. New York, US: Guilford Press, p. 69 – 90, 1996.
- ENESCO, I. **La comprensión de La organización social em niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.
- \_\_\_\_\_. A representação do mundo social na infância. In: ASSIS, M. MANTOVANI, A. O. **Anais do XII Encontro Nacional de Professores do Proepr**. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação /LPG, 1996.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. RJ: Vozes, 1995.
- FARRELL, M. **Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNÁNDEZ, A. La psicopedagogia y las psicopedagogas. **Psicopedagogia**, nº 35, 23 – 27, São Paulo, 1996.
- FERNANDES, D.G. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FEUERSTEIN, R. **The instrumental Enrichment**. Illinois: Scott Foresman Company, 1980.
- FINI, L.D.T. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SISTO, F.F. (et alli) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FIOROT, M.A. **Como aprendem os que ensinam? Aprendizagem e jogos de regras em uma perspectiva construtivista**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2001.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRANCO, M.L.P.B.F. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p. 169- 186, jan /abr, 2004.

FRELLER, C.C. **Histórias de indisciplina escolar**. SP: Casa do Psicólogo, 2001.

FUNAYAMA, C.A.R. **Problemas de aprendizagem**. SP: Alínea, 2000.

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

FURTH, H. Young children's understandin of society. In: MCGURK, H. **Inssues in childhood social development**. Londres: Ed. Methuen e Co, 1978.

GARCIA, R.L. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. Educação e Sociedade**. [www.scielo.br/scielo.php?ped=SO101](http://www.scielo.br/scielo.php?ped=SO101). Acesso em 15/10/2009.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARRIDO, N.A; MOLINA, S. Tratamiento de las dificultades de aprendizaje através de um programa de estimulación cognitiva. In: GARCIA, S.M; IGADO, M.F. **Educación Cognitiva II**. Zaragoza: Mira editores, p. 177 – 190, 1996.

GERVAIS, M. C. Varieties of social constructionism in social representations theory and research. **Psicologia da Educação**, 14/15, 2002.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. SP: Atlas, 2009.

GILLY, M. **Maitres – élèves: roles institutionnels et représentations**. Paris: PUF, 1986.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

GIMENEZ, E.H.R. Dificuldade de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem? **Revista de Educação**, Campinas: Vol. VIII, nº 08, setembro, 2005.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org). **Textos em representações sociais**. RJ: Vozes, 1995.

GUARESCHI, P. Representações e ideologia. **Revista de Ciências Humanas - série especial temática**. Santa Catarina, v. 1, n. 1, 2000.

GUIMARÃES, S.E.R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (Org) **Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola**. RJ: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, T. SARAVALI, E.G. O que crianças pensam sobre uma situação de não aprendizagem? Um estudo sobre a construção do conhecimento social. In: **Anais XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepr**. Campinas, 2008.

GUIMOND, S. Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques: perspectives de la psychologie sociale expérimentale. **Revue Française de Pédagogie**, 148, juillet – septembre, p. 25 – 36, 2004.

GURGEL, T. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. **Revista Nova Escola**. Ano XXIII, nº 216, outubro de 2008.

HADDAD, F. A formação docente é prioridade para o ministério. **Revista Nova Escola**. Ano XXIII, nº 216, outubro de 2008.

HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, v.1, nº2, 1991.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

IMMING, R; SHULZE, C.M.N; CAMARGO, B.V. Representações sociais de poder. **Revista de ciências humanas**. Florianópolis, p. 297- 304, 2002.

JODELET, D. Les représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie social**. Paris: Press Universitaire de France, p. 357-378, 1984.

\_\_\_\_\_. **Folies et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989/ 1995.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

JOSÉ, E. A. COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. SP: Ática, 2003.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. RJ: Vozes, 2008.

JUSSIM, L. Social perception and social reality: a reflection – construction model. **Psychological Review**, v. 98, p. 54 – 73, 1990.

JUSTO, J.S. A psicanálise Lacaniana e a educação. In: CARRARA, K. **Introdução a psicologia da educação: seis abordagens**. SP: Avercamp, 2004.

KAMINSKI, K; GIL, P. Questão de método. **Revista Educação**. SP: ano 28, nº 244, agosto, 2001.

KESSEL, M. A evasão escolar no ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. RJ: 22 (56), out / dez, pág. 53-72, 1954.

KIGUEL, S.M.M. **Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do 1º grau de quatro classes sócio econômicas**. Dissertação de Mestrado, FE, UFRGS, 1976.

KUPFER, M.C.M. **A relação professor – aluno: uma leitura psicanalítica**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, USP, 1982.

KUPFER, M.C.M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. IN: RUBINSTEIN, E. **Psicopedagogia – uma prática, diferentes estilos**. SP: Casa do Psicólogo, 1999.

LADD, G.W. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. **Annual Review of Psychology**, vol. 50, 1999.

LADD, G. W. et al. Children's interpersonal skills and relationship in school settings: adaptative significance and implications for school based prevention and intervention programs. In: SMITH, P.K. and HART, C.H. (Org). **Childhood social development**. Padstow, Backwell, 2002.

LAUTREY, J. **Classe sociale, milieu familial, intelligence**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M.J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. SP: Brasiliense, 2004.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Armed, 2006.

LEAL, M.A.I. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre seu diagnóstico na sala de aula**. Dissertação de Mestrado, FE, Unicamp, 1991.

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

LEME, M. A. V. Z. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M.J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. SP: Brasiliense, 2004.

LINDGAR, B; DOUGLAS, P. **Men engagin feminisms: pro-feminsm, backlashes and schooling**. **Buckingham**: Opens University Press, 1999.

LIRA, J. Docência: uma profissão? Estudo da representação social do professor com relação a sua profissão. **Caderno de Pesquisa** [on line]. <http://www.scielo.br>. Acessado em 23/10/2005.

LISBOA, C; KOLLER, S.H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNEC, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. RJ: Vozes, 2004.

LOMÔNACO, B.P. **Aprender: verbo intransitivo – a parceria professor aluno na sala de aula**. Dissertação Mestrado, FE, USP, 1994.

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

LOPERA, E. Las dificultades para la lectoescritura en el contexto histórico de los transtornos del aprendizaje. **Psicologia Educativa**. Colômbia: nº 4, 1983.

LOUREIRO, S.R. Aprendizagem escolar: avaliação de aspectos afetivos. In: FUNAYAMA, C.A.R. **Problemas de aprendizagem**. SP: Alínea, 2000.

LOVITT, T.C. The learning disabled. IN: HARING, N. G. **Behavior of exceptional children**. Columbus, OH: Merrill, 1978.

LOZANO, A. B. e RIOBOO, A. P. Dificultades de aprendizaje: categorias y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. **Dificultades de Aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. SP: Cortez, 2006.

LUDOVICO,R,L; SANTOS,C.R.O; DALDEGAN,C.R; GALVÃO, J.F.D. Entendendo a magia de aprender: a psicologia cognitiva da instrução. **Revista PEC**. Curitiba, v.2, n.1, p. 31-36, 2002.

LUKJANENKO, M.F.S.P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp, 1995.

LYRA, J. Docência: uma profissão? Estudo da representação social do professor com relação a sua profissão. **Revista eletrônica**. Disponível em: [www.proext.ufpe.br/cadernos/educacao/docencia.htm](http://www.proext.ufpe.br/cadernos/educacao/docencia.htm). Acesso em 23/10/2005.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (org) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. SP: Cortez, 1992.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. SP: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ATHUN, G; ESSLE, C.H; STOEBER, I. **Reunião de pais: sofrimento ou prazer?** SP: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_ **Ensaio Pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, L.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO, A.M. PROENÇA, M. (Org). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. SP: Casa do Psicólogo, 2004.

MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 171, 1991.

\_\_\_\_\_ Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. (orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

\_\_\_\_\_ **Representação social de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos**. [on line]. Acesso em 21/09/2006.

MADEIRA, M.C; MADEIRA, V. P. Representações sociais do diretor de escola. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: série especial temática, 2002.

MAGNATA, F. O direito de aprender. In: **XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepr**. Campinas, 2008.

MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. Afetividade e aprendizagem. **Revista Viver Mente e Cérebro: Coleção Memória da Pedagogia**. SP: Duetto Editorial, 2006.

MALUF, M. I. **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. RJ: Vozes, 2006.

MALUF, M. R. e BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 7, pp. 263 – 271, 1991.

MANTOVANINI, M.C. **O olhar do professor ao diagnosticar dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas para a escolha de bons e maus alunos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1999.

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

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. SP: Atlas, 2005.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. (et alli). **Dificuldades no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_ **Escala de percepção de expectativas do professor**. Apresentada no Congresso de Avaliação em Gramado / RS, 2005.

MARTIN, M. A. C. Dificuldades globales de aprendizaje. In: GARCIA, S.M. (org) **Bases psicopedagógicas de la educación especial**. Madrid: Marfil, 1994.

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

MARTINEZ, M.M. **El modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici**. [on line]. Acesso em 09/07/2006.

MARTINI, M.L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Ribeirão Preto/USP, 2003.

MARTINI, M.L; BORUCHOVITCH, E. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. IN: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria da atribuição da causalidade**. SP: Alínea, 2004.

MARTURANO, E.M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA, C. A.R. **Problemas de aprendizagem**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, 14/15, 2002.

MEIRIEU, P. **Tous lês enfants peuvent ils etre eduques**. France: PEMF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia entre o dizer o fazer**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Obligation de resultat en education**. France: Boek Universite, 2004.

METTRAU, M. B. e MATHIAS, M. T. O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. **Tecnologia Educacional**, vol. 26, pp. 30-34, 1998.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. RJ: Vozes, 1995.

MONTERO, M. L. Comportamento do professor e resultados na aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, vol. 2, 1996.

MONTOYA, A.O.D. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. SP: Editora Unesp, 2005.

MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

MORENO, M. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. SP: Moderna, 1999.

MORGE, L. L'opération de controle dans l'activité cognitive des enseignants étudiée par la méthode de la simulation croisée. **Revue Française de Pédagogie**, n 147, avril – mai – juin, 2004.

MOSCOVICI, S. Préface. In: HERZLICH, C. **Santé et maladie: analyse d'une représentation sociale**. Paris: Mouton, 1969.

\_\_\_\_\_ **A representação social da psicanálise**. RJ: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_ On social representation. In: FORGAS, J. P. **Social cognition; perspectives on everyday understanding**. Londres: Academic Press, 1981.

\_\_\_\_\_ The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. **Social representations**. Cambridge: University Press, 1984.

\_\_\_\_\_ **Representações sociais: investigações em psicologia social**. RJ: Vozes, 2005.

MOURÃO, A.R.B. Magistério extensão do lar: representações sociais das professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na cidade de Manaus. **Anais da III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. RJ: UERJ, setembro, 2003.

NEVES, F.F. Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação, Unicamp, 2002.

NEVES, M.B.J; ALMEIDA, S.F.C. O fracasso escolar na 5ª série na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 12, p. 147-156, 1996.

NICACIO, S.B.C. SOUZA, E.P. Concepção de educação: estudantes de pedagogia e profissionais da educação. In: **XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre**. Campinas, 2008.

NOFFS, N.A. **Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de atores – autores**. SP: Elevação, 2003.

NUTTI, J.Z. Entrevista. In: POLATO, A. Políticas públicas: superando o atraso - Redes e escolas adaptam o currículo e o ensino para alunos em defasagem. **Revista Nova Escola**, maio, 2009, pg. 90 – 94.

OLIVEIRA, D. C. **A promoção da saúde da criança: análise das práticas cotidianas através do estudo das representações sociais**. Tese de Doutorado, Faculdade de Saúde Pública, USP, 1996.

OLIVEIRA, D. C. Representações sociais e saúde pública: a subjetividade como partícipe do cotidiano. **Revista de Ciências Humanas – série especial temática**. Santa Catarina, v.1, n.1, 2000.

OLIVEIRA, J.H.B. Os professores vistos por eles mesmos: características positivas e negativas. **Psicologia, educação e cultura**. Nº 1, 2000.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação Mestrado, FE, Unicamp, 2004.

OSTI, A; JULIO, A.A; TORREZIN, A.L; SILVEIRA, C.A.F. A atuação do psicopedagogo em instituições de ensino: relato de experiência. **Revista de Educação**. Volume 8, nº 8, setembro, 2005.

PACHECO, L; SISTO, F.F. Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. **Revista de Psicologia da Vetor editora**. Vol. 1, nº.1, p. 43 – 50, 1999.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ministério da Educação**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

PARO, V.H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. SP: Xamã, 2000.

PASSERI, S.M.R.R. A psicopedagogia nos distúrbios e dificuldades de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. SP: Casa do Psicólogo, 2004.

PATTO, M.H.S. **Introdução à psicologia escolar**. SP: T.A. Queiroz, 1997.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar**. SP: T.A. Queiroz, 1999.

PAVAN, S. M. **A escola e o auto-conceito**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

PELLEGRINI, D. GROSSI, G.P. A formação docente é prioridade para o Ministério – entrevista com Fernando Haddad. **Revista Nova Escola**. Ano XXIII, nº 216, outubro de 2008.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. BH: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. RJ: Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. **Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo**. RJ: Forense, 1972.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**. RJ: Record, 1979/1994, 2005.

- \_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** RJ: José Olympio Editora, 1980
- \_\_\_\_\_. **Problemas de Psicologia Genética.** In: Os Pensadores. SP: Abril Cultural, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O julgamento moral da criança.** SP: Summus, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia.** SP: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** RJ: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da criança.** RJ: Bertrand Brasil, 2002.
- PIANTA, R.C; NIMETZ, S.L. Relationship between children and teachers: associations with classroom and home behavior. **Journal of applied developmental psychology**, 12 (3), p. 379 – 393, 1991.
- PISANDELLI, G.M.V.L. **Dificuldades de aprendizagem: conseqüência do despreparo dos professores?** Trabalho de conclusão de curso, Universidade do Vale do Acaraú – CE, 2003.
- PLACCO, V.M.N.S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. IN: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. **As relações interpessoais na formação de professores.** SP: Loyola, 2004.
- POLATO, A. Políticas públicas: superando o atraso - Redes e escolas adaptam o currículo e o ensino para alunos em defasagem. **Revista Nova Escola**, maio, 2009, pg. 90 – 94.
- POLITY, E. **Dificuldade de ensinagem: que história é essa?** SP: Vetor, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia: um enfoque sistêmico.** SP: Vetor, 2004.
- POSTIC, M. **L'imaginaire dans la relation pédagogique.** Paris: PUF, 1989.
- PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A.M; PROENÇA, M. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos.** SP: Casa do Psicólogo, 2004.
- RANGEL, M. A representação social como perspectiva de estudo da escola. **Tecnologia Educacional**, vol. 22 (112), mai – jun, pp. 11 – 15, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas sócio educacionais.** SP: Idéias e letras, 2004
- RANGEL, J. TEVES, N. **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa.** SP: Papirus, 1999.
- REBELO, J.A.S. **Dificuldades de leitura e da escrita em alunos do ensino básico.** Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

REY, F.G. **Comunicacion, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educacion, 1995.

REZENDE, A.B. Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. **Cadernos de Pesquisa** [on line]. Acesso em 29/05/2009. Disponível em: [www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST51](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST51).

RIBEIRO, M.J.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Revista Psicologia da Educação**, nº 20, 2005.

RIST, R. Student social class and teacher expectations: the self fulfilling prophecy in ghetto education. **Havard Educational Review**, 40, p. 411 – 451, 1970.

ROESER, R.W; ECCLES, J.S. Schooling and mental health. In: SAMEROFF, A.J. (et al). **Handbook of development psychopathology**. New York: Kluwer Academy Plenum, p. 135 – 156, 2000.

RODRIGUES, M. R. F. **O significado de estar na escola: um estudo sobre representações**. Dissertação de Mestrado, Puccamp, 1995.

ROSENTHAL, R. JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and student intelectual development**. New York, Holt: Rinehart et Winston, 1968.

ROSSI, G. Motivos de encaminhamento de crianças com dificuldades escolares para avaliação psicológica de acordo com o conceito de professores de 1ª a 4ª séries de escolas estaduais. **Resumo do XXVI Congresso Interamericano de Psicologia**. São Paulo, 1997.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico pedagógico. In: SISTO, F.F. (et alli). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

SÁ, C. **Núcleo central das representações sociais**. RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. RJ: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. SP: Brasiliense, 2004.

SÁ, C.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, SC, v.1, n.1, 2000.

SADALLA, A.M.F.A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1997.

SALES, L. C. Prédios escolares: representações sociais das escolas. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: série especial temática, 2002.

SALES, L.C; SILVA, R.C; SILVA, J.S. Atitudes escolares de alunos de escolas públicas: representações sociais sobre a própria escola e suas influências na aprendizagem. **Anais da III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. RJ: UERJ, setembro, 2003.

SANCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, A. A. M; RUEDA, F. J. M; BARTHOLOMEU, D. Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. In: MARTINELLI, S. C; SISTO, F.F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. SP: Vetor, 2006.

SÃO PAULO – Estado. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Recuperação**; Língua Portuguesa, 1ª série, SE/ CENP, 1983.

SARAIVA, R. M; ASSMAR, E.M.L. Representações sociais de (in)justiça compartilhadas por professores do sistema público de ensino: implicações para o fracasso e a evasão escolar. **Anais da III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. RJ: UERJ, setembro, 2003.

SARAVALI, E.G. A interação social das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem: reflexões para professores e psicopedagogos. **Psicopedagogia – revista da ABPp**, vol . 21, nº 66, 2004.

SARAVALI, E.G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social**. Tese de Doutorado, FE, Unicamp, 2003.

SCHIAVONI, A. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores**. Dissertação de Mestrado, FE, Unicamp, 2004.

SCHIELE, B; BOUCHER, L. A exposição científica: uma maneira de representar a ciência. In: JODELET, D. **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

SCOZ, B. Histórias de aprendizagem e não aprendizagem. IN: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. **As relações interpessoais na formação de professores**. SP: Loyola, 2004.

SILVARES, E.E. Descrição comportamental e socioeconômica da população infantil de uma clínica escola de Psicologia de São Paulo. In: **Relatório Científico**, mimeo, 1989.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. SP: Editora FGV, 2007.

SISTO, F.F. et alli **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_ **Leituras de psicologia para a formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

\_\_\_\_\_ **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** RJ: Vozes, 2001.

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

SMITH, M. L. Meta – analyses of research on teacher expectation. **Evaluation in Education**, 4, p. 53 – 55, 1980.

SMITH, P.K. PELLEGRINI, A.D. **Psychology of education – major themes.** London: TJ International, 2001.

SOUZA, C.P; TAVARES, M.R. A representação social do conceito de auto estima e a problemática de seu emprego na educação. **Anais da III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais.** RJ: UERJ, setembro, 2003.

SOUZA, J.M. **O professor como pessoa.** Porto: ASA, 2000.

SOUZA, M.P.R. Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. **Série idéias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar.** Secretaria de Estado de São Paulo, Fundação para o desenvolvimento da Educação, nº 28, pp. 159- 174, março, 1995.

SOUZA, V.L.T. Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas. IN: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. **As relações interpessoais na formação de professores.** SP: Loyola, 2004.

SOUZA FILHO, E.A. Dois estudos sobre representações de práticas sexuais / afetivas no contexto da Aids no Rio de Janeiro. In: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 2004.

SPINK, M.J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** SP: Brasiliense, 2004.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais.** RJ: Vozes, 1995.

STERNBERG, R. J. **Crianças rotuladas: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDE, G. **L'opinion et la foule.** Paris: Alcan, 1910.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** RJ: Vozes, 2002.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor – aluno.** [on line] Disponível em: [www.gtpsicologiadaeducacao.vnd.com](http://www.gtpsicologiadaeducacao.vnd.com). Acesso em 10/10/2008.

TOGNETTA, L.R.P. E por falar em indisciplina: um olhar sobre a intersubjetividade e seus aspectos afetivos. In: **Anais do XX Encontro Nacional dos Professores do Proepre**, 2003.

TOREZAN, A. M. **Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP, 1990.

TOURNAKI, N.; PODELL, D.M. The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. **Teaching and teacher education**, 21, p. 299 – 314, 2005.

TROUILLOUD, D; SARRAZIN, P. L'effect Pygmalion existe-t-il en EPS? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves. **Science et motricité**, 46, p. 69 – 94, 2003.

TROUILLOUD, D; SARRAZIN, P. Les connaissances actuelles sur l'effect Pygmalion: processus, poids et modulateurs. **Revue Française de Pédagogie**, n 145., 2003

VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de Brasília. [on line]. Disponível em: [www.fe.unb.br/linhascriticas/n22/avaliaca\\_formativa.htm](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n22/avaliaca_formativa.htm). Acesso em 13/05/2009.

VILLELA, V.M.M; PRADO, A.A; TURA, L.F. Representações sociais da disciplina escolar. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: série especial temática, 2002.

VING-BANG. A intervenção pedagógica. In: **Archives de Psychologie - Hommage à Pierre Gréco**. Gêneve: Juin, vol. 58, nº 225. Editions Médecine et Hygiène. Tradução: Lia Leme Zaia e Carmen Scriptori, 1990.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P. ASSIS, O.Z.M. Os conflitos entre crianças e o processo de negociação interpessoal segundo R. Selman. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre**. 2008.

VINHA, T. P. ASSIS, O.Z.M. O direito de aprender a conviver: o ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. In: **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre**, 2008.

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

VISCA, J. **Pautas gráficas para la interpretacion de las técnicas proyectivas psicopedagógicas**. Argentina: Buenos Aires: Visca & Visca, 1998.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método de pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs) **Textos em representações sociais**. RJ: Vozes, 1995.

WAGNER, W. Sócio – gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D.C. (orgs) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB editora, p. 1 -26, 1998.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica**. RJ: DP&A, 2000.

WEISZ, T. e SANCHEZ, A. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. SP: Ática, 2002.

YAEGASHI, S.F.R. As dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais. In: SISTO, F.F. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: na ethnographic study of one teacher. **Teaching and teacher education**, n.20, p. 185 – 201, 2004.

ZILIOOTTO, D.M. O sentido do trabalho na era virtual. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, Edufsc, v.1, n. 1, 2002.



# ANEXO 1

## PROTOCOLO - COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

[www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html)

CEP, 25/07/06.  
(Grupo III)

**PARECER PROJETO:** N° 312/2006 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)  
**CAAE:** 1131.0.000.146-06

### I-IDENTIFICAÇÃO:

**PROJETO: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM”**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Andréia Osti

**INSTITUIÇÃO:**

**APRESENTAÇÃO AO CEP:** 04/07/2006

**APRESENTAR RELATÓRIO EM:** 22/08/07 (O formulário encontra-se no *site* acima)

### II - OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo geral identificar as representações de alunos e seus professores sobre o processo de ensino e aprendizagem.

### III - SUMÁRIO

O presente estudo tem por objetivo analisar as representações de professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando como esses representam a escola e quais os fatores apontados como significantes para a aprendizagem e não-aprendizagem, a importância das condições de ensino, das práticas educativas e do vínculo entre o aluno, professor e escola. Para isso será realizado um estudo com dados coletados por entrevista semi-estruturada, com questões abertas, tanto para os professores como para os alunos, da 4ª. série do ensino fundamental da EMEF “Vice Prefeito Antonio Mamoni”, da rede municipal da cidade de Valinhos-SP. Estão definidos tempo de estudo; os critérios de escolha dos professores e dos alunos, a análise e avaliação dos dados coletados. O TCLE é claro e explicativo. É respeitado a liberdade e a segurança dos pacientes envolvidos na pesquisa.

### IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

O referido estudo apresenta estrutura de pesquisa adequada. Sua leitura é fácil, concisa e objetiva. A finalidade é clara. O TCLE é esclarecedor.

### V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.



O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

#### **VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

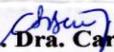
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

#### **VII - DATA DA REUNIÃO**

Homologado na VII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 25 de julho de 2006.

  
**Prof. Dra. Carmen Silvia Bertuzzo**  
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP

## ANEXO 2

# TERMO DE CONSENTIMENTO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

---

Ao Senhor,  
Secretário de Educação

Por meio desta, solicitamos autorização da Secretaria de Educação deste município para realizar uma pesquisa junto aos professores e alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto estamos enviando dados sobre o projeto de pesquisa e nos colocando à disposição para eventuais dúvidas.

Título do Projeto:

“Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem”.

Pesquisadores responsáveis:

Andréia Osti (doutoranda)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosely Palermo Brenelli (orientadora)

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar, junto a um grupo de professores e alunos, as representações sociais acerca do processo de ensino e aprendizagem. Serão entrevistados 20 professores e 40 alunos da 4<sup>a</sup> série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Riscos: Esta pesquisa não oferece riscos relativos à integridade física, psicológica e/ou social aos entrevistados e ao Município. Garantimos o sigilo absoluto quanto à identificação dos professores, alunos e escolas participantes da pesquisa.

Custos: não haverá benefícios financeiros de qualquer espécie nem encargos adicionais relativos a custos e pagamentos.

**ANEXO 3**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**PROFESSORES**

---

**Prezados Professores**

Sou estudante da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e estou fazendo um estudo sobre as “Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem”, para dar continuidade ao meu trabalho necessito de sua colaboração para:

- Participar de uma entrevista.

Esclareço que essa entrevista será desenvolvida na própria escola em seu horário habitual de trabalho. Sua identificação bem como o conteúdo da entrevista serão mantidos em sigilo. A participação é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não queira participar.

Agradeço sua colaboração e me coloco a sua disposição para esclarecimento de dúvidas.

Andréia Osti.

**Você aceita participar da entrevista?**

**SIM**

**NÃO**

Data e assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO 4**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS**

---

**Prezados Pais**

Sou estudante da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e estou fazendo um estudo sobre as “Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem”, para dar continuidade ao meu trabalho necessito de sua colaboração autorizando seu (sua) filho (a) para:

- Participar de uma entrevista;
- Realizar um desenho.

Esclareço que essa entrevista será desenvolvida na própria escola em horário habitual de aula. A identificação de seu (sua) filho (a) bem como o conteúdo da entrevista serão mantidos em sigilo. A participação é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso você não autorize. Essa entrevista não faz parte das atividades escolares, portanto não irá influenciar a nota de seu (sua) filho (a) na escola.

Agradeço sua colaboração e me coloco a sua disposição para esclarecimento de dúvidas.

Andréia Osti.

**Você autoriza a participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa?**

( ) **SIM**

( ) **NÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, estou de acordo e autorizo meu (minha) filho (a) participar da pesquisa acima descrita.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_.

Nome completo da criança: \_\_\_\_\_

## ANEXO 5

### ENTREVISTA COM O PROFESSOR

---

Idade: \_\_\_\_\_ sexo: (F) (M)

Tempo de profissão como docente: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Magistério ( ) Graduação em: \_\_\_\_\_

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

- 1 Quando você acha que ensinou? Qual o papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem?
- 2 Para aprender, o aluno precisa da escola? O que leva o aluno a aprender?
- 3 Você já vivenciou ou experimentou alguma situação em sua vida em que teve dificuldade para aprender? Como foi? O que fez?
- 4 Você tem tempo e oportunidades para trabalhar o conteúdo da maneira que acredita ser melhor? Quando não tem o que faz?
- 5 Quais suas principais características como professor? Como é sua aula?
- 6 Quais as principais dificuldades que você enfrenta como professor? Que tipo de dificuldades você enfrenta na escola? Você gosta de ser professor, se sente realizado?
- 7 O ambiente da sua sala de aula possibilita aprendizagem? O que você faria para mudar, melhorar?
- 8 Em sua opinião, o que é um bom aluno? E um mau aluno?
- 9 Quando seu aluno não aprende, o que você faz? Como enfrentar essa dificuldade?
- 10 Como você se prepara e se organiza para lidar com seus alunos que apresentam dificuldades para aprender? Você se sente preparado para isso? Quais os caminhos?
- 11 O que facilita a aprendizagem? O que dificulta a aprendizagem?
- 12 Por que o aluno não aprende? Qual a causa?
- 13 Quais as características dos seus alunos com dificuldades de aprendizagem? Por que alguns alunos não aprendem?
- 14 Como você avalia a aprendizagem? Cite pontos negativos e positivos do trabalho com seus alunos.
- 15 Onde e com quem seu aluno pode aprender?

Cabe destacar que estamos apresentando as questões em ordem para facilitar a leitura do trabalho, no entanto elas foram sorteadas e apresentadas aos professores na seguinte sequência: 9, 5, 1, 14, 7, 6, 11, 2, 3, 8, 15, 10, 13, 4, 12.

## ANEXO 6

### ENTREVISTA COM O ALUNO

Idade: _____ sexo: (F) (M)
Repetente: ( ) Não ( ) Sim. Em qual série: _____. Quantas vezes reprovou: _____
Ocupação do pai: _____ escolaridade: _____
Ocupação da mãe: _____ escolaridade: _____
Moro com:
( ) meu pai ( ) minha mãe ( ) os dois ( ) avós ( ) outra pessoa

1. É importante aprender? Quando você acha que aprendeu? Para aprender o que você faz?
2. O que você precisa para aprender? Você tem dificuldade com os conteúdos?
3. Você já ensinou alguém? Como foi? O que fez? O que é mais fácil, ensinar ou aprender? Por quê?
4. Onde e com quem se aprende?
5. Quando você não aprende alguma coisa, o que você faz?
6. Quais dificuldades você tem na escola? O que você mais gosta na escola? Por quê?
7. O ambiente da sala de aula possibilita sua aprendizagem? Você aprende na sua sala de aula? O que você mudaria?
8. Em sua opinião, o que é um bom professor? E um mau professor?
9. Na sua opinião, o que dificulta a aprendizagem dos alunos? Por que alguns alunos não aprendem?
10. O que você mudaria em seu professor? Que coisas boas ele te ensinou?
11. Você tem dificuldade para aprender o que seu professor ensina? Por quê?
12. Você usa o que aprendeu? Onde, como?
13. Como é uma criança com dificuldade para aprender? Qual característica ela tem? Como ela é?
14. O que você acha que sua professora pensa sobre você? Em sua opinião, como o professor poderia ensinar para que você aprendesse?
15. Em sua opinião, quais são suas principais características como aluno? Você é um bom aluno? Por quê?

Cabe destacar que estamos apresentando as questões em ordem para facilitar a leitura do trabalho, no entanto elas foram sorteadas e apresentadas aos alunos obedecendo à seguinte sequência: 15, 2, 9, 1, 3, 10, 5, 4, 8, 11, 12, 6, 13, 7 e 14.

**ANEXO 7**

**PROTOCOLO DE APLICAÇÃO - PAR EDUCATIVO<sup>4</sup>**

---

1. Materiais: Folhas de papel tamanho A4  
Lápis preto  
Borracha  
Lápis de cor

2. Consigna: *“Desenhe duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende”.*

3. Procedimento: Quando a criança terminar o desenho, solicitar:

- a. O nome e a idade dos personagens;
- b. O título do desenho;
- c. O relato do que está acontecendo.

---

<sup>4</sup> As autoras dessa prova são Malvina Oris e Maria Luisa Ocampo. In: Visca, J. (2002) Técnicas proyectivas psicopedagógicas. Argentina: Visca & Visca, 2002.