
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS (COM E SEM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM) SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E AMBIENTES SIGNIFICATIVOS

Andréia Osti¹
Rosely Palermo Brenelli²

Resumo

Este trabalho parte de uma pesquisa maior e se dedica a analisar como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (com e sem dificuldades de aprendizagem) percebem o ambiente da sala de aula, como vivenciam suas experiências de aprendizagem e quais suas concepções diante dos possíveis julgamentos de seus professores. A coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada e de uma técnica projetiva psicopedagógica denominada Par Educativo. Os resultados mostram que os grupos possuem representações bem divergentes. Os alunos com dificuldades não retratam a sala de aula como ambiente favorável para a aprendizagem, se percebem como maus estudantes e acreditam que seus professores pensam o mesmo a seu respeito. Os alunos sem dificuldade retratam a escola como ambiente propício para a aprendizagem, destacando o professor como umas das figuras significativas e se percebem como bons estudantes. Em linhas gerais, pode-se afirmar que as relações vivenciadas em sala de aula são percebidas pelos alunos, repercutindo neles em relação à maneira de representar o ambiente de aprendizagem, a forma de interpretar o relacionamento com o seu professor e sobre a percepção de sua própria aprendizagem.

Palavras Chave: alunos, experiência de aprendizagem, interação, representação.

¹ Anhanguera Educacional - FAV

² Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

REPRESENTATIONS OF STUDENTS (WITH AND WITHOUT LEARNING DIFFICULTIES) ON THEIR EXPERIENCES SIGNIFICANT LEARNING ENVIRONMENTS

Abstract

This work, part of a larger research project dedicated to analyzing how students in the 5th year of elementary school (with and without learning difficulties) perceive the environment of the classroom as they experience their learning experiences and what his views on the possible judgments of their teachers. Data collection was performed by using a semi-structured interview and a projective technique called psicopedagógica Peer Education. The results show that the groups have very different representations. Students with disabilities do not portray the classroom as an environment conducive to learning; students see themselves as bad and believe their teachers think the same about you. Students without difficulty portraying the school as an environment conducive to learning, enhancing teacher as one of the significant figures and perceive themselves as good students. In general, it can be argued that relations experienced in the classroom are perceived by students, reflecting on them in the manner of perceiving the learning environment, how to interpret the relationship with your teacher and the perception of their own learning.

Keywords: students, learning experience, interaction, representation.

Introdução

O conhecimento advindo de pesquisas realizadas tanto na Educação quanto na Psicologia, nas últimas décadas, evidenciam uma gama de fatores que participam do processo de ensino e aprendizagem. A leitura dos trabalhos de Visca, (2002); Santos, Rhueda e Bartholomeu, (2006); Macedo, (1992); Martinelli e Sisto, (2006) permite afirmar que o desempenho escolar engloba tanto as caracte-

rísticas 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, como Brenelli, (2000); Martinelli, (2001); Santos, Rueda e Bartholomeu, (2006); Leite, (2006) e motivacionais Boruchovitch e Bzuneck, (2001; 2004) envolvidos na situação de aprendizagem.

Em seu recente trabalho Martinelli e Sisto (2006) apresentaram um conjunto de estudos preocupados em responder como se encontravam os aspectos emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Seus resultados evidenciaram que essas crianças sofriam rejeição de seus pares.

Na pesquisa de Balzi e Sisto (2006), crianças com essas dificuldades eram menos alegres e se auto percebiam mais tristes. Também denotavam sentimentos de insegurança, retraimento e timidez, ao lado de sentimentos de inadequação, no trabalho de 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.

Desejando conhecer as representações dos alunos sobre os ambientes significativos de aprendizagem, como se percebem enquanto sujeitos de aprendizagem e qual a sua concepção a respeito dos juízos que os professores têm deles é que nasce a problemática deste trabalho. Adotamos a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), como referencial teórico por possibilitar uma leitura pertinente no contexto das relações.

Segundo Duveen (2001), tanto Moscovici quanto Piaget compartilham de uma mesma postura epistemológica - o mundo tal como o conhecemos - é

construído por nós por meio de nossas operações psicológicas. Para entendermos as representações, é preciso entender os processos pelos quais elas são produzidas e transformadas. Nesse ponto reside a necessidade de abordar alguns aspectos de Piaget, pois sua teoria permite entender as representações analisando suas transformações sucessivas por meio de diferentes estágios na infância e adolescência.

Considerando o desenvolvimento humano como um processo contínuo, construído a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social e, dentro de uma sequência universal, podemos dizer que o indivíduo evolui em sua compreensão do mundo gradativamente, 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.

Segundo Piaget (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.

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.

Para Jovchelovitch (2008, pg. 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”. 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 delas, assim como os papéis sociais, os valores e normas que regulam a cultura e a sociedade. 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.

Em relação à rotina da sala de aula, Furlani (2004) analisou quais características os alunos apontavam como positivas e negativas em seus professores. Dentre as positivas destacavam-se a cordialidade e companheirismo, valorização e aceitação da participação do aluno, o domínio da matéria, utilizar metodologias variadas em aula e demonstrar prazer em ensinar. As características negativas centravam-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.

Segundo Ladd (2002), com o avanço da escolaridade, os alunos podem experimentar relações positivas ou negativas com colegas e professores no ambiente escolar. Por um lado, ao vivenciar relações positivas, tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. Por outro lado, 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 educativo,

pois tanto favorecem quanto inibem o interesse pela aprendizagem e a adaptação escolar.

Mediante o exposto, destacamos 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, pg. 15).

O desenho como recurso diagnóstico da representação

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.

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.

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.

De acordo com Visca (2002), quando aprendemos, estão em jogo tanto a inteligência quanto a afetividade e não são muitas as técnicas que avaliam este segundo aspecto. Portanto, a prova Psicopedagógica Par Educativo configura um recurso na observação da representação, pois permite investigar a dimensão afetiva. A partir da análise do desenho da criança, podemos conhecer quais representações participam do ambiente da sala de aula, quais os vínculos que os alunos estabelecem com o aprender e quais as circunstâncias dentro das quais se opera essa construção do conhecimento.

Cabe esclarecer que essa técnica não tem a função de avaliar aspectos emocionais, maturacionais ou medir a inteligência, nem é este nosso objetivo. Interessam as representações sobre os ambientes de aprendizagem, os adultos significativos que oferecem modelos de aprendizagem e o cenário onde esta ocorre, como o aluno representa seu professor e como percebe a dinâmica da aula. Esses diferentes vínculos configuram uma rede de relacionamentos que o aluno vivencia na medida em que está imerso no cotidiano da escola.

Segundo 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. Portanto, o desenho permite evocar 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.

Considerações sobre as dificuldades de aprendizagem e suas representações

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 e 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.

Sobre essa questão, alunos considerados problemas, segundo Mantovanini (2001), assumem e desenvolvem atitudes em sala de aula de acordo com o julgamento que seus professores fazem deles, assim como desacreditam em sua capacidade de pensar. 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. No entanto, crianças com dificuldade são muito sensíveis ao que seus professores pensam delas, se expressam de forma tímida, são mais defensivas e autorrecriminadas.

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 primordiais porque o sujeito para aprender precisa estar interagindo com o outro.

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, apresentando comportamentos como desobediência às regras e a figuras de autoridade. Nosso trabalho surge da necessidade de investigar as representações de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, analisando como eles percebem e representam suas experiências de aprendizagem.

Método

Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 40 alunos, sendo 20 com dificuldade e 20 sem dificuldade de aprendizagem, do 5º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Campinas, tendo sido indicados por seus professores. Não foi verificado se o aluno com dificuldade possuía algum diagnóstico que a comprovasse, nos baseamos apenas na opinião do professor. 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.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos: a prova psicopedagógica Par Educativo e uma entrevista semiestruturada com cinco questões abertas. As questões versam sobre as representações dos alunos sobre o ambiente da sua sala

de aula e ambientes significativos de aprendizagem, qual a aplicação dos conteúdos aprendidos na escola, como os alunos se percebem enquanto sujeitos de aprendizagem e sua concepção a respeito dos juízos que seus professores teriam deles.

A prova projetiva psicopedagógica designada Par Educativo³, desenvolvida 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. É importante lembrar que esta prova não tem a função de avaliar aspectos emocionais, maturacionais ou medir a inteligência.

Em sua aplicação, é solicitado que o aluno desenhe duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende. Entre os indicadores usados em nossa análise destacamos: o ambiente retratado (âmbito escolar ou extra-escolar), o tipo de atividade que estava sendo desenvolvida (conteúdo de aprendizagem) e os personagens desta situação. Também observamos o nome e idade dos personagens, o título e o relato dado pelo aluno. Buscou-se fazer uma leitura dos desenhos considerando todos esses aspectos, procurando assim montar uma categoria geral que explique os dados mais significativos.

Abaixo apresentamos a entrevista tal como foi realizada com os alunos.

Dados demográficos:

Nome completo: _____, Idade: _____ sexo: (F) (M)

Repetente: (S) (N)

³ Esse termo tem sido utilizado por alguns autores como tradução do original "Pareja Educativa".

Questões:

1. Você aprende na sala de aula? Aonde e com quem se pode aprender?
2. Você usa o que aprende na escola? Onde? Como?
3. O que é mais fácil, aprender ou ensinar? Explique. Você já ensinou algo a alguém? Como foi?
4. O que você acha que sua professora pensa sobre você? Justifique.
5. Em sua opinião, quais são suas características como aluno? Você é um bom aluno? Explique

Procedimento de coleta dos dados

O presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Após sua aprovação, foi feito contato com as escolas. Devidamente autorizada, a pesquisadora solicitou aos professores que indicassem quais alunos participariam da pesquisa. Foi encaminhada uma carta aos pais explicando os objetivos do trabalho e pedindo a autorização dos mesmos para a coleta de dados. Após recebimento das autorizações, foram agendados junto ao professor e coordenação os dias e horários para a aplicação dos instrumentos com os alunos. Eles foram aplicados com cada aluno em um único dia, durante o horário de aula. Todos os alunos indicados por seus professores participaram da pesquisa, não houve recusa dos pais nem das crianças.

A coleta foi iniciada solicitando ao estudante a produção do desenho, seguindo o protocolo do Par Educativo e, após sua finalização, iniciamos a entrevista.

Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados na entrevista 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. A prova projetiva Par Educativo 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 se relacionam.

Resultados e discussão

Em relação aos participantes desta pesquisa, observamos algumas diferenças entre os grupos 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 são 85% meninos e 15% meninas. Observa-se, assim, uma predominância, nesta pesquisa, quanto ao gênero.

Com referência 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 e conseqüentemente relativa defasagem entre idade e série. Desses, 65% foram reprovados uma única vez, enquanto 35% foram reprovados duas vezes.

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

As respostas das crianças foram organizadas em duas classes gerais: experiências de aprendizagem e ambientes significativos e concepção do aluno diante dos possíveis julgamentos de seus professores. Cada uma dessas classes agrupa as categorias representativas das respostas encontradas. A seguir, analisaremos cada uma delas. A apresentação dos resultados será acompanhada de recortes considerados mais expressivos das respostas obtidas na entrevista. Para isso procuramos manter a fidedignidade da linguagem oral tal como foi expressa.

Tabela 1: Experiências de aprendizagem e ambientes significativos

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALU- NOS 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
Total	20	100	20	100

A escola é valorizada como local de aprendizagem por ambos os grupos, mas percebemos uma diferença nas respostas. Todos os alunos sem DA (100%) consideram a escola como local de referência para se aprender. Em suas palavras: “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, assim representados: “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.

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. Sendo assim, podemos inferir 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 em que 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:

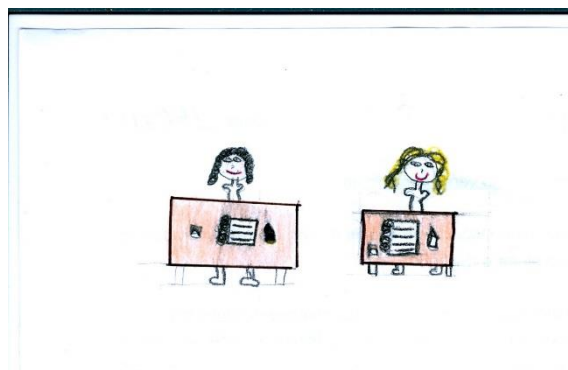


Figura 1: Título do desenho: “Eu e minha amiga estudando” (aluno sem DA).



Figura 2: 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:

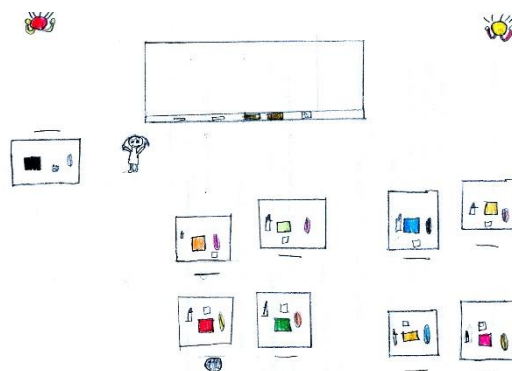


Figura 3: Título do desenho: “O aluno atrasado” (aluno com DA).

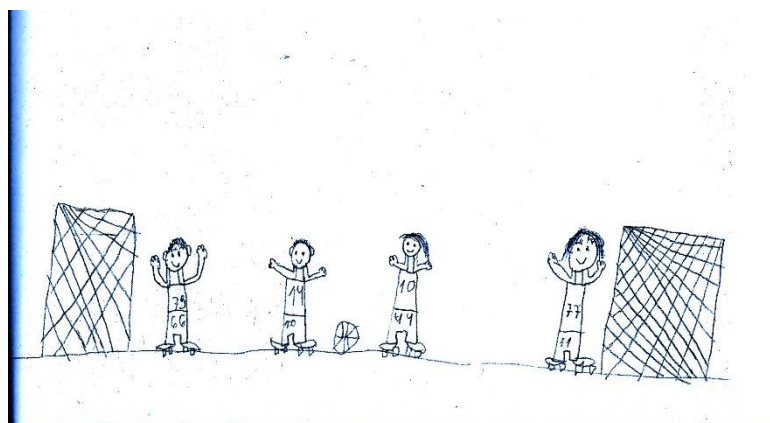


Figura 4: Título do desenho: “Campo de futebol” (aluno com DA).

Acreditamos que 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.

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”.

Quanto aos personagens apresentados nos desenhos, 25% das crianças sem DA retratam os amigos e em 75% o professor e o aluno. Entretanto, 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 as crianças 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. Consideramos mais fácil aos alunos sem DA se envolverem com as atividades realizadas já que seu desempenho está dentro do esperado. Mas como os alunos com DA podem participar se não conseguem ter um rendimento satisfatório?

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 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, ser aceito pelo professor não é uma questão relevante, pois seu histórico de sucesso parece garantir uma situação confortável como estudante. Já, crianças com DA desejam ser alvo do olhar e interesse do professor, no entanto 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.

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:

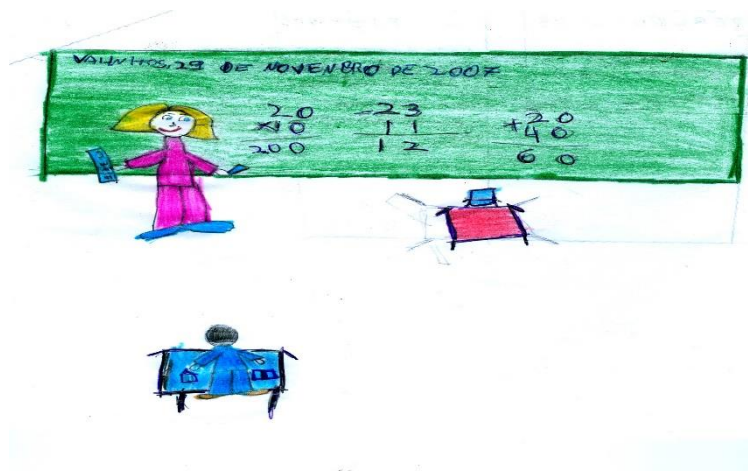


Figura 5: Título do desenho: “Ensinando e aprendendo” (aluno sem DA).

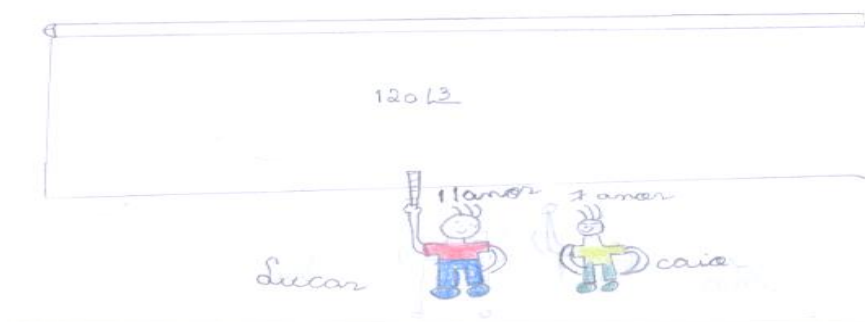


Figura 6: Título do desenho: “O aluno que aprendeu” (aluno sem DA).

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 pôquer, empinar pipa e dirigir. Podemos observar:

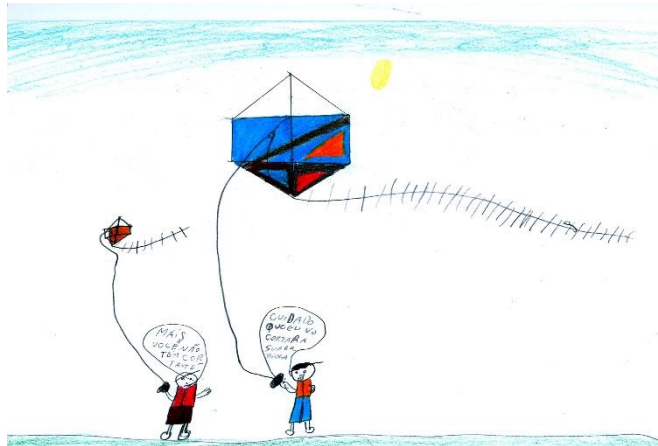


Figura 7: Título do desenho: “Os dois pipeiros” (aluno com DA).

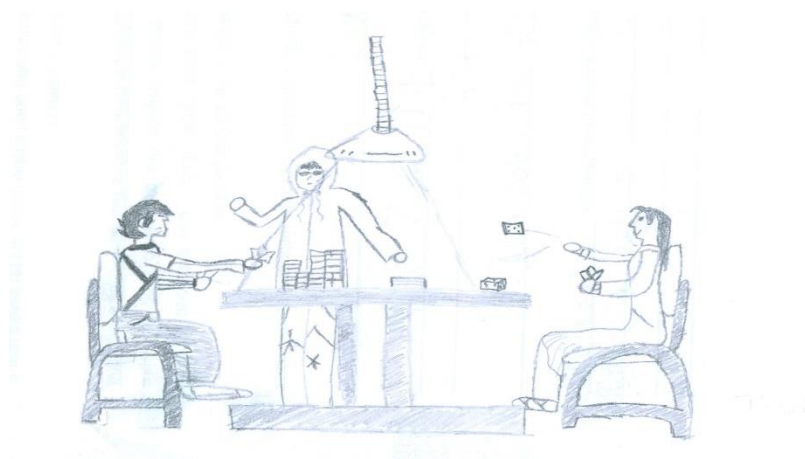


Figura 8: Título do desenho: “Pôquer” (aluno com DA).

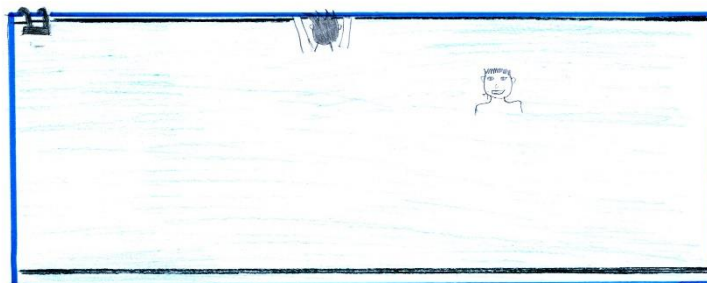


Figura 9: Título do desenho: “Natação” (aluno com DA).

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, esta 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 nestas 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. 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 vincular-se aos conteúdos – já que não aprendem, nem com seu professor – em razão das atitudes (autoritarismo, negligência), conforme relatamos anteriormente.

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

Tabela 2: Concepção do aluno diante dos possíveis julgamentos de seus professores.

CATEGORIAS	ALUNOS COM DA	%	ALUNOS SEM DA	%
Meu professor pensa que eu:				
Sou bom aluno (a)	04	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
Total	20	100	20	100

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 difere no conteúdo das justificativas. Estudantes sem DA acreditam serem 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 faltarem à escola e porque não conversam durante a aula.

Acreditamos que a linguagem e a forma como o professor se dirige ao aluno influencia sua postura. 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 da autora com nossos resultados, julgamos ser possível que as representações dos professores afetem 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

levo bronca da professora e tento prestar atenção na aula”, “eu erro muito, tá sempre tudo errado”.

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 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 serem bons alunos. Os seus argumentos se centram em: “fala que eu tenho capacidade mas não aprendo porque não quero”, “fala que sou um aluno ruim”, “pensa que eu não presto atenção”, “pensa que eu não tenho capacidade para aprender”, “não tenho meus deveres e cadernos elogiados” “ela me manda ficar na sala no recreio para fazer a lição”.

Percebemos na representação dos estudantes sobre ser um “mau aluno” uma ligação mais com a conduta e a linguagem do professor do que ao seu próprio comportamento. Parece que o professor, ao não chamar o aluno a participar das atividades, ao não elogiar e ao deixar de dirigir palavras de incentivo, reforça no aluno a imagem de ser um mau estudante.

O aluno, segundo Schiavoni (2004), poderá 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 auto estima, mantendo assim sua história de fracasso.

Mantovanini (1999) considera o maior diferenciador entre alunos com e sem dificuldade a questão da segurança e da autoestima. Crianças com dificul-

dades 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 a própria sorte.

Nessa perspectiva, quando o professor concebe alguns de seus alunos como sendo sem capacidade e possibilidade para acompanhar a sala ou aprender determinado conteúdo, esta representação refletirá na maneira de o aluno 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.

Considerações finais

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 alunos sem DA representam positivamente a sala de aula porque para eles a aprendizagem de certa forma se materializa, portanto o ambiente sócioafetivo 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.

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 alunos sobre o ambiente da sala de aula acaba sendo vinculada à 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 estes afetos podem ser percebidos por alunos como positivos ou negativos, dependendo da qualidade das relações estabelecidas em sala de aula.

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 ignorada e se sentir excluída. Esse aspecto apareceu tanto na entrevista quanto na prova Par Educativo. 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 vincular-se 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 isto, assumem uma postura de desinteresse e distanciamento. 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.

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.

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 linhas gerais, concluímos, a partir da análise de nossos resultados, que as relações vivenciadas em sala de aula são percebidas pelos alunos, repercutindo 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 alunos de alto rendimento do que àqueles com baixo desempenho, demonstrando ter reações diferentes para estes dois tipos de alunos.

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. Nesse sentido, consideramos que um contexto favorável para o aprender se constrói a partir do respeito entre professores e alunos e seus pares, pela aceitação das diferenças e por meio do afeto manifesto nos gestos, atitudes e palavras.

Nosso trabalho foi fundamental para compreender as representações de 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, pois este foi um aspecto que não estudamos.

Não podemos ter certeza, a partir de nossa pesquisa, de que o tratamento dispensado pelo professor reflete sobre o aluno, interferindo e de certa forma reforçando tanto seu comportamento quanto sua própria representação do aprender. Nosso trabalho apenas sugere isso a partir de nossa amostra, mas não fizemos um estudo abrangente para sustentar essa assertiva. Acreditamos 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 tratando de um ensino e de uma aprendizagem afetiva, aprendido e ensinado por meio de gestos, palavras, condutas e finalmente, por representações. Esses conteúdos são levados pelos sujeitos para além dos muros escolares, uma vez que ficam gravados, guardados como lembranças da escola.

Referências

AMAR; ABELLO; DENEGRI; LHANOS; PARDO; VILLADIEGO; FLOREZ Y DUQUE. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Investigación y desarrollo*. v. 14, nº 2, 2006.

BARROS, J. H. Freud e Piaget: afetividade e inteligência. Portugal: Instituto Piaget, 2002.

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.

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.

BRENELLI, R. P. Piaget e a afetividade. In: SISTO, F. F. Leituras de Psicologia para formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMARGO, S.M. Avaliação da aprendizagem: um desafio ao educador. In: Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepr. 2008.

CANTELLI, V.C.B. Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, 2009.

CARVALHO, B.V. Sexualidade e representações sociais da AIDS. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: série especial temática, 2000.

CASTRO, M.L.G. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. *Revista Psicopedagogia*, v. 21, nº 65, p. 108–116, 2004.

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.

DELVAL, J. El construtivismo y La adquisición del conocimiento social. In: *Apuntes de Psicología*. Madrid, nº 36, 1992.

_____. El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI, 1994.

DENEGRI, M. Psicogenesis de las ideas en torno a la relación Estado – Economía. In: GUZMAN. Exploraciones em Psicologia Política I. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, 1997.

_____. La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescencia. 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. Santiago: Fondecyt, 2003.

DOLLE, J. M. Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOTTA, L. T. Representações sociais do ser professor. SP: Alínea, 2006.

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.

ENESCO, I. La comprensión de la organización social en niños y adolescentes. Madrid: CIDE, 1995.

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 understanding of society. In: MCGURK, H. Issues in childhood social development. Londres: Methuen e Co, 1978.

JOVCHELOVITCH, S. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. RJ: Vozes, 2008.

LADD, G. W. et al. Children's interpersonal skills and relationship in school settings: adaptive significance and implications for school based prevention and intervention programs. In: SMITH, P.K.; HART, C.H. (Orgs). Childhood social development. Padstow, Backwell, 2002.

LEITE, S.A. Afetividade e práticas pedagógicas. SP: Casa do Psicólogo, 2006.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. SP: Cortez, 1992.

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, Universidade de São Paulo, 1999.

MANTOVANINI, M.C. Professor e alunos problema: um círculo vicioso. SP: Casa do Psicólogo, 2001.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. (et al). *Dificuldades no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARTINELLI, S. C; SISTO, F.F. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. SP: Vetor, 2006.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. RJ: Zahar, 1978.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. RJ: Vozes, 2005.

PIAGET, J. Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo. RJ: Forense, 1972.

_____. Problemas de Psicologia Genética. In: *Os Pensadores*. SP: Abril Cultural, 1983.

_____. O julgamento moral da criança. SP: Summus, 1994.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. RJ: Bertrand Brasil, 2002.

POSTIC, M. *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: PUF, 1989.

SÁ, C.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, v.1, nº1, 2000.

SANTOS, A. A. ; 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.

SCHIAVONI, A. Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VISCA, J. Pautas gráficas para la interpretación de las técnicas proyectivas psicopedagógicas. Buenos Aires: Visca & Visca, 1998.

_____. Técnicas proyectivas psicopedagógicas. Buenos Aires: Visca & Visca, 2002.