

Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem

Andréia Osti – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, Brasil
Rosely Palermo Brenelli – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmo e analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. Participaram do estudo 20 alunos do ensino fundamental com insuficiente desempenho acadêmico, de ambos os sexos, de uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo. Foi realizada uma entrevista semiestruturada contendo dez questões. Os dados foram transcritos e tratados por meio da análise de conteúdo sendo descritos em relação a sua frequência absoluta (N) e relativa (%). Os resultados indicaram que os alunos acreditam que seu professor tem uma representação negativa sobre eles, bem como nutrem baixas expectativas sobre seu desempenho e progresso acadêmico. O estudo aponta para a necessidade de considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promover reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Fracasso escolar; Desempenho Acadêmico.

Feelings of those who fail in school: an analysis of representations of students with learning difficulties

Abstract

This research aimed to examine the perceptions of students with learning about themselves and to analyze what their representations are about the judgments that their teachers have of them. The subjects of this study were twenty elementary school students with low academic achievement, of both sexes, from a municipal public school in the State of São Paulo in Brazil. A semi-structured interview containing ten questions was performed. Data was transcribed and processed through content analysis and described in relation to its absolute (N) and relative (%) frequencies. The results indicated that the students believe that their teacher has a negative representation of them, as well as nourish low expectations about their performance and academic progress. The study points to the need to consider social relationships established at school and to promote reflection on the importance of these relationships in the teaching-learning process.

Keywords: Affection; School failure; Academic performance.

Sentimientos de quien fracasa en la escuela: análisis de las representaciones de alumnos con dificultades de aprendizaje

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo verificar las percepciones de los estudiantes con dificultades de aprendizaje sobre sí mismos y analizar cuáles son sus representaciones por lo que respeta a los juicios que sus profesores tendrían de ellos. Participaron del estudio 20 alumnos de la educación primaria con desempeño académico insuficiente, de ambos sexos, de una escuela pública del interior del Estado de São Paulo. Se llevó a cabo una entrevista semiestruturada con diez preguntas que se realizó individualmente en la propia escuela, en espacio reservado. Las preguntas se hicieron oralmente y se grabaron las respuestas. Los datos fueron transcritos y tratados por medio del análisis de contenido, siendo transformados, a través del recorte, de la enumeración y por la agregación de categorías. Tras la categorización de las respuestas, estas fueron descritas en relación a su frecuencia absoluta (N) y relativa (%) por medio de un análisis estadístico. Los resultados indicaron que los alumnos creen que su profesor tiene una representación negativa sobre ellos, además nutren bajas expectativas sobre su desempeño y progreso académico. Los alumnos acaban por reproducir esas mismas representaciones al hablar sobre sí mismos. El estudio señala la necesidad de considerar las relaciones sociales establecidas en la escuela y promover la reflexión sobre la importancia de estas relaciones en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Afectividad; Fracaso escolar; Desempeño académico.

Sabe-se que é cada vez maior o número de estudantes do ensino fundamental encaminhados para escolas e clínicas especializadas em busca de atendimento para suas – supostas – dificuldades. Destaca-se o termo “supostas dificuldades”, pois vários autores (Ciasca, 2006; Martinelli & Sisto, 2006; Osti, 2010; 2012, Rubinstein, 2003) têm alertado para o fato de alunos estarem sendo encaminhados sem existir efetivamente um problema na aprendizagem, o que pode vir a comprometer a vida do escolar, influenciando na sua autoestima, acarretando

problemas comportamentais e até mesmo falta de interesse pelo aprender.

Um problema enfrentado pela escola atualmente é a não aprendizagem de alunos e uma das ações propostas para minimizá-lo é encaminhar parte destes 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, 19% foram encaminhados para reforço escolar e/ou atendimento psicopedagógico por não estarem acompanhando os conteúdos. Em 2010

foram encaminhados 26% dos alunos matriculados no ensino fundamental e em 2011 aproximadamente 31%. (Osti, 2012).

Essa realidade, segundo Martinelli e Sisto (2006), tornou o Brasil campeão mundial de dificuldades de aprendizagem, uma vez que milhares de crianças chegam ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental com extrema dificuldade em certos conteúdos escolares, como leitura, escrita e cálculo. Ambos refletem que essas dificuldades são produzidas no processo de ensino e aprendizagem, o que evidencia que o sistema educativo está “doente”.

Yaegashi (1999) levanta a hipótese de que a função intelectual de certos alunos esteja bloqueada em virtude das relações estabelecidas no interior da escola. Para Gil (2009), a sala de aula, muito mais do que um ambiente físico, é um ambiente social e afetivo em que o desenvolvimento intelectual dos alunos é afetado pelas relações vivenciadas nesse espaço. Outros pesquisadores (Gilly, 2001, Guimarães, 2004, Ladd & cols., 2002, La Taille, 2008, Nutti, 2009, Ribeiro, Jutras; Louis, 2005) reconhecem que os aspectos afetivos podem contribuir para o sucesso ou fracasso no desempenho acadêmico e atestam a importância da afetividade para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem atua como um catalisador e intensificador dos interesses dos alunos (Seligman, 1998).

Bazi e Sisto (2006) afirmam que crianças com dificuldade de aprendizagem são menos alegres e se auto percebem mais tristes. Santos, Rueda e Bartholomeu (2006) acrescentaram que elas também denotam sentimentos de insegurança, retraimento e timidez, ao lado de sentimentos de inadequação. Esses dados apontam para a necessidade de maiores pesquisas nessa área, com enfoque na perspectiva do aluno. Mediante o exposto, pode-se inferir que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos.

Segundo Castro (2004), a base de todo processo de aprendizagem é a relação professor e aluno e esta deve ser constituída tendo por base a troca de conteúdos, de conhecimentos e de afeto. No entanto, esta relação nem sempre é igualitária. Por isso, é importante analisar quais os afetos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e como o aluno com dificuldade de aprendizagem os representa. Partindo do pressuposto de que certas atitudes tomadas pelos estudantes 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.

La Taille (2008), Martini e Boruchovitch (2001), Nutti (2009) e Schiavoni (2004) destacam que a forma como o professor representa seu aluno, sobretudo o aluno com dificuldade, pode ser percebida por meio da linguagem, atitudes e observações feitas em sala de aula, o que influencia e afeta o modo do aluno se perceber e se representar. Também consideram que as críticas e os comentários negativos feitos por professores podem indicar indiferença e menosprezo pela criança com dificuldade, reforçando nesta última a percepção de que é incapaz.

De acordo com Osti (2010), as representações podem promover ou até mesmo impedir o avanço cognitivo, visto que crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam apenas a dificuldade específica, mas trazem consigo sentimentos como insegurança, baixa estima, medo, dentre outras variáveis que também interferem no seu processo de aprendizagem. Por isso é importante aos pais e educadores estarem atentos às dificuldades dos alunos, para que estas possam ser trabalhadas em tempo hábil, não acarretando problemas futuros mais sérios, acabando por influenciar seu processo de construção do conhecimento.

Com o avanço da escolaridade, os alunos podem vivenciar relações positivas ou negativas no ambiente escolar. Quando vivenciam relações positivas, tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. As relações negativas podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes de rejeição em relação à escola, acarretando assim uma desvalorização pessoal e baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional (Carvalho, 2005). Assim, alunos considerados com dificuldades podem assumir e desenvolver atitudes em sala de aula de acordo com o julgamento que seus professores fazem deles e desacreditar na sua capacidade de aprender. O aluno pode generalizar o resultado ruim a outros desempenhos e áreas ao explicar experiências negativas, atribuindo a si o fracasso, o que leva a refletir sobre a importância das relações vinculares entre alunos e professores ao longo do processo escolar (Seligman, 2000).

Nesse sentido, não basta analisar os problemas escolares focando o conteúdo ou a metodologia. É preciso verificar também a questão das relações vivenciadas na escola, sobretudo na sala de aula, ou seja, entre professores e alunos e como os últimos percebem essa relação (Osti, 2010). O aprender deve ser pensado como uma responsabilidade compartilhada, sendo afetado por fatores internos do aluno (constituição genética, maturação) e externos (família, escola e meio social).

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. Segundo Nutti (2009), Osti (2012), Martini e Boruchovitch (2004) as representações e percepções dos professores sobre seus alunos interferem na dinâmica da sala de aula e acabam por direcionar suas atitudes e comportamentos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o exposto, as representações podem vir a interferir na prática educativa. Tomando como referência a dinâmica da sala de aula, é possível que esse movimento de formação de representações seja relevante para o processo de ensino e aprendizagem. 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.

Os objetivos deste trabalho centram-se em verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos e analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. Considera-se importante estudar esse universo de representações, uma vez que todo processo educacional é influenciado pelas relações construídas entre professores, alunos e seus pares.

Acredita-se que os sentimentos vivenciados pelos indivíduos influenciam sua percepção de si e que a disposição emocional constitui um importante filtro por meio do qual a informação acerca da eficácia é interpretada (Seligman, 1998). Destaca-se a importância do estudo das representações uma vez que essas espelham os valores, desejos e sentimentos, marcando os indivíduos, ao mesmo tempo em que lhes asseguram um espaço nos grupos com os quais interagem. Considera-se importante analisar as representações de alunos com dificuldades de aprendizagem, lembrando que as relações e práticas escolares, assim como a cultura escolar, podem contribuir para a construção e reprodução de conceitos e estereótipos.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 20 alunos com dificuldades de aprendizagem do 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da Região Metropolitana de Campinas, sendo 3 (15%) do sexo feminino e 17 (85%) do masculino. As idades variam entre 10 e 14 anos, 20% encontrando-se na faixa etária correspondente a série (11 anos), 80%

tendo idade acima de 12 anos, o que indica uma relativa defasagem entre idade e série escolar. Quanto à repetência, todos os alunos (100%) apresentam histórico de repetência escolar, 65% foram reprovados uma única vez, enquanto 35% foram reprovados duas vezes. Todos os alunos participantes foram indicados por seus professores.

Instrumentos

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com dez questões reunidas em duas categorias gerais: concepção dos alunos a respeito dos juízos que seus professores teriam deles e representação dos alunos sobre si mesmo.

Procedimento

Inicialmente foi contatada a Secretaria de Educação do Município e solicitada permissão para a realização desta pesquisa em uma escola da rede. Devidamente autorizada, a pesquisadora agendou dia e horário para apresentar a pesquisa à equipe gestora. Após esse procedimento, foi feito contato com a família dos estudantes, entregue os termos de consentimento livre e esclarecido aos pais e/ou responsáveis, tal como aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma instituição de ensino superior. Somente integraram a pesquisa as crianças cujos pais autorizaram a participação e após trazerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado em duas vias, de acordo com o definido na Resolução 196/96, sendo garantida a participação voluntária e anônima.

A coleta ocorreu na própria escola, durante o horário de aula dos alunos. A entrevista foi realizada individualmente em uma sala reservada pela direção. As perguntas foram feitas oralmente aos participantes e as respostas gravadas pela pesquisadora. Os dados foram transcritos e tratados por meio da 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. Os dados brutos da entrevista (respostas dos entrevistados) foram transformados, através do recorte (escolha da unidade), da enumeração (escolha das regras de contagem) e pela agregação (escolha das categorias). No momento da codificação foram extraídas das falas dos sujeitos as unidades de registro e estas foram agrupadas num tema ou palavra-chave e classificadas num conjunto, por diferenciação. Após a categorização das respostas, estas foram descritas em relação a sua frequência absoluta (N) e relativa (%) por meio de uma análise estatística.

Resultados e Discussão

A apresentação dos resultados será acompanhada de recortes considerados mais expressivos das respostas obtidas na entrevista. Para isso procurou-se manter a fidedignidade da linguagem tal como foi expressa.

A maior parte dos alunos (80%) acredita ser percebida por seu professor como mau aluno. Ao analisar mais detalhadamente os argumentos, observa-se que os estudantes atribuem essa representação tendo por base o discurso de seu professor em relação a ele, em suas palavras:

“fala que eu tenho capacidade e não aprendo porque não quero”

“fala que eu não aprendo porque sou um aluno ruim”

“a professora pensa que eu não presto atenção”

“a professora fala que eu sou briguento”

“fala que eu não tenho capacidade para aprender”

Apenas 15% dos alunos entrevistados consideram-se bons alunos. Essa categoria é descrita, por esse grupo, como aqueles que demonstram interesse pelo que é ensinado, realizam as tarefas sem dificuldades, participam das atividades em sala e correspondem integralmente a todos os requisitos exigidos pela série.

Os 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 a si mesmo. 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. A maior parte dos alunos, ao falar sobre sua relação com seu professor, afirma ser ignorado e se sentir excluído. Entende-se esse dado como um distanciamento desse grupo com o aprender, pois esses estudantes não conseguem se vincular aos conteúdos – porque apresentam dificuldades –, nem com seu professor, em razão da sua própria conduta.

De acordo com Solar (2004), as representações permitem compreender e explicar a realidade uma vez que são atuantes e direcionam a ação do indivíduo, determinando seus atos e comportamentos perante o mundo. Acredita-se que o desempenho de alunos pode ser afetado por seu professor dependendo de como este manifesta suas expectativas e julgamentos. De acordo com Osti (2012) e Schiavoni (2004), a forma como o professor avalia e julga seus alunos constitui fator que contribui para as dificuldades dos mesmos. Também consideram que os alunos podem ser

afetados por comentários feitos pelos professores ou por posturas que indicam menosprezo e indiferença.

Ao demonstrar que acredita na capacidade do aluno, valorizando seus progressos, o professor poderá afetar positivamente o estudante, fazendo-o acreditar em si e construir representações positivas de si mesmo (Gilly, 2001). Ao contrário, quando o professor desacredita da capacidade de seu aluno, tratando-o com menos entusiasmo e incentivo, é provável que o estudante acabe por representar negativamente a si mesmo.

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

“a professora deixa a gente de lado”

“eu ficaria feliz se a professora gostasse de mim”

“queria muito ter o caderno elogiado”

“eu queria ser chamado para ir na lousa fazer tarefas”

“fico triste quando a professora fala que sou burro”

“a prô diz que eu tenho problema no cérebro e que não aprendo”

Esses relatos pontuam a necessidade, para esse grupo, do valor afetivo para a aprendizagem e evidenciam existir uma correlação entre a percepção do aluno sobre a representação do professor e seu desempenho acadêmico.

Pode-se afirmar que essas crianças evidenciam uma necessidade de pertencer. Acredita-se que a aprendizagem é, 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. Esse grupo de alunos parece sentir o aprender como uma experiência tensa, negativa. Isso é percebido quando os mesmos relatam que gostariam de ser chamados na lousa, que desejam receber um elogio e que sentem medo de pedir ajuda ao professor.

Considerando a sala de aula não apenas como um ambiente físico, mas também social e afetivo, Gil (2009) afirma que a autoestima dos estudantes, bem como seu desenvolvimento intelectual podem ser afetados pelo tipo de comentário feito pelo professor e por sua postura em sala de aula. Considera-se que a reflexão sobre a postura do professor, a qualidade das interações que estabelece, a forma como avalia e lida com seus alunos configuram fatores que podem contribuir para as dificuldades dos mesmos. A Tabela 1 informa sobre quais são representações dos alunos entrevistados sobre si e sobre o juízo de seus professores.

Tabela 1. Estatísticas descritivas das representações dos alunos sobre si mesmo e a respeito do juízo de seus professores (N=20)

Categorias	F	%
Eu penso que sou um bom aluno	03	15
Eu penso que não sou um bom aluno	17	85
Quem não estuda não aprende	05	25
Não aprende quem tem uma doença	09	45
Não aprende porque os conteúdos são difíceis	06	30

Ao analisar como os participantes se representam, verifica-se que 85% deles se consideram maus alunos porque erram a maior parte dos exercícios dados pela professora e por não conseguir realizar as atividades solicitadas. Assim colocam:

- “eu levo bronca da professora porque erro o exercício”
 “eu tento prestar atenção na aula, fico nervoso e não consigo fazer a lição”
 “eu erro muito, a professora diz que tudo que faço tá sempre errado”
 “tiro muita nota ruim, a professora é brava, grita e fala mal da gente”
 “nunca tiro nota azul, não consigo fazer as tarefas e não aprendo direito”
 “nunca sou chamado para vir na lousa, nem sou elogiado”
 “a professora dá muita bronca, fico bravo e erro mais”

Pode-se constatar, na representação dos estudantes sobre ser um “mau aluno”, uma ligação entre a linguagem do professor e seu próprio desempenho. Os alunos demonstram, nos relatos acima descritos, que têm consciência de que não conseguem realizar os exercícios propostos e que suas notas não são satisfatórias. No entanto, também foi possível perceber que a conduta do professor em chamar a atenção desses estudantes é fator que contribui para gerar certa ansiedade ante a tarefa a ser realizada. Parece que o professor, ao não chamar o aluno para participar das atividades, ao não elogiar e ao deixar de dirigir palavras de incentivo, reforça na criança a imagem de ser um mau estudante.

Interessante observar nesses resultados que esses alunos parecem ser menos elogiados, recebem maiores críticas e comentários negativos de seus professores. Muitos disseram não pedir ajuda quando não entendem a matéria por medo da reação do professor.

Mediante o exposto, pode-se inferir que, quando o professor concebe alguns de seus alunos como alguém sem capacidade e possibilidade para acompanhar a sala ou aprender determinado conteúdo, essa representação refletirá na maneira de o aluno se perceber. Rubinstein (2003) considera que o professor,

mesmo de maneira inconsciente, transmite ao aluno o que pensa sobre ele, e o aluno, ao perceber essa representação, acaba por reforçá-la. Assim, o estudante 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 autoestima, mantendo sua história de fracasso (Schivoni, 2004).

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.

Segundo Castro (2004), o aluno com dificuldades para aprender poderá sofrer por possuir autoestima abalada pelas representações de seus professores. Nesse aspecto, os dados sugerem que os alunos com dificuldades possuem um menor vínculo com seu professor, porque afirmaram ter medo de solicitar ajuda quando não entendem determinado conteúdo e se sentem inseguros com a possível reação do professor. Pode-se inferir, mediante os resultados encontrados, que talvez esses alunos não se mobilizem em prol da atividade escolar porque não possuem requisitos para cumprir com os conteúdos cobrados.

Em relação à segunda categoria de análise – o juízo que os professores fazem dos alunos – constatou-se que esses últimos têm as seguintes representações: 25% não aprendem porque não estudam, 45% possuem algum tipo de doença e 30% não aprendem porque o conteúdo da matéria é muito difícil. Nos relatos:

- “não aprende porque não presta atenção e não tem vontade”
 “porque não estuda nem faz pesquisa”
 “a professora fala que eu tenho problema na cabeça, doença”
 “quem não aprende tem problema do cérebro”
 “a cabeça não funciona direito”
 “a matéria é difícil e eu não entendo o que é para fazer”
 “a lição é muito difícil”

Ao analisar os argumentos dos alunos, fica perceptível que o juízo de seu professor acaba por influenciar sua representação de si, uma vez que os estudantes consideram a não aprendizagem como sua responsabilidade. De maneira geral, foi possível constatar que os alunos atribuem a não aprendizagem a fatores internos e externos. Os internos correspondem à incapacidade para compreender certos conteúdos e a possibilidade de possuir algum tipo de doença ou problema orgânico. O externo diz respeito ao não cumprimento dos deveres escolares.

Tanto professores quanto alunos adotam uma concepção de ensino e aprendizagem, mesmo que de forma inconsciente, e essa representação vai determinar sua compreensão sobre a função do aprender. Articulando os resultados encontrados com algumas correntes pedagógicas, pode-se dizer que os alunos manifestam uma representação de ensino correspondente a uma tendência pedagógica tradicional, priorizando a assimilação dos conteúdos.

O processo de ensino e aprendizagem configura uma situação de comunicação, na qual professores e alunos atuam como corresponsáveis. Ao pensar especificamente no ambiente da sala de aula, os resultados permitem afirmar que quando uma representação é objetivada, o objeto representado passa da condição de abstrato para concreto. Nesse sentido, pode-se inferir que os alunos com dificuldades não possuem representações positivas de si 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 alguns autores (Ladd, 2002; Martinelli & Sisto, 2006; Osti 2012; Selligman, 1998), quando afirmam ser a afetividade uma espécie de força propulsora que atribui valor às atividades e constitui fator de influência para a aprendizagem e para a construção de novos conhecimentos. Ao longo do processo de formação das representações, incorporamos dados e informações construindo uma rede de significações em relação aos valores sociais (Selligman, 1998).

Há uma tendência, segundo Martini e Boruchovitch (2004), principalmente das crianças com dificuldades, a internalizar o fracasso, atribuindo a si mesmas o resultado de seu desempenho e deixando de considerar o papel da escola ou do professor. La Taille (2008) afirma que as representações de si têm 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 razão das expectativas criadas por ela mesma. Portanto, as representações que a pessoa

tem de si mesma não são inatas, mas fruto da interação do indivíduo com o seu ambiente.

Infere-se que a dificuldade 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.

De acordo com Nutti (2009), uma questão a ser levada em consideração por quem leciona para crianças e jovens com defasagem é que estes têm uma visão negativa de si mesmos e não se sentem capazes de aprender. Acredita-se que a representação do professor sobre seu aluno pode ser percebida por meio da sua linguagem, atitudes, observações e reações diante da dificuldade do aluno, afetando seu interesse, disposição e rendimento escolar.

Nesse sentido, considera-se que um contexto favorável para aprender se constrói a partir da aceitação das diferenças e por meio do afeto manifesto nos gestos, atitudes e palavras. Observando os dados foi possível perceber que as representações dos alunos têm correspondência com a conduta de seu professor. O aluno, ao perceber e sentir o descrédito de seu professor em sua capacidade, apresenta menos vontade de participar da aula e assume para si a falta de condições para aprender. Com base nesse resultado, não se pode negar o papel das representações e sua influência sobre a conduta dos indivíduos.

Esses dados evidenciam que a vinculação com as pessoas do ambiente escolar e com sentimentos de pertencer podem contribuir para maior sucesso nas atividades e aprendizagem (Guimarães, 2004) e que, nas interações cotidianas com seu professor, os alunos vão construindo e produzindo representações sobre o mundo e sobre si, as quais são compartilhadas com seus pares e contribuem para a formação de sua identidade.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo verificar quais as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos e analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. Os resultados evidenciam que a maior parte dos alunos tem uma representação de si negativa, pois se percebem como um mau aluno e justificam o fato de terem dificuldades pelos conteúdos serem difíceis e porque acreditam ter uma doença ou problema orgânico. Verificou-se que o aprender, para

esse grupo, é uma experiência tensa. Esses alunos percebem ser menos elogiados e receber maiores críticas e comentários negativos de seu professor, se comparados aos colegas que não apresentam dificuldades. Demonstraram ter consciência de que não conseguem realizar os exercícios propostos e que suas notas não são satisfatórias. No entanto não solicitam ajuda ao professor por sentir medo de sua reação e atitude.

Também foi possível constatar que a maior parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem são meninos com histórico de repetência, o que indica uma predominância de gênero e uma relativa defasagem entre idade e série escolar. Esse dado chama atenção para novos estudos, uma vez que uma das limitações desta pesquisa foi não discutir a questão da predominância de gênero nem o efeito da repetência escolar para a representação de si.

Considerando que todo ser humano constrói sua modalidade de aprendizagem conforme a modalidade de ensino de seus ensinantes (Sanchez, 2004), pode-se inferir que os alunos participantes da pesquisa acabam desacreditando em sua capacidade para apropriar-se do conhecimento, em decorrência das representações construídas no ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que a qualidade do vínculo estabelecido entre professores e alunos constitui fator fundamental para o sucesso da aprendizagem escolar.

Mediante o exposto, torna-se urgente o desenvolvimento de novas pesquisas que possam explicar quais as possíveis repercussões das representações construídas e vivenciadas no espaço escolar, possibilitando aos educadores a compreensão da 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.

Esta pesquisa buscou compreender as representações de um grupo de alunos sobre os juízos de seu professor e sobre si mesmos. Em linhas gerais, conclui-se, tomando por base análise dos resultados, que as condutas dos professores são percebidas pelos alunos, repercutindo nesses últimos em relação à maneira de reagir e interpretar o relacionamento com o seu professor e sobre a percepção de sua própria aprendizagem. Certamente os resultados de aprendizagem dos alunos estão relacionados às suas experiências de aceitação do ambiente escolar bem como às experiências vivenciadas em sala de aula.

Os resultados conduzem para a necessidade de um debate sobre a questão da formação e do papel das representações no processo de aprendizagem. A formação constitui um processo de construção da identidade profissional, por isso ela deve ser pautada na

articulação entre conhecimento, pesquisa e prática. Também sugerem que a atitude do professor reflete sobre o aluno, interferindo e de certa forma reforçando tanto seu comportamento quanto sua própria motivação para aprender. No entanto, cabe destacar que não foi realizado um estudo abrangente para sustentar essa assertiva.

Acredita-se 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, aprendido e ensinado por meio de gestos, palavras, condutas e finalmente, por representações. Esses conteúdos são levados pelos sujeitos para além dos muros escolares, ficam gravados, guardados como lembranças da escola.

Referências

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Bazi, F. A. P. & Sisto, F. F. (2006). Alegria, tristeza, medo e coragem em crianças com dificuldades de aprendizagem. Em S. C. Martinelli & F. F. Sisto (Orgs.) *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.
- Carvalho, A. M. P. (2005). Baixo rendimento escolar: uma visão a partir do professor. Em C. A. R. Funayama. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Alínea.
- Castro, M. L. G. (2004). O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. *Revista Psicopedagogia*, 21 (65), 108-116.
- Ciasca, S. M. (2006). *Distúrbio ou dificuldade de aprendizagem?* Trabalho apresentado no curso de atualização em problemas de aprendizagem. SP: Faculdade de Valinhos.
- Gil, A. C. (2009). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. Em D. Jodelet. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Guimarães, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola*. RJ: Vozes.

- Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationship in school settings: adaptive significance and implications for school based prevention and intervention programs. Em P. K. Smith & C. H. Hart (Orgs.). *Childhood social development*. Padstow, Backwell.
- La Taille, Y. (2008). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lindgar, B. & Douglas, P. (1999). *Men engaging feminisms: pro-feminism, backlashes and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martinelli, S. C. (2010). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto (& cols.). *Dificuldades no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2006). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. SP: Vetor.
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (2001). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. RJ: Vozes.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.
- Nutti, J. Z. (2009). 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*, 90-94.
- Osti, A. (2010). *Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem*. (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp.
- Osti, A. (2012). *Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Ribeiro, M. J., Jutras, F. & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Revista Psicologia da Educação, 20*, 31-54.
- Rubinstein, E. (2003). *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. SP: Casa do Psicólogo.
- Sales, L. C., Silva, R. C. & Silva, J. S. (2003). 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.
- Sanchez, J. N. G. (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. A. M., Rueda, F. J. M. & Bartholomeu, D. (2006). Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. Em S. C. Martinelli & F. F. Sisto. *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. SP: Vetor.
- Schiavoni, A. (2004). *Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores*. Dissertação de Mestrado, FE, Unicamp.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychology, 55* (1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. (2000). Yaldut optimitt: tokhnit psikhologit li-veniyat ha-hosen ha-nafshi shel yeladim. Tel Aviv : 'Am 'oved.
- Solar, F. C. (2004). Diferencias de gênero em bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. *Terapia Psicológica, 22* (2), 165-169.
- Yaegashi, S.F.R. (1999). As dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais. Em F. F. Sisto. *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papyrus.

Recebido em: 09/02/2012
 Revisado em: 26/03/2013
 Aprovado em: 02/04/2013

Sobre as autoras:

Andréia Osti é pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre e doutora em Educação pela mesma universidade, com pós-doutoramento pela Universidade São Francisco (USF). É professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

Rosely Palermo Brenelli é mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Campinas e membro do grupo GEPESP (Unicamp). Orienta mestrado e doutorado. Atua principalmente nos seguintes temas: jogo de regras, educação, aprendizagem e psicologia da educação

Contato com as autoras:

Rua Rodrigues Alves, 559 apto. 61, Bairro Botafogo, CEP 13020-400 – Campinas/SP. Telefones (19) 97330994/32312143 (recado com Ines), fax: (19) 38497713.

Email: andreia.osti@gmail.com