



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10950 - Resumo Expandido - Trabalho - XVI Reunião da Anped Centro-Oeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 20 - Psicologia da Educação

**NÃO SABE, NÃO APRENDE E NÃO CONSEGUE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE CRIANÇAS DA SALA DE APOIO**

Clécia Lino da Silva - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso

Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

**NÃO SABE, NÃO APRENDE E NÃO CONSEGUE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE CRIANÇAS DA SALA DE APOIO**

Este trabalho, caracterizado como um estudo de caso único (MARKOVÁ, 2017) em pesquisa educacional, parte da perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007; JOVCHELOVICH, 1995; JODELET, 2002) e objetiva compreender como profissionais da educação, sendo esses, uma coordenadora pedagógica e cinco professores de uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de Cuiabá-MT, representam as crianças usuárias da sala de apoio à aprendizagem.

Segundo Políticas Educacionais adotadas pelo Município de Cuiabá, tendo como base a Lei 9.394 de 1996, a sala de apoio à aprendizagem se constitui como um espaço-tempo de formação, que através de estratégias diferenciadas da sala de aula regular, intenta atuar na promoção da aprendizagem escolar de alunos e alunas com ritmos escolares diferenciados (ESCOLA CUIABANA, 2019).

Ao compreender as representações de profissionais da educação sobre as crianças inseridas em sala de apoio, pode-se identificar conteúdos representacionais que orientam e justificam práticas educativas destinadas a esse público, cujo impacto contribui para a constituição identitária dos atores envolvidos – alunos (as) e professores da sala de apoio.

Jovchelovitch (1995) caracterizou as representações sociais (RS) enquanto um

fenômeno psicossocial que circula nos espaços públicos e processos nos quais os seres humanos se inserem, mas também, apresentam caráter transformador e criador desses espaços, constituindo processos simbólicos no mundo e desenvolvendo suas identidades sociais. Segundo Jodelet (2002, p. 22) “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Com isso, as RS ajudam no guiar, interpretar e nomear processos da realidade social dos sujeitos.

Pelos seus processos formadores, a ancoragem e a objetivação, as representações sociais diminuem a imagem de estranheza de um objeto, a fim de torna-la familiar, pois aquilo que não é familiar e estranho é também ameaçador. Na ancoragem, o objeto desconhecido é nomeado e classificado, sendo comparado as categorias já conhecidas. No que condiz a objetivação, esta, substitui a palavra por algo, formando um complexo de imagens ao objeto anteriormente desconhecido. Vale ressaltar que esses dois processos não acontecem por etapas ou sequência, mas num diálogo interdependente e dialógico (MOSCOVICI, 2007).

O artigo 12 da LDB 9.394/96 estabelece que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: promover meios para a recuperação de estudantes de menor rendimento”, e assim, a sala de apoio entra como um importante lugar para o alcance desse “resgate de aprendizagem”. No entanto, esse lugar também apresenta contradições a medida em que se fundamenta numa relação de antinomia, de saberes e rendimento inferiores e superiores, de alunos (as) que aprendem e dos que não aprendem, dos que são retidos e dos que são promovidos, os quais, podem reforçar o caráter de desigualdade entre os atores sociais.

Bianchini, De Oliveira e Vasconcelos (2014) explicam que no contexto escolar “os processos envolvidos são marcados por trajetórias diferenciadas, que são avaliadas como satisfatórias ou insatisfatórias mediante um padrão de normalidade” (p. 142). De um lado existem expectativas voltadas ao que o (a) aluno (a) deve aprender e, em outro cenário, as angústias advindas pelas expectativas frustradas daqueles ou daquelas que “não” aprendem.

A metodologia utilizada foi a entrevista individual semiestruturada, e devido ao contexto pandêmico foi aplicado de modo virtual e mediado por aplicativo de videoconferência. Com relação a análise de dados, utilizou-se a técnica interpretativa da proposta de Núcleos de Significações (AGUIAR E OZELLA, 2013) que propõe uma análise no sentido histórico e cultural, em que os sentidos são analisados pela mediação concreta de materialidades sociais, culturais, patrimoniais, institucionais.

Segundo as profissionais, no contexto da escola dessa pesquisa, os (as) alunos (as) são inseridos (as) na sala de apoio quando há o envolvimento das queixas escolares quanto a aprendizagem, seja de origem biológica ou social, e estas, são como porta de entrada das crianças consideradas atrasadas.

Os discursos sobre a criança da sala de apoio indicaram duas imagens sociais, em

interação com as representações sociais de criança ancoradas no *fracasso escolar* e nas *possibilidades de aprendizagem*.

Na *primeira* imagem social, as profissionais da educação representam a criança usuária da sala de apoio como aquela que possui dificuldade, transtorno de aprendizagem, atraso no desenvolvimento, e os conteúdos compartilhados focalizam na “falta”, as colocando no lugar daquele (a) que não sabe e que não aprende. Percebe-se que as palavras pejorativas como o ser “burro” e “preguiçoso” são compartilhadas tanto entre os pares (criança da sala regular-criança da sala de apoio) como entre as professoras da educação básica sobre a criança da sala de apoio. As imagens e rotulações parecem funcionar tanto a nível de determinação do desempenho escolar, como também de caracterização identitária na relação eu-outro e do si mesmo.

Quando perguntado quais os discursos que as crianças da sala regular compartilham sobre as crianças da sala de apoio, formula-se as seguintes frases: “*ah, se você vai para o apoio é porque você não sabe ler*” e “*se vai para o apoio é porque não aprendeu na sala e vai aprender no apoio*” ou então “*ah, você vai para o apoio para fazer a tarefa que você não consegue fazer na sala*” (Profissional da Educação C, Professora da Educação Básica).

No que se refere a dimensão afetiva das crianças que frequentam a sala de apoio, as profissionais anunciam que ao ter contato com as representações sociais compartilhadas sobre o (a) aluno (a) que a frequenta, também as constitui identitariamente com os processos simbólicos, práticas e valores que culminam no imaginário social daquele lugar. Havendo a presença de uma imagem de si ligada aos estigmas e preconceitos compartilhados sobre a criança que não aprende.

Além disso, a criança que não atende as expectativas de aprendizagem escolar é compreendida como aquela que não quer fazer a atividade devido a preguiça ou porquê não a compreende cognitivamente. Em ambos os casos, há uma construção de estereótipos em cima da imagem de criança ancorada na figura de fracasso, pois não atende a determinada padronização de desempenho escolar.

A *segunda* imagem social sobre a criança da sala de apoio se interage com as possibilidades de aprendizagem do (a) aluno (a). As professoras destacam que a criança que não aprende precisa de um tempo maior e diferenciado, pois aprende de diferentes formas. A profissional da educação C, assume que a sala de aula regular não apresenta as estruturas e condições adequadas para trabalhar as habilidades das crianças com dificuldades nos processos de leitura e escrita, pois tem um tempo menor e um atendimento com foco grupal, e não na individualidade dos alunos (as).

Segundo a profissional K, “*na sala de apoio a diferença é que como tem um grupo de alunos em menor quantidade e eu posso agrupar esses alunos em horário definido, a minha forma de intervir vai ser melhor, porque eu vou estar mais próxima desse aluno*” (Profissional da Educação K, Professora da Sala de Apoio).

Assim, esses atendimentos grupais figuram como justificativa para os motivos dos encaminhamentos dos alunos com dificuldades para a sala de apoio. A profissional C. ainda pontua que quando as crianças da sala regular “tiram sarro” das crianças de sala de apoio, ela intervém com a narrativa das possibilidades de aprendizagem, dizendo, “*Seu coleguinha está dependendo de uma atenção maior; não é que ele não sabe, ele precisa de um tempo maior para compreender né*”. (Profissional da Educação C, Professora da Educação Básica).

Cabe destacar que existem contradições e tensionamentos entre a sala de aula regular e a sala de apoio, sendo que as diferentes dinâmicas também constroem práticas docentes e processos identitários diferenciados sobre o ser professor (a). A profissional K anuncia que a relação aluno (a) - professor (a) em sala de apoio diferencia-se quanto aos vínculos afetivos construídos, pois as intervenções e métodos da sala de apoio se baseiam em um curto espaço de tempo.

Observa-se um sentimento de não pertencimento, e a professora se assume não como professora das crianças, mas do espaço físico. “*Eu sou professora de todo mundo e de ninguém ao mesmo tempo*” (Profissional da Educação K, Professora da Sala de Apoio). Pontua que ser uma professora de referência se relaciona a construção dos afetos ao longo do ano letivo e que o tempo também é parte importante na criação de vínculos.

Dessa forma, considera-se que ocorre um processo de culpabilização da criança em ambas as imagens sociais. Desde a representar pelos estereótipos e estigmas, como também pela necessidade dela ter um maior tempo devido ao seu processo cognitivo lento de aprendizagem. Assim, a criança usuária da sala de apoio é objetivada na imagem daquele (a) que não aprende, tanto na relação entre seus pares (criança da sala regular), como nos discursos das professoras sobre a criança. Também observa-se que a construção identitária do ser docente da sala de apoio se diferencia do ser professor (a) da sala regular, principalmente devido a estrutura e formato adotado pela sala de apoio. Para as professoras, a sala de apoio se configura por meio da brevidade do tempo onde se constitui a relação professor-aluno, bem como do frágil vínculo de pertencimento que se configura no interior dessa relação, promovendo uma percepção de esvaziamento e invisibilidade da função docente uma vez que a referência e pertencimento das crianças se dão entorno da sala regular.

**Palavras-Chave:** Sala de apoio a aprendizagem. Crianças. Profissionais da Educação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; DE OLIVEIRA, Francismara Neves; VASCONCELOS, Mário Sérgio. Significações de si: sala de apoio como lugar destinado ao não saber na escola. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 141-164, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da**

**educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CUIABÁ. **Escola Cuiabana:** cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão./ Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2019. 256 p.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais.** 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARKOVÁ, Ivana. Mentas dialógicas: senso comum e ética. São Paulo, SP: **PUCPRESS,** 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola.** Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.