



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROSIMEIRE MARIA POLIDO

APRENDER E REPROVAR:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

ROSIMEIRE MARIA POLIDO

**APRENDER E REPROVAR:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE)- Mestrado- da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Londrina
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Marlova Santurio David – CRB 9/1107

P766a Polido, Rosimeire Maria.

Aprender e reprovar : representações sociais de alunos do ensino fundamental /
Rosimeire Maria Polido. – Londrina, 2015.
190 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro
de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Representações sociais – Teses. 2. Ensino fundamental – Teses. 3. Psicologia da
educação – Teses. 4. Psicologia social – Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.3

ROSIMEIRE MARIA POLIDO

**APRENDER E REPROVAR:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE)- Mestrado- da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elsa Maria Mendes
Pessoa Pullin
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná –
PUC-PR

Prof.^a Dr.^a Sílvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 25 de maio de 2015.

DEDICO

Dedico este trabalho aos mestres que tive, admirei e que fizeram a diferença na minha vida, especialmente a minha eterna amiga e professora de francês Dr^a Rejane Jacqueline de Queiróz Fialho Taillefer (in memoriam) por ter me feito sonhar e à professora Dr^a Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, minha orientadora, que me acolheu com paciência e dedicação durante as madrugadas e manhãs de infinitas dúvidas e sem a qual este trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que no alto da sua infinita misericórdia me agraciou com a presença de pessoas adoráveis que sempre me ajudaram e acreditaram em mim, que me deu saúde e me permitiu acordar todos os dias para continuar sonhando.

Aos meus pais, José e Luzia, exemplos incontestáveis de dedicação e compromisso no cuidado para comigo, especialmente à minha mãe, que sempre que possível me ajudou na conferência dos dados desta pesquisa e dizia: “Hoje a professora Elsa não pediu nada?”. Eu não seria quem sou sem ela.

Ao meu namorado Márcio e ao seu amigo Clayton pela ajuda inestimável com os cálculos de estatística.

À Selminha, companheira e amiga de caminhada, com quem dividi inúmeros textos, dúvidas, medos e prazos apertados durante os dois anos de Mestrado.

Às professoras Silvia e Romilda que prontamente aceitaram participar das Bancas de Qualificação e desta, as quais com suas valiosas sugestões tanto contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também à minha querida amiga Rejane que nos seus inúmeros conselhos, me chamou de “minha menina” e me disse: “Faça mestrado!”. Ela partiu há pouco mais de um ano, mas nas últimas vezes em que pude ler o que seus lábios frágeis e quase imóveis diziam me perguntou como andava a minha pesquisa.

E a minha orientadora, professora Elsa, ou só Prof, porque foi assim que eu a chamei desde sempre, que com paciência me conduziu durante este percurso, me emprestou livros, corrigiu meus textos, conversou sobre receitas, ouviu minhas histórias, falou comigo em algumas madrugadas e que por muitas manhãs me recebeu em sua casa. Uma vez me preparou um lanche para que eu levasse em uma viagem e me disse “Deus acompanhe. Quando chegar, mande uma mensagem.” Fiquei emocionada e jamais esquecerei.

Enfim, agradeço a todos vocês que de alguma forma, preencheram a minha vida de modo tão especial, que deixaram em mim suas marcas como pai, mãe, amigas/os, companheiro e professores e que também levaram de mim alguma coisa. A vocês, o meu eterno respeito e gratidão.

POLIDO, Rosimeire Maria. **Aprender e Reprovar**: Representações Sociais de Alunos do Ensino Fundamental. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Este trabalho, de natureza exploratória, inscreve-se como uma das produções do Grupo de Pesquisa “Representações Sociais e Educação”, e analisa as representações sociais desenhadas a partir dos indutores “Aprender é...” e “Reprovar é...” de alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de educação, do município de Rolândia-PR. Para identificar os elementos que compõem os dois sistemas, central (núcleo central) e periférico, análises prototípicas foram realizadas examinando as respostas independente da série/ano de matrícula (6º + 9º ano), por série e condição de sua trajetória histórica escolar (sem ou com reprovação). Tendo por referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010, 2011), e a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2003; 2011; FLAMENT, 2003; GUIMELLI, 1994; SÁ, 1996, 1998) e em face das indicações metodológicas propostas por Abric (1994), diferentes instrumentos foram utilizados: testes de associação de palavras, questionário sociodemográfico e escala de atitudes dos alunos frente à escola, os quais nos auxiliaram na triangulação dos dados. As informações coletadas por testes de associação, após lematizadas, foram analisadas tendo por apoio o *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations*- VERGÈS, 1994) e as demais, obtidas pelos outros instrumentos, sumarizadas estatisticamente. Marcos da prudência necessários à atividade científica, como sugere Santos (2003), limitam os contornos das explicações propostas para o conjunto dos resultados, desde os obtidos no questionário sociodemográfico que auxiliou a compor o perfil dos participantes, aos da escala de atitudes por indicarem a centralidade dessa instituição para eles, e aos dos testes de associação. Os resultados das análises prototípicas e das análises de similitude das duas RS investigadas (Aprender; Reprovar) evidenciam o quanto as representações sociais são tecidas com fios entrelaçados que veiculam conhecimento e um fluxo de afetos que não só as antecedem como acompanham sua construção (ARRUDA, 2014). Para os participantes *aprender* se constitui em algo *importante, bom e legal*, mas que para aprender é preciso *estudar*, parecendo que para eles *aprender* se restringe à escola. As *RSReprovar* dos participantes deste estudo, por sua vez, se constituem de termos que denotam insatisfação e descontentamento (*chato, horrível, ruim e triste*), isto é, atravessadas por afetos. As ponderações que finalizam este trabalho sinalizam para seus limites e para a importância e necessidade de outras investigações no campo que atentem nomeadamente por dar voz aos alunos e aos efeitos da repetência para a vida pessoal e escolarização dos mesmos.

Palavras-chave: Representações sociais. Aprender. Reprovar. Ensino Fundamental.

POLIDO, Rosimeire Maria. **Learn and Fail : Social Representations of Elementary School Students**. 2015. 190p. Thesis (MA in Education) – State University Londrina, Londrina , 2015.

ABSTRACT

This study, exploratory in nature, sign up as one of the productions of the Research Group, 'Social Representations and Education', and analyzes the social representations designed from inductors "Learning is ..." and "Fail is..." from students of 6th and 9th grades of as elementary school from a public state school in the city of Rolândia-PR. To identify the elements of the two systems, central (core) and peripheral systems of them, prototypical analyzes were performed examining the answers regardless of grade/year of registration (6 + 9 years), by grade and condition of your school historical trajectory (with or without grade repetition). Having as theoretical framework the Theory of Social Representations (Moscovici, 2010, 2011), and the Central Nucleus Theory (ABRIC, 2003; 2011; FLAMENT, 2003; Guimelli, 1994; SA, 1996, 1998) and in view of methodological indications proposed by Abric (1994) different instruments were used: association tests of words, demographic questionnaire and scale of students' attitudes front of the school, which helped us in the triangulation of data. The information collected by association tests, after thematised, were analyzed with support from the software EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations*- VERGÈS, 1994) and the others informations obtained by other instruments, summarized statistically. Prudence's boundaries that are necessary for scientific activity, as suggested by Santos (2003), limit the outlines of the proposed explanations for all the results, from those obtained in the sociodemographic questionnaire that helped to compose the profile of the participants, to the scale of atitudes by indicating the centrality of this institution for them, and the association tests. The results of prototypical analysis and similarity analysis of the two investigated RS (Learning; Fail) show how the social representations are woven with intertwined wires that convey knowledge and a flow of emotions that not only precede them as follow its construction (ARRUDA, 2014). For participants learn constitutes something important , well and good , but to learn you need to study , looking like for them to learn is restricted to school. The RSReprovar of the study participants , in turn , constitute the terms that denote dissatisfaction and discontent (boring, awful, bad and sad), that is crossed by emotions. The weightings that end this research signal to their limits and the importance and necessity for another additional researches in this field which answer namely by giving voice to students; and to the effects of grade repetition for personal life and schooling of them.

Keywords: Social representations. Learning. Failing. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela inicial do EVOC	52
Figura 2 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º + 9º ano Geral; N=216)	71
Figura 3 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º ano Geral; n=118)	71
Figura 4 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (9º ano Geral; n=125)	71
Figura 5 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º + 9º ano Aprovados; n=172)	77
Figura 6 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º ano Aprovados; n=97)	77
Figura 7 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (9º ano Aprovados; n=96)	77
Figura 8 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º + 9º ano Reprovados; n=54)	83
Figura 9 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º ano Reprovados; n=35)	83
Figura 10 – Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (9º ano Reprovados; n=35)	83
Figura 11 – Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º + 9º ano Geral; n=206)	90
Figura 12 – Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º ano Geral; n= 89)	90
Figura 13 – Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (9º ano Geral; n= 121)	90
Figura 14 – Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º + 9º ano Aprovados; n= 151)	96
Figura 15 – Árvore Máxima de Similitude: RSReprovar (6º ano Aprovados; n= 70)	96
Figura 16 – Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (9º ano Aprovados; n= 82)	96
Figura 17 – Árvore Máxima de Similitude: RSReprovar (6º + 9º ano Reprovados ; n= 62)	102

Figura 18 – Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º ano Reprovados; n= 24).....	102
Figura 19 – Árvore Máxima de Similitude: RSReprovar (9º ano Reprovados ; n= 43).....	102
Figura 20 – Escala de Atitudes frente à Escola: (6º + 9º ano GERAL; n=284).....	104
Figura 21 – Escala de Atitudes frente à Escola: Incidência das Incertezas	106
Figura 22 – Escala de Atitudes frente à Escola: (6º ano; n=141)	107
Figura 23 – Escala de Atitudes frente à Escola: Incidência das Incertezas (6º ano; n=141)	108
Figura 24 – Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Aprovados (6º ano; n=105).....	109
Figura 25 – Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Aprovados Incidência das Incertezas (6º ano; n=105)	110
Figura 26 – Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados Incidência das Incertezas (6º ano; n=36)	111
Figura 27 – Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados Incidência das Incertezas (6º ano; n=36)	112
Figura 28 – Escala de Atitudes frente à Escola: (9º ano; n=143)	113
Figura 29 – Escala de Atitudes frente à Escola: Incidência das Incertezas (9º ano; n=143)	114
Figura 30 – Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Aprovados (9º ano; n=101).....	115
Figura 31 – Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados (9º ano; n=42).....	116
Figura 32 – Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados Incidências das Incertezas (9º ano; n=42)	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos subprogramas do EVOC EVOC utilizados na análise deste estudo.....	53
Quadro 2 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º e 9º ano Geral nas situações OME (n=315) e OMI (n=313).....	66
Quadro 3 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º ano Geral nas situações OME (n=150) e OMI (n=150).....	68
Quadro 4 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 9º ano Geral nas situações OME (n=165) e OMI (n=163).....	70
Quadro 5 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º e 9º ano Aprovados nas situações OME (n=115) e OMI (n=238).....	73
Quadro 6 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º ano Aprovados nas situações OME (n=115) e OMI (n=115).....	74
Quadro 7 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 9º ano Aprovados nas situações OME (n=125) e OMI (n=117).....	75
Quadro 8 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º e 9º ano Reprovados nas situações OME (n=79) e OMI (n=81).....	78
Quadro 9 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º ano Reprovados nas situações OME (n=32) e OMI (n=35).....	80
Quadro 10 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 9º ano Reprovados nas situações OME (n=42) e OMI (n=46).....	81
Quadro 11 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º e 9º ano Geral nas situações OME (n=305) e OMI (n=285).....	86
Quadro 12 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º ano Geral nas situações OME (n=145) e OMI (n=135).....	87
Quadro 13 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 9º ano Geral nas situações OME (n=160) e OMI (n=151).....	88
Quadro 14 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º e 9º ano Aprovados nas situações OME (n=220) e OMI (n=208).....	92
Quadro 15 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º ano Aprovados nas situações OME (n=109) e OMI (n=103).....	93
Quadro 16 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 9º ano Aprovados nas situações OME (n=111) e OMI (n=105).....	94

Quadro 17 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º + 9º ano Reprovados nas situações OME (n=85) e OMI (n=77)	98
Quadro 18 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º ano Reprovados nas situações OME (n=36) e OMI (n=31).....	99
Quadro 19 – Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 9º ano Reprovados nas situações OME (n=49) e OMI (n=46).....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de respondentes por instrumento	58
Tabela 2 – Matrículas X Idade	60
Tabela 3 – Perfil dos participantes por ano de matrícula.....	61
Tabela 4 – Contribuição da Escola para o Futuro: Respostas por categorias (N=270).....	63
Tabela 5 – Quantidade de participantes por RS nas situações OME e OMI	65

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CEP/Uel	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations
F	Frequência
\bar{M}	Frequência Média
FMI	Fundo Monetário Internacional
NC	Núcleo Central
OM	Ordem Média
OME	Ordem Média de Evocação
OMI	Ordem Média de Hierarquização
RS	Representações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TAP	Teste de Associação de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	2
2	O QUE É A ESCOLA ?	10
2.1	Escola: Um Lugar, Algumas Funções, Múltiplos Significados	16
2.2	Aprender: Múltiplos Significados	22
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	27
3.1	O campo de estudos das Representações Sociais no Brasil e na Educação	29
3.2	A Teoria na comunidade científica: Os precursores e as diferentes abordagens	30
3.2.1	A Abordagem Estrutural: Teoria do Núcleo Central	31
4	CAMINHOS DA PESQUISA	40
4.1	A abordagem da Pesquisa	41
4.2	Participantes	44
4.3	Os instrumentos de coleta de dados	47
4.3.1	Questionário sociodemográfico	47
4.3.2	Teste de Associação de Palavras	48
4.3.3	Escala de Atitudes frente à Escola	49
4.4	Procedimentos para a coleta de dados	50
4.5	Análise dos Dados	51
5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE APRENDER E REPROVAR	55
5.1	Perfil dos Participantes	58
5.2	Representações Sociais sobre Aprender	63
5.3	Representações Sociais sobre Reprovar	84
5.4	Atitudes dos Participantes frente à Escola	103
5.5	Triangulações Possíveis	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121

REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	137
APÊNDICE A: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO	138
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	140
APÊNDICE C: TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS- APRENDER É...	144
APÊNDICE D: TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS- REPROVAR É	145
APÊNDICE E: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º+9º ANO GERAL (N=216).....	146
APÊNDICE F: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6ºANO GERAL (N=118).....	147
APÊNDICE G : COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 9ºANO GERAL (N=125).....	148
APÊNDICE H: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º+9º ANO APROVADOS (N=172).....	149
APÊNDICE I: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º ANO APROVADOS (N=97).....	150
APÊNDICE J: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 9º ANO APROVADOS (N=96).....	151
APÊNDICE K: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º+9º ANO REPROVADOS (N=54).....	152
APÊNDICE L: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º ANO REPROVADOS (N=35).....	153
APÊNDICE M: COOCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 9º ANO REPROVADOS (N=35).....	154
APÊNDICE N: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º+9º ANO GERAL (N=206).....	155
APÊNDICE O: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º GERAL (N=135).....	156
APÊNDICE P: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 9º ANO GERAL (N=122).....	157
APÊNDICE Q: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º ANO APROVADOS (N=70)	158
APÊNDICE R: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º ANO REPROVADOS (N=24)	159
APÊNDICE S: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 9º ANO APROVADOS (N=82)	160
APÊNDICE T: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 9º ANO REPROVADOS (N=43)	161
APÊNDICE U: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º+9º ANO APROVADOS (N=151).....	162
APÊNDICE V: COOCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º+9º ANO REPROVADOS (N=62).....	163
APÊNDICE W: LEMATIZAÇÕES- APRENDER É...	164
APÊNDICE X: LEMATIZAÇÕES- REPROVAR É.....	173
ANEXOS	183
ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	184

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS PELO ALUNO	185
ANEXO C: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	187
ANEXO D: RESULTADOS DO CONSELHO DE CLASSE FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2012.....	188
ANEXO E: ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA	190

O início não tem absolutamente nada a que agarrar-se, é como se saísse do nada. Por um momento, o momento do início, tudo se passa como se os iniciadores tivessem abolido a própria sequência da temporalidade e houvessem sido expulsos da continuidade da ordem temporal. Na verdade, os protagonistas registram muitas vezes o sentimento que têm de fato, inaugurando um novo calendário. Mas o que é totalmente novo é inconcebível. Não é só por ser difícil começar de um ponto de partida inteiramente novo, por existirem inúmeros hábitos velhos e lealdades que inibem a substituição de um empreendimento antigo e já estabelecido por um novo. Mais importante ainda é o fato de, em todas as formas de conhecimento, fundamentarmos sempre as nossas experiências particulares num contexto anterior para garantirmos que são de todo inteligíveis, e que, antes de qualquer experiência isolada, a nossa mente se encontra já predisposta com uma estrutura de contornos, de formas conhecidas de objetos já experimentados. [...] O mundo do inteligível, definido em termos de experiência temporal, é um corpo organizado de expectativas baseadas na recordação (CONNERTON, 1999, p.7).

1 INTRODUÇÃO

Enveredar pelo desconhecido é sempre arriscado. Se por um lado instala-se para o sujeito a possibilidade de descobertas que a dúvida e as incertezas lhe podem instigar, por outro, a falta de parâmetros pode o levar temporariamente a perder o chão que lhe possibilite ensaiar os passos para dirimi-las.

A insegurança do e no trajeto trespassa, frequentemente, o caminhar dos pesquisadores. Ao analisar o paradigma emergente da ciência pós-moderna, Santos (2003, p. 91) enfatiza a importância de "marcos da prudência à [...] aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada", comparando o papel da insegurança ao da dúvida em Descartes. Esse, como prossegue esse autor "exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer" (SANTOS, 2003, p.91). Assim conduzimos a execução e o relato da nossa investigação.

Neste trabalho, a pretensão em relação ao novo é dupla. Se de um lado, há o intuito de identificar os elementos constituintes das representações sociais (RS) de alunos do Ensino Fundamental sobre aprender e reprovar, de suas atitudes e opiniões em relação à escola, recortando aspectos de uma realidade educacional situada, por outro, as implicações das análises desses resultados para as ações cotidianas desses alunos nos preocuparam desde a sua proposição.

Como ponto de partida para o que se intentou, optamos por ouvir o aprendiz/aluno, protagonista do processo educacional, cuja voz tem sido silenciada frequentemente, às vezes até contemplada, mas na maioria das vezes ecoada com ruídos nas vozes dos demais atores envolvidos no processo da oferta de sua escolarização (professores/gestores, demais agentes educacionais da escola, proponentes de políticas educacionais).

A história educacional a partir do ambiente institucionalizado, dito escola, indica efeitos de proposições e ações de indivíduos externos ao cotidiano escolar, por exemplo, dos proponentes de normas e políticas públicas no que diz respeito a formas adequadas de perceber e compreender, bem

como de agir nesse ambiente, a partir do que concebem como certo ou necessário, dadas as condições socioeconômicas, políticas, históricas e pessoais, e das que repercutem de demandas sociais, nacionais ou internacionais (BALL et al. 2011). No entanto, a perspectiva daquele que olha de fora para dentro não é necessariamente similar à daquele que protagoniza esses cotidianos, seja ele professor, gestor ou aluno.

Fernando Pessoa, poeta português que escreveu ensaios e poesias sob múltiplas perspectivas e pseudônimos divagou em um de seus poemas sob o título “Como é por dentro outra pessoa” (1990, s/p), escrevendo:

*Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição
De qualquer semelhança no fundo.*

O poeta, tão sensível que foi às relações com e no mundo e às suas expressões, identificou a dificuldade que se constitui conhecer o universo do outro, assim, é ‘*com a suposição de qualquer semelhança no fundo*’ que propomos esta pesquisa cujo objetivo é analisar *Representações Sociais de Alunos do Ensino Fundamental sobre Aprender e Reprovar*, apoiados nas interlocuções profícuas entre a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici e a Teoria do Núcleo Central, de Jean- Claude Abric, examinando algumas das atitudes dos sujeitos participantes desta pesquisa frente a enunciados sobre a escola e possíveis implicações com as representações sociais, foco deste trabalho.

Para conhecer ‘*Como é por dentro outra pessoa*’ (alunos), propusemos a ouvi-los, e sabedores que somos de que conhecer o outro constitui-se tarefa complexa porque ‘*A alma do outrem é universo/ Com que não há comunicação possível/ Com que não há verdadeiro entendimento*’, foram seus ‘*gestos e palavras*’, que nos encaminharam.

Tendo em vista as representações sociais, “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social [...], saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p. 21) e como forma de delinear os limites e desdobramentos das ações passíveis de atenção no campo educacional, faz-se importante centrar as discussões posteriores ponderando sobre os significados da escola para o aluno e a aprovação/retenção escolar que implicam no sucesso/fracasso acadêmico, como contingências das avaliações a que os desempenhos dos alunos estão sujeitos e assim questionar: Os resultados das avaliações escolares finais interferem no conteúdo das representações sociais de alunos sobre suas percepções de aprender e reprovar?

Diante de tal questionamento, este trabalho pretende analisar as representações sociais compartilhadas sobre o aprender e reprovar de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de educação, localizada fora da região central do município de Rolândia- PR, na qual atuamos como professora. Em face dos índices de retenção constatados nessa escola, relativos a 2012, conforme dados obtidos na instituição (conselho de classe final- Anexo D), nos propusemos a identificar os elementos que compõem o sistema central e periférico das representações de aprender e reprovar de alunos do 6º e 9º ano, analisando comparativamente a estrutura das representações sociais de alunos aprovados e retidos em algum momento de sua trajetória escolar para induzir possíveis implicações da experiência de retenção para essas representações sociais.

Assim, para responder a essas questões foram usados testes de associação de palavras (TAP), um questionário sociodemográfico e uma escala de atitudes frente à escola de Cheng e Chon (2003), devidamente validada para o contexto brasileiro por Fonseca *et al*, em 2007, a qual tem por princípio avaliar em um único instrumento três dimensões de atitudes frente à escola: a afetiva (sentimentos), cognitiva (pensamentos) e comportamental (intenções).

Como pesquisa que se inscreve no campo das ciências sociais, optou-se por não assumir a querela dicotômica tradicional entre as possibilidades de análise oriundas de métodos cujos resultados fossem somente objetivos e/ ou interpretativos, isso porque

[...] simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas (FERRARO, 2012, p.144).

Assim, os dados coletados pelos TAPs foram analisados a partir dos resultados obtidos no *Randgraf*, programa do *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations*) e os demais embasaram as possibilidades de identificação da força das relações entre os elementos do núcleo central e periférico, de acordo com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2003).

Para complementar a análise dos dados oriundos de cada TAP, procedeu-se ao levantamento das atitudes dos participantes frente à escola, bem como de seu perfil, sendo este último basilar no estudo das representações sociais por situar os participantes socioculturalmente.

Inscrito no campo das Ciências Sociais, especificamente na Psicologia Social, estudos sobre as representações sociais investigam fenômenos e defendem, como princípio fundamental que seja sempre considerado o grupo de pertença do(s) indivíduo(s), uma vez que objetos *aparentemente* iguais podem ser percebidos, valorizados e concebidos de formas diferentes dependendo das relações que o indivíduo/grupo mantém com os mesmos.

A plausibilidade dessa diversidade em relação ao objeto e de variabilidade individual/grupo advém de que nos grupos os “comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente” (SÁ, 1998, p. 50) afetam e constituem as representações sociais, porque entendidas como uma

[...] modalidade de pensamento prático, [...] ‘alguma coisa que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação [...] o objeto em questão’ se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversão e a da exposição aos meios de comunicação de massa (SÁ¹, 1994, apud SÁ, 1998, p. 50., grifo do autor).

As comunicações, as ações, quaisquer artefatos culturais que circulem sistemática e cotidianamente, são moduladoras das modalidades objetivas e

¹ A obra citada está indisponível.

subjetivas de percepção, compreensão e ação dos integrantes de um grupo, porque decorrem dos efeitos da orquestração das múltiplas interações individuais, que passam a configurá-lo como membro do grupo no qual a ação de um pode ser referência para o agir e sentir do outro. Por exemplo, no espaço escolar questões investigativas, como as dos significados de escola, aprovação e retenção escolar para o aluno, são significativas, tanto do ponto de vista político e educacional, quanto social e individual (GILLY, 2001; LAUWE, FEUERHAHN, 2001; ORTIGÃO, AGUIAR, 2013; WERLE, SCHEFFER, MOREIRA, 2012).

Isto posto e tendo em vista o princípio cognitivo da “transformação do não-familiar em familiar” (SÁ, 1998, p.68), que m partes, responde pela instituição das representações sociais, supondo, ainda, a *reprovação* como uma experiência escolar de alunos dos quais se espera sempre a aprovação, as *reprovações* podem se tornar familiares na história de alguns deles.

Conforme Deschamps e Moliner (2012, p.152)²

Os grupos sociais têm representações de si mesmos, assim como eles têm representações da posição que ocupam em relação a outros grupos. [...] Essas representações têm papel fundamental no sentimento de identidade, pois é a partir delas que as pessoas apreendem a sua diferença e sua similaridade com os outros [...] a forma como os indivíduos percebem a si mesmos, a forma como percebem os outros e as representações que eles mantêm determinam, em parte, a forma como representam certos objetos sociais (Tradução nossa).

Desta forma, sendo o objetivo desta pesquisa analisar as representações sociais compartilhadas sobre aprender e reprovar de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, há que se pondere sobre os significados da escola como espaço formal, destinado à aprendizagem de saberes, constituídos e localizados sócio, histórica e culturalmente, copromotores e mantenedores de representações.

² les groupes sociaux ont des représentations d’eux-mêmes, tout comme ils ont des représentations de la position qu’ils occupent par rapport à d’autres groupes. [...] ces représentations jouent un rôle fondamental dans le sentiment d’identité puisque c’est à partir d’elles que les individus appréhendent leur différence et leur similitude à autrui[...] la façon dont les individus se perçoivent, la façon dont ils perçoivent autrui et les représentations qu’ils entretiennent sur leurs positions sociales détermnent, pour partie, la façon dont ils se représentent certains objets sociaux (DESCHAMPS, MOLINER, 2008, p.152).

Como fios entrelaçados, construídos e rompidos nas relações pessoais, acadêmicas e profissionais, também o foram as motivações que conduziram esta pesquisa, já que intimamente relacionadas ao meu trabalho como professora da rede estadual de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, numa escola de periferia do município de Rolândia/PR. A roca que produziu esses fios foi construída a partir de inquietações que fui consolidando a respeito dos processos de aprovação e retenção dos alunos ao final de cada ano letivo, por perceber e me preocupar com a incidência de alunos reprovados. Aos poucos, para mim, foi se instalando como hipótese que as atitudes frente à escola e as reprovações experienciadas pelos alunos poderiam interferir sobre suas representações sociais de aprender e reprovar e explicá-las.

Em assim sendo, foram encaminhadas as leituras, análises e discussões deste trabalho, centradas na hipótese anteriormente assumida. Para tal, primeiramente tratamos de responder à questão *O que é a escola?*, posteriormente, descrevemos suas funções e significados anunciados no subtítulo *Escola: um lugar, múltiplos significados*. Nessa seção apresentamos a escola como um lugar que está para além da sua existência física e no qual se pressupõe os efeitos das ações de outros (alunos, professores, demais agentes educacionais). Prossequimos focando a escola como espaço dedicado à aprendizagem. Na seção intitulada *Aprender: múltiplos significados* é analisado o aprender como um processo incessante na vida dos sujeitos, que se situa histórica e culturalmente, o qual orienta os comportamentos dos indivíduos escolarizados.

Sob o título *Teoria das Representações Sociais*, essa seção descreve a história e os fundamentos da Teoria das Representações que sustentam este trabalho, seguido pelos subtítulos: *O campo de estudos das Representações Sociais no Brasil e na Educação* que discorre sobre a aplicabilidade da teoria e aproximações com a Educação; *A Teoria na comunidade científica: Os precursores das diferentes abordagens*, indicando as abordagens oriundas da teoria maior, propostas por Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric, proponente da abordagem estrutural, adotada neste trabalho. Encerra essa seção o tópico *Abordagem Estrutural: Teoria do Núcleo Central*, no qual se explicita sua categorização.

Na sequência, descrevemos os *Caminhos da Pesquisa*, capítulo no qual são detalhados *A Abordagem da Pesquisa; os Participantes e Os instrumentos para a coleta de dados*.

No capítulo seguinte apresentamos as *Representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre aprender e reprovar*. Para tanto, traçamos o *Perfil dos participantes*, para posteriormente informar sobre as suas *Representações Sociais de Aprender e Representações Sociais de Reprovar*. Prosseguimos com a seção *Atitudes dos participantes frente à escola* e, dado o uso de variados instrumentos utilizados para a coleta de dados, segue a demonstração exemplificadora de *Triangulações possíveis*, que antecipa o último capítulo, *Considerações finais*, com as reflexões acerca dos resultados, de suas aproximações com o referencial teórico que conduziu a pesquisa e assente na experiência da condução deste trabalho, indicadas suas limitações e sugestões para futuras investigações.

Assim como falham as palavras

*Assim como falham as palavras
quando querem exprimir qualquer pensamento,
Assim falham os pensamentos
quando querem exprimir qualquer realidade,
Mas, como a realidade pensada não é a dita mas a pensada.
Assim a mesma dita realidade existe, não o ser pensada.
Assim tudo o que existe, simplesmente existe.
O resto é uma espécie de sono que temos, infância da doença.
Uma velhice que nos acompanha desde a infância da doença.*

(ALBERTO CAEIRO, 2015, Sp.)

2 O QUE É A ESCOLA ?

A escola é um *espaço-físico* no qual várias realidades entranham-se. Ela *existe* a depender de quem a *pensa* ou a *diz* e se constitui em um *espaço-tempo* de *interações*, algumas planejadas para acontecerem e outras não, no qual por definição se deve objetivar a promoção do desenvolvimento individual e social, propiciando aos que nele se inserem/são inseridos - por força legal- acesso aos bens culturais, que nem sempre lhes são acessíveis nas demais interações sociais que vivenciam.

Além disso, sem a escola, segundo Young (2007), a cada nova geração todo conhecimento deveria começar do zero, em condições extremas, ou o desenvolvimento da sociedade seria moroso, porque as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p.1294).

Historicamente marcada por questões históricas ligadas ao desenvolvimento econômico a formação da escola é

especialmente importante para o Estado capitalista, pelo fato de que [...] é uma das únicas instituições da sociedade capitalista que pode ser apresentada de modo convincente às classes populares como instrumento privilegiado da construção da “sociedade aberta”, onde todos terão chances de chegar ao topo, desde que se mostrem capazes (SAES, 2008, p. 170).

Para além das questões econômicas a escola é um cenário interacional, e, portanto, campo fértil para a emergência/mudança de representações sociais, modalidades de conhecimento que circulam e se propagam socialmente no cotidiano de diferentes grupos em relação a um determinado objeto (MOSCOVICI, 2012).

Como modalidades de conhecimento, as representações sociais exercem um papel relevante nas interações, como acentua Doise (2001, p. 193): “As representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas organizadas de maneiras diferentes”.

Nas relações sociais é que se constituem as representações, como esclarece esse autor:

De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações [e que] as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais (DOISE, 2001, p.193).

A educação é concebida por Madeira (2000) como um movimento contínuo de construção e reconstrução de sentidos com objetos culturais, o qual não se restringe ao campo da educação escolar, porque presente no cotidiano nas interações corriqueiras entre o indivíduo e o(s) outro(s), que a um só tempo se constituem (eu e representação do objeto- pessoas, objetos físicos, abstratos etc). Laços conscientes ou não, eles se estabelecem para além daquilo que cada um possa compreender no imediato de suas interações, uma vez que as representações sociais podem ser entendidas “como fios entrelaçados num mesmo tecido” (ARRUDA, 2009, p.740) e que permitem examinar “as relações que o sujeito mantém com as representações, produtos e cristalizações de sentido que ele confere a seu universo de vida” (JODELET, 1969, p. 132).

Tendo em vista, como princípio, que as representações sociais são formas de conhecimento de ordem psicossocial, oriundas das relações que o(s) sujeito(s) mantém(êm) com determinado objeto nos múltiplos cenários das diversas interações que vivenciam, configurados pelos significados legitimados prevalentes atribuídos a cada um dos fenômenos pelo grupo, e sendo a escola um espaço em que algumas interações e não outras são privilegiadas, o lugar que ocupa o “bom” aluno, o aprovado, segundo os parâmetros adotados tido como o que aprende, pode ser diferente dos considerados como “mau” aluno, reprovado, daqueles que não aprendem.

Considerando tal suposição, buscar conhecer as representações sociais de alunos é uma forma de ampliar o cenário para visualizar aspectos escolares com o olhar e sentidos dos alunos, como agentes que configuram as interações que acontecem no espaço escolar.

As relações do aluno com a escola tornam-se conturbadas ou mesmo problemáticas quando ocorre a reprovação, cujas causas, segundo Patto (1999), são na maioria das vezes centradas no aluno, as quais são

prioritariamente justificadas por razões deficitárias, ora físicas, sociais, intelectuais ou mesmo temperamentais.

Assim o indicam estudos como os de Patto (1999) ao discorrer sobre a evolução do que se compreendia como fracasso escolar a partir das transformações sociais e econômicas ocorridas no século XIX na Europa e de como elas influenciaram os sistemas nacionais de ensino e, de certa maneira, a forma de se conceber e avaliar o desempenho escolar, por aprendizagens pontuais de conteúdos escolares, bem como das explicações sobre o fracasso escolar.

Neste ponto, verifica-se um olhar *sobre* alguns alunos que os caracteriza diante da não aprendizagem como o daquele que, por aspectos arbitrários e ressaltados em sua genealogia desfavorecem os aprendizes como comumente se argumenta(va) tendo por respaldo a disseminação de discursos científicos dos campos das ciências biológicas e médicas para os quais o “fator psicobiológico [...] é a primeira condição de uma atividade espontânea e estímulo constante ao educando” (PATTO, 1999, p. 114), além das “teorias racistas em vigor nos meios intelectuais brasileiros” (PATTO, 1999, p.115) que fatalmente condenavam o sujeito à não aprendizagem.

Num momento seguinte (início dos anos 60) a questão da “carência cultural” ganha espaço, respaldadas por pesquisas acadêmicas realizadas nos campos das ciências humanas, sociais e econômicas as quais associam à classe social ao nível de escolaridade das pessoas e de suas condições de êxito nesse espaço (PATTO, 1999).

Refém de rotulações de ordem biológica ou social encontra-se o aluno, observado, despido e explicado nas suas formas de aprender e não aprender, pelos olhos, mãos, sensações/ impressões e necessidades de outros. Escutá-lo, como se pretende neste trabalho, implica em destituir-se de experiências particulares próprias daquele que procura (pesquisador), apesar de embasadas em suas vivências, como aluno e professor, da leitura das produções teóricas e empíricas de trabalhos nesse campo. A condição da escuta pode possibilitar perspectivas diferentes sobre o aprender e o reprovar, porque são as representações dos sujeitos alunos, inseridos num grupo específico (escolar e não escolar), num tempo determinado que partilham de experiências comuns relacionadas à escolarização, aprovação e reprovação.

A pesquisa, assim direcionada, dá rosto aos sujeitos, às próprias ações e às do outro (pesquisador/ participantes), desvelando as interpretações sobre si e seus fazeres, resultantes que são das experiências e significados dados à própria vivência.

Ainda que nos discursos oficiais, o acesso de todos à Educação seja um direito e a promessa de uma garantia de igualdade de oportunidades nas instituições escolares porque sancionado por leis (Constituição Federal de 1988, Lei 8.069/1990; Lei 9394/ 1996), e sob pressão de organizações internacionais reguladoras (UNESCO, Banco Mundial, FMI), o que se percebe ainda, socialmente e no cotidiano das escolas, é um mascaramento dessas possibilidades, seja determinado juridicamente pela “reserva do possível” (SILVEIRA,2013), seja pelos efeitos dos repetidos índices de fracasso escolar.

Nesse sentido, é possível identificar a contradição prevalente no sistema da oferta da educação, dada a legalidade na igualdade de direitos (acesso à escolarização) e a desigualdade substancial entre os indivíduos no que diz respeito à permanência e qualidade do que se aprende.

Diante da impossibilidade real da igualdade de oportunidades na esfera pública (federal, estadual e municipal) ao acesso e permanência na escola, a segregação é feita, por exemplo, nas formas de investimento direcionadas a condições efetivas desde as de instalação física às de ensino e aprendizagem.

Assim, é plausível supor, como o fez Patto (1999), que a falta de investimentos seja significativa inclusive sobre as autopercepções do aluno sobre si e suas condições de aprendizagem, pois

não é despropositado supor que a classificação de uma criança como “fraca” geralmente não passa pela consideração de sua efetiva capacidade para aprender. Crianças consideradas muito fracas ou “sem condições”, segundo o jargão das educadoras, muitas vezes passam a integrar classes sobre as quais pesa, desde muito cedo no período letivo (às vezes desde a formação da classe, no início do ano), a decisão de que não serão promovidas (PATTO, 1999, p. 256).

Pode-se conjecturar, ainda, que para o professor seja mais simples trabalhar com os iguais, como acontece e é o comum nas avaliações educacionais sobre rendimento escolar, em âmbito nacional (por exemplo, na

Prova Brasil, Provinha Brasil, SAEB E ENEM), as quais, conforme Werle, Scheffer e Moreira (2012), são formuladas e realizadas para alunos *sem rostos*, que devem apresentar um número X de acertos para obterem uma classificação que não enquadre seus desempenhos como inferiores.

Contudo, o que se pretende com este trabalho não é justificar ou promover a aprovação escolar à revelia dos desempenhos apresentados pelos alunos, tampouco analisar a história individual de cada um dos sujeitos para dizer sobre as causas de seus insucessos escolares ou de suas reprovações, mas antes conhecer se existem diferenças entre as representações sociais sobre o aprender e reprovar daqueles que de certa forma *fugiram* ao padrão esperado pela escola (reprovados) e as do que jamais passaram por isso (aprovados) em sua trajetória escolar até ao 6º ano ou 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola pública.

Os efeitos negativos e avassaladores de estereótipos destacados por Patto (1999), e com os quais concordamos forçam a ressaltar as palavras dessa autora quando pontua:

[...] uma corrente de sentimentos negativos em relação a determinadas crianças as empurra de uma classe para outra, o que contribui para a rápida configuração de estereótipos dos quais não conseguirão mais se libertar. [...] A passagem de crianças consideradas “médias” ou “fortes” para classes “fracas” é mais frequente do que o movimento inverso, o que confirma o poder do rótulo e a progressiva constituição de um grupo de candidatos a sucessivas reprovações, verdadeira condenação que atinge, em maior ou menor grau, grande parcela das crianças dos bairros mais pobres (p. 257).

No quadro da minha experiência, pessoal, profissional, e das leituras que realizei antevejo que os resultados desta pesquisa podem contribuir para *um* outro olhar sobre algumas das relações passíveis de se estabelecerem no ambiente escolar a partir da condição de aprovado ou retido do sujeito aluno. Esses resultados podem, ainda, revelar como se estabelecem e se mantêm algumas das relações que se constituem nesse ambiente, e auxiliar para uma melhor compreensão de como elas podem ser importantes para os processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, buscaremos escutar os alunos, para que possam dizer de si e por extensão do grupo do qual participam, como assim fizeram, por exemplo, Lima (2005) ao investigar as representações

sociais de alunos da 8ª série sobre a escola, bem como Carbone e Menin (2004) ao analisarem as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre as injustiças na escola, visto que “escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis” (BARBOSA, 2007, p. 1078)

É nessa perspectiva que se retoma as palavras de Alves-Mazzotti (1994), quanto à relevância dos estudos de representações sociais para as práticas educativas as quais não ocorrem em um vazio social, mas em certo universo simbólico, visto que:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61).

visto que é na escola

[...] que a criança e os adolescentes constroem um conjunto de crenças sobre a sociedade, o contexto escolar, a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem que irão subsidiar suas atitudes (FONSECA et al., 2007, p. 286).

Ademais se entende-se, “os alunos, [como] atores transitórios que precisam se ajustar às regras ali definidas com o fim de avançar no sistema formal de ensino e ter possibilidades de um futuro melhor” (FONSECA, 2007, p. 286), ao lhe possibilitarmos dizer de suas vivências escolares, como as de aprender, reprovar e de suas atitudes frente à escola, dizem mesmo pelo não-dito do espaço relacional que os constituem e pelo qual são constituídos.

É nessa perspectiva que dado o objetivo de analisar as Representações Sociais de Aprender e Reprovar e o suporte das indicações metodológicas propostas pela Teoria das Representações Sociais, a pesquisa se desenvolveu a partir da aplicação de testes de associação de palavras, que,

conforme nos ensina Vergès (2001), deve estar de acordo com a hipótese sobre as representações- no caso específico deste trabalho, supõe-se que os alunos que tiveram várias reprovações têm representações sociais diferentes sobre o aprender e reprovar daqueles alunos que nunca reprovaram.

Para Vienneau (2011, p. 17), “As atitudes são regras interiorizadas que ditam o comportamento do indivíduo nas situações [...] ainda que possam ser influenciadas pelas crenças (componente cognitivo) e atendam ao domínio social e afetivo”³, aspectos esses intimamente ligados quando se trata de pesquisas na área das Representações Sociais. Além disso, como as atitudes constituem um meio eficiente de avaliar o mundo, podem auxiliar análises pertinentes à triangulação dos dados.

Além disso, corroboram para justificar o interesse em procurar relacionar atitudes frente à escola e representações sociais, as ponderações de Fonseca et al. (2007, p. 286-287):

[...] conhecer as atitudes que os estudantes apresentam frente à escola deveria contribuir para um melhor entendimento de alguns dos comportamentos presentes neste contexto educacional (por exemplo, agressão, altruísmo, entrosamento, desajustamento, fracasso escolar) [...] parece que as atitudes apresentadas pelos jovens frente à escola podem estar relacionadas a seu ajustamento escolar, e, conseqüentemente, ao seu desempenho acadêmico.

2.1. Escola: Um Lugar, Algumas Funções, Múltiplos Significados

A escola é nova e antiga. Na escolha do quê e de como ensinar, a escola transita entre as inovações proporcionadas pela modernidade, ao mesmo tempo em que mantém laços firmes com o que tradicionalmente funcionou política, conceitual e metodologicamente, desconsiderando, no entanto, e muitas das vezes, o aluno, cujas relações e experiências dentro e fora do ambiente escolar são modalizadoras e promotoras de sentidos, por estes não serem os legitimados por essa instituição.

³ Attitudes: Règles intériorisées qui dictent le comportement de l'individu dans telle ou telle situation. Bien qu'elles puissent être influencées par les croyances (composante cognitive), les attitudes relèvent du domaine social et affectif (VIENNEAU, 2011, p.17) (Tradução nossa).

Ainda que cada escola tenha uma localização física, múltiplos são os espaços e ocasiões para que ocorram algumas e não outras interações e aprendizagens. Dizem que a vida é uma escola, mas aquele que ficou fora dela, isto é, dessa instituição formal socialmente instituída para ensinar os conhecimentos legitimados socialmente em um dado momento histórico, nem sempre dispõe dos saberes valorizados e legitimados como de direito para exercer dignamente sua cidadania.

Como instituição encarregada especificamente de transmitir conteúdos relacionados aos conhecimentos sistematicamente acumulados pela humanidade, a escola encerra em si a responsabilidade social de acolher a todos, mas isso nem sempre significa que pode propiciar a todos os que a procuram oportunidades reais de apropriação desses conhecimentos.

Há que se diferenciar *a escola* enquanto instituição reconhecidamente definida como espaço para a aprendizagem formal de certos conhecimentos em uma dada sociedade, e uma *escola* específica, porque circunscrita a um determinado microssistema, mesmo que definida em num âmbito maior, porque, se por um lado é submetida a políticas públicas comuns, se distingue pelo grupo que a compõe o qual sublinha umas e não outras ações em seu cotidiano.

Libâneo (2007) define a escola como espaço de síntese, por ser nela que as formas de cultura experienciadas em outros espaços externos a ela confluem com os efeitos da cultura formal por ela representada, evidenciando como função da escola a de auxiliar o aluno a se apropriar e organizar essas informações, bem como desenvolver processos intencionais e críticos que o ajudem a pensar e a se posicionar no mundo.

A escola tem sido marcada, ao longo da história das sociedades ocidentais, como espaço de contradição, visto que é/deveria ser um espaço de igualdade, face ao direito a seu acesso pelas políticas públicas, porém também favorece a exclusão, quando o aluno não atinge o desempenho esperado. Por conseguinte, se a escola é um espaço desenhado socialmente para ser igualitária, não se pode dizer o mesmo sobre o seu funcionamento (GILLY, 2001).

Para Saes (2008, p. 172)

Do ponto de vista ideológico, a classe média precisa sempre da presença da Escola Pública como espaço formalmente democrático, pois essa instituição, ao encenar a competição de talentos individuais, valoriza econômica e socialmente os bem sucedidos; e estes, nunca é demais lembrar, são majoritariamente indivíduos pertencentes à classe média. Do ponto de vista das preferências pessoais no terreno da educação escolar, os membros individuais da classe média tendem a oscilar entre a Escola Pública e a Escola Privada, conforme a conjuntura. Nas fases de baixa afluência do proletariado à escola ou nos momentos de declínio dos rendimentos reais da classe média, os seus integrantes podem escolher para os seus filhos a Escola Pública como uma opção razoável; já nas fases ou momentos de democratização relativa do acesso à educação pública, os membros da classe média podem direcionar crescentemente os seus filhos para escolas particulares, encaradas como um refúgio contra a “queda de nível”, provocada na Escola Pública pela presença crescente do proletariado.

Observar essa instituição, sob esse prisma, é também corroborar com a posição de Arroyo (2007) quando trata do movimento de construção da escola partindo das necessidades apontadas pelos movimentos sociais. De acordo com esse autor,

em cada tempo, quem define a função da escola, quem define o sentido do direito à educação, são os sujeitos desse direito e as condições materiais em que produzimos esse direito [...] Provavelmente a função da escola é dar conta da sobrevivência desses alunos. Se não sozinha, articulada às políticas da infância e da adolescência, às políticas da juventude (ARROYO, 2007, p. 136).

Pesquisas sobre o significado atribuído por alunos à escola (LIMA, 2005; CHARLOT, 2002; LANA, 2006), convergem em indicar que os alunos consideraram: prioritariamente a escola como cenário interacional, voltado para a aprendizagem, com aspectos de ordem positiva e negativa (LIMA, 2005). como espaço de relações, propício para interagir com os amigos (CHARLOT, 2002), porém, as falas dos alunos participantes indicam uma menor representatividade desse espaço como ambiente específico dedicado ao ensinar e aprender; e excludente para alunos das classes populares (LANA, 2006),o trabalho é mais valorizado que a escola por eles.

No entanto, não se pode deixar de ver na exclusão das classes populares e na valorização do trabalho em detrimento à escola ranços

históricos da oferta de escolarização aos filhos das classes populares iniciada no Brasil colonial quando aos filhos das classes populares (população negra e escravos) era negado o acesso à educação.

As tentativas de reformas posteriores que envolveram a educação (Reformas Pombalinas- século XVIII) não ofereceram aos pobres nada além da necessidade de aprendizagem de um ofício que lhes possibilitasse o trabalho e sobrevivência. O crescimento das camadas médias no século XIX com o fim da escravidão reiterou a necessidade da grande massa populacional pelo trabalho, enquanto que a oferta de escolaridade a essa parcela da população não parece ser, política, econômica e socialmente, importante. Já na Era Vargas- 1930/1945, o ensino profissional foi instituído a partir das necessidades do crescente mercado brasileiro e destinava-se à formação de mão de obra das classes menos favorecidas o que talvez tenha sido um dos passos para que nas conjecturas políticas seguintes (2ª República- 1945/1964), que também vislumbraram a educação como elemento importante para o desenvolvimento econômico e social, ocorresse a tentativa de expansão da educação básica que na prática aconteceu de acordo com as possibilidades financeiras dos estados e municípios (RAMOS, 2001).

Dos aspectos históricos apontados, constata-se que a relação da escola com as classes populares foi/é notadamente excludente porque no outro extremo havia/ há a oferta de escolarização à elites sociais e econômicas, o que de certa forma revela a manutenção de uma ordem social dicotômica, em que de um lado estão aqueles para quem a educação formal é quase garantia de sucesso e de outro, aqueles cuja frequência e permanência escolar visa servir às necessidades do mercado na produção de mão de obra.

No plano prático da existência dentro do que se concebe como atributos escolares, a escola se caracteriza como espaço institucionalizado que objetiva a educabilidade, em que as ações que ali ocorrem veiculadas, formal e informalmente, podem regular em seus aprendizes as formas de compreender, valorizar e agir em relação à escola e aos múltiplos saberes nela legitimados .

Ainda que se admita que os objetivos da educabilidade no ambiente escolar sejam estabelecidos a partir de uma política e da concepção básica que cabe a um ensinar (professor) e a outros aprenderem (alunos), essa relação nem sempre se constitui de maneira simples, dado que não é estática.

Os sujeitos são ativos, e a ação de múltiplos fatores de ordem social, psicológica, cognitiva e política nem sempre convergentes, concorrem para definir a dinâmica das relações e processos cotidianos em cada escola. Se em nível lógico, nas sociedades democráticas a expectativa é a de que a escola não trate os seus diferentes como iguais, e, paradoxalmente, não exalte excessivamente suas diferenças, tais situações nem sempre acontecem (STRIEDER, 2012), no que concorda Barbosa (2007) ao sumarizar o confronto entre o que se ensina e as culturas infantis e familiares que chegam à escola:

a ênfase esteve sempre naquilo que as separa, no que difere, tendendo a não manter a atenção naquilo que existe de comum e que liga crianças, adultos- professores pais e mães- escola, conhecimento, sociedade (BARBOSA, 2007, p. 1078).

Sob essa perspectiva, podem ser analisadas as avaliações de aprendizagem, em âmbito nacional, ou mesmo nas que acontecem no microsistema das escolas, no que tentam mensurar o desempenho dos alunos pelo conhecimento dos saberes escolarizados, cujos resultados servem de parâmetro para categorizar ‘alunos bons’ e ‘alunos maus’, ou para distinguir ‘alunos que aprendem’ dos não aprendem’, desconsiderando a influência dos fatores já anunciados que afetam o desempenho, por exemplo, aquém do esperado (WERLE, SCHEFFER E MOREIRA, 2012).

Ressaltando os efeitos múltiplos e nem sempre convergentes relativos a essa problemática, consideramos que não existe uma escola para todos, mas escolas para aqueles que se adaptam ao seu espaço-tempo e à sua cultura, que obedecem/tomam para si seus critérios, que se (con)formam às suas normas, que se moldam às formas nela legitimadas e que, serão assim aprovados, porque aprenderam, bem como retidos, porque não respondem ao modelo de aluno que demonstre o desempenho esperado (SÁ EARP, 2006; GUALTIERI, LUGLI, 2012).

De acordo com Lauwe e Feuerhahn (2001, p. 291),

os sistemas de representações que as crianças adquirem, sua visão de mundo que se forma progressivamente e sua representação de si resultam de interações com seu ambiente. Além das interações com as pessoas de seu entorno e com os

diversos dados do meio, as crianças recebem uma massa considerável de informações [...].

Os alunos são, portanto, parte de um grupo cujas práticas são reiteradamente postas em cheque quanto à sua legitimidade. Conforme pesquisas (LAUWE, FEUERHANHN, 2001), as representações que os professores têm dos alunos repercutem no comportamento destes. Mazzotti (2003) em pesquisa sobre representações sociais de professores expõe como estes descrevem os alunos que reprovam.

O perfil [...dos] alunos repetentes [...] é coerente com os motivos apontados para a reprovação. Eles os descrevem como crianças pobres, desnutridas, com problemas de saúde, sem base de conhecimentos e, principalmente, sem assistência da família e desinteressadas: faltam muito e, como só contam com a escola para aprender, não conseguem dominar os conteúdos mínimos exigidos para aprovação (MAZZOTTI, 2003, p. 4).

E acrescenta que:

Ao serem indagados se conseguem antecipar se um aluno vai ser reprovado, os professores, em sua maioria, dizem que sim [...]. E o indicador que sustenta aquela previsão é, mais uma vez, o desinteresse do aluno, (“o vazio nos olhos deles, o pouco que está sendo motivado neles, a desistência deles”, o “desligamento”) e também a dificuldade para aprender (MAZZOTTI, 2003, p. 4).

Do exposto, é possível supor que a reprovação pode se tornar um problema escolar, pela forma como repercute no grupo e por seus efeitos no aluno, ao internalizá-la como dimensão de seu fracasso individual. Por conseguinte, o significado atribuído à escola pode ser distinto, por exemplo, para alunos aprovados e reprovados, em função de suas experiências relacionais vivenciadas no seu ambiente (escolar e não escolar).

Considerando o ambiente em que se desenvolveu esta pesquisa (escola) e as funções do mesmo (ensinar), cabe aqui atermo-nos ao que se deseja como resultado de todas as atividades propostas, intencionalmente ou não, para os alunos desenvolverem, nomeadamente as relativas ao aprender.

2.2 Aprender: Múltiplos Significados

É certo que as situações que envolvem o aprender estão tão diluídas no cotidiano que nem sempre os indivíduos sabem sobre *o quê*, para *quê* e *como* aprendem. No entanto, desde o nascimento, estamos imersos na realidade de um mundo, e, como diz Freire, (2006, p.17), “[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem”.

A comunicação e práticas culturais com as dimensões valorativas, atitudinais e informacionais definem e informam a força de pertencimento individual a um grupo, e, como ele passa a perceber a realidade. Nesse sentido, saberes como os científicos e do senso comum preconizam que os mais velhos devem preparar as crianças para viver condignamente. O que somos, em sua gênese, carrega as marcas da humanidade legitimadas no grupo de nosso pertencimento, podendo-se dizer que somos seres em contínua humanização face às possíveis mudanças das contingências relacionais.

As novas questões e eventos que surgem no horizonte social freqüentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61).

E o que é o aprender, senão o apoderamento e compreensão de conteúdos, procedimentos e estratégias que permitem aos indivíduos se posicionar e administrar situações de seu cotidiano, nas quais atitudes, valores e conhecimentos- ainda que estes possam ser avaliados como fragmentados, ou sem validação científica por um grupo- em um dado momento histórico e sociocultural?

Cabe, no entanto, distinguir o aprender a partir das dimensões do processo e do resultado (VIENNEAU, 2011). O primeiro se “constitui em fases ou etapas organizadas que se desenvolvem ao longo do tempo [...]” enquanto o outro diz respeito “ao resultado interiorizado deste processo no aprendiz”⁴ (VIENNEAU, 2011, p. 4). Conforme esse autor, ainda que processo e resultado sejam diferentes são, porém, complementares, porque não se chega ao segundo (resultado) sem que tenha ocorrido o primeiro (processo).

Aprender é, portanto, uma questão de humanização e situado, fundamentalmente, para a sobrevivência individual e grupal. Aprendemos sempre e em todos os lugares, inclusive na escola, a qual, desde a sua implantação como agente socializador é a responsável por transmitir valores, atitudes e conhecimentos legitimados socialmente, selecionados, principalmente a partir da conjuntura dos efeitos das forças políticas, econômicas e sociais de um espaço- tempo, para que propicie a todos oportunidades para que possam e devam aprender, segundo o modelo definido, principalmente pelas políticas educativas públicas (BALL, 2001; BALL et al.2011).

Alguns aprendizados foram e continuam circunscritos a espaços institucionalizados, como os da escola. É possível e até compreensível não aprender em espaços exteriores à escola, mas o indivíduo não aprender na escola em nossa sociedade, tem sido de modo geral, uma das razões para além de estigmatizar sujeitos, para se questionar sobre o trabalho da instituição escolar e dos profissionais que dela fazem parte, e por vezes do conteúdo ministrado, bem como de sua importância para a cidadania e dignidade do indivíduo (TEDESCO, 2011).

Perante o tempo despendido para ir e permanecer no ambiente escolar e em face das funções socialmente atribuídas à escola, não gera estranhamento o surgimento de expectativas quanto à condução e produção de aprendizagens, assim como quanto aos resultados que possam indicar *o quê e quanto*, especialmente alunos, aprendem.

⁴ [...] constitué d'une série de phases (ou étapes) organisées dans le temps [...] résultat interiorisé de ce processus chez l'apprenant (VIENNEAU, 2011, p.4).

Atualmente, na maioria dos países, avaliações nacionais e internacionais (No Brasil, por exemplo, Prova Brasil, PISA, etc.) subsidiam pareceres avaliativos e políticas públicas educacionais, em função das expectativas sociais e das relacionadas em documentos reguladores oficiais, e, as expectativas em relação ao aprender são as mesmas se observadas as ações avaliativas do cotidiano escolar.

Ainda que a avaliação dos resultados dos processos de ensino-aprendizagem, muitas das vezes, seja atravessada pela subjetividade dos avaliadores, pelo não conhecimento do sujeito que está sendo avaliado, ou porque nela sejam excluídas questões pertinentes de ordem política, social e/ou psicológica e orgânica dos sujeitos avaliados, seus resultados ainda são fortes indicadores do aprender, gerando opiniões e decisões valorativas quanto ao desempenho individual nas situações (im)postas para avaliação.

O aprender se materializa quando há uma mudança sociocognitiva, valorativa e atitudinal nas formas do sujeito se relacionar -consciente ou inconscientemente- com os signos do mundo real, transformando seus significados quando acrescenta ou mudando o já conhecido no contínuo movimento que atravessa a vida. No entanto, é o aprender que acontece no ambiente institucional escolar, em sala de aula, o qual nos interessa, uma vez que é um espaço institucional socializador, singular e situado, suscetível também a mudanças políticas, sociais, econômicas e históricas, porque lida diuturnamente com alguns dos conteúdos simbólicos implicados e legitimados pelo poder e dinâmica das interações contínuas de alunos e de cada um deles com seu(s) professor(es), gerando experiências e percepções sobre a realidade compartilhada ou definida para partilha. Como nos lembra Madeira (2000, p. 243):

É impossível reduzir o aprender a um movimento do indivíduo isolado, pois o homem existe vinculado ao outro e, neste, à cultura que os marcam, da mesma forma que as relações que estabelecem. Ao mesmo tempo, é impossível reduzir o ensinar-aprender a movimentos mecânicos, pela supressão, que se quer efetiva, do que sustenta e define as condutas e as comunicações. A experiência que marca o indivíduo está em seu aprender, delimitando-o.

Portanto, sendo as experiências individuais e coletivas articulações históricas e culturais que (con)formam o indivíduo/grupo e orientam o seu comportamento, e porque este trabalho busca no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2002, 2010, 2012) e na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994a, 1994b, 1994c), sumarizamos a seguir os princípios teóricos orientadores desta pesquisa.

Vivem em nós inúmeros

Vivem em nós inúmeros:

Se penso ou sinto, ignoro

Quem é que pensa ou sente.

Sou somente o lugar

Onde se sente ou pensa.

Tenho mais almas que uma.

Há mais eus do que eu mesmo.

Existo todavia

Indiferente a todos.

Faço-os calar: eu falo.

Os impulsos cruzados

Do que sinto ou não sinto

Disputam em quem sou.

Ignoro-os. Nada ditam

(RICARDO REIS, 2015, Sp.)

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais, proposta inicialmente por Serge Moscovici, em 1961, (MOSCOVICI, 2012), buscou no conceito de representação coletiva trabalhado por Durkheim explicações para fenômenos psicossociológicos que pudessem dar respaldo e ao mesmo tempo se contrapor às razões centradas nas dimensões cognitivas que por longo tempo justificaram diferenças comportamentais individuais.

Para Durkheim, há uma separação entre os fatos sociais que são objetos de estudo da Sociologia e os individuais que, devem ser objeto de estudo da Psicologia. Definindo fato social como:

[...] toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2007, p. 13. Grifos nossos.)

Segundo Durkheim (2007) para o indivíduo, o mundo já se encontra previamente pronto, de tal maneira que aquele que nele ingressa é imediatamente submetido por coerção aos seus direcionamentos, assim, qualquer fato social precede a consciência individual.

Os fatos sociais correspondem, portanto, às representações coletivas cuja função é a de transmitir e manter fatos sociais, isto é, conhecimentos acumulados pelos antepassados. As representações coletivas, segundo Durkheim (2007), mantêm a sociedade coesa, de tal maneira que para compreendê-la há que se avaliar o social em detrimento do individual, visto o indivíduo ser conduzido a formas homogêneas de pensar e agir, resultantes da coerção social a que está exposto. Assim, os fenômenos coletivos prescindem de explicações da relação com o individual, e a sua existência e manutenção são basicamente produtos da coletividade, de sorte que

As categorias do pensamento teriam origem na sociedade, e [...] o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa (ALEXANDRE, 2004, p. 130).

No entanto, há que se considerar que a multiplicidade e dinâmica sociais depõem contra a ideia de homogeneidade e estabilidade, segundo as quais o indivíduo se mantém imobilizado ou passivo diante das relações e experiências que se lhe apresentam.

Por assim serem entendidas, Moscovici (2012), postula que as representações coletivas são fruto das interações sociais e que se articulam aos processos cognitivos individuais, mas rompe com dicotomia social e individual, exterior e interior, objetivo e subjetivo, por compreender a interdependência de tais campos. Nesse aspecto, os trabalhos de Durkheim e Moscovici destoam: enquanto para Durkheim as representações são produto das ações sociais coletivas e, portanto, herança social cujas formas são praticamente imutáveis, para Moscovici as representações são construções sociais e individuais, constantemente revisitadas e originadas nas relações que os indivíduos mantêm entre si.

Em seu trabalho intitulado *“La psychanalyse, son image et son public”*, inaugurado em 1961 quando da publicação da sua tese de doutorado, Serge Moscovici⁵, propôs-se a desvendar de que maneira o conhecimento cotidiano se constrói e como interfere nos pensamentos, na subjetividade e nas práticas sociais. Considerando a ebulição social e científica da época, e, especificamente a difusão da Psicanálise na Europa, esse psicólogo social se debruçou mais especificamente sobre a interferência dos saberes científicos (Psicanálise⁶) nos saberes cotidianos, elevando desse modo o senso comum a elemento constituinte e fundante das relações e formas de compreensão que permitem vincular o indivíduo ao seu cenário de pertença, sendo um indissociável do outro.

Para Serge Moscovici, as representações são construções que dizem sobre o universo externo e interno do indivíduo e este não se mantém de forma passiva diante das circunstâncias a que está exposto cotidianamente, dado que

⁵ Em 2012, foi publicada no Brasil uma nova versão traduzida por Sônia Fuhrmann do trabalho de Serge Moscovici, sob o título *A psicanálise, sua imagem e seu público*.

⁶ A origem da problemática de Moscovici relativa ao papel da ciência, conforme Almeida e Santos (2011, p. 288) “afetou fortemente sua geração e depois se tornou ‘o problema da modernidade’ [...quando] começou a se perguntar acerca do impacto da ciência sobre a cultura das pessoas, como ela alterava suas mentes e seu comportamento” (Destaque no original).

significa e reelabora as situações mobilizado pela multiplicidade de relações e informações a que tem acesso (ALVEZ-MAZZOTTI, 1994).

Nessa perspectiva, o grupo legitima certas práticas, formas de conhecimento e de comportamento que se originam na vida cotidiana, circunscritas ao grupo. As representações sociais viabilizam tomadas de posição e razões para os comportamentos individuais/de um grupo específico.

Para situar a repercussão da Teoria das Representações Sociais no campo da Educação, apresentamos a próxima seção.

3.1 O campo de estudos das Representações Sociais no Brasil e na Educação

Tendo se consolidado como teoria psicossocial (VALA, 1993), dada a abrangência com que suporta problemáticas de diferentes temáticas e áreas de estudo (SÁ, 1998), por seu valor heurístico, segundo de Rosa⁷ (2011a; 2011b apud PULLIN, 2013) pode-se considerar a Teoria das Representações Sociais (TRS) como multidimensional.

Ao analisar as produções da comunidade científica brasileira no campo da TRS, Jodelet (2011), aponta as áreas da Educação, Saúde e Psicologia Social como as principais. Segundo a autora, “os estudos utilizam a Teoria das Representações Sociais (TRS) como um instrumento para um melhor conhecimento da realidade social e uma melhora na forma de intervenção sobre ela” (JODELET, 2011, p.24).

Para Alves-Mazzotti (1992) a Educação vem sendo considerada por alguns como área destituída de um corpo teórico próprio daí recorrer aos conhecimentos produzidos por áreas afins para dar conta de explicar ou referenciar as ações pertinentes ao seu campo. Conforme afirma, as áreas da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Filosofia, entre outras, são aquelas que sempre subsidiaram/subsidiam as pesquisa em Educação.

⁷ De ROSA, Annamaria S. 1961-1976: notes in the margin to a meta-theoretical analysis of the two editions of *la psychanalyse, son image et son public*. **Papers on Social Representations**, v. 20, p. 36.1-36.34, 2011.

De ROSA, Annamaria S. 50 anos depois: a *psychanalyse, son image et son public* na era do Facebook. In: ALMEIDA, Angela Maria de O. SANTOS, Maria de Fátima de S. ;TRINDADE, Zeidi A. **Teoria das representações sociais** : 50 anos. Brasília: Techopolitik, 2011. p. 491-561.

Todavia, de acordo com Suasnàbar (2013), desde o fim do século XIX, com a emergência de sistemas educacionais nacionais e a necessidade de qualificação profissional, a Educação tem sido atravessada por inúmeros interesses e tensões que tendem a lhe conferir uma visão ampla em questões epistemológicas e sociopolíticas, mas esta é ainda, uma ação recente.

Nesse sentido, a aplicabilidade da TRS neste campo pode se explicar pela necessidade de enfrentamento e compreensão das formas de funcionamento desse ambiente específico, uma vez que há fenômenos ditos da Educação e sujeitos que vivenciam questões relacionadas a esses fenômenos. Além disso, o saber compartilhado pelo grupo construído em um ambiente atravessado especificamente pelo objetivo da educabilidade impescinde de interação, linha mestra de orientação das representações sociais, logo, terreno propício para utilização dessa teoria (TRS) ao analisar suas problemáticas.

Conforme Alves-Mazzotti (1994), os estudos que utilizam a TRS para explicar os fenômenos da Educação têm buscado entre outras problemáticas, respostas para compreender as relações entre as percepções de alunos e professores com suas expectativas e seus efeitos sobre os alunos. Porém, já em 1994, como evidencia essa autora, a análise dessa produção apontava para a

a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60).

3.2 A Teoria na comunidade científica: Os precursores e as diferentes abordagens

Os desdobramentos da TRS apontaram novas perspectivas e formas de estudo que essa teoria inicialmente não contemplou, porém, de forma geral mantiveram o pressuposto de que as representações sociais são responsáveis pela produção e determinação/guia de comportamentos, que promovem a um só tempo as significações e possibilidade de respostas que se auto alimentam, mantendo assim a representação.

Dentre os proponentes das abordagens, destacam-se Denise Jodelet, com a abordagem processual na qual se ressalta o contexto de produção e a historicidade como interferentes no processo de construção de uma representação social, Willen Doise, com a perspectiva societal, segundo a qual as interações podem ser propiciadoras/ desencadeadoras de processos cognitivos e Jean Claude Abric, responsável pela abordagem estrutural que será aqui melhor descrita dada a opção e o objetivo deste trabalho, qual seja o de identificar quais representações sociais são compartilhadas sobre o aprender e reprovar em um grupo de alunos do Ensino Fundamental, evidenciando os elementos que compõem o núcleo central e periférico dessas representações (SÁ, 1998).

3.2.1 A Abordagem Estrutural: Teoria do Núcleo Central

Complementar aos estudos de Moscovici, a abordagem estrutural das representações sociais, apresenta uma versão detalhada da dinâmica das estruturas que fundam as RS conforme indica Sá (1996).

De acordo com Abric (2011, p. 25)

A representação é constituída por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes a respeito de um dado objeto. Além disso, este conjunto de elementos é organizado e estruturado. A análise de uma representação e a compreensão de seu funcionamento necessitam obrigatoriamente de uma dupla identificação. Isto é, os elementos constitutivos de uma representação são hierarquizados, ponderados e mantêm entre eles relações que determinam a sua significação e o lugar que ocupam dentro do sistema representacional. [...] a organização de uma representação representa uma modalidade particular, específica: não somente os elementos de uma representação são hierarquizados, mas também toda a representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído por um ou alguns elementos que dão sua significação à representação.

Assim, pela proposição de Abric, nos processos investigativos sobre RS pelo viés da sua abordagem, isto é, da Teoria do Núcleo Central, há que seja identificada a organização dos elementos que configuram o sistema central que responde pelo núcleo central (NC) e os do sistema periférico, para que seja possível compreender o significado que as pessoas atribuem a um determinado fenômeno. Isso porque a simples identificação do conteúdo de

uma representação social por si só não é suficiente para fazê-la conhecida e defini-la, conforme insiste esse autor (ABRIC, 2011).

O núcleo central de uma representação social corresponde ao sistema mais estável, pouco suscetível a mudanças, porque historicamente fundado. Qualquer alteração que nele ocorra promoverá mudanças significativas, dado que tal sistema é responsável por gerar e organizar as representações, atribuindo-lhes sentidos, unificando e estabilizando-as (ABRIC, 2011).

Segundo Abric (2000, p. 31) "[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação".

Para Abric (2003, p. 38), o núcleo central

assegura três funções essenciais, o que significa dizer que ele determina:

- o significado da representação (função geradora);
- a organização interna (função organizadora);
- a estabilidade (função estabilizadora).

O NC possui uma dimensão qualitativa, pois o que define a centralidade de um elemento, não é sua presença maciça, mas sim, o significado basilar para a representação. Como indicam Deschamps e Moliner (2009, p. 129), "o núcleo pode ser considerado como um ponto comum de significação: algo que os indivíduos partilham quanto à significação que convém atribuir a um dado objeto".

Nesse sentido, para os elementos do núcleo central, o contexto social imediato é menos evidente, porque ali são alocados os que refletem as condições sócio históricas e a memória coletiva compartilhada pelo grupo (SÁ, 1996).

O sistema periférico, por sua vez, corresponde a outros conteúdos da representação, e o seu sentido tem relação com o NC. Dentre as suas funções estão as de concretização das representações tendo em vista a sua compreensão e transmissão, adequação ao contexto, e o de sua defesa (ABRIC, 2011). Por serem mais flexíveis permitem a adaptação a quaisquer modificações do entorno do sujeito/grupo.

A organização dos elementos, conforme a Teoria do Núcleo Central (TNC) evidencia a estrutura da representação social no seu sistema central e periférico, sendo o primeiro aquele que se relaciona com a memória coletiva e muito resistente às mudanças, porque contém os valores e normas do grupo de pertença do indivíduo. Em contrapartida, o sistema periférico é menos estável, tem caráter evolutivo, abre a possibilidade a mudanças, além de integrar as experiências e histórias individuais, informando sobre a idiosincrasia das dimensões individuais.

Para Abric (1994 apud ALVES-MAZZOTTI, 2002), as características estruturais e de funcionamento das RS podem explicar a rigidez e a flexibilidade, as questões de fundo consensual e individual das RS. Sendo assim, o núcleo central de uma representação social é resultante da memória social e das interações entre os membros de um grupo e informa a significação de determinado objeto para eles, mantendo uma relação dialética com os elementos do sistema periférico, que o protegem. Nesse sentido,

[...] só podemos afirmar que dois ou mais grupos têm a mesma representação de um objeto se eles partilharem o mesmo NC, não basta que tenham o mesmo conteúdo: se os NCs forem diferentes, elas serão diferentes (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 582).

Nas representações sociais há que se considerar, como ressalta Abric (2011, p.16), outra questão: a indissociabilidade entre sujeito e objeto, visto que

[...] objeto está ativo em um contexto, e este é, pelo menos parcialmente, concebido pela pessoa ou grupo como uma extensão do seu comportamento, atitudes e normas a que se refere. Em outras palavras, o estímulo e resposta são indissociáveis: eles formam-se juntos. A resposta não é estritamente uma reação a um estímulo, até este ponto a resposta é a origem do estímulo, isto é, o estímulo é em grande parte determinado pela resposta⁸ (Tradução nossa).

⁸ L'objet est inscrit dans un contexte actif, ce contexte étant au moins partiellement conçu par la personne ou le groupe, en tant que prolongement de son comportement, de ses attitudes et des normes auxquelles il se réfère. Autrement dit, le stimulus et la réponse et la réponse sont indissociables : ils se forment ensemble. Une réponse n'est pas strictement une réaction à un stimulus, jusqu'à un certain point cette réponse est l'origine du stimulus, c'est-à-dire que ce dernier est déterminé en grande partie par la réponse (ABRIC, 2011, p.16).

Assim, é na relação entre o sujeito e objeto que surgem, se alimentam e se mantêm as RS, sendo a TNC uma das possibilidades de apreensão dos elementos das representações sociais pela identificação e análise dos elementos que se apresentam como centrais e periféricos (PULLIN; ENS, 2013).

Dentre os muitos campos e fenômenos que podem incitar a pesquisa no campo das representações sociais, está o da Educação, com uma diversidade e complexidade de objetos e, pela própria particularidade do cenário escolar que se caracteriza pelos intuitos específicos das interações particulares que nele se realizam, a maioria deles com o objetivo do ensino e aprendizagem de informações, estratégias e conhecimentos externamente a ele definidos.

Neste campo, isto é, o da Educação, tem sido utilizado cada vez mais o viés analítico proposto pela Teoria das Representações Sociais, dada a possibilidade de compreensão e análise de mecanismos que interferem nessas relações e que produzem resultados que de uma forma ou outra afetam e justificam o agir nesse contexto.

Abric (2011, p. 11) propõe a seguinte questão:

Se constata-se e admite-se que as representações sociais determinam os comportamentos, que papel assumem na elaboração de práticas sociais efetivas, isto é, nos sistemas complexos de ações socialmente investidos e submetidos a desafios social e historicamente determinados?⁹(Tradução nossa).

Em face de tal questionamento, e mobilizando a Teoria das Representações Sociais para a questão da educabilidade, particularmente no que tange à educação formal, além de admitir o conteúdo e o processo que se obtém a partir das relações estabelecidas entre o eu e o outro, neste estudo se problematiza a possibilidade de explicar os comportamentos e percepções que o aluno tenha diante da própria aprendizagem admitindo-se que possam ser modulados e moduladores pelas/das interações e de seus efeitos nas

⁹ [...] si l'on constate et l'on admet que les représentations déterminent les comportements, qu'en est-il de leur rôle dans l'élaboration des pratiques sociales effectives, c'est-à-dire dans le systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés? (ABRIC, 2011, p. 11).

percepções e posições assumidas em relação ao ambiente escolar e que estas, por sua vez, movam o desencadeamento e manutenção de impressões, considerando que:

A representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, até, por sua totalidade, a dado um objeto (MADEIRA¹⁰, 1990 apud MADEIRA, 2000, p. 248).

Sendo a educabilidade uma dimensão imprescindível para a condição humana, as relações conflituosas, no caso em relação ao aprender e não aprender, surgem, como ressaltam Mazer, Dall Bello e Bazon (2009, p.8), desde o

[...] momento do ingresso formal da criança na escola. É um período de crucial importância para o desenvolvimento, em que o indivíduo deve cumprir tarefas desenvolvimentais, como aprender a ler e a escrever, manter uma conduta governada por regras.

Não se adaptar à escola significa romper com as expectativas propostas por e nesse ambiente pelos seus inúmeros atores, cujas tentativas constantes são, na maioria das vezes as de padronizar e hierarquizar comportamentos ditos compatíveis com a função atribuída a cada um deles (ARROYO, 2000; GIMENO SACRISTÁN, 2005; CHARLOT, 2013).

O sujeito, no caso o(a) aluno(a), como que se dilui nesse ambiente, cuja perspectiva de possibilitar a “igualdade” é matéria prima dos discursos oficiais (BRASIL, 1996), sob esse aspecto, todos podem e *devem* apresentar resultados positivos em seus desempenhos a partir das avaliações escolares, por exemplo, que indiquem a sua aprendizagem.

Do outro lado, há sempre *um* indivíduo a ser culpabilizado, pela sua ‘não aprendizagem’ ou pela retenção, aquele arranjado na derradeira posição da hierarquia educacional, sendo então e desse modo desconsiderados

¹⁰ A autora refere-se ao trabalho de prefácio que escreveu no livro de: GOMES, Gerusa de M.. A experiência do vazio. Recife: Massangana- Fund. Joaquim Nabuco, 1990, o qual não tivemos acesso.

aspectos valiosos como: a de sua percepção sobre o aprender; significado da escola, efeitos das interações e percepções de si dentro do(s) grupo(s) de sua pertença.

Patto (1997), ao discorrer sobre o envio de crianças que não conseguem se escolarizar na escola pública para o diagnóstico de psicólogos avalia que a existência de uma sociedade dividida em classes cuja história é marcada pelo descaso do Estado na oferta de escolas para o povo, o sucateamento da escola pública, professores desestimulados pela política salarial, frustrados e munidos de preconceitos , práticas pedagógicas que não facilitam o acesso aos bens culturais, o autoritarismo que impregna as relações e produzem estigma e exclusão, a rotulação de crianças como “fracas”, provoca dor e causa-lhes danos na auto estima, e isso porque não tiveram garantidos os direitos a uma escola de boa qualidade.

As relações que ocorram no ambiente escolar e como percebidas são responsáveis por estabelecer e reafirmar posições sociais ocupadas ou a serem ocupadas. Conforme Deschamps e Moliner (2012, p. 57 - 59) indicam

Um comportamento não será simplesmente atribuído a características individuais, mas também e talvez antes de tudo em função dos grupos ou categorias as quais o ator e o observador pertencem [...] em muitos casos, os grupos dominantes parecem capazes de impor aos grupos dominados uma falsa consciência que os levam a se perceber como responsáveis pela situação de dominados (Tradução nossa).¹¹

Ainda que o intuito deste trabalho não seja o de explorar o percurso de desenvolvimento e a conseqüente culpabilização do aluno pelo dito *fracasso* escolar, cabe ressaltar que admitimos que a gênese desse fenômeno e a responsabilização por sua ocorrência remontam a relações históricas e sociais da implementação da instituição escolar, tendo como cenário a emergência e constituição do capitalismo nas sociedades ocidentais,

¹¹ Un comportement ne serait donc pas simplement attribué à des caractéristiques individuelles, mais aussi et peut-être avant tout en fonction des groupes ou catégories auxquelles l'acteur et l'observateur appartiennent [...] dans de nombreux cas, les groupes dominants semblent capables d'imposer aux groupes dominés une fausse conscience qui les amène à se percevoir comme responsables de leur situation de dominés (DESCHAMPS e MOLINER, 2012, p.57-59).

Evidencia Madeira (2000, p. 249) que a Educação analisada a partir das representações

Trata [...] de procurar o lugar, de onde se move o gesto ou se articula a palavra, mesmo quando aquele está contido ou, está, silenciada. Trata [...] de afirmar a educabilidade como condição do ser homem, que se concretiza atualizando sentidos de diferentes ordens na circunscrição do espaço que a cada um cabe no mundo.

Possibilitar ao outro expor-se enquanto sujeito construído nas interações é também viabilizar o desencadeamento de justificativas para comportamentos e seus desdobramentos oriundos das relações de pertencimento ou não ao grupo, uma vez que a identidade, o eu, são construídos pela interação com o outro.

Segundo Charlot (2002) existem saberes que alguns alunos não se apropriam por uma infinidade de fatores e, parte do conjunto dos fenômenos daí decorrentes é rotulada sob a rubrica de “fracasso escolar”. Para esse autor, não é possível tratar do fracasso escolar e as relações com o saber tirando de cena o sujeito humano, social e singular que age no e sobre o mundo.

No entanto, a imputação ao aluno da responsabilidade desse dito fracasso implica em ignorar os efeitos da posição que ele ocupa, conforme Patto (1999). Para Charlot (2002, p.17),

[...] o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente da de um aluno em situação de êxito- sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema escolar hierarquizado, etc. Não somente o fracasso escolar é analisado, então, como diferença de posições, como, também, tais posições só fazem sentido como posições diferentes de outras posições.

Patto (1997) complementa:

Quando se indagam sobre o por que e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados. E esses indivíduos e grupos podem ser desde crianças repetentes, até seus professores[...] (PATTO, 1997, p.61).

Em sendo assim, é relevante que se compreenda como os alunos se percebem enquanto sujeitos que ocupam um lugar social, nem sempre privilegiado dentro do espaço escolar, em função da condição de reprovado. Acompanhamos Charlot (2002, p. 31), quanto a que

Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja, um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito.

Na tentativa de identificar os elementos que compõem o NC das representações sociais compartilhadas por alunos do Ensino Fundamental sobre aprender e reprovar e triangular os dados com os resultados obtidos no questionário sociodemográfico e na escala de atitudes frente a escola, entendemos haver um simplificação do fenômeno da representação social que passa a ser compreendido pela teoria tornando o fenômeno inteligível (SÁ, 1998). Sob esse aspecto, segue o direcionamento dado à esta pesquisa, tendo em vista as opções metodológicas condizentes com as proposições teóricas adotadas, quais sejam, a TRS e TNC.

Começa, no ar da antemanhã

*Começa, no ar da antemanhã,
A haver o que vai ser o dia.
É uma sombra entre as sombras vã.
Mais tarde, quanto é a manhã
Agora é nada, noite fria.
É nada, mas é diferente
Da sombra em que a noite está:
E há nela já a nostalgia
Não do passado, mas do dia
que é afinal o que será.*

(FERNANDO PESSOA, 2015, Sp.)

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Seguir pelos caminhos necessários e legitimados por uma comunidade científica para desenvolver uma dada pesquisa é, antes de tudo, dar vazão a formas de pensamentos que estejam além da simples aparência do fenômeno, nem reducionistas, nem desmesurados, visto a sua compreensão depender da observação de aspectos e dimensões relacionados ao fenômeno.

Um fenômeno pode ser limitado, porque tempo e espaço e demais variantes talvez assim o circunscrevam, mas as possibilidades de interpretá-lo de um ponto de vista individual, social, biológico, econômico, cultural e político são tão variadas que se faz necessário estabelecer caminhos, muitas vezes já desbravados por outros pesquisadores (MACHADO, SILVA, 2013), que conduzam à sua apreensão. No entanto, o pesquisador deve estar atento e atender a aspectos conceituais e metodológicos, muitos deles imprescindíveis, para o reconhecimento e aceitação do seu trabalho como produção científica.

Sendo o campo das RS o que nos interessa para análise de fenômenos da Educação, há que se reconhecer o espaço da subjetividade e o caráter inerente e múltiplo das interações estabelecidas em contextos escolares. Acompanhamos Sousa e Novaes (2013, p. 27) quando as autoras retomam as palavras de Martinot¹² (2001) para assinalarem que “A validação pelo outro é um pré-requisito necessário ao desenvolvimento de si mesmo”, para prosseguirem: “A ideia de constituição de si por meio da interação com o *outro* evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor do conhecimento”.

Assim sendo, interessa-nos o equilíbrio na busca por respostas que sejam objetivas tendo em vista a dimensão da subjetividade que lhes são peculiares, dado o cenário, atores e os objetivos propostos para este estudo, para que possamos trilhar um caminho seguro para a execução da pesquisa proposta, para a análise dos fenômenos selecionados, para estudo na teoria que a guiam, considerando desde já que os resultados serão produto provisório e passível de outros questionamentos, conforme ensina Minayo (2002).

¹² MARTINOT, D. Connaissance de soi et estime de soi, ingredients pour la réussite scolaire. Revue des sciences de l'éducation, n.27, p. 483-502, 2001. Disponível em < <http://id.erudit.org/iderudit/009961ar> >. Acesso em 25 fev. 2015.

4.1 A abordagem da Pesquisa

A colocação de problemas de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método. Na abordagem do tema e no enunciado dos problemas revela-se um modo particular de entender e focar determinadas questões. A abordagem e o método se revelam nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a esta ou aquela perspectiva (GATTI, 1999. p.14).

O método, caminho pelo qual serão percorridas as etapas de uma investigação desde sua proposição, coleta de dados aos da sua análise, deve ser planejado e sistematizado de antemão, para guiar quem pesquisa a apreender na totalidade do possível respostas às questões que pretende responder concernentes ao objeto de seu estudo. Contudo, o método não sustenta uma pesquisa se ele/ela não mantiver relações estreitas com a fundamentação teórica e o problema a ser estudado (GATTI, 1999).

No caso desta pesquisa circunscrita, no campo das Ciências Sociais, e concordando com Ferraro (2012, p.143), quanto a que “é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação”, a condução da pesquisa seguiu orientações propostas pela Teoria do Núcleo Central, seja na opção dos instrumentos (TAP), seja no tratamento e análise dos dados com o *software* EVOOC, para os quais tanto análises quantitativas quanto interpretativas foram utilizadas.

A riqueza simbólica das situações, circunstâncias e pessoas, exige que o/a pesquisador(a) leve em consideração sua experiência vivida como ator social, objetivando a “criação de significado”, que essa abordagem (qualitativa de cunho interpretativo) possibilita para o estudo de fenômenos sociais. A pertinência dessa abordagem é esclarecida por Ens (2006, p. 38):

para se estudar os fenômenos humanos, há que se levar em conta sua multiplicidade e complexidade. De um modo geral, a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa é

consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc.

Em relação à proposta metodológica, Abric (1994 apud SÁ, 1996) nos lembra que

a escolha de uma metodologia (de coleta como de análise) é determinada naturalmente por considerações empíricas (natureza do objeto estudado, tipo de população, constrangimentos da situação, etc.), **mas também de modo mais fundamental** pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa (p. 104. Grifos nossos).

Esse autor indica, ainda, dois aspectos que o/a pesquisador(a) deve levar em conta para construir o objeto de sua pesquisa no campo das RS: a) que simultaneamente o sujeito e o objeto da representação”; b) o fato de que o fenômeno ser mais amplo do que o objeto da pesquisa por este ser “uma simplificação do fenômeno” (SÁ, 1998, p. 24).

Assim, após a delimitação do objeto de estudo e ao da sua fundamentação teórica, face às propostas de trabalho e à variedade de metodologias notadamente no campo das representações, uma pesquisa exploratória qualitativa de cunho interpretativo pareceu-nos ser a mais indicada para este estudo, porque pode reunir dados de ordem quantitativa e qualitativa, produzidos pela compreensão subjetiva dos respondentes aos eventos selecionados para a investigação. O que não nos impediu de realizar a computação estatística desses dados, com o intuito de identificar os elementos que compõem o sistema central (NC da representação) e o periférico das RS de alunos do Ensino Fundamental, definida para este estudo, com auxílio do *software* EVOC desenvolvido por Vérge (1999), que tem sido bastante utilizado como auxílio informático na organização dos dados (OLIVEIRA et al., 2005, p. 580).

Formatar a pesquisa polarizando questões de ordem quantitativa e qualitativa seria pouco vantajoso, considerando que uma quanto outra podem oferecer informações valiosas para as análises posteriores, conforme pondera Minayo e Sanches (1993, p. 247):

A primeira atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos: “níveis ecológicos e morfológicos”, na linguagem de Gurvitch (1955). A segunda trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.

Pesquisas de cunho qualitativo representam o viés principalmente adotado pelas Ciências Sociais por nelas se entender que é impossível quantificar comportamentos não estáticos de sujeitos ativos, moldados pelo contexto histórico e social em que estão inseridos, em constante mudança. Na medida em que este trabalho repousa sobre os dizeres do outro (no caso, alunos do Ensino Fundamental), os quais são carregados dos efeitos das comunicações situadas em suas interações cotidianas, atravessados pela idiosincrasia das relações que constituem sua subjetividade, foi assumida a perspectiva da TRS, tendo como viés analítico o proposto pela Teoria do Núcleo Central. As informações obtidas pela metodologia que norteia esta pesquisa puderam assim ser submetidas tanto a análises de ordem quantitativa quanto qualitativa, como aconselham Abric (2003a).

Sendo os alunos (co)protagonistas dos fenômenos (*aprender, reprovar*), foram considerados alguns fatores para a delimitação da perspectiva analítica, conforme indica Jodelet (1984 apud Sá, 1996) quando discorre sobre a elaboração das representações sociais. Assim, neste estudo foram consideradas as relações que os indivíduos (alunos) estabelecem com o grupo de pertença as quais se associam a dimensões de cunho cognitivo (representativo, discursivo, prático ou sociologizante), fatores que tomamos como convergentes para subsidiar a nossa hipótese de que as várias reprovações, associadas ao lugar social ocupado e às relações que o indivíduo estabelece no/com o mesmo sejam promotoras de RS diferentes daqueles que ocupam o mesmo lugar social, mas numa condição de não reprovados, isto é, ditas de sucesso escolar (MACHADO; FREIRE; SILVA, 2013).

Para tanto, retomamos as ponderações de Moscovici (1976, *apud* SÁ, 1996, p. 43) quanto a que “a representação social determina comportamentos, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a lhes dar.”

Em suma, compartilhamos com Jodelet (1985, *apud* SPINK, 1993, p. 300), os pressupostos quanto a que

[...] as representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo no qual vivemos[...] são formas de conhecimentos que se manifestam como elementos cognitivos[...] socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação [...] são fenômenos que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, tem que ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

Então, na extensão da particularidade das relações do indivíduo em seu grupo com os objetos/fenômeno selecionados para esta investigação, pressupondo que os sujeitos pela pertença a um grupo compartilham de uma realidade e podem compreender e responder de maneira similar, buscamos identificar as atitudes frente à escola e representações sociais de alunos (aprender e reprovar), analisando estas pelos elementos, a estrutura e organização da distribuição dos mesmos no sistema central e sistema periférico dessas representações.

Como assinalado as representações sociais são partilhadas por um indivíduo/grupo, daí a necessidade de informarmos o perfil dos participantes deste estudo.

4.2 Participantes

Para melhor situar os participantes, inicialmente, apresentamos o cenário em que se desenvolveu a pesquisa.

Os participantes frequentam uma escola estadual, localizada fora da região central do município de Rolândia, interior do Paraná. A cidade conta com cinco escolas estaduais que atendem alunos do Ensino Fundamental e

Médio e uma distrital, que acolhe apenas alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Conforme dados referentes ao período letivo de 2013, disponibilizados no *site* da Secretaria Estadual de Educação¹³ (PARANÁ, 2013), a escola selecionada, por conveniência, conta com 1584 alunos matriculados, dos quais 764 no Ensino Fundamental. No entanto, apenas 720 de fato a frequentam, distribuídos em 22 turmas com média de 32 alunos, visto os demais (44) serem considerados desistentes, como indicam os registros dos livros de presença da instituição consultados.

A escola funciona nos três períodos/turnos. No matutino atende alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no período vespertino, apenas alunos do Ensino Fundamental, no noturno, os matriculados no Ensino Médio e profissionalizante desse nível. No período vespertino oferece, também, aulas de Espanhol para a comunidade (escolar ou não). Essa escola está localizada em uma das margens da cidade dividida pela linha do trem e recebe alunos de pelo menos 15 bairros e quatro escolas municipais localizadas na região que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa escola, em 2012, dos 729 alunos matriculados no 6º ao 9º ano, 163 deles (22,35%) ficaram retidos por distintos motivos (reprovação por nota e/ou frequência), conforme dados das reuniões do Conselho de Classe (Anexo D),

Uma análise mais detalhada desses dados em relação aos anos em que ocorreu essa retenção indica uma tendência ascendente do 6º ao 8º ano a qual se inverte no 9º ano. Assim, em 2012, as taxas de retenção foram, respectivamente, 18,51%, 21,05%, 26,62% e 23,75% no 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Durante esse ano letivo foi adotada uma política de reclassificação de alunos, com o objetivo de promovê-los aos anos seguintes de escolarização, caso estivessem fora da faixa etária recomendada para o ano e/ou contassem com múltiplas reprovações. Para tanto, os alunos que apresentaram desempenhos deficitários nas provas administradas anteriormente foram submetidos a novas avaliações propostas por todas as disciplinas para que os resultados destas atestassem *de fato* a sua condição de serem mantidos ou

¹³ Disponível em < <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/ffcls/escola/visao>>. Acesso em 08 de agosto de 2014.

que pudessem progredir para o ano seguinte. Essas novas avaliações foram conduzidas em atendimento à política regulamentada oficialmente pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, conforme definida e disciplinada pela Instrução N.º 02/09 (SUPUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR, 2009) (PARANÁ, 2009, p.14)

Um recorte desse documento regulamentador explicita as condições e procedimentos gerais a serem levados em conta pelas escolas para a Reclassificação

A Reclassificação destina-se ao aluno com matrícula e frequência no estabelecimento de ensino, que avaliará o seu grau de desenvolvimento e experiência, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desempenho, independentemente do que registre o seu histórico escolar. A reclassificação dar-se-á de acordo com a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar do Estabelecimento de Ensino e ao disposto na Instrução Conjunta nº 20/08-SUED/SEED. O resultado da avaliação deverá ser registrado em ata. A cópia da ata e as avaliações serão arquivadas na Pasta Individual do aluno, dispensando-se o envio de cópia à DAE/CDE (PARANÁ, 2009, p.14).

Apesar da escola selecionada para este trabalho ter adotado essa regulamentação em 2012, dos 35 alunos do 6º ao 8º ano que foram reclassificados 23 deles, isto é, 65,71% ficaram retidos, apesar de apresentarem uma disparidade entre idade/série/aproveitamento escolar. Nesse cômputo, os 16 alunos que foram reclassificados do 9º para o 1º ano do Ensino Médio não foram levados em conta, visto nosso estudo se circunscrever aos alunos do Ensino Fundamental. Todavia, para fins de informações adicionais, um alto índice de retenção desses alunos no Ensino Médio (11 alunos, ou seja, 68,75%) foi registrado.

Nesse contexto para o qual desenhamos um panorama geral sobre a escola, participaram do estudo que inicialmente objetivava conhecer o perfil dos participantes, 292 alunos do 6º e 9º ano, com idade entre 10 e 17 anos de idade, sendo 48,4% do 6º ano e 51,6% do 9º ano. A maioria, meninas (55%) e 29% do total geral já experienciou a reprovação como resultado escolar.

4.3 Os instrumentos de coleta de dados

Sugere Abric (2003, 2011) para pesquisas no campo das RS que estas exigem a utilização de vários instrumentos para a coleta de dados, tendo em vista a complexidade de conhecimentos e práticas dos indivíduos sobre um objeto pelos grupos de sua pertença. Assim agindo, o pesquisador poderá melhor identificar e compreender as RS de seu interesse.

“A ideia de triangulação repousa sobre o princípio da validação dos resultados pela combinação de diferentes métodos objetivando verificar a exatidão e estabilidade das observações”¹⁴ (ABRIC, 2003, p. 14-15, Tradução nossa), neste caso, os demais instrumentos, contextualizaram o sujeito da pesquisa e afirmaram ou contestaram os dados obtidos através da associação de palavras.

Seguindo as considerações teóricas que subsidiam, especificamente no campo das RS este trabalho, decidimos utilizar: um questionário sociodemográfico para delinear o perfil dos participantes com dados pessoais e familiares (Apêndice B), dois Testes de Associação (Apêndices C, D), para examinar as representações de aprender e reprovar, cada um deles seguidos de questões a serem justificadas e uma Escala de Atitudes frente à Escola (Anexo E) conforme orientam Cheng e Chon (2003), devidamente validada para o contexto brasileiro por Fonseca *et al.*, em 2007, a qual tem por princípio avaliar em um único instrumento três dimensões de atitudes frente à escola: a afetiva (sentimentos), cognitiva (pensamentos) e comportamental (intenções).

4.3.1 Questionário sociodemográfico

Esse instrumento com 22 itens foi elaborado para esta pesquisa tendo por intuito a obtenção de informações pessoais e familiares. Para tanto, foi organizado nos seguintes eixos:

- a) pessoal: identificação do nome, série, turma, data de nascimento, além dos itens 1 a 5, 21 e 22) os quais demandam

¹⁴ L' idée de triangulation repose sur un principe de validation des résultats par la combinaison de différents méthodes visant `verifier l'exactitude et la stabilité des observations (ABRIC, 2003, p.14-15).

sobre o trabalho, hábitos de estudo e lazer; hábitos de leitura e de estudo são retomados (itens 14 a 16); auto avaliação como aluno (item 17);

b) familiares (itens 6 a 13; 18; 19; 20). A maioria dos itens exige produções textuais, conforme pode ser examinado no Apêndice D.

Nem todos os itens solicitados no instrumento foram utilizados neste trabalho. Poderão orientar trabalhos futuros que vislumbrem avaliar questões que não foram aqui contempladas.

4.3.2 Teste de Associação de Palavras

Os dois testes de associação dos indutores propostos (Apêndices C, D), solicitavam a escrita de palavras que prontamente completem a frase proposta em cada protocolo ao indutor (<Aprender é...> e <Reprovar é...>), bem como a hierarquização dessas palavras de acordo com o grau de importância que davam a cada uma, e posteriormente a justificativa para a palavra considerada pelo respondente como a mais importante, além da produção de uma frase utilizando a palavra considerada mais importante relacionando-a com o indutor proposto.

Para Abric (2011) o Teste de Associação de Palavras é um dos melhores para obtenção dos elementos que constituem uma RS, porque possibilita o acesso aos elementos que a constituem, à estrutura e organização desses elementos, bem como aos campos semânticos relacionados ao objeto, (SÁ, 1996; 1998), diminuindo desse modo os limites da interpretação discursiva por parte do pesquisador, presentes em outros métodos como, por exemplo, ao usar desenhos e, ainda, por permitir resultados de ordem quantitativa e qualitativa.

Tendo em vista a condição de pertencimento do sujeito a determinados grupos e contextos, a contribuição desses ambientes para as posições e sua formação, o questionário sociodemográfico e a escala (de atitudes) permitiram conhecer sobre aquele que diz (especialmente nos testes

de associação) e sobre os espaços que ocupa dentro e fora do ambiente escolar.

4.3.3 Escala de Atitudes frente à Escola

Este instrumento (Anexo E) constitui-se em nove itens (formulados sob a modalidade de enunciados), que solicitam ao respondente sua opinião utilizando para tal um código (de 1 a 5) para indicar sua concordância. O código proposto para resposta é o seguinte: “1=Discordo totalmente; 2=Concordo; 3=Não estou certo/a; 4=Discordo; 5- Discordo totalmente”.

A escala proposta, já testada e validada para alunos brasileiros desse nível de escolarização por Fonseca et al (2007), “não é dispendiosa, contando com menos de dez itens e o construto tratado é atitudinal” . (FONSECA et al., 2007, p. 294)

Somada aos testes de associação, esta escala subsidiou a triangulação dos resultados obtidos, mas o seu uso, associado ao questionário demográfico quando da validação da escala de atitudes frente à escola indicou que as pontuações obtidas não têm relação com as variáveis demográficas, sendo os seus resultados, possivelmente relacionados aos valores e metas que os alunos adotam (FONSECA, 2007).

Tendo em vista que as atitudes podem ser indicadoras do desempenho e envolvimento escolar do aluno e que inúmeros fatores podem confluir para que as relações e percepções oriundas no espaço escolar sejam negativas ou positivas, associar a escala de atitudes ao teste de associação de palavras e demais instrumentos pode significar o fortalecimento dos dados obtidos e quiçá sua justificativa ou refutação.

Consoante a isso, os informantes desta pesquisa são alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, ou seja, início e fim de um período de quatro anos, que, provavelmente, sejam significativos para a constituição de suas representações.

Sendo o objetivo deste trabalho o de identificar as RS compartilhadas por alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental sobre aprender e reprovar, faz-se importante a contextualização do grupo, não somente como frequentantes do espaço escolar, daí o questionário sociodemográfico, porque

o ambiente de interação não se restringe a escola, tampouco suas experiências e os significados atribuídos a escola são formulados apenas fora dela, então, a necessidade da escala de atitude e os testes de associação.

4.4 Procedimentos para a coleta de dados

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), obtendo sua aprovação pelo Parecer n. 266/2013- CEP-UEL. O passo seguinte, o da aplicação dos instrumentos aos alunos participantes, foi executado após os esclarecimentos necessários aos participantes quanto aos objetivos do estudo e da apresentação na lousa de exemplificações quanto à forma como deveriam responder a cada um dos instrumentos. Para que as atividades da escola não sofressem alterações significativas nas que lhe são costumeiras, combinamos com a equipe pedagógica os horários das aulas disponibilizadas para a coleta dos dados.

Antes do início da coleta de dados entregamos em sala de aula a cada aluno o TCLE para que seus pais ou responsáveis o assinassem. A aplicação foi coletiva, por turma e por série, sendo com seis turmas do 6º ano e cinco do 9º ano em duas sessões: na primeira os participantes responderam à escala e o questionário sociodemográfico (Anexo E e Apêndice B), na segunda aos testes de associação (Apêndices C, D).

Após coletados, os dados foram transcritos em planilhas Excel, organizados e categorizados considerando nos testes de associação de palavras o vocabulário utilizado, a frequência e posição das evocações registradas nos testes de associação de palavras.

A partir do teste de associação de palavras, outras informações são possíveis, conforme Vergès (2001). As evocações indicam processos cognitivos de seleção, conotação e esquematização, em que, respectivamente, são evocados prontamente alguns elementos, pelo conhecimento de determinado objeto, visto que o processo de evocação é também um processo de confirmação e autoafirmação das representações daquele grupo de pertença.

As demais informações colhidas nesses testes (justificativas e demais frases), após uma leitura inicial e flutuante foram submetidas à análise de conteúdo, para posterior classificação em categorias temáticas que pudessem eventualmente permitir propor subcategorias, conforme proposto por Bardin (1977).

4.5 Análise dos Dados

Para a análise dos dados obtidos nos testes de associação de palavras foi utilizado o *software* EVOC que permite por um de seus programas (*Rangfrq*) a um só tempo, a análise da frequência levando em conta a ordem em que aparecem os vocábulos registrados pelos participantes.

A frequência (f) de uma evocação é a somatória de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (fM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada (ALVES-MAZZOTTI, MAIA, 2012, p.75).

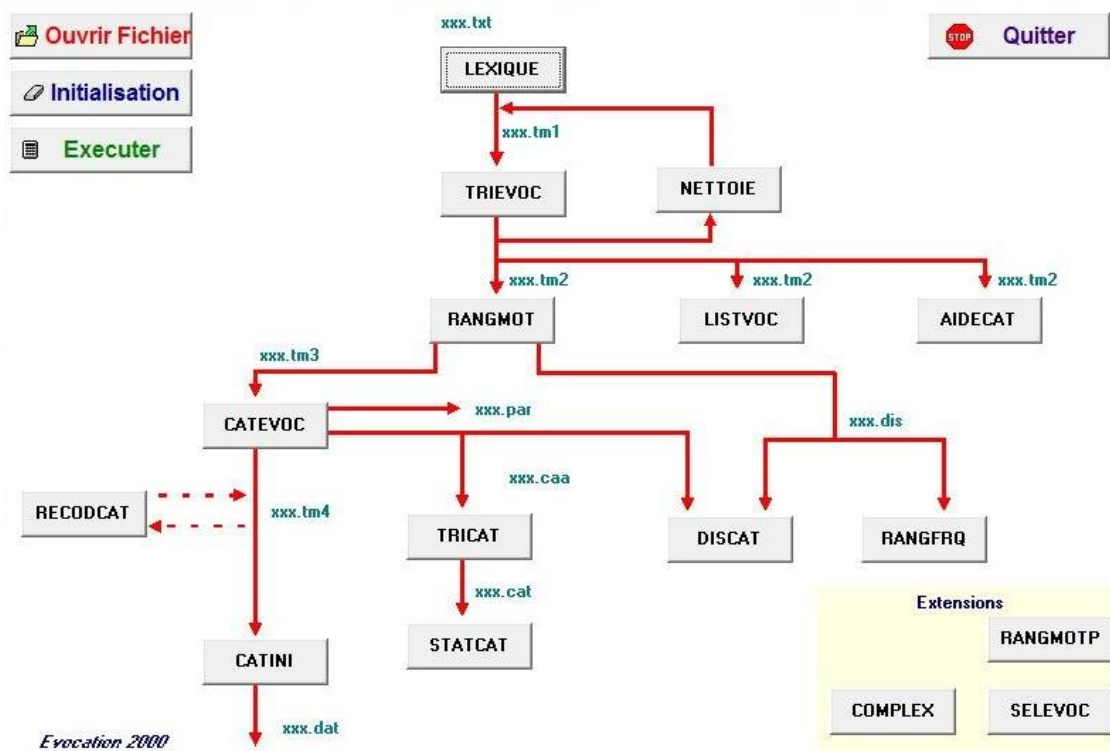
A partir do cálculo da frequência e da ordem de evocações, é feita a análise prototípica¹⁵, (também conhecida como análise de evocações ou *quadro de quatro casas*) ancorada nos estudos de pesquisadores como Oliveira et al. (2005), bem como de Wachelke e Wolter (2011).

A fim de que o *software* possa fazer uma leitura mais promissora dos dados foi realizado ainda um tratamento lexical de modo que todas as palavras se conformassem a mesma classe gramatical, por exemplo, além disso, foram definidos o tamanho da amostragem, total de evocações e a frequência média de evocações e pontos de corte para a ordem média.

Para uma visualização dos recursos desse *software* apresentamos a Figura 1.

¹⁵ A análise prototípica é apenas uma das diversas técnicas de caracterização existentes para as representações sociais, e sublinhar suas limitações. É um recurso prático mas que permite apenas a identificação de compartilhamento acerca de elementos da representação por meio de padrões de consenso intragrupo quantitativo mais evidentes, no que diz respeito a frequências superiores ao ponto de corte estabelecido. "(WACHELKE e WOLTER 2011, p. 525)

Figura 1- Tela inicial do EVOC



Fonte: Printado pela autora, 2014.

Cada um dos subprogramas desse software tem uma função específica, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição dos subprogramas do EVOC utilizados na análise deste estudo.

PROGRAMA	FUNÇÃO
<i>Lexique</i>	Isola as unidades lexicais do arquivo a ser examinado.
<i>Trievoc</i>	Realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética.
<i>Nettoie</i>	Possibilita uma última revisão do conteúdo do arquivo sob análise (correção de possíveis erros de ortografia, digitação).
<i>Rangmot</i>	Possibilita ao pesquisador definir o parâmetro da ordem média a partir do qual devem ser examinadas as palavras do <i>corpus</i> lançado.
<i>Aidecat</i>	Fornece uma lista de todas as palavras em ordem alfabética, indicando quantas vezes foram utilizadas e a ordem de sua evocação, bem como a frequência de cada uma em relação às demais do <i>corpus</i> .
<i>Rangfrq</i>	Organiza os termos evocados em um quadro com quatro quadrantes, o qual configura a estrutura da representação social do objeto em estudo dentro dos parâmetros (OM e frequência mínima) definidos pelo pesquisador. Este precisa selecionar esses índices para o <i>corpus</i> de análise.

Fonte: A autora, 2014, com base em Favoreto (2013).

Os dados obtidos a partir da análise desse *software* permitiram conhecer a hierarquia, a frequência e dados estatísticos sobre as evocações. Ao final, o EVOC apresentou um quadro de quatro casas em que, dada a frequência e média com que as palavras foram evocadas, surgiram os possíveis elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico das representações, melhor detalhados a partir da próxima sessão, especificamente, nos itens 5.1 e 5.2.

Criança Desconhecida

*Criança desconhecida e suja brincando à minha porta,
 Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos.
 Acho-te graça por nunca te ter visto antes,
 E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,
 Nem aqui vinhas.
 Brinca na poeira, brinca!
 Aprecio a tua presença só com os olhos.
 Vale mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
 Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
 E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.
 O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras
 estão sujas.
 Brinca! pegando numa pedra que te cabe na mão,
 Sabes que te cabe na mão.
 Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?
 Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta.*

(ALBERTO CAEIRO, 2015, Sp.)

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE APRENDER E REPROVAR

O estudo da Teoria das Representações Sociais se inscreve no campo da Educação “pelas interfaces que realiza com o conhecimento e suas intenções de dar “conta das relações entre o sistema de pensamento do senso comum e do sistema de pensamento científico” (JODELET, 2007, apud ENS e BEHRENS, 2013, p. 90). Como teoria psicossocial que é, compreende o indivíduo a partir das suas experiências individuais e daquelas que mantém com o meio circundante, sendo dessa relação resultante formas de organização e orientação individual/ social cuja “finalidade primeira e fundamental [é] tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente *não problemática* e reduzir o *vago* através de certo grau de consenso entre seus membros” (MOSCOVICI, 2010 apud PULLIN e ENS, 2013, p. 198, grifos do autor).

Como processo psicossocial, a Educação no que articula no indivíduo dimensões pessoais cognitivas, valorativas etc com as do social, e quando as ações da Educação se materializam como as da oferta formal em espaços escolares situados, constituídos por diferentes sujeitos, dentre os quais os alunos, conhecer o perfil dos mesmos é uma forma de ampliar as possibilidades de análise sobre suas representações, dado que em cada grupo social elas se formam, se mantêm e se modificam de maneira peculiar, seja nos indivíduos, situados em um espaço-tempo e pelo intercâmbio dos efeitos das modalidades de comunicação social que os afeta.

Afirma Jodelet (2001, p. 29) que uma “representação social é sempre de alguém (o sujeito) de alguma coisa (o objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”, então, para conhecer os saberes socialmente construídos por determinado grupo, há que se conheçam os participantes desse grupo, tendo em vista que

Vários fatores determinam a condição em que as representações sociais são pensadas e construídas [...] As pessoas e os grupos não são receptores passivos; eles pensam, produzem e comunicam suas representações e soluções, geralmente em rodas de conversas. Ao formularem “filosofias” espontâneas não oficiais, têm seu pensamento alimentado pelas ciências, ideologias e acontecimentos, que

causam impactos sobre a vida social (ENS, BEHRENS, 2013, p.96).

Sob esse aspecto, as atividades psicológicas e as condições sociais são interdependentes e referenciadas de tal modo que ora limitam, ora possibilitam a ação e interpretação do indivíduo, assim, não basta descrever exhaustivamente o grupo (agente) que produz as representações sociais, se o mais importante é conhecer "a relação da representação com a coletividade que a produziu" (PENIN, ROBERTI, 2013, p. 146).

Para Serge Moscovici as representações sociais "são conjuntos dinâmicos; seu estatuto é da produção de comportamentos e de relações com o ambiente [...as quais contribuem] exclusivamente com os processos de formação das condutas (e na orientação desses processos de formação das condutas) e de orientação das comunicações sociais" (PENIN, ROBERTI, 2013, p. 145-146).

Admitindo-se que "As representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas organizadas de maneiras diferentes" (DOISE, 2001, p. 193, apud PULLIN, 2014), e que "O funcionamento operatório tanto dos indivíduos quanto dos grupos é diretamente dependente do funcionamento simbólico" (ABRIC, 2001, p. 168),

pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações [e que] as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais (DOISE, 2001, p.193, apud PULLIN, 2014, p..1).

assim, o estudo das atitudes desvela "[...] dinâmicas de representações sociais" (DOISE, 2001, apud PULLIN, 2014, p. 194). Porém,

[...] nem sempre existe uma relação de causalidade simples entre a pertença do indivíduo a um grupo e o grau em que ele partilha as opiniões de seus outros membros. Cada indivíduo tem vários grupos de pertença: alguns deles servirão mais de pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros (DOISE, 2001, apud PULLIN, 2014, p. 2).

Conforme Wagner (1998, apud PULLIN e ENS, 2013, p. 184), “o mundo no qual ocorrem as relações do indivíduo [...] deve ser visto através dos ‘olhos do grupo’ da sua pertença”, ao que as autoras acrescentam que “é por meio do discurso, e não pela contemplação individual ou por sua experiência física, que a pessoa, em um grupo, percebe, age, valida suas crenças”.

Por compartilharmos com Doise (2001, apud PULLIN, 2014, p. 2) quanto a que “os juízos que as pessoas emitem sobre condutas, enunciações ou crenças sociais são sempre atos sociais que se inscrevem na dinâmica total de um campo social” (Grifos nossos), decidimos analisar os juízos dos participantes a enunciados validados anteriormente para examinar atitudes de alunos frente à escola.

Assim sendo, primeiramente são apresentados os dados de caráter pessoal a fim de que se possa delinear o perfil dos participantes, para posteriormente descrevermos os resultados obtidos no Teste de Associação de Palavras e a respectiva análise, inicialmente considerando o grupo como um todo (alunos do Ensino Fundamental) em seguida, as subdivisões do grupo (alunos do 6º ano e alunos do 9º ano) e, finalmente, os resultados relativos à Escala de Atitudes frente à Escola, por serem as opiniões e atitudes sobre a conduta escolar avaliáveis sob três dimensões, a saber: a cognitiva, que pode evidenciar o que conhecem sobre a escola, a afetiva sobre as relações que os respondentes mantêm com o espaço escolar e a comportamental que dizem sobre o posicionamento e intenções dos alunos em relação à escola e experiências escolares, porque “a atitude explícita a orientação global ao objeto da representação social [...] e oferecem uma visão do seu conteúdo e sentido” (PENIN, ROBERTI, 2013, p. 147).

O que segue e finaliza o capítulo são considerações a partir do conjunto de dados obtidos, numa tentativa de sistematizar a triangulação desse conjunto à luz da abordagem da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994a, 1994b, 1994c), subsidiária da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), bases teórico-metodológicas que orientaram todo o percurso deste trabalho.

5.1 Perfil dos Participantes

Pesquisar sobre representações sociais é também pesquisar sobre pertencimentos as quais, conforme Rouquette (2000, p. 43), “se concretizam heterologicamente e evolutivamente por prática distintas”, daí a compreensão de que diferentes grupos podem também ter diferentes representações de um mesmo objeto a depender das situações e condições interacionais experienciadas. Desse modo, os dados obtidos no questionário sociodemográfico, permitem desenhar algumas dimensões do perfil dos participantes quanto à idade, gênero, participação em atividades extracurriculares, histórico educacional em relação às experiências com aprovações e reprovações, bem como levantar suas opiniões sobre o papel da escola em suas vidas.

Tendo em vista que a aplicação dos instrumentos ocorreu em datas diferentes e que a quantidade de respondentes não se manteve a mesma, na Tabela 1 informamos o total de participantes que respondeu aos dois instrumentos utilizados para desenhar o perfil e as atitudes frente à escola.

Tabela 1: Quantidade de respondentes por instrumento

Participantes	Questionário	Escala de Atitudes Frente à Escola
6º+9º ano	n=292	n=284
6º ano	n=145	n=141
9º ano	n=147	n=143
AP 6º ano	n= 104	n= 105
AP 9º ano	n= 96	n= 101
REP 6º ano	n= 41	n= 36
REP 9º ano	n= 51	n= 42

Obs: AP- aprovados; REP- com pelo menos uma reprovação.

Fonte: A autora, 2014

Dos 370 alunos matriculados, em 2013, no 6º e 9º anos na escola selecionada, 292 responderam ao questionário Sociodemográfico, isto é,

48,4% e 51,6% matriculados, respectivamente, no 6º e 9º ano, com idade situada no intervalo de 10 a 17 anos.

Um pouco mais da metade dos alunos-respondentes era de meninas (55,5%), mas os registros escolares indicam que a maioria dos alunos matriculados no 6º e 9º ano também é de meninas.

Dados brasileiros de censos escolares oficiais relativos ao gênero indicam que no Brasil (BRASIL, 2013) a maior incidência é a da presença de meninos no Ensino Fundamental. Conforme dados dessa fonte, as taxas de matrícula de meninas no Ensino Fundamental são inferiores às de meninos em todas as regiões brasileiras. No entanto, as mulheres são maioria no Ensino Médio (BRASIL, 2013), possivelmente porque para cursar esse nível de ensino o aluno precisa concluir o anterior (Ensino Fundamental), e consoante os dados deste trabalho, experiências de retenção nas séries/anos do Ensino Fundamental são menores entre as meninas, o que em parte pode favorecer a chegada e permanência das mesmas no Ensino Médio.

Tais dados confirmam o crescente desempenho escolar das mulheres e atraso dos homens na alfabetização já constatados a partir dos 7 anos ao longo dos últimos 40 anos com a ampliação do acesso à escola, conforme apontou Carvalho (2003) sobre a relação entre gênero e escolarização.

A maioria dos respondentes, provavelmente em função da faixa etária, ainda não está inserida no mercado de trabalho (87,3%), o que permite a alguns deles realizarem atividades extracurriculares: (43,1% frequentam aulas de música, de língua estrangeira, de informática, de esportes). Contudo, uma parcela considerável (55,8%) tem como única atividade formal sua escolarização, tendo hábito de estudar quando não estão na escola (70,94 %).

Outro dado importante para a caracterização dos participantes, tendo em vista os objetivos deste trabalho, quais sejam os de identificar e caracterizar suas representações sociais de aprender e reprovar, é o de situar a faixa etária deles para que se possa compreender em que medida estão dentro ou fora dos limites etários propostos oficialmente para cada série.

A Tabela 2 sumariza os dados de matrícula X idade dos participantes contrapondo-os às faixas previstas pelos órgãos oficiais. As faixas etárias dessa tabela referentes à idade dos participantes indicam as idades que alunos

de cada uma das séries deveriam ter em situações normais de progressão/avanço idade/série (PARANÁ, 2010) e aquelas que de fato eles têm.

Tabela 2: Matrículas X Idade

	6º e 9º ano (n=292)	6º ano (n=145)	9º ano (n= 147)	AP 6º ano (n=104)	REP 6º ano (n=41)	AP 9º ano (n=96)	REP 9º ano (n=51)	AP 6º+9º ano (n= 200)	REP 6º+9º ano (n=92)
Idade esperada para a série (INEP)	10-14 anos	10-11 anos	13- 14 anos	10-11 anos		13- 14 anos		10-14 anos	
Idade mínima	10	10	13	10	11	13	14	10	11
Idade máxima	17	17	17	13	17	15	17	15	17
Média geral	12,3	10,7	13,8	10,3	11,8	13,22	14,87	11,70	13,49
Desvio padrão	1,8	1,0	1,0	0,6	1,1	0,44	0,92	1,54	1,85
Coeficiente de variação	15%	9,5%	7,36%	5,42%	9,77%	3,33%	6,17%	13,18 %	13,70 %

Fonte: A autora, 2014, tendo por referência informações de Taxas de distorção idade-série disponibilizadas pelo INEP em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

Nos dados da Tabela 2, em todas as situações analisadas em relação à idade dos participantes, o desvio padrão é baixo o que indica a homogeneidade do grupo pesquisado em relação à idade, ainda que haja variações dada a condição da série em que estão matriculados e anos reprovados, especialmente quando se observa o grupo dos alunos do 9º ano considerados primeiramente sob a perspectiva da série em que estão matriculados (geral) e posteriormente sob a situação de aprovados ou reprovados. Resultados similares foram verificados com os alunos aprovados dos 6º anos.

De acordo com Emenda Constitucional 59/2009, a educação pública é obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade. Em condições normais de progressão pelo que se supõe, um aluno com 17 anos de idade deve ter concluído o Ensino Médio. No entanto, neste trabalho observou-se que, apesar de mínimas, há distorções entre série/idade mesmo entre os alunos que nunca reprovaram. Ainda que através desses resultados não se possam afirmar as razões que possam justificar essa distorção, a obrigatoriedade em estar na

escola proporciona condições nem sempre convergentes entre o acesso, a permanência e rendimento escolar dos alunos na escola (BRASIL, 2009).

A Tabela 3 sumariza informações do perfil geral dos participantes por série e condição de aprovação

Tabela 3: Perfil dos participantes por ano de matrícula

PARTICIPANTES	Sexo		Trabalham		Realizam atividades extracurriculares		Estudam em casa	
	%							
	M	F	S	N	S	N	S	N
6º+9º ano (n=292)	44,5	55,5	11,6	87,3	43,1	55,8	70,9	28,1
6º ano (n=145)	46,2	53,8	7,6	91	42,7	57,2	71,7	27,7
9º ano (n=147)	42,8	57,1	15,6	83,7	43,5	54,4	70,7	28,6
AP 6º ano (n= 104)	44,2	55,8	6,7	92,3	48,1	51,5	67,3	30,7
AP 9º ano (n= 96)	32,3	67,7	72,9	89,6	45,8	52,1	73,9	25
REP 6º ano (n= 41)	51,2	48,8	9,7	87,8	29,3	70,7	80,5	19,5
REP 9º ano (n= 51)	62,7	37,2	25,5	72,5	39,2	58,8	64,7	35,3

Códigos: S= sim; N=não; M= masculino; F= Feminino; AP= sem reprovação anterior; EP=com reprovações anteriores.

Fonte: A autora, 2014.

Tendo em vista que os resultados provenientes do questionário sociodemográfico, considerando os diferentes grupos (alunos aprovados e reprovados) do 6º e 9º anos pode ser observado que a não realização de atividades extracurriculares e da não inserção no mercado de trabalho parecem reiterar a centralidade da escola como um dos espaços importantes de vivência dos participantes, corresponsável por suas aprendizagens, atitudes, sentimentos, cognições e comportamentos específicos a esse espaço.

Quando questionados sobre a importância da escola para o futuro, a maior parte dos respondentes, ora associaram a contribuição da escola à

possibilidade de trabalho (35%), a melhores condições de trabalho e preocupações com o futuro (14%), ou para acesso à faculdade e a espaço para a aprendizagem (23%).

A prevalência da valorização da escola em função do que ela pode oferecer em termos de trabalho e possibilidade de um futuro melhor se apresenta em praticamente todas as respostas ou pela pouca relevância numérica de termos que depõem contra, como por exemplo, quando respondem que a escola não tem importância nenhuma (2%), ou quando afirmam não saber (5%).

A tabulação das respostas dos participantes categorizadas de acordo com o campo semântico evidenciado na resposta do participante segue exposta na Tabela 4.

Tabela 4: Contribuição da Escola para o Futuro: Incidência das Respostas por categorias (n=270)

Recortes das respostas	Frequência	%
Trabalho	95	35
Aprendizagem	62	23
Futuro	38	14
Outros*	25	9
Fazer faculdade	18	7
Toda	14	5
Não sei	14	5
Nenhuma	4	2
Total	270	100

*No item **Outros** foram aglutinados os demais.

Fonte: A autora, 2014.

Supomos que o fato dos participantes projetarem para a escola as possibilidades de um futuro melhor para trabalhar ou entrar na faculdade seja extremamente positivo, tendo em vista a convergência de objetivos individuais e sociais legitimados em nossa sociedade, ou seja, a funcionalidade do que hoje aprendem na escola para o seu futuro.

No entanto,

[...] o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de

crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social (DUARTE, 2004, p. 115).

Em assim sendo, o desenvolvimento pleno das capacidades individuais é um das funções da escola.

Há que se observar, ainda, como o aluno se percebe nesse ambiente e o que a escola lhe oferece em termos de saber e motivações, visto o lugar que ela ocupa para a maioria dos jovens, como comenta Baudelot:

A escola tem ocupado na vida dos jovens um lugar muito especial, que mais não seja pelo fato de surgir, para muitos deles como uma inevitabilidade, ao ser definida [...] como obrigatória. Mas é vista também pelos jovens de uma forma perplexa, porque, para além de razões ligadas a dificuldade de assegurar a função democrática da igualdade de oportunidades e de dar-se conta das identidades culturais deles, e incerta nos seus efeitos, uma vez que, no plano das expectativas de mobilidade e ascensão social, por exemplo, cada vez garante menos o emprego ou uma carreira profissional de sentido exclusivamente ascendente. Essa realidade leva, por exemplo, a que diferentes grupos de jovens mantenham com a instituição escolar relações desiguais e que esta, por sua vez, não os trate da mesma maneira (BAUDELLOT, 1991, apud ESTEVÃO, 2006, p.14).

5.2 Representações Sociais sobre Aprender

De modo geral, os participantes de 9º ano não tiveram muitos problemas para responder ao TAP. No entanto, os do 6º repetidas vezes, reclamaram não saber o que escrever porque não conheciam tantas palavras que pudessem completar a frase, registrando-se em todas as turmas alguns questionamentos quanto ao que poderiam responder, por exemplo, colocarem ou não palavras que contrariassem o que já tinham respondido anteriormente, os quais foram esclarecidos pela pesquisadora que afirmou que poderiam sim contradizerem-se quanto às respostas já dadas, mas que deveriam manter a orientação de completar o indutor com, preferencialmente, apenas um termo.

Para a análise das respostas ao TAP os vocábulos registrados pelos participantes foram organizados e lematizados considerando o radical e a frequência dos mesmos (Apêndice W). Para tanto, seguimos as orientações de Oliveira *et al.* (2005), bem como as sugestões de Wachelke e Wolter (2011). O *software* EVOC, utilizado para identificar a distribuição das respostas ao indutor no

sistema central (NC) e no sistema periférico, por um de seus programas -*Rangfrq* permite a identificação da frequência de cada elemento do *corpus* levando em conta a ordem dos vocábulos lematizados; distribuindo-os em um quadro de quatro casas, viabilizando análises prototípicas¹⁶. Outro de seus programas, o *Aidecat* informa a frequência da relação entre os elementos identificados pelo *Rangfrq*.

Diante da multiplicidade vocabular das evocações ao indutor “*Aprender é...*”, para a análise procedemos ao tratamento das palavras tendo por critérios o de atenderem ao proposto (registro de um vocábulo), a frequência do radical e classe gramatical, para examiná-las no *software*. Após o tratamento das 1650 palavras registradas pelos participantes, restaram 519 diferentes que após os procedimentos de lematização foram reduzidas a 295 vocábulos distintos.

Os parâmetros definidos para rodar o EVOC dependeram basicamente da quantidade de respondentes, conforme os grupos: a) grupo geral, formado pelos alunos do 6º e 9º ano, só 6º ano, só 9º ano; b) aprovados do 6º+9º ano; aprovados do 6ºano; aprovados do 9º ano e c) 6º+9º ano reprovados¹⁷, 6º ano reprovados e 9º ano reprovados).

Estabeleceu-se como critério geral de corte uma frequência mínima 20% do número respondentes e ordem média (OM) três (3), tendo em vista as possibilidades de registro para as respostas no TAP serem cinco (Apêndice C). Dado que a quantidade de alunos respondentes foi diferente nas situações OME (Ordem Média de Evocação) e OMI (Ordem Média de Hierarquização), uma vez que nem todos os que registraram suas respostas na primeira situação as hierarquizaram depois, a Tabela 5 expressa essa variabilidade de participantes por situação.

¹⁶ “Vergès (1992) desenvolveu uma técnica para caracterizar a estrutura de uma representação social a partir de evocações de palavras. Essa técnica constitui-se de duas etapas: a primeira, chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto que uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e coocorrências (Wachelke e Wolter, 2011, p.521)”

¹⁷ Nesta pesquisa a denominação ‘alunos reprovados’ refere-se àqueles cuja trajetória escolar seja marcada por pelo menos 1 (uma) reprovação.

Tabela 5: Quantidade de participantes por RS nas situações OME e OMI

RS	GRUPOS	N de respondentes por situação	
		OME	OMI
APRENDER	6 ^a +9 ^o	315	313
	6 ^o	150	150
	9 ^o	165	163
	6 ^a +9 ^o Aprovados	240	232
	6 ^o Aprovados	115	115
	9 ^o Aprovados	125	117
	6 ^a +9 ^o Reprovados	74	81
	6 ^o Reprovados	32	35
	9 ^o Reprovados	42	46
REPROVAR	6 ^a +9 ^o	305	285
	6 ^o	145	135
	9 ^o	160	151
	6 ^a +9 ^o Aprovados	220	208
	6 ^o Aprovados	109	103
	9 ^o Aprovados	111	105
	6 ^a +9 ^o Reprovados	85	77
	6 ^o Reprovados	36	31
	9 ^o Reprovados	49	46

Fonte: A autora, 2014.

Os dados obtidos na rodagem do *software* EVOC permitiram conhecer o resultado da associação da frequência das respostas com sua ordem média estipulada no grupo e as respectivas distribuições nos quadros de quatro casas configurados pelas respostas na situação OME e OMI. Essa distribuição viabiliza a identificação dos elementos que constituem o possível sistema central (NC) e o sistema periférico dessa RS (programa *Rangfrq*), bem como o índice de coocorrências/ relações dos vocábulos entre si (programa *Aidecat*), conforme grupos definidos para análise.

Em cada Quadro que sumariza os resultados do Randgraf destacou-se o deslocamento dos elementos de um quadrante para outro, comparando-se os resultados da evocação inicial (OME) como os de sua hierarquização (OMI), como as indicações de Wachelke e Wolter (2011).

Para a análise de similitude, procedeu-se à recolha dos termos identificados na estrutura da RS na situação OMI cujos resultados são disponibilizados pelo AIDECAT e retornado ao corpus da evocação de modo a se desconsiderar os resultados referentes aos informantes que não tenham evocado pelo menos dois dos termos que compõe a situação OMI. Destas ações, resultaram o número de participantes a ser considerado e, portanto, o divisor dos índices disponibilizados pelo AIDECAT. Os índices resultantes desta divisão indicam a proeminência e conexão dos termos bem como o valor simbólico e poder associativo (PECORA, 2011), melhor especificados nas Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

O Quadro 2 sumariza e permite comparar os resultados obtidos nas duas situações (OME (n=315)) e OMI (n=313)) da RSAprender tendo por foco os respondentes do 6º +9º ano a esse TAP.

Quadro 2: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º e 9º ano Geral nas situações OME (n=315) e OMI (n=313)

Vocábulos	Ponto de Corte	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
		OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
bom	f>=62 OM<3	101	2,475	f>=62 OM<3	-	-
estudar		143	2,070		138	2,072
importante		94	2,202		95	1,979
legal		115	2,687		-	-
1ª PERIFERIA						
	f>=62 OM<3	OME		f>=62 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
bom		AUSENTE			103	3,078
legal				117	3,496	
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=62 OM<3	OME		f>=62 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
chato		52	2,981		-	-
conhecer		31	2,871		-	-
saber		53	2,547		-	-
inteligente	-	-	38	2,789		
2ª PERIFERIA						
	f>=62 OM<3	OME		f>=62 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
divertido		37	3,270		37	3,027
fazer		36	3,528		45	3,200
inteligente		37	3,054		-	-
necessário		31	3,323		-	-
chato		-	-		53	3,358
conhecer		-	-		33	3,000
saber		-	-		53	3,094

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

Observa-se no Quadro anterior que 11 vocábulos atenderam aos pontos definidos para corte. Desses, apenas dois (*estudar* e *importante*) estão localizados no 1º quadrante, na condição OMI, sendo estes, portanto, o provável núcleo central da RSAprender para o grupo.

Note-se também que apenas o termo *necessário*, inicialmente evocado, não está presente em nenhum dos quadrantes na situação OMI. Além disso, mudanças e diferenças prototípicas dos elementos na situação OME e OMI, por exemplo- *legal* e *bom*, situados no 1º quadrante ou provável núcleo central na situação de evocação inicial, deslocam-se para o 2º quadrante ou 1º periferia na situação OMI, que como os demais nessa direção (*chato*, *conhecer* e *saber*) permitem inferir possíveis efeitos do trabalho

cognitivo na situação OMI- comparando o valor de importância e frequência dos vocábulos com os inicialmente evocados pelos participantes.

Comparando-se os quadrantes, no 1º quadrante, provável NC, registraram-se mais vocábulos na condição OME do que na OMI. Na última condição *estudar* com frequência igual a 138 e *importante* com 95 se distinguem quanto à ordem média (OM) que ocupam: 2,072 e 1,979, respectivamente na OME e OMI, o que permite supor que para os participantes seja *importante*, quanto necessário *estudar*, além de ser *bom* e *legal*, como pode ser examinado no 2º quadrante (1ª Periferia).

De modo geral, pode-se conjecturar que o NC da RSAprender para os alunos dessa escola, matriculados no 6º e 9º ano do Ensino Fundamental-, se constitui em torno da ação de *estudar* e da sua valoração (*importante*), sendo que para que ocorra aprendizagem há que seja *inteligente* (elemento da Zona de Contraste) para *saber*, *conhecer* e *fazer* (situado na 2ª Periferia) percebidos como necessários por alguns dos participantes. Se para *aprender* é fundamental *estudar* e uma estratégia *inteligente* para *saber* e *conhecer*, não deixa ser *legal* e *bom* (elementos da 1ª Periferia), bem como *divertido*, apesar de *chato* (situado na 2ª Periferia), para os sujeitos desta investigação.

A análise do quadro de quatro casas referente à RSAprender do grupo de alunos do 6º ano indicou semelhanças em relação aos termos que compõem o provável núcleo central (*estudar* e *importante*), mas apresenta nuances interessantes em relação ao grupo geral (Quadro 2) quando se observa o sistema periférico, o qual indica a presença de vocábulos relativos a sentimentos de satisfação face ao aprender (*legal*, *massa*, *bom*, *divertido*) como também de comportamentos para que se possa aprender (*prestar-atenção*) ou de requisito que entendem importante por parte de quem aprende (*inteligente*).

Registra-se, ainda, o deslocamento do vocábulo *importante*, localizado na zona de contraste (na situação OME) em razão da rápida evocação, porém baixa frequência para o provável núcleo central porque prontamente evocadas por um grande número de participantes na situação OMI, e da diferença numérica em relação à ordem média do vocábulo *estudar* (2,048), conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3: Estrutura e Organização dos Elementos da RS Aprender 6º ano Geral nas situações OME (n=150) e OMI (n=150)

		PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
estudar	f ≥ 30 OM < 3	86	2,023	f ≥ 30 OM < 3	84	2,048
legal		56	2,375		-	-
importante		-	-		30	1767
1ª PERIFERIA						
		OME		OMI		
		f	OM	f	OM	
fazer	f ≥ 30 OM < 3	-	-	35	3,029	
legal		-	-	59	3,373	
ZONA DE CONTRASTE						
		OME		OMI		
		f	OM	f	OM	
bom	f ≥ 30 OM < 3	25	2,880	-	-	
chato		17	2,882	-	-	
importante		28	2,000	-	-	
prestar- atenção		23	2,522	22	2,500	
saber		25	2,680	-	-	
divertido		-	-	22	2,818	
inteligente		-	-	26	2,731	
2ª PERIFERIA						
		OME		OMI		
		f	OM	f	OM	
divertido	f ≥ 30 OM < 3	21	3,095	-	-	
fazer		29	3,586	-	-	
inteligente		25	3,120	-	-	
massa		17	3,294	17	3,059	
bom		-	-	27	3,111	
chato		-	-	18	3,278	
saber		-	-	25	3,120	

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

As análises prototípicas das RS dos participantes do 6º e do 9º ano provaram semelhanças entre os prováveis NC (*estudar, importante*), por sua vez, para os participantes do 9º ano na situação de evocação inicial quatro elementos (*bom, estudar, importante, legal*) constituíram o provável NC, mas na situação OMI apenas dois desses elementos permaneceram (*estudar, importante*). Os demais elementos da evocação inicial (*bom* e *legal*), identificados na situação OME deslocaram-se para a 1ª Periferia (2º quadrante), na condição OMI ($f = 76$ $OM = 3,066$ e $f = 58$ $OM = 3,62$, respectivamente). Quatro elementos compõem o 3º quadrante (Zona de Contraste) da RS dos participantes do 9º ano nas duas situações de resposta (OME e OMI), no entanto apenas *conhecer, esforçar-se* e *preciso* são comuns às duas situações tendo em vista que *saber* deslocou-se da situação OME

(Zona de Contraste) para a situação OMI na 2ª periferia enquanto *necessário* fez movimento inverso, conforme indica a direção das setas no Quadro 4.

Quadro 4: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 9º ano Geral nas situações OME (n=165) e OMI (n=163)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
bom	f>=32 OM<3	76	2,342	f>=32 OM<3		
estudar		57	2,140		54	2,111
importante		66	2,288		65	2,077
legal		59	2,983			
1ª PERIFERIA						
	f>=32 OM<3	OME		f>=32 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
chato		35	3,029		35	3,400
bom					76	3,066
legal					58	3,621
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=32 OM<3	OME		f>=32 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
conhecer		23	2,739		24	2,958
esforçar-se		19	2,421		19	2,895
preciso		19	2,632		16	2,813
saber		28	2,429			
necessário			28	2,107		
2ª PERIFERIA						
	f>=32 OM<3	OME		f>=32 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
divertido		16	3,500			
interessante		18	3,278		16	3,438
necessário		30	3,367			
ótimo		24	3,125		26	3,038
saber			28	3,071		

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

Os resultados anteriormente apresentados (6º e 9º ano) contemplaram a análise da RSAprender no grupo selecionado de alunos do Ensino Fundamental, ora considerando-o de uma forma geral, ora a partir do ano de matrícula dos participantes. Constatou-se que o NC das RSAprender gira em torno dos elementos *estudar* e *importante*, na condição OMI, cuja validade se explica pelo trabalho cognitivo exigido para tal ação.

Por definição, os elementos do sistema central e periférico de uma RS mantêm relações entre si (ABRIC, 2011). Em assim sendo, procedeu-se à análise de similitude (BOURICHE, 2003; FLAMENT, 2001) que possibilita a construção dos “grafos de relações significativas [...que permitem] a visualização das relações entre os termos mais característicos da representação para um dado grupo de sujeitos) (ALMEIDA, 2003, p. 151).

Almeida (2003, p. 151) evidencia que Flament “admite que dois itens serão mais próximos na representação quanto maior for o número de sujeitos que os tratem da mesma maneira [...]. A partir desse pressuposto, calcula-se um índice de contingência - índice de similitude clássica”.

A análise de similitude dos elementos da RSAprender (6º e 9º ano Geral) revelou que as relações mais fortes foram identificadas entre os elementos que compõem o 1º e 2º quadrantes (*importante*, *legal* e *bom*) e que a palavra *legal*, única a se relacionar com *importante* apresenta força de .25, mesma força que com *bom*, diferentemente que com *chato* e *estudar*, para com os quais a força das relações é, respectivamente .14 e .09.

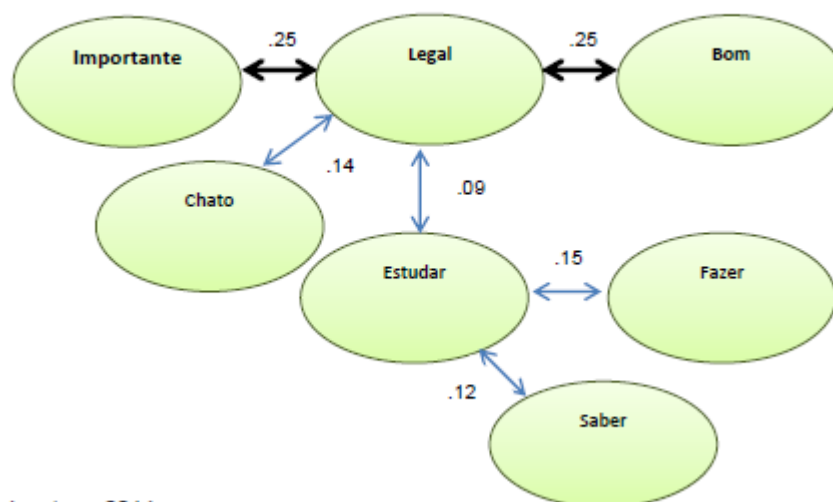
As relações com os demais termos, apesar de fracas se comparadas àquelas que compõem o 1º e 2º quadrantes, são também significativas dado que parecem indicar que o aprender está relacionado a ações que podem comprovar a aprendizagem, ou seja, *saber* e *fazer*, conforme explicitado na Figura 2.

Em relação à análise de similitude quanto à força dos elementos no grupo de participantes do 6º ano geral na situação OMI não se evidenciou a relação entre os elementos do núcleo central entre si, mas a maior força demonstrou ser entre *estudar*X*fazer* (.22), *importante*X*legal* (.18). Ademais, o termo *legal* é para o qual convergiram seis relações com forças que variam de .18 a .12. como se constata na Figura 3.

Por outro lado, a análise prototípica dos elementos registrados quanto ao grau de importância (OMI) pelos alunos do 9º ano apresenta força de .31 entre *legal*X*bom*, de .27 *bom*X*importante*, de .14 entre *bom*X*necessário* e *legal*X*chato* (.13). Das relações verificadas com *importante*, *saber* é o que tem mais ligações e estas, aparentemente, favorecem o aprender (*estudar*, *esforçar-se*) enquanto a outra (*conhecer*) pode indicar uma das formas como o aprender se materializa (Fig. 4).

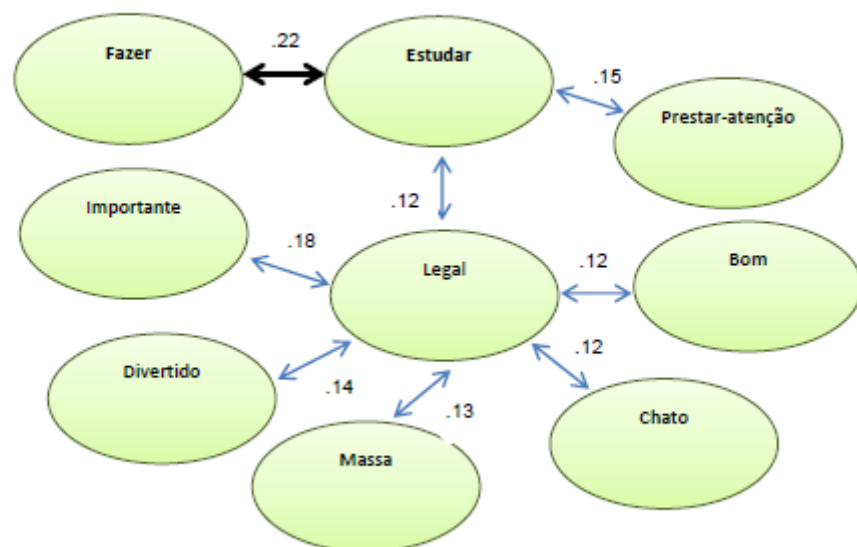
Para uma visualização comparativa do descrito anteriormente seguem as Figura 2, 3 e 4.

Figura 2: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º e 9º ano Geral; n=216)



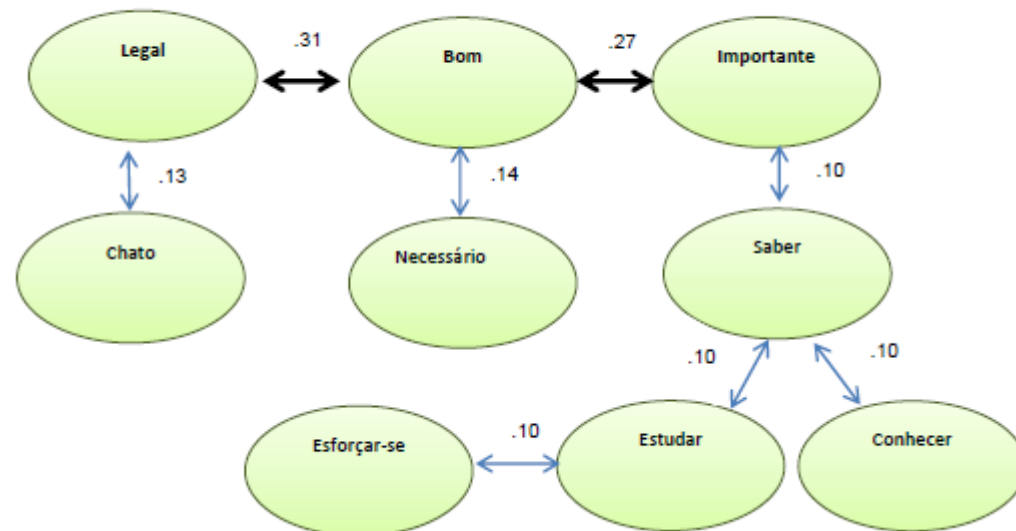
Fonte: A autora, 2014.

Figura 3: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º Geral; n=118)



Fonte: A autora, 2014.

Figura 4: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (9º Geral; n=125)



Fonte: A autora, 2014.

Na sequência das análises estão os resultados referentes aos alunos que não experienciaram em sua trajetória escolar a reprovação. Primeiramente é apresentando o grupo geral, 6º+ 9º ano, posteriormente por ano de matrícula. O Quadro 5 sintetiza, portanto, os resultados na situação OME e OMI dos alunos aprovados do 6º + 9º ano.

Quadro 5: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º e 9º ano Aprovados nas situações OME (n= 240) e OMI (n=232)

Vocábulos	Ponto de Corte	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
		OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
bom	f>=48 OM<3	78	2,615	f>=46 OM<3	78	2,615
chato		36	2,806		-	-
conhecer		26	2,846		-	-
esforçar-se		22	2,682		-	-
estudar		108	2,102		108	2,102
importante		67	2,164		67	2,1064
legal		87	2,747		87	2,747
prestar- atenção		22	2,409		-	-
saber		38	2,447		-	-
1ª PERIFERIA						
	f>=48 OM<3	OME		f>=46 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
divertido		26	3,077		AUSENTE	
fazer		35	3,543			
inteligente		33	3,121			
ótimo		22	3,136			
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=48 OM<3	OME		f>=46 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
dedicação		12	2,417		-	-
difícil		19	2,421		-	-
preciso		15	2,800		-	-
chato		-	-		36	2,806
conhecer		-	-		26	2,846
saber	-	-	38	2,447		
2ª PERIFERIA						
	f>=22 OM<3	OME		f>=46 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
cansativo		13	3,692		-	-
interessante		20	3,600		-	-
massa		13	3,308		-	-
necessário		19	3,368		-	-
sorte		12	3,750		-	-
trabalhar		13	4,000		-	-
divertido		-	-		26	3,077
fazer		-	-		33	3,543
inteligente		-	-		33	3,121

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

Conforme se depreende das informações apresentadas no Quadro 5, o provável NC da RSAprender para os participantes que não experienciaram a

reprovação compreende 9 elementos prontamente evocados e com frequência alta dos quais apenas 4 assim se posicionam na situação OMI: *bom*, estudar, *importante*, *legal*. *Estudar* é o vocábulo com frequência maior (108) e OM menor (2,102).

Das palavras que compõem o primeiro quadrante na situação OME, três são deslocadas para a zona de contraste na situação OMI (*conhecer*, *saber* e *chato*). Segundo Wachelke e Wolter (2011), os vocábulos aqui localizadas podem indicar a complementaridade em relação à 1ª periferia ou a valorização pelo grupo de elementos distintos daqueles elencados pela maioria. Como na 1ª periferia (2º quadrante) a ausência dos elementos suporta a força da probabilidade de que o núcleo central da RSAprender no grupo composto por alunos do 6º +9º ano que não reprovaram seja constituída pelos quatro elementos.

A RSAprender desse grupo apresenta uma maior concentração de vocábulos, tanto no núcleo central quanto sistema periférico, relacionados a sentimentos e valorações (*bom*, *chato*, *legal*, *divertido*, *ótimo*, *difícil*, *cansativo*, *interessante* e *massa*), a finalidades práticas (*conhecer*, *saber*, *fazer* e *trabalhar*), a atitudes e requisitos exigidos para o aprender (*esforçar-se*, *estudar*, [ser] *inteligente*, [ter] *dedicação*, *sorte* e *prestar-atenção*), o porquê do aprender (*importante* e *preciso*) e o quê fazer para aprender (*prestar-atenção*).

Note-se que a incidência de valoração negativa quanto aos vocábulos que compõem o quadro de quatro casas é quase nula, mesmo no sistema periférico, composto por 13 elementos na situação OME e 6 elementos na situação OMI, em que são verificados apenas um vocábulo para cada situação, quais sejam *difícil* e *chato*. Admitindo-se que esse sistema é “mutável/ flexível/ individualizado [...] que assegura [m] a interface com as situações e práticas da população (SÁ, 1998, p. 77), os resultados descritos para este subgrupo (aprovados do 6º + 9º ano) permitem supor que esses participantes têm compartilhado experiências positivas frente às situações de aprender que enfrentaram.

A análise dos dados dos participantes aprovados do 6º ano indica que para eles aprender exige alguns requisitos (*estudar* e [ser] *inteligente*) visto valorizarem este processo como *importante*

O deslocamento desses dois últimos termos (*importante* e *inteligente*) do sistema periférico para o núcleo central e do *bom* e *legal* do NC em OME para o sistema periférico na OMI indicam trabalho cognitivo implicado para a realização da hierarquização.

Assim como na análise anterior, não fica evidenciada a valoração negativa em relação a aprender dado que apenas um (*chato*) dentre os 11 termos da situação OME e OMI faz tal referência, tal como descrito no Quadro 6.

Quadro 6: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º ano Aprovados nas situações OME (n=115) e OMI (n=115)

Vocábulos	Ponto de Corte	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
		OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
bom	f>=22 OM<3	22	2,955	f>=22 OM<3	-	-
estudar		63	2,048		62	1,952
legal		44	2,455		-	-
importante		-	-		23	1,739
inteligente		-	-		22	2,636
1ª PERIFERIA						
		OME			OMI	
		f	OM		f	OM
fazer	f>=22 OM<3	29	3,586	f>=22 OM<3	28	3,107
inteligente		23	3,174		-	-
bom		-	-		22	3,000
legal		-	-		44	3,659
ZONA DE CONTRASTE						
		OME			OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=22 OM<3	12	2,667	f>=22 OM<3	12	2,583
divertido		13	2,923		14	2,643
importante		20	1,850		-	-
prestar-atenção		19	2,368		18	2,389
saber		19	2,579		-	-
2ª PERIFERIA						
		OME			OMI	
		f	OM		f	OM
massa		13	3,308		12	3,000
saber		-	-		19	3,105

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

O Quadro 7, por sua vez, sintetiza a força das relações do elementos estrutura da RSAprender para o grupo de participantes do 9º ano aprovados. Os vocábulo *bom*, *estudar* e *importante* compõem o provável núcleo central da representação.

Comparando esses resultados com os obtidos no 6º ano, dois termos são comuns ao grupo no provável núcleo central (*estudar* e *importante*), a partir

daí, para os alunos do 9º ano aprovados, a composição do sistema periférico se estabelece em torno de termos que fazem referência, por exemplo, às estratégias para aprender (*esforça-se, saber, conhecer*) bem como a necessidade do aprender na escola (*necessário*) e as sensações suscitadas (*ótimo, difícil, interessante*).

Quadro 7: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 9º ano Aprovados nas situações OME (n=125) e OMI (n=117)

Vocábulos	Ponto de Corte	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
		OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
bom	f>=24 OM<3	34	2,441	f>=22 OM<3	52	2,885
estudar		25	2,120		43	2,209
importante		29	2,103		43	2,093
legal		36	2,444		-	-
1ª PERIFERIA						
	f>=24 OM<3	OME		f>=22 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
chato		AUSENTE			22	3,409
legal				39	3,641	
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=24 OM<3	OME		f>=22 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
chato		21	2,143		-	-
conhecer		14	2,357		20	2,950
divertido		13	2,231		-	-
esforçar-se		14	1,857		18	2,833
interessante		14	2,500		-	-
necessário		17	2,588		15	2,267
ótimo		17	2,353		20	2,950
difícil		-	-		12	2,917
2ª PERIFERIA						
	f>=24 OM<3	OME		f>=22 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
divertido		AUSENTE			12	3,083
interessante				13	3,538	
saber				19	3,158	

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

Assim como nos resultados demonstrados no Quadro 5 (6º+9º ano geral), a força de relação dos termos positivos constatada na análise de similitude é reiterada mantendo-se, contudo, mais forte e variada entre os elementos que compõem o núcleo central, quais sejam: *bomXlegal*, *legalXdivertido*, *legalXestudar*, *legalXimportante*, *estudarXsaber*, *estudarXconhecer*, conforme Figura 5.

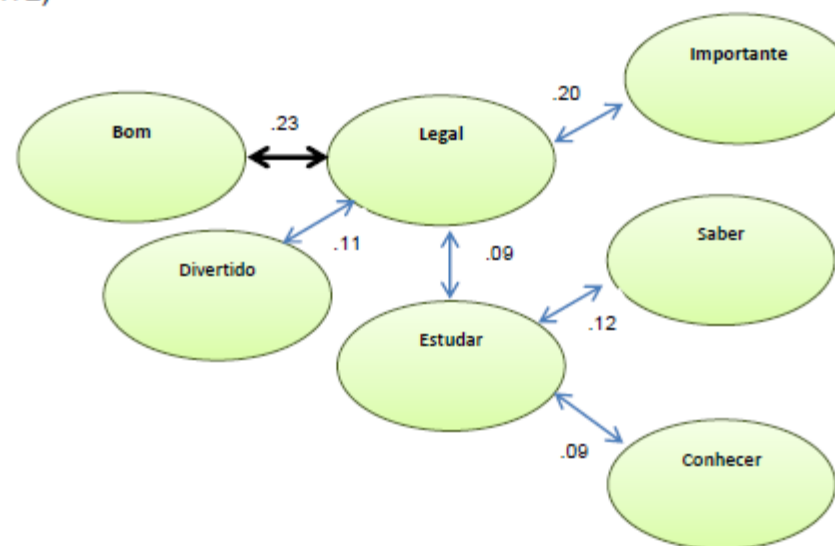
No grupo dos participantes do 6º ano aprovados, a provável experiência quanto às vivências escolares relacionadas à aprendizagem,

indicam que aprender é não só necessário quanto exige esforço (*estudar, prestar-atenção*). Portanto, às vezes pode ser um processo *chato*. Todavia, a sensação proporcionada por ter estudado pode também ser *legal, divertido, massa, bom, importante*. *Estudar* possibilita *fazer*.

A análise de similitude indicou que as relações mais fortes observadas foram entre os termos *fazerXestudar* (.21) e *estudarXinteligente* (.18), sendo o elemento para o qual convergem mais relações *legal*, cujas valorações relacionadas a si atestam sobre os sentimentos prioritariamente positivos em relação ao aprender. A ação de *estudar* para aprender é *legal* e *importante* o que não impede de, às vezes, também ser *chato*, como se observa na Figura 6.

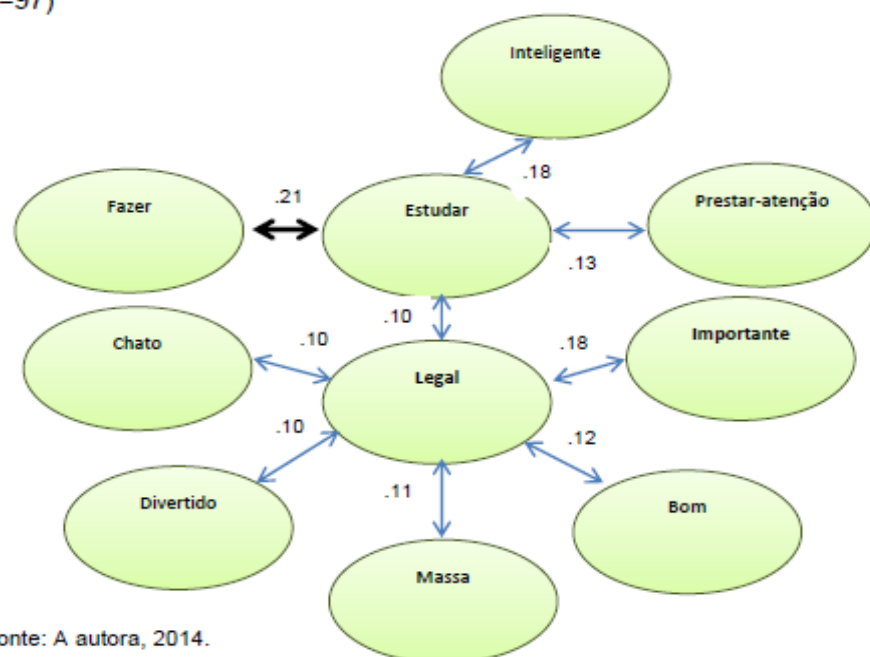
A Figura 7, por sua vez, referente ao grupo de alunos participantes do 9º ano aprovados indica que os termos mais associados são *bomXlegal* (.30) e que as dimensões positivas são preponderantes para o grupo em relação ao aprender. Além disso, comparando esses resultados com os do 6º ano (Figura 6), registra-se que os participantes aprovados do 9º ano apresentam uma quantidade de termos e força de relação menor entre si. As Figuras 5, 6 e 7 demonstram tais relações.

Figura 5: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º e 9º ano Aprovados; n=172)



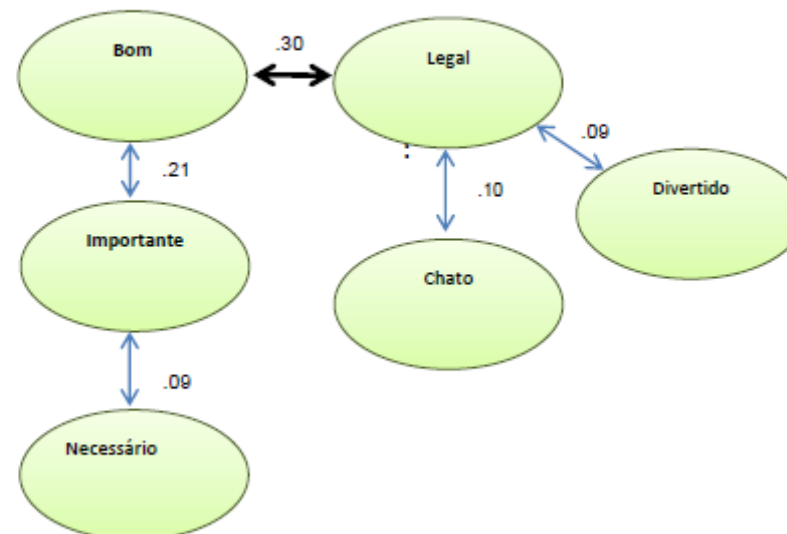
Fonte: A autora, 2014.

Figura 6: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º ano Aprovados; n=97)



Fonte: A autora, 2014.

Figura 7: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (9º ano Aprovados; n=96)



Fonte: A autora, 2014.

De acordo com as subdivisões propostas neste trabalho, os participantes do 6º+9º ano que no seu percurso escolar já experienciaram a reprovação significam *estudar* e *importante*, prováveis NC, a partir dos elementos composicionais do sistema periférico, assim, dos onze termos inicialmente evocados, apenas nove foram hierarquizados e mantidos na situação OMI e desses, apenas um (*chato*) dimensionava o aspecto negativo, como demonstra o Quadro 8.

Conforme explicitam Wachelke e R. Wolter (2011), no sistema periférico localizam-se vocábulos significativos para a compreensão da RSAprender. No caso, na situação OMI da RS do grupo, observa-se a presença dos vocábulos *chato*, *bom* e *legal*, os quais não deixam de revelar aspectos das situações por eles vivenciadas cotidianamente, ou seja, mesmo o que é *bom*, nem sempre é tão bom, o que, em parte, justifica porque aprender é *chato*.

Quadro 8: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º e 9º ano Reprovados nas situações OME (n=74) e OMI (n=81)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
bom	f>=14 OM<3	24	2,000	f>=16 OM<3	-	-
estudar		35	1,971		33	2,121
importante		28	2,321		30	2,000
legal		28	2,500		-	-
saber		16	2,938		-	-
1ª periferia						
	f>=14 OM<3	OME		f>=16 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
chato		17	3,412		19	3,789
bom		-	-		29	3,483
legal		-	-		33	3,152
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=14 OM<3	OME		f>=16 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
trabalhar		7	1,714		-	-
necessário		-	-		13	1,923
2ª PERIFERIA						
	f>=14 OM<3	OME		f>=16 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
divertido		11	3,727		11	3,455
necessário		13	3,077		-	-
fazer		-	-		11	3,000
saber		-	-		15	3,000

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

A análise prototípica da RSAprender dos participantes do 6º ano que já vivenciaram a reprovação escolar evidencia 22 vocábulos na situação OME dos quais 19 mantiveram-se na condição OMI contrariando assim a dificuldade que alguns terem se queixado da falta de vocabulário no momento da aplicação do teste.

Assim como nos demais grupos, independente da aprovação ou não, *estudar* e *importante* constituem elementos do provável NC, porém, neste grupo de participantes constituído ainda pelos vocábulos *legal* e *fazer*.

Note-se que nesse grupo, diferentemente de todos os demais que em algumas situações observou-se o aprender associado a *chato*, provavelmente em função das obrigações e exigências ao aprender escolar, registra-se ainda o vocábulo *horrível*, localizado na 2ª periferia (4º quarto quadrante).

Nesse caso é pertinente observar que apesar de ser importante e gerador de satisfação próprios daquele que colhe o fruto da aprendizagem (aprovação), o aprender pode ter, por vezes, nuances negativas (*horrível*) que por si não excluem necessariamente a importância dada à ação do aprender e apenas ser um indicativo da frustração pelo resultado obtido (reprovação), como pode se depreender do Quadro 9.

Quadro 9: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 6º ano Reprovados nas situações OME (n=32) e OMI (n=35)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
estudar	f>=6 OM <3	23	1,957	f>=6 OM <3	22	2,318
importante		8	2,375		8	1,875
legal		12	2,083		14	2,571
fazer		-	-		7	2,714
1ª PERIFERIA						
	f>=6 OM <3	OME		f>=6 OM <3	OMI	
		f	OM		f	OM
divertido		8	3,375		8	3,125
saber		6	3,000		6	3,167
chato	-	-	6	4,667		
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=6 OM <3	OME		f>=6 OM <3	OMI	
		f	OM		f	OM
aprender		4	2,750		-	-
bom		3	2,333		-	-
fazer-faculdade		3	2,667		-	-
ler		5	2,600		-	-
inteligente		4	2,500		-	-
trabalhar		3	1,667		3	2,667
irado		-	-		4	2,750
prestar-atencã		-	-		4	2,250
sorte	-	-	3	2,333		
2ª PERIFERIA						
	f>=6 OM <3	OME		f>=6 OM <3	OMI	
		f	OM		f	OM
chato		5	3,400		-	-
entender		4	3,500		4	3,500
escrever		3	3,00		3	3,000
fazer-tarefa		3	3,667		-	-
irado		4	4,250		-	-
massa		4	3,250		5	3,200
prestar-atencã		4	3,250		-	-
sorte		4	3,000		-	-
aprender		-	-		4	3,000
bom		-	-		5	3,600
horrrível		-	-		3	4,667
inteligente		-	-		4	3,250
ler		-	-		4	3,000

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

A RSAprender dos participantes do 9º ano que já vivenciaram reprovação é composta por quatro vocábulos como provável núcleo central (*estudar, importante, saber e necessário*) dos quais três são comuns na situação OME e OMI.

No sistema periférico o deslocamento de *necessário*, localizado na 1º periferia na situação OME para a condição OMI na condição de elemento do

NC indica efeitos do trabalho cognitivo sobre o sentido da RSAprender para esses participantes. Além disso, a ausência de elementos na zona de contraste reforça os demais sentidos dessa RS complementados pelos localizados nos demais quadrantes.

Note-se ainda que os demais elementos da estrutura periférica demonstram dimensões valorativas do aprender (*chato, bom, legal, ruim e ótimo*) e que para aprender é *preciso não-faltar* bem como esse processo viabiliza o *conhecer*. (Quadro 10).

Quadro 10: Estrutura e Organização dos Elementos da RSAprender 9º ano Reprovados nas situações OME (n=42) e OMI (n=46)

Vocábulos	Ponto de Corte	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
		OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
bom	f>=8 OM<3	20	1,950	f>=8 OM<3	-	-
estudar		12	2,000		11	1,727
importante		19	2,263		22	2,045
legal		16	2,813		-	-
saber		9	2,667		9	2,889
necessário		-	-		13	1,923
1ª PERIFERIA						
		OME			OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=8 OM<3	11	3,364	f>=8 OM<3	13	3,385
necessário		12	3,250		-	-
bom		-	-		24	3,458
legal		-	-		19	3,579
ZONA DE CONTRASTE						
		OME			OMI	
		f	OM		f	OM
conhecer	f>=8 OM<3	4	2,750	f>=8 OM<3	AUSENTE	
preciso		6	2,167			
trabalhar		4	1,1750			
2ª PERIFERIA						
		OME			OMI	
		f	OM		f	OM
ruim	f>=8 OM<3	6	3,500	f>=8 OM<3	6	3,500
ótimo		5	3,200		6	3,333
conhecer		-	-		4	3,000
fazer		-	-		4	3,500
não-faltar		-	-		4	3,250
preciso		-	-		6	3,167

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

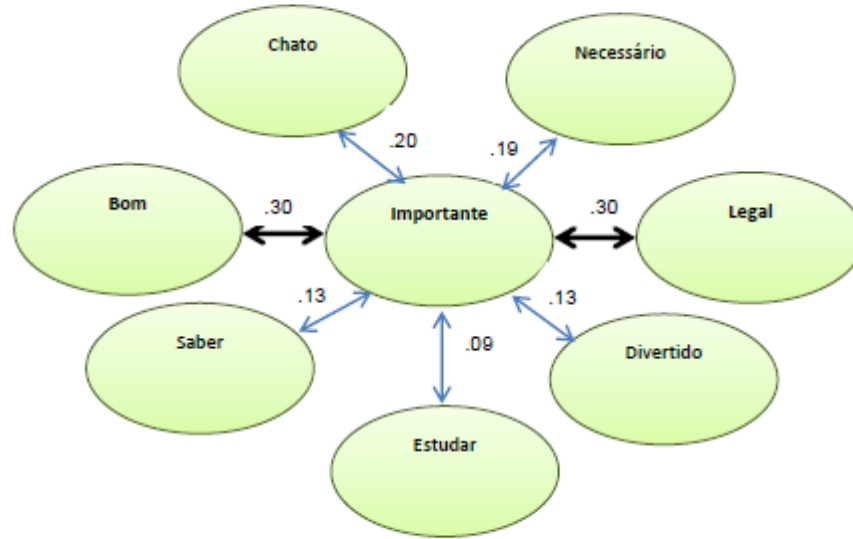
A análise de similitude dos dados da situação OMI, expressos no Quadro 8, demonstrou o vocábulo *importante*, elemento do provável NC, como altamente relacionado, especialmente a *bom* (.30), *legal* (.30) e *chato* (.20). Situação inversa à de *estudar*, elemento também constatado como constituinte

do provável núcleo central que se relacionou apenas com aquele vocábulo com força fraca, como pode ser visualizado na Figura 8.

Na análise de similitude dos elementos da RSAprender dos participantes do 6º ano reprovados *estudar* e *legal* convergem em si praticamente todas as relações sendo aqueles os vocábulos que se relacionam a *legal* prioritariamente voltado aos sentimentos e sensações: *divertido* (.17), *chato* (.11), *massa* (.11) e *importante* (.15) e aqueles relacionados ao estudar denotam a opção por ações que promovam a aprendizagem: *entender* (.11), *fazer* (.17), *prestar-atenção* (.11), [ser] *inteligente* (.11). (Figura 9)

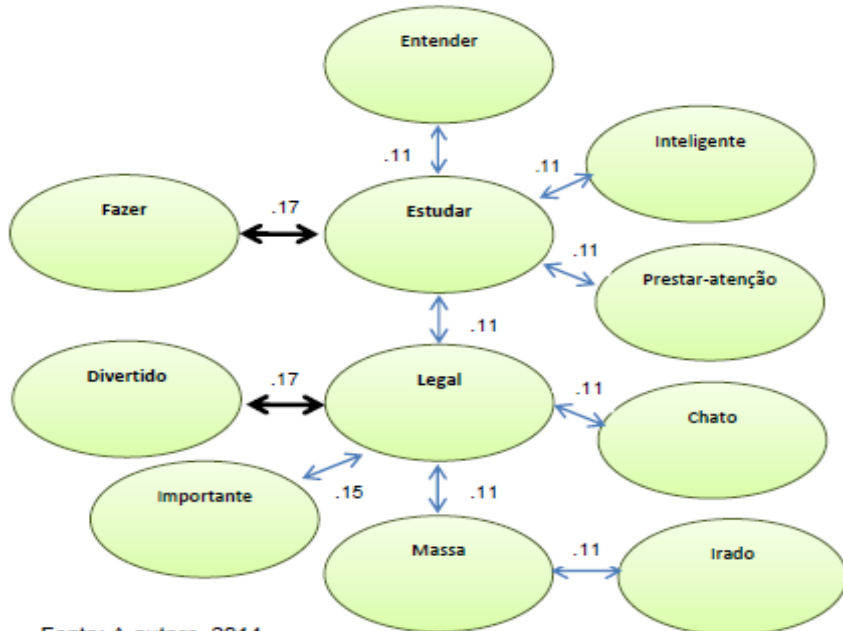
A análise de similitude da RS do grupo de alunos participantes do 9º ano reprovados evidencia o vocábulo *importante* como centro das relações com os demais elementos com mais força com *bom* (.40) e *legal* (.31). Desta forma, parece que a experiência da reprovação neste grupo não implica em relegar a satisfação diante do aprender, talvez porque percebem a necessidade desse processo, especialmente para o ambiente na qual estão inseridos há anos: a escola. (Figura 10). As Figuras 8, 9 e 10 demonstram as relações descritas.

Figura 8: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º e 9º ano Reprovados; n=54)



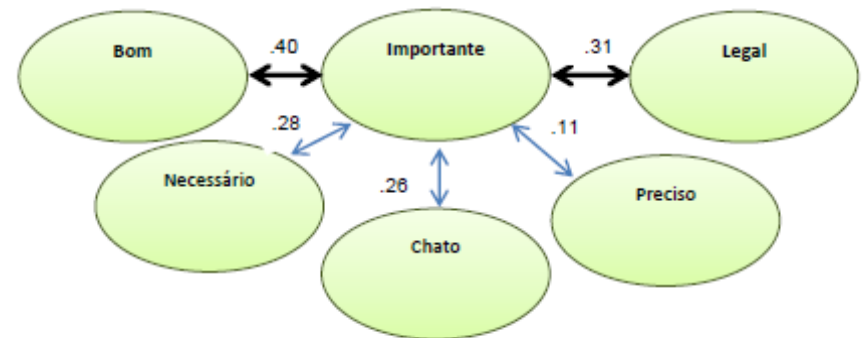
Fonte: A autora, 2014.

Figura 9: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (6º ano Reprovados; n=35)



Fonte: A autora, 2014.

Figura 10: Árvore Máxima de Similitudes: RSAprender (9º ano Reprovados; n=35)



Fonte: A autora, 2014.

Sendo esses os resultados das análises das RSAprender desses participantes, de modo geral, o exame de suas respostas por ano de matrícula (6º e 9º ano) e a partir de suas experiências pessoais e coletivas (aprovação e reprovação) conforme explicitado nos Quadros 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, induzem a que se conclua que a RSAprender para alunos do Ensino Fundamental da escola selecionada denota um NC forte constituído por pelo menos dois elementos: *estudar* e *importante*. Ademais, verificou-se que os elementos composicionais dessa representação, tanto do núcleo central quanto sistema periférico, estão embebidos em sentimentos e emoções e que estas associam-se a outras tantas dimensões significativas como as das suas funções, bem como a requisitos e comportamentos que podem otimizar suas aprendizagens.

5.3 Representações Sociais sobre Reprovar

O TAP utilizado para a RSReprovar manteve a estrutura dos demais aplicados, mudando apenas o indutor para “Reprovar é...”.

A análise dos dados com o instrumento aplicado tendo por indutor “Aprender é...” parece justificar a ausência de dificuldades para respondê-lo.

Os critérios de lematização utilizados foram os mesmos aplicados anteriormente, ou seja, após a listagem das respostas a lematização foi realizada em função do radical e classe gramatical das palavras.

Na tabulação dos vocábulos verificou-se que os participantes registraram 1487 respostas. Dessas, 477 foram diferentes. Após a lematização o corpus para a análise ficou reduzido a 235 termos, dentre os quais, as palavras mais frequentes foram *chato*, *ruim*, *triste*, *burrice* e *horrível*.

Para a construção do quadro de quatro casas da RSReprovar de cada um dos grupos os critérios de corte relativos à frequência (f) e ordem média: de 20% do número de participantes foram aplicados. Como a quantidade de informantes é diferente nas situações OME e OMI, já que as evocações iniciais nem sempre se seguiram as respectivas hierarquizações, conforme demonstrado na Tabela 5, no mesmo quadrante de cada situação são informadas as frequências utilizadas para rodar o EVOC.

Para a análise de similitude, assim como nas análises no TAP anterior, forma considerados os índices das coocorrências bem como o número de sujeitos participantes. Na construção das árvores de similitude permaneceram os termos cujas ligações foram mais fortes, de modo a que não houvesse uma relação cíclica que fechasse entre si os elementos (PECORA, 2011).

Os quadros e figuras que seguem sumarizam e permitem comparar os resultados obtidos nas situações de evocação inicial (OME) e hierarquização (OMI), bem como a visualização da valoração da força de relação entre os vocábulos identificados pelo EVOC na situação OMI: inicialmente, para o grupo como um todo e depois considerando ao ano de matrícula e as experiências com aprovação e reprovação.

Assim, os dados do Quadro 11 indicam que no grupo geral formado pelos alunos participantes do 6º e 9º ano os termos do provável NC (*chato, horrível, ruim e triste*), ou seja, as palavras com frequência alta e média baixa na ordem de evocação, são os mesmos na situação OME e OMI, diferindo apenas quanto às suas frequências e ordem média.

A ausência de elementos na primeira periferia, em ambas as situações (Quadro 11) de análise prototípicas realizadas (OME e OMI) reforça a probabilidade de que os elementos localizados no 1º quadrante definiram.

Os campos semânticos das palavras que compõem o quadro de quatro casas parecem evidenciar sentimentos gerais dos participantes relacionados à reprovar (Reprovar é... *chato, horrível, ruim, triste, burrice, péssimo*), bem como o que sentem em relação aos outros (Reprovar é... *vergonhoso*).

Sob esse aspecto há que se considerar além das questões conceituais e cognitivas as dimensões afetivas também são não dissociáveis das representações sociais, dado que é na

Esteira dos afetos que a coloração social se estabelece, espalhando tons que aproximem os componentes desse grupo, ainda que eles não percam sua individualidade. A representação social, portanto, não cumpre uma função apenas em relação à familiarização do objeto, mas também em relação à familiaridade com o grupo, e a dimensão afetiva está na base deste trânsito, apoiada na memória, na experiência, nas contingências da situação (ARRUDA, 2014, p. 74).

Quadro 11: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º e 9º ano Geral nas situações OME (n=305) e OMI (n=285)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=60 OM<3	205	2,229	f>=56 OM<3	191	2,791
horrível		70	2,886		66	2,530
ruim		174	2,046		161	2,565
triste		82	2,915		78	2,795
1ª PERIFERIA						
	f>=60 OM<3	OME		f>=56 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
		AUSENTE			AUSENTE	
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=60 OM<3	OME		f>=56 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
vergonhoso péssimo		30	2,800		45	2,444
2ª PERIFERIA						
	f>=60 OM<3	OME		f>=56 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice péssimo		52	3,096		50	3,480
legal		48	3,000		-	-
		-	-	28	3,857	

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

Quando os dados foram analisados tendo em vista a diferenciação dos participantes por série/ano, ou seja, os do 6º e do 9º ano, verificou-se nos resultados do 6º ano (Quadro 12) os mesmos elementos identificados no provável núcleo central do grupo geral (6º + 9º ano- Quadro 11), isto é, *chato*, *ruim*, *triste* e *horrível*, sendo que o elemento que mais se destacou pela frequência e ordem média na situação OMI foi *horrível*, constatando-se seu deslocamento da 1ª periferia na situação OME para o núcleo central na situação OMI (Quadro 12).

Os termos/elementos dos demais quadrantes registrados no Quadro 12 indicam avaliações antagônicas provocadas pela reprovação (*péssimo* e *legal*), e na zona de contraste a justificativa ou um dos motivos pelos quais pode-se reprovar: *não-estudar*.

Quadro 12: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º ano Geral nas situações OME (n=145) e OMI (n=135)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=28 OM<3	105	2,095	f>=26 OM<3	97	2,711
ruim		69	2,217		63	2,619
triste		36	2,750		35	2,429
horrrível		-	-		28	2,393
1ª PERIFERIA						
	f>=28 OM<3	OME		f>=26 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice		28	3,071		-	-
horrrível		30	3,100		27	3,556
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=28 OM<3	OME		f>=26 OM<3	OMI	
		F	OM		f	OM
não-estudar		16	2,313		16	2,188
péssimo		-	-		14	2,286
2ª PERIFERIA						
	f>=28 OM<3	OME		f>=26 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
legal		18	3,611		17	3,824
péssimo		17	3,000		-	-

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014.

O grupo formado pelos alunos do 9º ano compartilha com os demais grupos avaliados para a RSReprovar praticamente os mesmos vocábulos como componentes do provável núcleo central, quais sejam, *chato*, *horrrível* e *ruim*. Todavia, é na estruturação e organização dos elementos nos demais quadrantes que se percebe um provável amadurecimento em relação ao grupo formado pelos participantes do 6º ano, quando entendem o reprovar tendo em vista não somente os sentimentos pessoais, como os efeitos da reprovação para a vida escolar “*Reprovar é... desnecessário*” e o que sentem em relação a outros “*Reprovar é... vergonhoso*”.

Há que observar ainda o deslocamento do vocábulo *péssimo*, localizado em OME no 4º quadrante e que por tal posição segundo Wachelke e R. Wolter (2011) carrega em si aspectos mais particulares, que na situação OMI situou-se no núcleo central como o com menos OM, conforme (Quadro 13).

Quadro 13: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 9º ano Geral nas situações OME (n=160) e OMI (n=151)

Vocábulos	Ponto de Corte	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
		OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=32 OM<3	100	2,370	f>=30 OM<3	94	2,872
horrível		40	2,725		38	2,632
ruim		105	1,933		98	2,531
péssimo		-	-		31	2,516
1ª PERIFERIA						
	f>=32 OM<3	OME		f>=30 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
triste		46	3,043		43	3,093
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=32 OM<3	OME		f>=30 OM<3	OMI	
vergonhoso		24	2,667		24	2,167
desnecessário		-	-		15	2,933
2ª PERIFERIA						
	f>=32 OM<3	OME		f>=30 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice		24	3,125		23	3,391
desnecessário		16	3,438		-	-
péssimo	31	3,000	-	-		

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

A análise de similitude do grupo geral formado pelos alunos participantes do 6º e 9º ano revelou que *chato*, elemento do provável NC, mantém relações com praticamente todos os termos que compõem o quadro de quatro casas sendo as ligações mais fortes com *ruim* (.51), *triste* (.23) e *horrível* (.22).

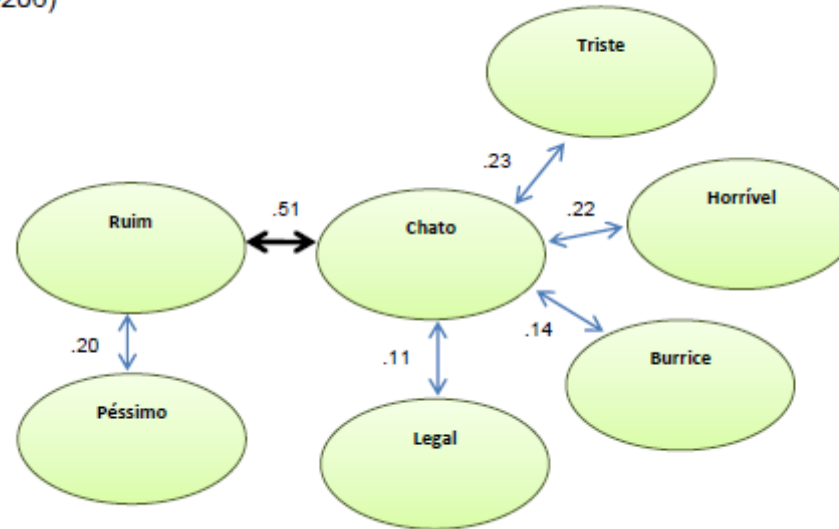
Das palavras com relevância nas relações apontadas pela análise das coocorrências o termo *legal*, semanticamente oposto a todos os demais pela positividade que carrega mantém relação com *chato* (.11), indicando, talvez, que apesar de todas as dimensões negativas que os participantes associaram à reprovação, ainda pode ser *legal*, como “Fazer novos amigos” ou “Já saber a matéria de cor” conforme justificaram alguns. (Figura 11).

A partir das coocorrências evidenciadas na árvore máxima (Figura 12) *chato* é o termo que mantém relações mais fortes com os demais - *ruim* e *chato* (.32), *triste* e *chato* (.19), *horrível* e *chato* (.16), *péssimo* e *chato* (.10), ou seja, para o grupo de alunos participantes do 6º ano reprovar é *chato* (termo para o qual convergem as relações dos demais), possivelmente congrega os demais sentimentos e valorações negativos (*ruim*, *triste*, *horrível*, *péssimo*).

O exame da força de relação dos oito termos hierarquizados (OMI) evidenciou, no entanto, que *péssimo* mantém relações de força menor com os demais, inferior às observadas entre *ruimXchato* (.51), *tristeXruim* (.21) e *horrívelXchato* (.20) (Figura 13).

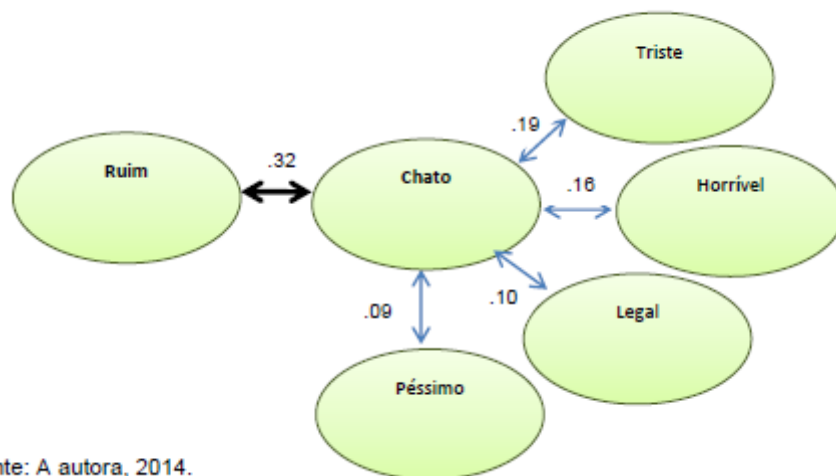
As árvores de similitude seguem demonstradas nas Figuras 11, 12 e 13.

Figura 11: Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º e 9º ano Geral; n=206)



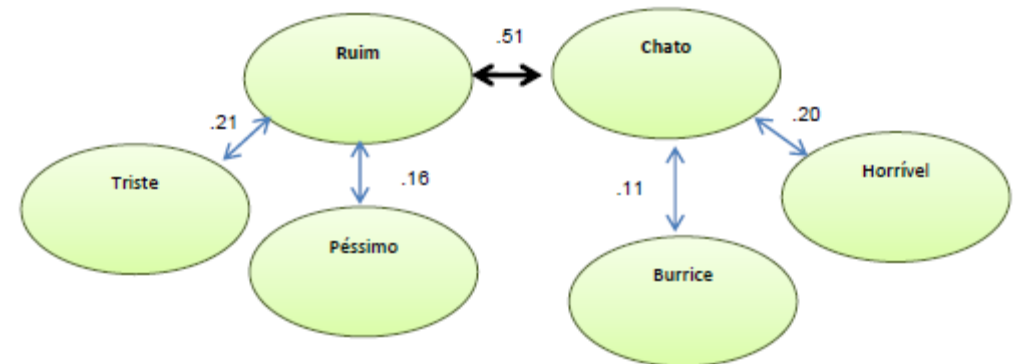
Fonte: A autora, 2014.

Figura 12: Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º ano Geral; n= 89)



Fonte: A autora, 2014.

Figura 13: Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (9º ano Geral; n= 121)



Fonte: A autora, 2014.

A síntese dos resultados indica que para os grupos de alunos participantes do 6º e 9º ano, de um modo geral e posteriormente a partir do ano de matrícula, a estrutura nuclear da RSReprovar é formada por pelo menos 3 elementos comuns cujo campo semântico denota sentimentos pessoais e valoração negativa diante do reprovar (*chato*, *horrível* e *ruim*). No que diz respeito à força da relação (análise de similitude) os termos *ruim* e *chato* evidenciam a ligação mais forte.

Segundo Arruda (2014, p. 72),

as representações veiculam [...] não somente uma construção de conhecimento, mas um fluxo de afetos que é parte constitutiva dessa construção, que a antecede e que a acompanha. Esses afetos estão na raiz, na estrutura e na interface em que a representação social se coloca ao tornar-se uma linguagem de troca, uma membrana porosa que percola a comunicação humana no cotidiano.

Na sequência das análises estão os resultados referentes a RSReprovar dos alunos que não experienciaram a reprovação. Prossegiremos, primeiramente examinando as RSReprovar dos participantes do 6º+ 9º ano para, posteriormente, analisá-las por ano de matrícula.

O Quadro 14 sumariza os resultados do *Randgraf* (EVOC) e demonstra as análises prototípicas na situação OME e OMI dos alunos participantes aprovados no 6º + 9º ano.

Dada a frequência e ordem média estabelecida tendo em vista o número de participantes verificou-se que oito vocábulos situaram-se no ponto de corte estabelecido, dos quais quatro (*chato*, *horrível*, *ruim* e *triste*) no 1º quadrante ou provável NC.

A mudança e diferença prototípica desloca o vocábulo *péssimo* da situação OME (quadrante) para o 1º quadrante na situação OMI, ao que, conforme já mencionado pode indicar as implicações do trabalho cognitivo, além disso, a ausência de elementos tanto na condição OME quanto OMI do 2º quadrantes reforçam a probabilidade de que os elementos situados na 1º quadrante constituem o NC.

Os termos que compõem a RSReprovar desses participantes evidencia especialmente aspectos negativos, sentimentos pessoais (*triste*,

horrível) de como se sentiriam (*vergonhoso*) e avaliação (*ruim*), caso reprovassem.

Quadro 14: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º e 9º ano Aprovados nas situações OME (n=220) e OMI (n=208)

Vocábulos	Ponto de Corte	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
		OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=44 OM<3	150	2,193	f>=40 OM<3	140	2,714
horrível		51	2,784		49	2,245
ruim		126	2,159		118	2,669
triste		60	2,750		58	2,793
1ª PERIFERIA						
	f>=44 OM<3	OME		f>=40 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
		AUSENTE			AUSENTE	
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=44 OM<3	OME		f>=40 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
péssimo		AUSENTE			36	2,556
vergonhoso				20	1,950	
2ª PERIFERIA						
	f>=44 OM<3	OME		f>=40 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice		35	3,200		33	3,758
péssimo		39	3,026		-	-
legal		-	-	20	3,950	

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014.

A análise do quadro de quatro casas (Quadro 15) alusiva ao grupo de alunos participantes do 6º ano aprovados indica que a estrutura do NC apresenta como elementos os mesmo verificados na RS do grupo geral- 6º+9º ano: (*chato*, *horrível* e *ruim*), porém acrescido de *triste*, nas duas condições (OME e OMI)

No sistema periférico por sua vez, verificou-se o deslocamento de *péssimo* da 2ª periferia na situação OME para a zona de contraste na situação OMI.

Diferentemente dos demais quadros da RSReprovar analisados até aqui, para os participantes do 6º ano aprovados, além dos termos referentes a sentimentos negativos em relação ao reprovar, um elemento os diferencia: a justificativa para o reprovar: *não-estudar*.

Quadro 15: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º ano Aprovados nas situações OME (n=109) e OMI (n=103)

		PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=20 OM<3	81	2,074	f>=20 OM<3	76	2,737
horrrível		23	2,957		22	2,045
ruim		55	2,273		51	2,647
triste		25	2,680		25	2,280
1ª PERIFERIA						
	f>=20 OM<3	OME		f>=20 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice		22	3,273		21	3,857
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=20 OM<3	OME		f>=20 OM<3	OMI	
não-estudar		f	OM		f	OM
péssimo		-	-	11	2,455	
2ª PERIFERIA						
	f>=20 OM<3	OME		f>=20 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
legal		13	3,692		12	4,000
péssimo		14	3,070		-	-

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014.

No que tange ao grupo de alunos participantes do 9º ano que nunca reprovaram todos os elementos dos quadrantes da situação OME repetem-se na situação OMI, ainda que com alterações de posição importante, como por exemplo, o deslocamento de *péssimo* da 1ª periferia na situação OME com frequência 25 e ordem média 3,00 para o NC com frequência 25 e ordem média de 2,600, na situação OMI.

Das palavras que compõem o núcleo central, destaque para *chato* e *ruim* com frequência alta porque evocados (OME) e hierarquizados (OMI) por mais de 50% dos participantes.

Na situação OMI, os vocábulos do sistema periférico (1ª periferia, zona de contraste e 2º periferia) que dão significação ao NC (*chato*, *horrrível*, *ruim* e *péssimo*) remetem aos sentimentos pessoais (*triste* e *decepção*), valoração de si (*burrice*) e a como se sentiriam diante dos outros (*vergonhoso*), como indica o Quadro 16.

Quadro 16: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 9º ano Aprovados nas situações OME (n=111) e OMI (n=105)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
chato	f>=22 OM<3	69	2,333	f>=20 OM<3	64	2,688
horrível		28	2,643		27	2,407
ruim		71	2,070		67	2,687
triste		35	2,800		-	-
péssimo		-	-		25	2,600
1ª PERIFERIA						
	f>=22 OM<3	OME		f>=20 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
péssimo		25	3,000		-	-
triste	-	-	33	3,182		
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=22 OM<3	OME		f>=20 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
vergonhoso		15	2,333		15	1,867
decepção	-	-	12	1,667		
2ª PERIFERIA						
	f>=22 OM<3	OME		f>=20 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice		13	3,077		12	3,583
decepção	12	3,667	-	-		

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014.

A análise de similitude que permitiu a construção da Figura 14 reiteram a importância e probabilidade dos elementos do NC dado que são os que mantêm entre si as ligações mais fortes: *ruimXchato* (.51) e *chatoXhorrível* (.23), sendo que o vocábulo *chato* é o mais relacional com os demais termos do que se pode depreende que reprovar é *ruim* e *chato* porque traz tristeza (.25). Os termos *burrice* e *legal* apresentam baixa força relacional como *chato*, situação já demonstrada no quadro de quatro casas por se localizarem no sistema periférico com baixa frequência (20) e ordem média alta (3,950). Tais relações podem ser observadas na Figura 14.

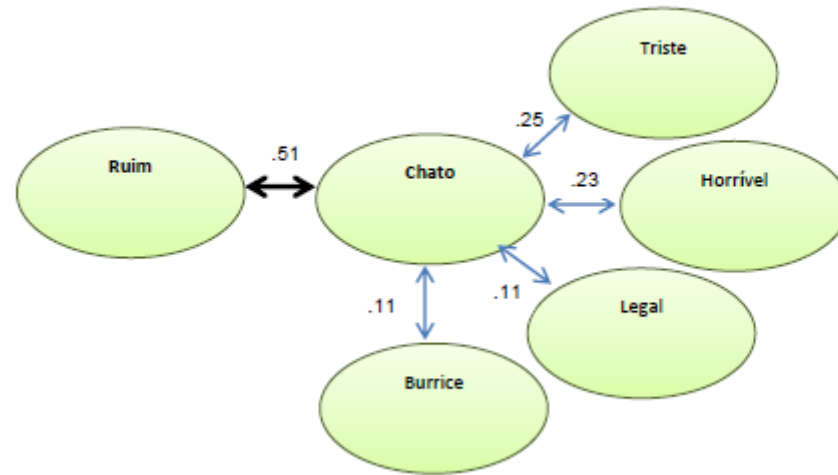
A árvore máxima que expressa a força das relações dos termos dessa RS demonstra poucas ligações das quais apenas uma com o termo localizado no NC (*horrível*), sendo um localizado na 1ª periferia (*burrice*) e outro na zona de contraste (*não-estudar*). Desses resultados infere-se que para os participantes do 6º ano aprovados a representação do reprovar esteja ligada não somente aos sentimentos negativos provocados pela reprovação, mas também a razão (*não-estudar*), conforme Figura 15.

A relação de força verificada entre os termos da análise prototípica da situação OMI indicam maior proximidade entre *ruimXchato* (.51) e fraca relação

entre *péssimoXdecepção* (.15) se considerados os demais índices de força expressos na Figura 16.

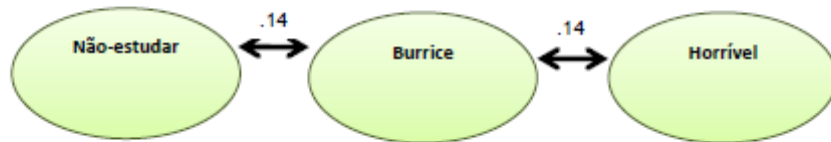
Comparativamente ao grupo de participantes do 6º ano que nunca reprovou (Figura 15) o único termo comum é *horrível* e diferentemente daqueles para quem sentimentos surgem entrelaçados à razões (não-estudar), no grupo do 9º ano aprovados (Figura 16), as forças mais expressivas de relação se mantêm fundamentalmente entre termos que remetem aos sentimentos pessoais (*ruimXtriste*, *ruimXpéssimo*, *chatoXhorrível* e *péssimoXdecepção*).

Figura 14: Árvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º e 9º ano Aprovados; n= 151)



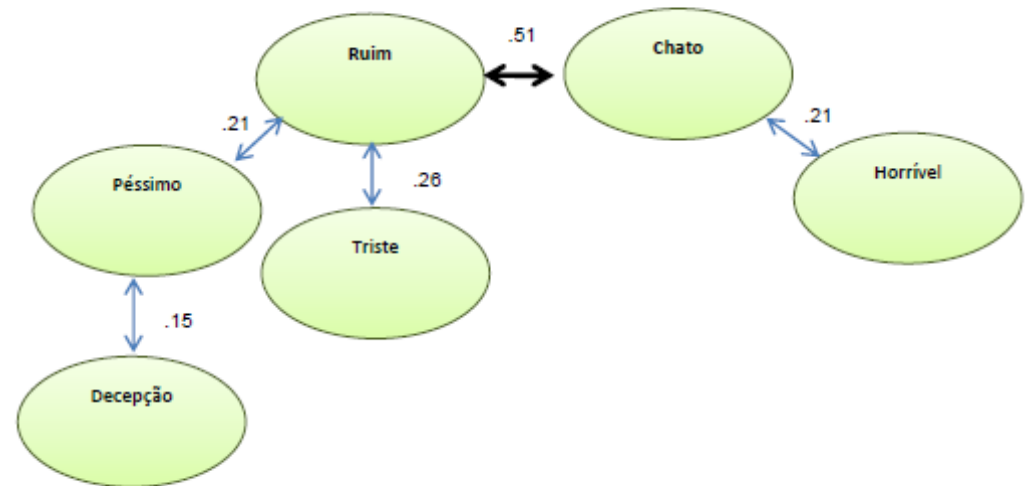
Fonte: A autora, 2014.

Figura 15: Árvore Máxima de Similitude: RSReprovar (6º ano Aprovados; n= 70)



Fonte: A autora, 2014.

Figura 16: Árvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (9º ano Aprovados; n= 82)



Fonte: A autora, 2014.

Para verificar se as RSReprovar dos participantes que já experienciaram a reprovação em seu percurso escolar distinguem-se das já analisadas foram seguidos os mesmos passos de análise: 1º- grupo geral 6º + 9º ano; 2º- 6º e 9º ano aprovados; 3º- 6º e 9º ano reprovados.

A estrutura representacional dos alunos do 6º + 9º ano reprovados (Quadro 17) indica os vocábulos *burrice*, *ruim* e *triste* como elementos do provável NC da OMI.

Note-se aqui o movimento de deslocamento e acomodação de *chato* do provável NC na situação OME com frequência de 55 e ordem média 2,327 para a 1ª periferia com frequência 51 e ordem média 3,000 na situação OMI, caminho inverso ao de *triste*, inicialmente na 1ª periferia na situação OME e posteriormente deslocado para o 1º quadrante.

Ademais, nesse grupo sobressai a presença dos vocábulos *bom* e *legal* não pela saliência da frequência e ordem média, já que ambos estão situados na 2ª periferia, mas pela polaridade semântica que se denota em relação aos outros elementos desse e dos demais quadros de quatro casas analisados. (Quadro 17)

Quadro 17: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º + 9º ano Reprovados nas situações OME (n=85) e OMI (n=77)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice	f>=16 OM<3	17	2,882	f>=14 OM<3	17	2,941
chato		55	2,327		-	-
ruim		48	1,750		43	2,279
triste		-	-		20	2,800
1ª PERIFERIA						
	f>=16 OM<3	OME		f>=14 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
horrível		19	3,158		17	3,353
triste		22	3,364		-	-
chato	-	-	51	3,000		
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=16 OM<3	OME		f>=14 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
bom		8	2,750		-	-
péssimo		9	2,889		9	2,000
falta	-	-	7	2,571		
vergonhoso	-	-	10	2,900		
2ª PERIFERIA						
	f>=16 OM<3	OME		f>=14 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
feio		9	3,889		8	3,500
legal		8	3,750		8	3,625
vergonhoso	10	3,400	-	-		
bom	-	-	8	3,250		

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

A estrutura representacional da RSReprovar dos alunos participantes do 6º ano que já experienciaram reprovação indica que dos dezesseis vocábulos inicialmente evocados (OME), doze mantiveram-se na situação de hierarquização (OMI) quando realizada a análise prototípica. Quatro deles (*burrice*, *chato*, *ruim* e *triste*) alocados como provável NC em ambas as situações examinadas.

A RSReprovar desse grupo de participantes se constitui de vocábulos que denotam satisfação (*bom*, *feliz*, *legal* e *massa*), ainda que localizados na 2ª periferia, em meio a tantos outros indicativos de sentimentos negativos (*burrice*, *chato*, *ruim*, *triste*, *feio*, *horrível*, *nada-bom* e *difícil*).

O grupo parece assentir quanto a que se reprova por *não-aprender* e reprovar é *cansativo*, certamente pela repetição de conteúdos, atividades e metodologias, de algum modo conhecidas, de acordo com o Quadro 18.

Quadro 18: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 6º ano Reprovados nas situações OME (n=36) e OMI (n=31)

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL						
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI	
		f	OM		f	OM
burrice	f>=6 OM<3	6	2,333	f>=6 OM<3	6	2,500
chato		24	2,167		21	2,619
ruim		14	2,000		12	2,500
triste		11	2,909		10	2,800
1ª periferia						
	f>=6 OM<3	OME		f>=6 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
feio		7	3,571		6	3,167
horrível	7	3,571	6	1,667		
ZONA DE CONTRASTE						
	f>=6 OM<3	OME		f>=6 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
bom		3	2,000		-	-
cansativo		3	1,667		3	2,000
nada-bom		3	1,667		-	-
não- aprender		3	2,667		-	-
péssimo		3	2,667		3	1,667
terrível	3	2,667				
2ª PERIFERIA						
	f>=6 OM<3	OME		f>=6 OM<3	OMI	
		f	OM		f	OM
difícil		3	3,333		-	-
feliz		3	3,667		3	3,667
legal		5	3,400		5	3,400
massa		3	2,667		3	4,000
bom		-	-		3	3,667
não- aprender	-	-	3	3,667		

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014

A análise prototípica da RS dos alunos participantes do 9º ano que já experienciaram pelo menos uma reprovação indica que todos os vocábulos inicialmente evocados (14) foram também hierarquizados, porém com mudanças de posição nos quadrantes da situação OME para OMI, inclusive de dois dos elementos que compõem o provável NC (*triste* e *vergonhoso*) da última situação conforme sinalizam as setas do Quadro 19.

De modo geral, os vocábulos que compõem a estrutura representacional conservam a mesma tendência dos outros já analisados, quanto às sensações e sentimentos negativos pessoais sobre o reprovar, bem como quanto a sentimentos diante de outros, muito embora sejam aparentemente mais contundentes do que os observados junto aos participantes do 6º ano reprovados (Quadro 18), por exemplo, pelo vocabulário empregado: (*irritante, bosta, humilhante*).

A propósito dos termos *atraso* e *desnecessário* verificados no grupo do 9º ano reprovados pode se supor a avaliação da reprovação por parte de alguns desses participantes como instrumento escolar que lesa porque retém e não eficiente no ambiente escolar.

Quadro 19: Estrutura e Organização dos Elementos da RSReprovar 9º ano Reprovados nas situações OME (n=49) e OMI (n=46)

		PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL					
Vocábulos	Ponto de Corte	OME		Ponto de Corte	OMI		
		f	OM		f	OM	
chato	f>=8 OM<3	31	2,452	f>=8 OM<3	-	-	
horrrível		12	2,917		-	-	
ruim		34	1,647		31	2,194	
triste		-	-		10	2,800	
vergonhoso		-	-		9	2,667	
1ª PERIFERIA							
		OME				OMI	
		f	OM			f	OM
burrice	f>=8 OM<3	11	3,182	f>=8 OM<3	11	3,182	
triste		11	3,818		-	-	
vergonhoso		9	3,222		-	-	
horrrível		-	-		11	3,182	
chato		-	-		30	3,267	
ZONA DE CONTRASTE							
		OME				OMI	
		f	OM			f	OM
atraso	f>=8 OM<3	4	2,500	f>=8 OM<3	4	2,750	
bosta		6	2,500		5	2,600	
falta		-	-		7	2,571	
irritante		-	-		4	2,750	
péssimo		-	-		6	2,167	
2ª PERIFERIA							
		OME				OMI	
		f	OM			f	OM
bom	f>=8 OM<3	5	3,200	f>=8 OM<3	5	3,000	
desnecessário		6	3,833		6	3,667	
falta		7	3,286		-	-	
humilhante		5	3,200		5	3,600	
irritante		4	3,250		-	-	
péssimo		6	3,000		-	-	

Fonte: Adaptado de Polido e Pullin, 2014.

A representação dos índices de força de associação dos elementos obtidos pela análise prototípica das respostas dos participantes do 6º e 9º ano que em suas vivências escolares experienciaram alguma vez a reprovação é evidenciada pela árvore máxima (Figura 17). Esta indica a proximidade entre *ruim*X*chato* (.45) e o vocábulo *chato* centralizando maior número de relações: *chato*X*horrrível* (.19), *chato*X*burrice* (.19) e *chato*X*triste* (.16). Assim, A RSReprovar analisada remete a situações de desconforto (*ruim*, *chato*, *horrrível*

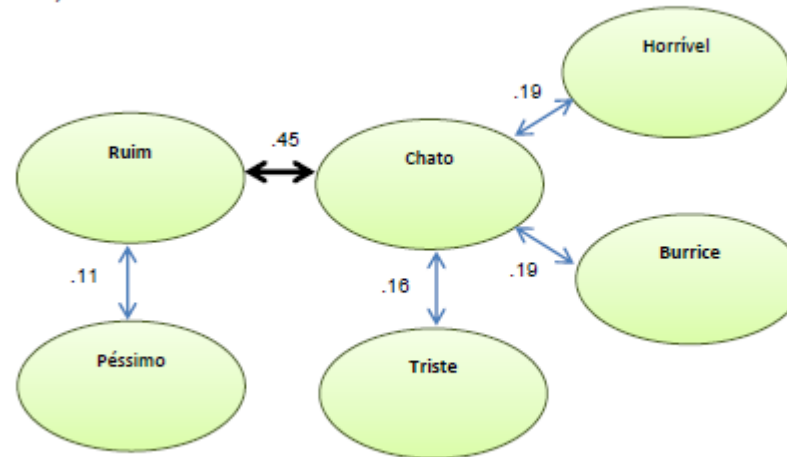
e *péssimo*), ao sentimento de 'tristeza' e à uma sensação de dimensão auto-avaliativa ('burrice').

Em relação à análise de similitude dos vocábulos identificados pela análise prototípica das respostas dos participantes do 6º ano reprovados na situação verifica-se uma maior força entre *bomXchato* (.33), seguida por *bomXhorrível* (.21) e *bomXburrice* (.17).

A oposição semântica entre o vocábulo *bom* e os demais implicados parece indicar que aqueles que já reprovaram consideram a ação como boa, conforme Figura 18.

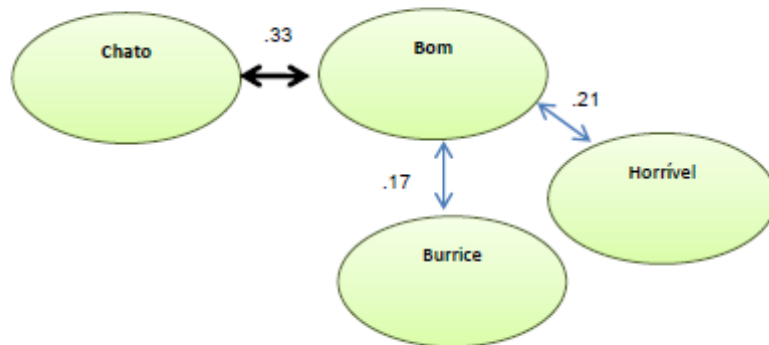
A análise prototípica dos elementos evidenciados na situação OMI dos alunos participantes do 9º ano reprovados demonstra que a força relacional entre *ruimXchato* (.47) é bem maior à dos demais elementos e que de ambos (*ruim* e *chato*) mantêm o mesmo número de relações: *ruimXburrice* (.16), *ruimXbom* (.12), *chatoXhorrível* (.16) e *chatoXtriste* (.12). Assim, se por um lado reprovar pode ser *ruim* por parecer *burrice*, também pode ser *bom* (porque permite fazer novas amizades, ou já saber de cor o conteúdo ministrado, conforme alguns justificaram), todavia, a constelação de sentidos dos demais termos anterior não tira do reprovar a condição de *horrível*, *chato* e *triste*, inferidas a partir da Figura 19.

Figura 17: Árvore Máxima de Similitude: RSReprovar (6º e 9º ano Reprovados ; n= 62)



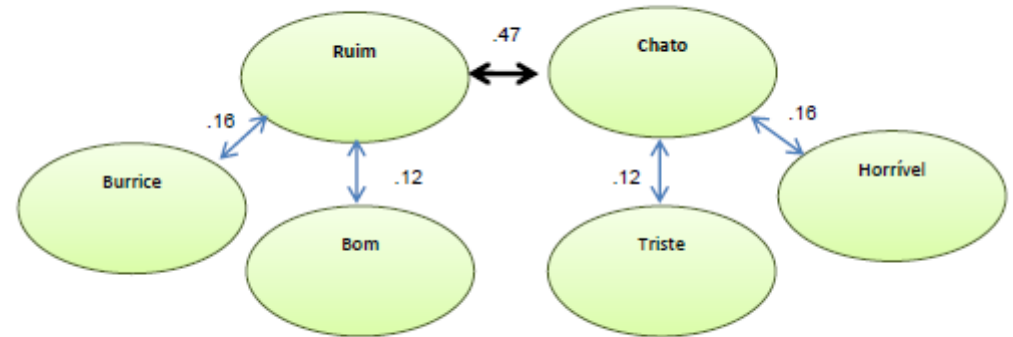
Fonte: A autora, 2014.

Figura 18: Arvore Máxima de Similitudes: RSReprovar (6º ano Reprovados; n= 24)



Fonte: A autora, 2014.

Figura 19: Arvore Máxima de Similitude: RSReprovar (9º ano Reprovados ; n= 43)



Fonte: A autora, 2014.

Destarte, a apreciação dos resultados do grupo de alunos-participantes do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental quanto ao provável NC a partir dos quadrantes resultantes do *Randgraf* (Quadros 17, 18 e 19) denota que no NC o vocábulo *ruim* é comum a todas RSs examinadas, enquanto que *triste* só não é compartilhados pelo 9º ano geral (Quadro 13) bem como *chato* e *horrível* que não constitui como elemento do provável NC para o 6º+9º ano (Quadro 11), muito embora esses elementos estejam alocados na estrutura periférica das RSs examinadas.

Verificou-se ainda que os elementos que compõem a estrutura representacional da RSReprovar semanticamente denotam sentimentos e avaliações.

Para Moscovici (2012, p. 226)

[...] Quando representamos um objeto, ao mesmo tempo tomamos posição em relação à ele. O mais inofensivo objeto, um copo d'água, uma árvore, será imaginado e descrito do ponto de vista pelo menos das reações favoráveis ou desfavoráveis a ele. Na verdade, isto é inevitável, na medida em que a linguagem que usamos, tanto na vida cotidiana quanto na filosofia, nunca é neutra.

Sendo as circunstâncias e relações sociais indicativos e motivadores das RS, e a linguagem condição necessária para o desenvolvimento do pensamento do indivíduo e de suas relações sociais (LANE, 2001), os resultados a que chegamos a respeito das RSAprender e RSReprovar indicam o posicionamento do grupo de alunos do Ensino Fundamental diante de tais objetos no ambiente escolar e de certa forma, como interagem e respondem tendo em vista a posição que ocupam dentro do grupo (aprovados e reprovados).

5.4 Atitudes dos Participantes frente à Escola

Para fins de avaliação das atitudes frente à escola, consideramos que as atitudes relacionadas à cognição perpassam todo o processo de aprendizagem, portanto, está presente em todas as atitudes relacionadas à escola. Ao visitar a obra de Jean Piaget (1954), Arantes (2002, s/p) assim define a relação cognição e atitudes: “toda ação e pensamento comportam um

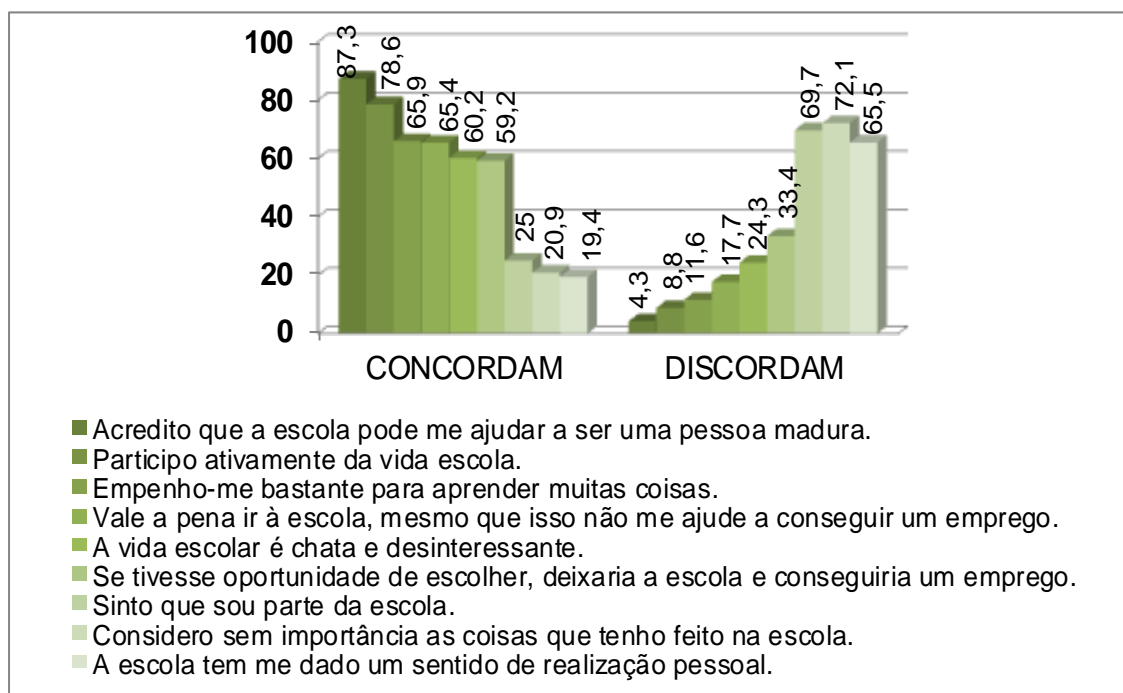
aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade” e completa:

Na relação do sujeito com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, existe uma energia que direciona seu interesse para uma situação ou outra, e a essa energética corresponde uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental (ARANTES, 2002, s/p).

Assim, entendemos que os aspectos comportamentais (relacionados às intenções), cognitivos (relacionados aos pensamentos) e afetivos (relacionados às intenções) se juntam aos funcionais (fim prático) de modo a compor as proposições da Escala de Atitudes.

Os resultados referentes à Escala de Atitudes nos conduziu a avaliação do comportamento dos informantes a partir das suas relações com a escola, primeiro como grupo uniforme, ou seja, alunos do Ensino Fundamental e posteriormente considerando algumas especificidades, quais sejam, a idade/série (alunos do 6º e alunos do 9º ano e condição de aprovados ou reprovados), conforme indicam as Figuras 20 a 33.

Figura 20: Escala de Atitudes frente à Escola: (6º + 9º ano; n=284)



Fonte: A autora, 2014.

Os resultados da Figura 20 indicam que a maior parte dos alunos percebe a escola positivamente, tanto em relação ao que usufruem a partir dela, quanto de suas atitudes em relação à mesma.

Conforme se observa, aspectos comportamentais como ao concordarem nos enunciados *Empenho-me bastante para aprender muitas coisas; Participo ativamente da vida escolar; Vale a pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego*; e discordarem em relação à proposição *Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego*, bem como a concordância quanto ao enunciado *A escola tem me dado um sentido de realização pessoal* e a discordância em relação à proposição de que *A vida escolar é chata e desinteressante* revelam dimensões afetivo/emocionais. Aspectos funcionais/instrumentais relacionados ao estar na escola são considerados pelos alunos como importantes pela incidência de concordância ao enunciado *Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura*.

Há que se considerar, todavia, que num outro ponto da figura, os dados indicam a não concordância de participantes em relação ao que alguns concordam.

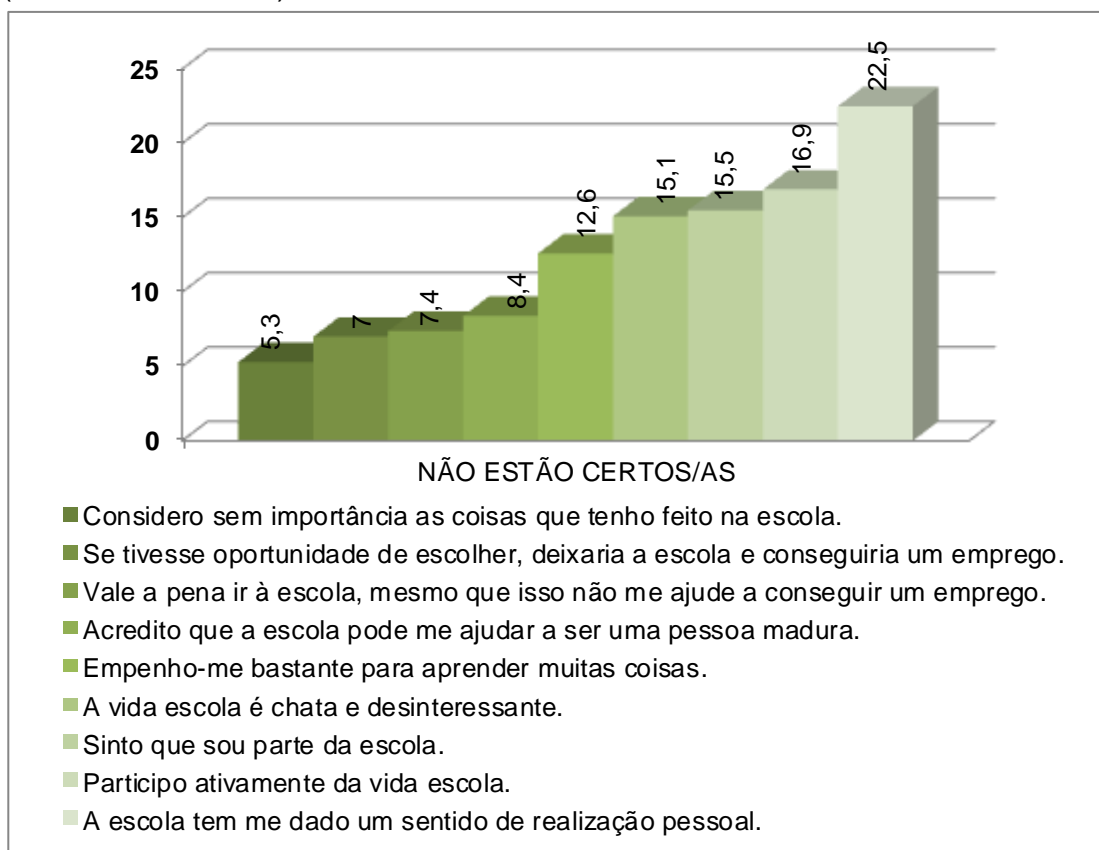
Como os resultados aqui expostos avaliam o grupo de alunos do 6º e 9º ano de um modo geral, não é possível dizer quem são aqueles, ou qual o perfil daqueles que manifestaram não concordar em relação às atitudes e comportamentos frente à escola, ou por que o fizeram. Entretanto,

Algumas pesquisas têm mostrado que as atitudes positivas dos estudantes em relação à escola compreendem um fator de ajustamento escolar entre os adolescentes [...]. Desta feita, parece que as atitudes apresentadas pelos jovens frente à escola podem estar relacionadas a seu ajustamento escolar e, conseqüentemente, ao seu desempenho acadêmico (FONSECA et al., 2007, p.287).

Então, face aqueles que não manifestaram nem opiniões contrárias, nem favoráveis em relação aos enunciados da escala das atitudes frente à escola questiona-se: em que medida será que a análise das respostas dos participantes (6º + 9º ano) informa tendências similares ou distintas? A Figura 21 expressa os índices de incerteza quanto aos enunciados da Escala e

indiretamente das incertezas sobre alguns aspectos relativos à escola. As Figuras 21, 23, 25, 27, 29 e 32 nos informam esses índices por ano de matrícula dos participantes (6º e 9º ano) associada às condições de aprovação e reprovação de cada grupo.

Figura 21: Escala de Atitudes frente à Escola: Incidência das Incertezas (6º + 9º ano; n=284)



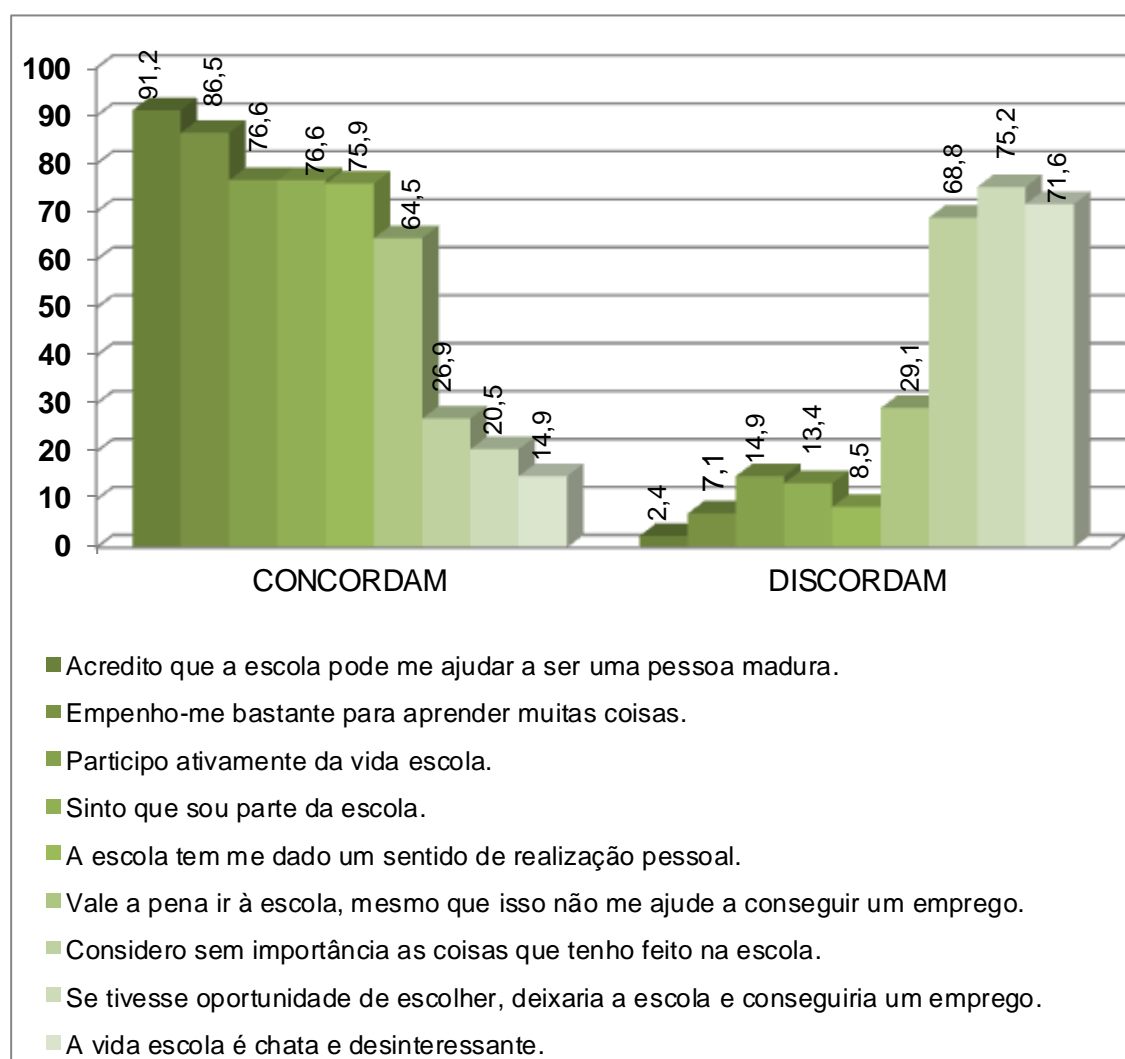
Fonte: A Autora, 2014.

Os resultados indicaram um número considerável de informantes (22,5%) que têm dúvidas quanto ao próprio esforço para aprender coisas novas ou ainda sobre as vantagens em ir à escola, ainda que isso não se converta futuramente em possibilidade de emprego (16,90%). Talvez, nesses resultados esteja implicada a não valoração dos participantes quanto às atividades escolares, ou uma possível inconsistência entre suas ações como aprendizes, sujeitos escolarizados, e como percebem as ações da escola para com eles. Será que nos querem dizer que *nem sempre aprendo, mas isso não me impede de seguir para a série/ nível seguinte? De que vale ir à escola se nem todos que a frequentaram conseguem um bom emprego?*

O grupo dos alunos-participantes do 6º ano demonstra a mesma tendência dos resultados do grupo geral, na medida em que avaliaram positiva e negativamente os mesmos itens da Escala. No entanto, este grupo difere, pois percebe a escola de forma mais positiva, porque a maior parte deles rejeita a possibilidade de deixar de estudar para trabalhar (75,2%).

Os itens de maior concordância sobre as atitudes frente as escola contemplam, respectivamente, as dimensões funcionais, comportamentais e afetivas/ emocionais.

Figura 22: Escala de Atitudes frente à Escola: (6º ano; n=141)



Fonte: A autora, 2014.

Em relação aos participantes do 6º ano, as dimensões comportamentais e afetivas foram aquelas que mais geraram incerteza quando da resposta à Escala, conforme se observa na Figura 22. Para eles, o

‘empenhar-se para aprender’ teve o maior índice de respostas de incerteza em relação aos demais (15,60%), o que pode indicar que o aprender, no espaço escolar, não dependa somente de esforço cognitivo individual e que, talvez, por isso alguns tenham informado não terem certeza de que a escola lhes dê ‘um sentido de realização pessoal’ (13,50%). Parece, assim, que para esse grupo de participantes a vida escolar não os instigue para que a percebam como interessante, conforme se pode supor a partir da leitura geral na Figura 23.

Figura 23: Escala de Atitudes frente à Escola: Incidência das Incertezas (6º ano; n=141)

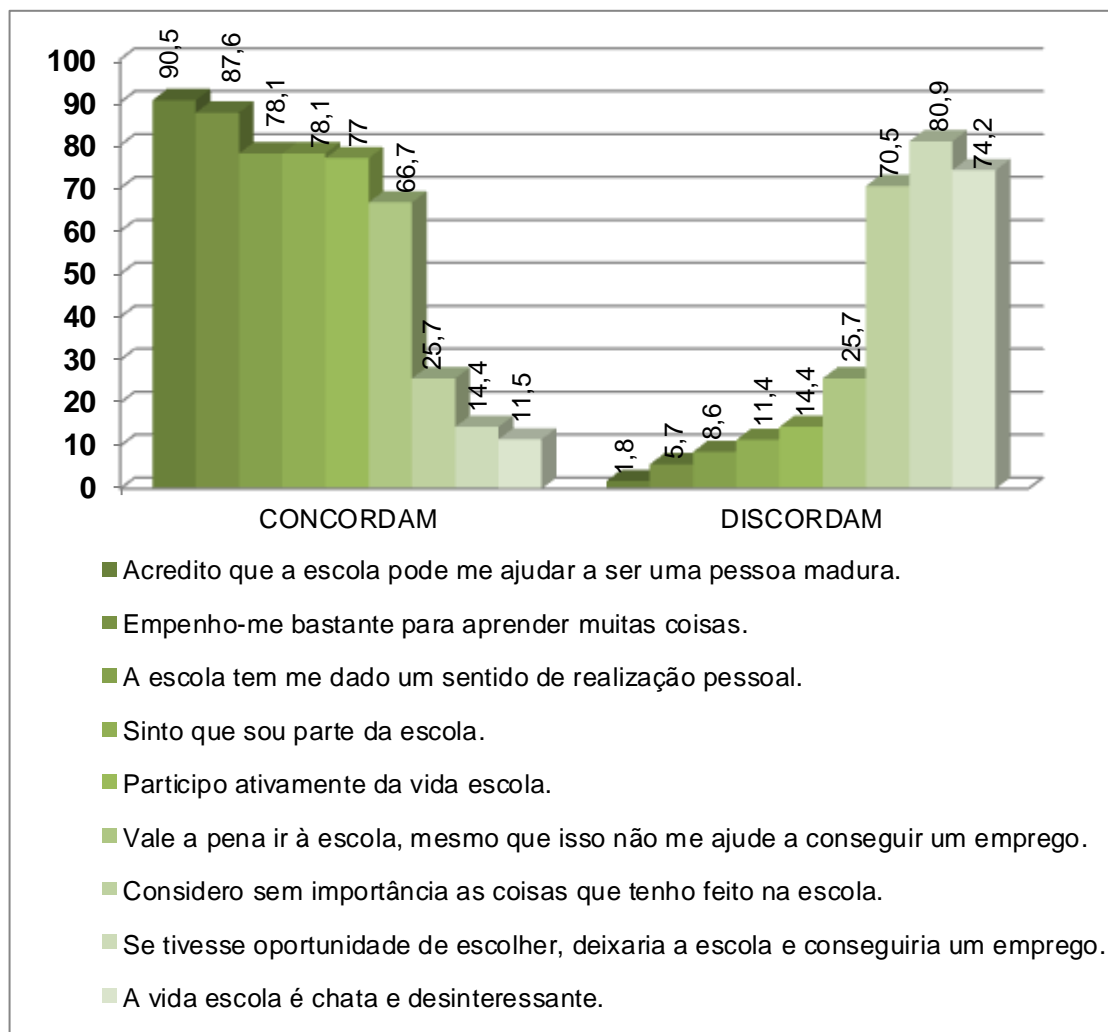


Fonte: A autora, 2014

A Figura 24 expressa os resultados do subgrupo formado pelos alunos-participantes do 6º ano que nunca reprovaram. Os índices nela demonstrados sugerem proximidade com os já apresentados pelo grupo geral (Figura 20), visto a escola ser muito valorizada por esses participantes quanto ao que percebem que ela lhes oferece do ponto de vista funcional, comportamental e

afetivo. Quanta às discordâncias os resultados demonstram a mesma tendência do grupo geral na medida em que os participantes do 6º ano sem história de reprovação evidenciam também a importância das atividades escolares e o lugar e a opção de permanecerem no espaço escolar ao invés do espaço de trabalho.

Figura 24: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Aprovados (6º ano; n=105)



Fonte: A autora, 2014

Nesse grupo, as incertezas (Figura 25) em relação às proposições não destoam daquelas avaliadas pelo grupo como um todo (6º + 9º ano) no sentido de que os resultados mantêm incidências similares (Figura 20). No entanto, neste grupo formado por alunos que nunca experienciaram a reprovação, os resultados podem indicar sobre a facilidade com que conduzem a própria

aprendizagem, tendo em vista os baixos índices dos que dizem não estarem certos de que se empenham para aprender coisas novas (6,7%), ou dos que participam ativamente da vida escolar (8,6%).

Figura 25: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Aprovados Incidência das Incertezas (6º ano; n=105)

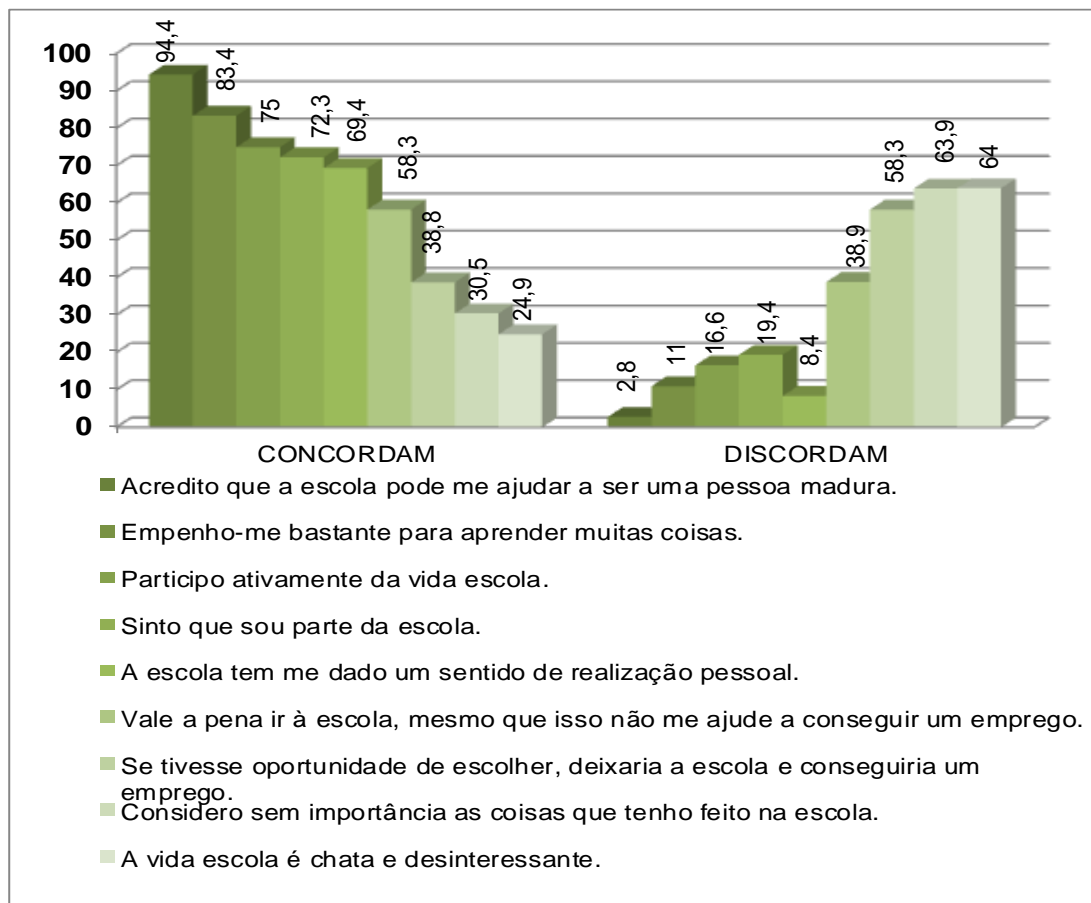


Fonte: A autora, 2014

Em relação à distinção dos subgrupos do 6º ano, dos aprovados e reprovados (Figura 26), verificou-se que 24,9% dos alunos-participantes reprovados acham a vida escolar chata e desinteressante, enquanto que 11,5% dos alunos-participantes aprovados concordaram com essa opção, o que supomos ser também a razão pela qual quando o enunciado diz respeito à permanência na escola, 38,8% deles informaram que se tivessem a oportunidade deixariam a escola pra trabalhar, enquanto que no subgrupo dos

que nunca reprovaram apenas 14,4% concordaram com tal proposição (Figura 24).

Figura 26: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados Incidência das Incertezas (6º ano; n=36)



Fonte: A autora, 2014

Evidencia-se na Figura 27 que os alunos-participantes com experiência de reprovação mostram-se incertos quanto à realização pessoal proporcionada pela escola (22,2%), enquanto que no grupo geral essa mesma proposição obteve o índice de 15,6% e no de aprovados 13,3%.

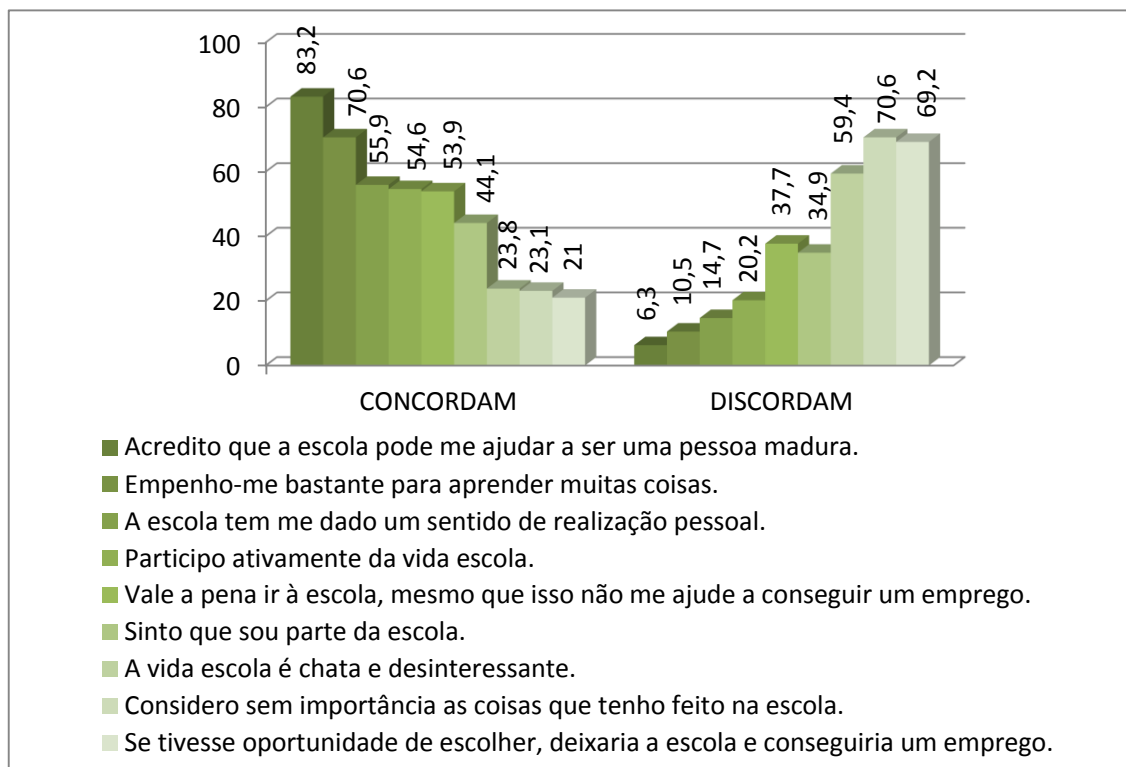
Nos demais itens da escala avaliados o grupo de alunos-participantes reprovados tem mais certezas que os aprovados nos seguintes itens: *Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura* (2,8%); *Vale a pena ir à escola mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego* (2,8%) e *Se tivesse a oportunidade de escolher deixaria a escola e conseguiria um emprego* (2,8%), enquanto para os outros alunos-participantes os índices nesses mesmos itens foram respetivamente maiores (7,7%, 7,7% e 4,8%).

Figura 27: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados Incidência das Incertezas (6º ano; n=36)



Fonte: A autora, 2014.

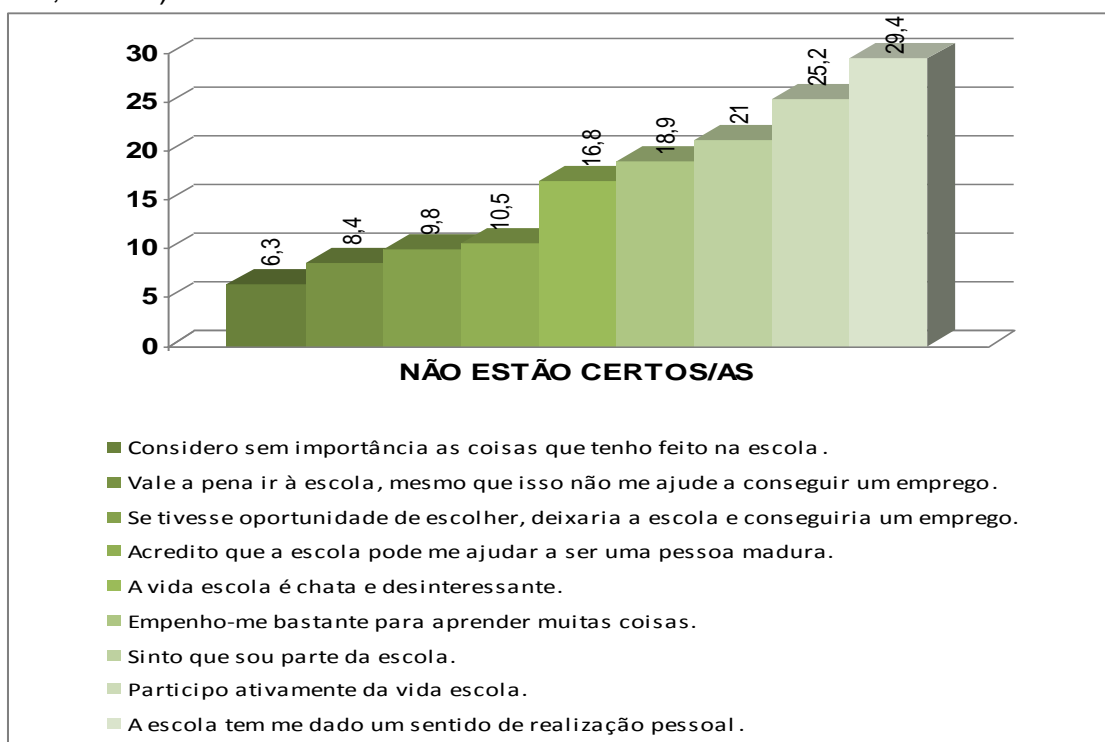
Para os participantes do 9º ano, os itens referentes a atitudes relacionadas aos aspectos funcionais, afetivo e comportamental obtiveram índices de maior concordância. No entanto, os índices de discordâncias, no campo afetivo: 70,6% (*Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola*) e 59,4% (*A vida escolar é chata e desinteressante*) e no comportamental (37,7% *Vale a pena ir à escola mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego*), prevalecem sobre os demais (Figura 28).

Figura 28: Escala de Atitudes frente à Escola: (9º ano; n=143)

Fonte: A autora, 2014.

No que tange às incertezas, a Figura 29 apresenta as dimensões afetivas (29,40%) e comportamentais (25,20%) como as mais mencionadas, e afetivas (8,40% e 9,80%) no extremo oposto.

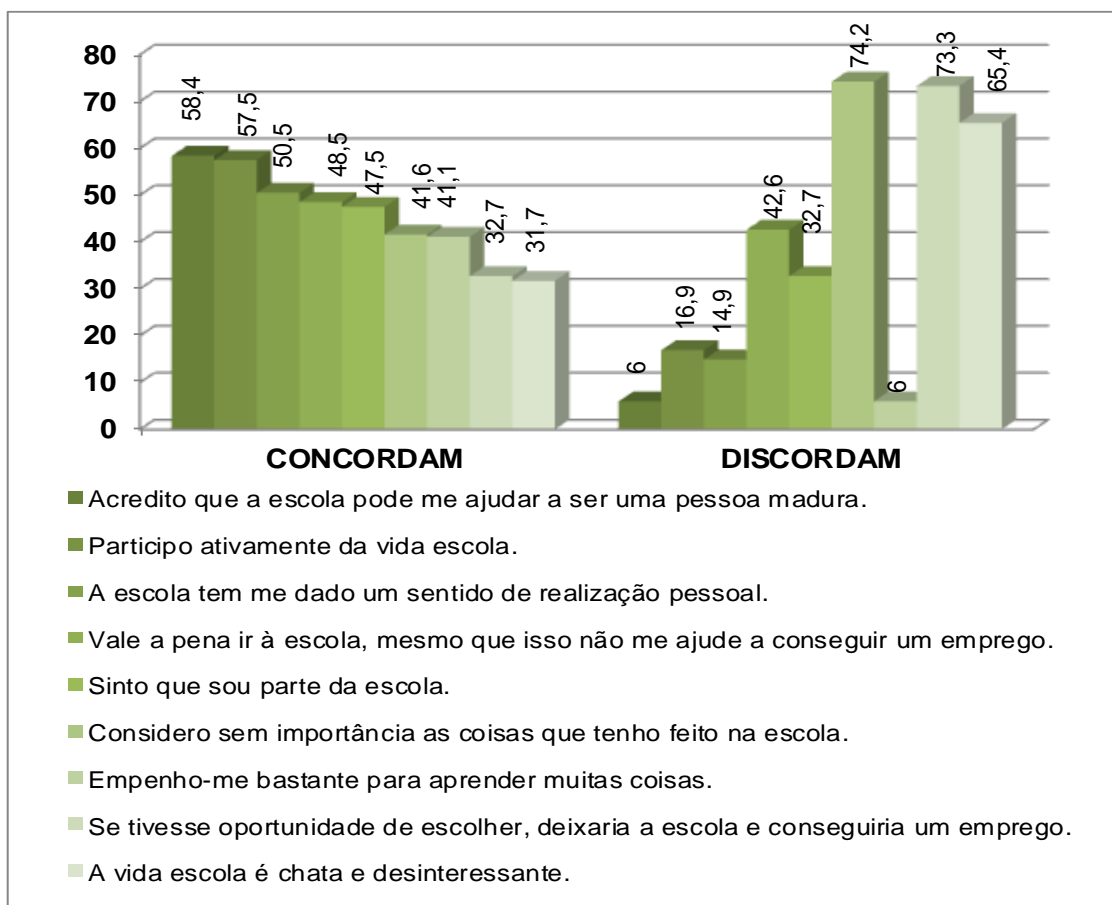
Figura 29: Escala de Atitudes frente à Escola: Incidência das Incertezas (9º ano; n=143)



Fonte: A autora, 2014.

Os alunos-participantes do 9º ano aprovados mantiveram resultados semelhantes ao do 9º ano geral com alguns indícios de que a escola e suas atividades sejam importantes, mas já considerando a possibilidade de trocá-la pelo trabalho (32,7%) e uma avaliação diferente quanto ao empenho para aprender coisas novas, porque neste grupo (alunos aprovados) apenas 41,1% assentiram com tal opção enquanto que no grupo geral a mesma proposição foi acolhida por 70,6% dos participantes, conforme as Figuras 28 e 30.

Figura 30: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Aprovados (9º ano; n=101)



Fonte: A autora, 2014.

As médias das incertezas dos alunos sem experiências de reprovação variaram pouco em relação ao grupo geral do 9º ano, e assim como naquele, o item que causa maior incerteza diz respeito à dimensão afetiva, ou seja, sobre a realização pessoal proporcionada pela escola, como indicam as Figuras 29 e 31. Numa situação oposta está o pouco questionamento sobre a importância que as atividades escolares têm (5%), se considerarmos que diante da mesma proposição 74,2% dos alunos do 9º ano discordam quanto a que as atividades escolares não tenham importância.

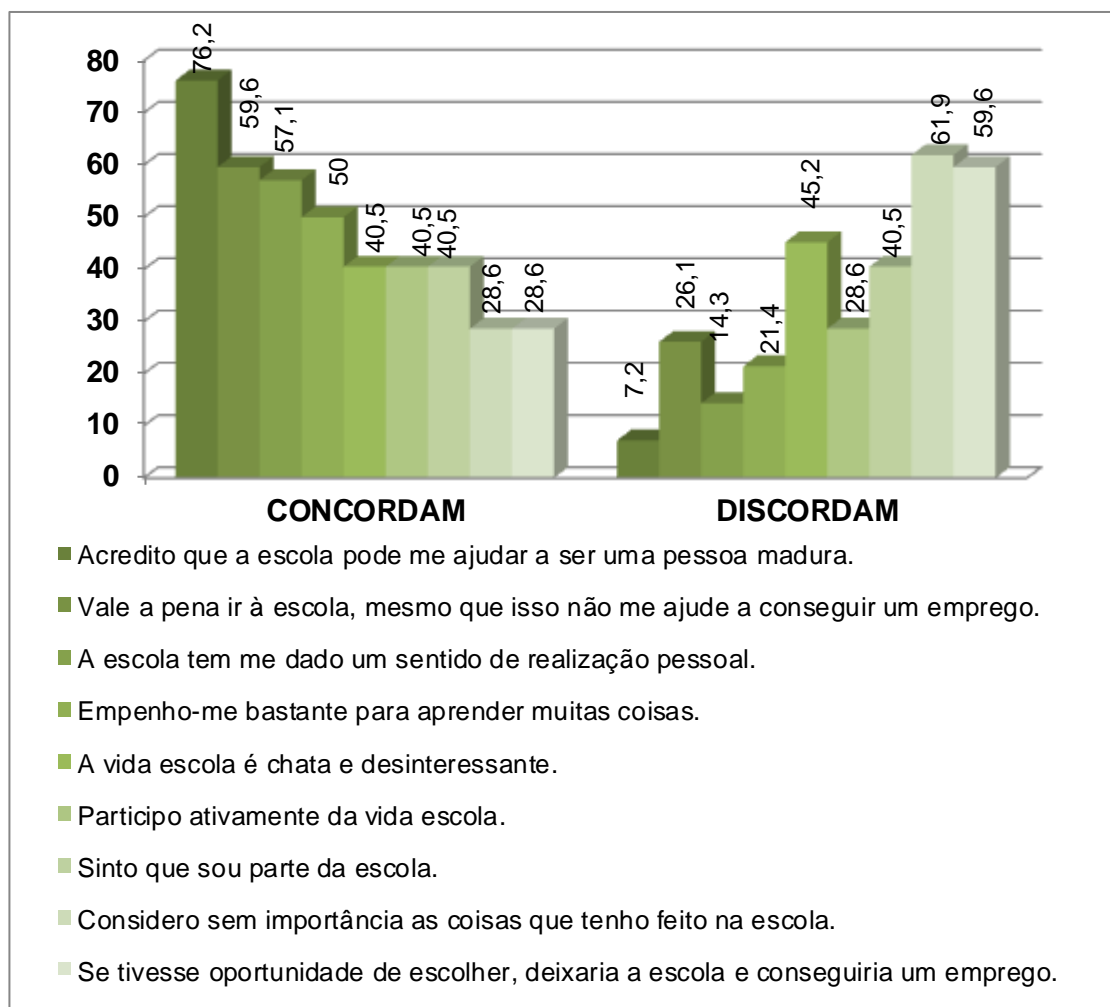
Figura 31: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Aprovados Incidência das Incertezas (9º ano; n=101)



Fonte: A autora, 2014.

Comparativamente aos alunos que nunca reprovaram, os alunos com pelo menos uma reprovação apresentam maior concordância em relação à perspectiva de amadurecimento (76,2% X 58,4%), realização pessoal (57,1% X 50,5%) e satisfação em frequentar o ambiente escolar independente de um trabalho futuro (59,6% X 48,5%) e ainda discordância na opção pelo trabalho em detrimento da escola (28,6% X 32,7%), conforme dados das Figuras 30 e 32.

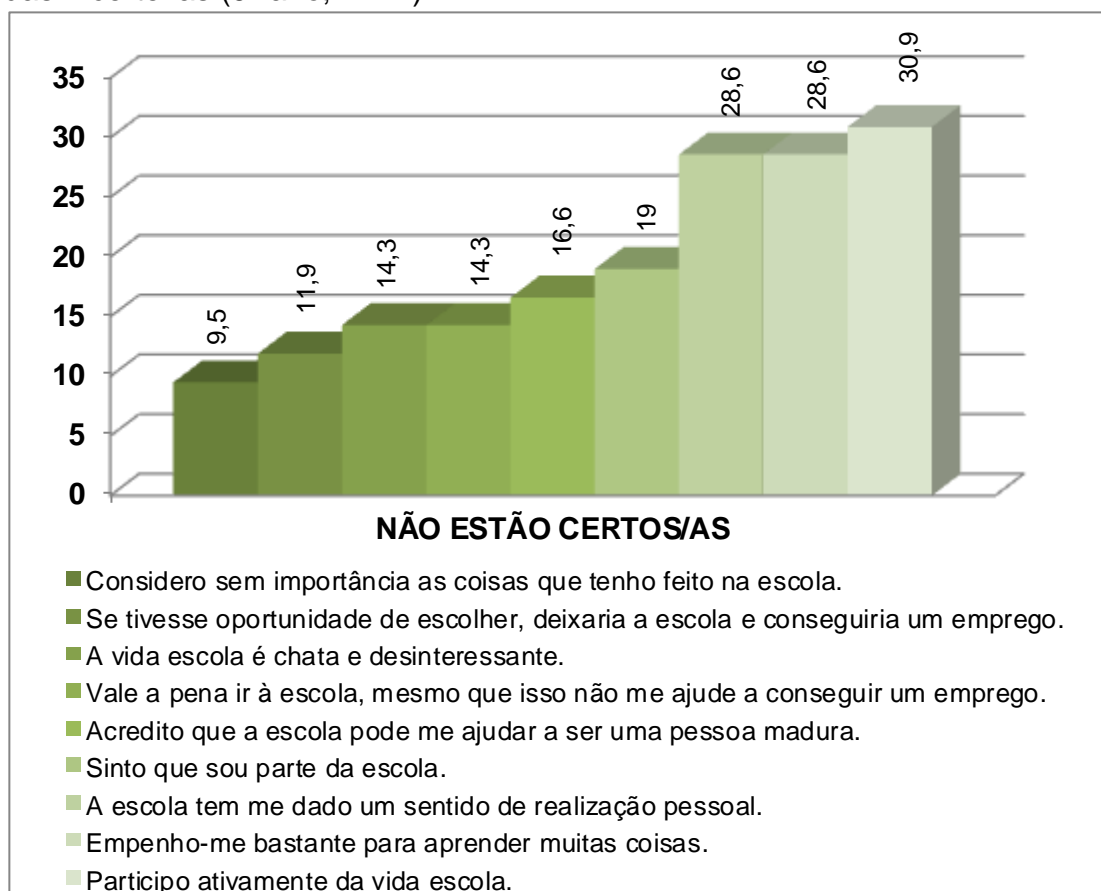
Figura 32: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados (9º ano; n=42)



Fonte: A autora, 2014.

Apesar disso, quando avaliados do ponto de vista de suas incertezas em relação à atitudes frente à escola, os alunos que já reprovaram também se mostram inseguros em pelos menos dois itens mencionados como significativos para si, quais sejam, as perspectivas de amadurecimento (16,6%) e satisfação em frequentar o ambiente escolar independente de um trabalho futuro (14,3%), mas têm dúvidas de que se empenham para aprender (28,6%), consoante a Figura 33.

Figura 33: Escala de Atitudes frente à Escola: Alunos Reprovados Incidências das Incertezas (9º ano; n=42)



Fonte: A autora, 2014

A avaliação geral das figuras sinaliza que para os alunos do 6º ano, as dimensões funcionais sejam mais presentes, enquanto que para o 9º ano esta mesma dimensão ocupa o 4º lugar em relevância numérica apenas no grupo das incertezas. De forma contrária, as dimensões afetivas permeiam todos os grupos. Além disso, pelos dados comparativos entre os alunos sem experiências de reprovação e aqueles com pelo menos uma, supomos que a reprovação por si só não seja elemento decisivo, mas significativo na formulação de atitudes consideradas positivas/ benéficas em relação à escola.

5.5 Triangulações Possíveis

Segundo Abric (2011), um dos proponentes da abordagem estrutural, que orienta este trabalho, o estudo das representações sociais apresenta dois problemas, quais sejam, a recolha e análise das informações, tendo em vista que o tipo de informação, sua qualidade e pertinência são preponderantes para

validar os resultados de uma pesquisa devendo ser a escolha metodológica compatível com o objeto de estudo, com a população estudada e a base teórica que a orienta.

A triangulação dos dados, processo que “consiste na utilização de diferentes fontes de dados, ou de informações, para chegar ao mesmo resultado” (VILLAS-BOAS, 2012, p. 513) foi aqui utilizada com o objetivo de “não apenas [...] chegar a um mesmo resultado, mas para confrontar distintas visões sobre um mesmo acontecimento” (GUION, DIEHL e MCDONALD, 2002, apud JOAQUIM, VILLAS-BOAS e CARRIERI, 2012, p. 513) que neste caso refere-se às representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre aprender.

A análise integrativa dos resultados do Questionário Sociodemográfico, Testes de Associação de Palavras e da Escala de Atitudes frente à Escola tendo por foco a Teoria das Representações Sociais nos permitiu, com a prudência de uma insegurança controlada, como sugerido por Santos, em 2003, as considerações que finalizam este trabalho.

"Condillac começa o seu livro célebre, «Por mais alto que subamos e mais baixo que desçamos, nunca saímos das nossas sensações». Nunca desembarcamos de nós. Nunca chegamos a outrem, senão cutrando-nos pela imaginação sensível de nós mesmos. As verdadeiras paisagens são as que nós mesmos criamos, porque assim, sendo deuses delas, as vemos como elas verdadeiramente são, que é como foram criadas. Não é nenhuma das sete partidas do mundo aquela que me interessa e posso verdadeiramente ver: a citava é a que percorro e é a minha.

(BERNARDO SOARES, 2015, Sp.)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do Questionário Sociodemográfico (Apêndice C, D) e da Escala de Atitudes frente à Escola (Anexo E) reiteraram, a nosso ver, a centralidade que a escola ocupa no cotidiano de alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental como espaço de aprendizagens individuais e coletivas.

Sendo a escola, especialmente nas sociedades ocidentais, um ambiente de saberes legitimados, social e politicamente, como necessários ao exercício condigno da cidadania, constatou-se neste estudo que os alunos-participantes, matriculados no 6º e 9º ano, parecem se considerar como parte dela ao perceber-la como espaço de interação e fomentadora para a sua promoção futura, ao informarem que participam ativamente das atividades que nela transcorrem, avaliando-as como significativas e ao concordarem quanto a que a escola os realiza e os torna mais maduros.

A vida escolar não parece competir com outras atividades, tendo em vista os resultados do Questionário Sociodemográfico (Apêndice B e Tabela 4) pertinentes ao trabalho e exercício de atividades extracurriculares. Além disso, dos resultados referentes à contribuição da escola para o futuro, interpretados a partir das respostas aos enunciados da Escala de Atitudes Frente à Escola (Figuras 20 a 33), permitem supor que alguns incorporaram aspectos de discursos veiculados socialmente relativos à escola como instituição que pode melhorar a condição de vida da população, ao propiciar saberes, condições para acesso a outros níveis de ensino (faculdade), a um trabalho (emprego) melhor e, conseqüentemente, a um futuro promissor. Tais resultados endossam a conclusão de Saviani (2008, p. 27) quanto a que “[...] a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social”. No entanto, conforme assinala de Brandão (2007):

[...] cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. E uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos . . . Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação do qual não podemos nos separar sem vivas resistências, e que restringem as velocidades dos dissidentes (p. 77).

Os dados referentes à renda e Educação no Brasil, podem oferecer direções para que se compreenda a centralidade da escola para a vida

cotidiana da população brasileira. Conforme Neri (2014, p.1), em relação ao acesso ao Ensino Superior “O Brasil é o país latino americano com mais altos retornos- leia-se os diferenciais entre quem vai à universidade e os demais”, além disso,

Cerca de 35% da desigualdade de renda brasileira é explicada pelo número de anos completo de estudo das pessoas [...] cursos completos apresentam salários maiores que cursos incompletos seja no ensino fundamental ou no médio. A hierarquia dos níveis educacionais se espelha no ranking trabalhista. Mesmo no caso da alfabetização de adultos o salário é 10% maior e a chance de ocupação 66% maior do que dos adultos que frequentam a escola (NERI, 2014, p.3).

No que tange à triangulação dos resultados da Escala de Atitudes com o dos Testes de Associação de Palavras, retomando os princípios da Teoria do Núcleo Central, especialmente quanto à compreensão das funções do NC como unificador dos sentidos do sistema periférico das representações sociais e, por se entender que os comportamentos dos indivíduos são guiados por suas representações (ABDALLA, 2013), que “uma grande parte dos conteúdos do núcleo central de uma representação é gerada por crenças não baseadas em fatos, mas [...] por aspectos não cognitivos” (PULLIN; ENS, 2013, p. 201), neste trabalho o exame dos componentes dos núcleos centrais permitiu apreender que *aprender* para os alunos-participantes se constitui em algo *importante* e que para tanto é preciso *estudar*, enquanto que *reprovar* os coloca diante de sensações de vulnerabilidade frente aos sentimentos negativos *chata, horrível, ruim e triste*.

Por outro lado, os resultados da Escala de Atitudes indicaram a escola como o espaço para aprendizagem pela interferência de suas ações nas dimensões cognitiva que perpassa todo o processo educacional, afetiva/emocional, comportamental e funcional.

Um outro aspecto relaciona-se ao conjunto de resultados da Escala de Atitudes frente à Escola por indicar que, apesar da similaridade de respostas positivas em relação à escola, para alguns dos participantes essas atitudes evidenciam fragilidades nas relações dos participantes com a mesma, apesar da centralidade que ela exerce, como por eles destacada.

Tendo por premissas que: a) as RS são construções psicossociais que se estabelecem na dinâmica das relações entre as atividades do sujeito e o objeto do conhecimento que acontecem pela “prática social e histórica da humanidade [...] que se generaliza(m) via linguagem” (MADEIRA, 2002, p. 191); b) as aprendizagens não se restringem às oportunizadas na escola, este trabalho, que em parte se ateve à análise prototípica e da similitude das evocações livres e hierarquizadas (gerais e por ano de matrícula) das RS (*aprender* e *reprovar*) de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, evidencia a importância da escola para a vida futura e que os sentimentos compartilhados em relação à aprendizagem e ao reprovar estão presentes nessas representações. Como diz Arruda (2014, p. 75) a respeito das RS “[...] dimensão afetiva [...] está] apoiada na memória, na experiência, nas contingências da situação”.

Os resultados obtidos a partir dos TAPs exemplificam e reafirmam a importância de análises prototípicas para verificar a frequência e ordem de evocação e importância das palavras evocadas em situações análogas de associação livre para o estudo das RS na abordagem estrutural (DANY et al., 2014), assim como os alcançados com as análises de similitude (PÉCORA, 2011).

O conjunto dessas análises permitiu apreender que para os participantes *aprender* se constitui em algo *importante, bom e legal*, mas que para aprender é preciso *estudar*, parecendo que para eles *aprender* se restringe à escola. Porque aprender na escola quanto na vida “exigem esforço, pois aprender implica no enfrentamento de desafios [e] o aprender na escola traz consigo a ratificação de diferenças intransponíveis” (MADEIRA, 2000, p. 242), assim interpretamos o fato de que para alguns dos participantes esse processo é considerado como *chato*.

As RS *Reprovar* dos participantes deste estudo, por sua vez, se constituem de termos que denotam insatisfação e descontentamento (*chato, horrível, ruim e triste*), isto é, atravessadas por afetos, os quais segundo Arruda (2014, p. 71-72):

[...] não são entidades encapsuladas, vividos pelo indivíduo apenas em função dos seus humores ou disposições mentais próprios e exclusivos, não existem como uma produção do indivíduo solitário, mas, acontecem no cotidiano, na relação

como o mundo e com o outro, já que a vida é o espaço por excelência do convívio, ao menos em parte. Este, por sua vez, se operacionaliza na comunicação, que se vê igualmente impregnada de afetos [...] não se situam na mera interação entre indivíduos face a face, mas se manifestam por trilhas e formas de expressão culturalmente marcadas.

Tendo em vista a indissociabilidade entre sujeito e contexto e o quanto um e outro provocam-se e são provocados para a construção da realidade que compartilham, os resultados desta pesquisa indicam o quão polissêmicas podem ser as RS, porque construídas no encontro dos saberes e vivências individuais e coletivas, articuladas/articuladoras de cognições e emoções.

Da hipótese inicialmente aludida de que as atitudes frente à escola e as reprovações experienciadas pelos alunos poderiam interferir nas suas representações sociais de aprender e reprovar e, em parte explicá-las, interpretamos que, dada a centralidade da escola como espaço por excelência para a aprendizagem neste grupo, para o qual a RSAprender é evidenciada prioritariamente como *importante* e resultado do *estudar*, não constatamos as diferenças previstas nas RSAprender relacionadas ao ano de matrícula ou condição de aprovado ou não.

Por outro lado, em relação a RSReprovar verificou-se que, aqueles que nunca reprovaram supõem a reprovação com tons/cores mais fortes, evidenciados pelas sensações pessoais diante de tal possibilidade (*chato, horrível, ruim, triste, péssimo*), enquanto que para aqueles que já reprovaram termos como *horrível* e *péssimo* não estão presentes em suas representações, porém outros, como *burrice* e *vergonhoso*, não excluem as sensações e sentimentos pessoais indicando que se sentem inferiorizados perante os outros.

Daí supomos a intensidade do evento reprovar no contexto escolar e suas possíveis implicações negativas sobre o indivíduo nos quais essa experiência se associa e provoca estranhamentos e acomodações que estudados e compreendidos podem direcionar a ação pedagógica a partir do acompanhamento, reflexão e orientação das relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar.

Cabe ressaltar, no entanto, que os olhares e reflexões deste estudo são recortes de uma realidade social contextualizada pelo momento histórico e

costurada pelas dinâmicas subjetivas que tanto orientaram como limitaram as interpretações do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, quanto dos participantes da pesquisa em relação às suas representações sociais.

A postura de ouvir os alunos como protagonistas que são das relações estabelecidas no contexto escolar, especialmente daqueles que já reprovaram, revelou-se produtiva e potencialmente válida tendo em vista o desvelar de interpretações sobre si e seus fazeres, resultantes que são das experiências e significados dados à própria vivência.

Do exposto, vislumbra-se a necessidade de estudos completos que percorram os caminhos da reprovação e que tenham intencionalidade de ouvir os alunos, por exemplo, sobre as razões pelas quais não aprendem, ou a quem atribuam a culpa pela não aprendizagem. Além disso, tais estudos podem reiterar a necessidade de mudanças nas formas de compreender e agir pedagogicamente no ambiente escolar, e assim permitir que a escola se efetive como instrumento de transformação e equalização social conforme já a percebem a maioria de pais e filhos das classes populares.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Representações sociais : aproximações entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora ; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S ; BEHRENS. (Orgs). **Representações sociais** : fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba : Champagnat ; São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 109-136.

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Puf, 2011.

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; CAMPOS, M. Marcos C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: EdUCG, 2003b. p. 37-57.

ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Sain-Agne: Érès, 2003a.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001. p. 155-171.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, RJ. v. 10, n. 23, p. 122-138, julh/dez. 2004. Disponível em < <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>> . Acesso em: 23 fev. 2014.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira and CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2003, vol.16, n.1, pp. 147-155. ISSN 0102-7972. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100015>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. ; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: SOUZA, Clarilza P.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; ENS, Romilda T, (Orgs.). **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 579-594, 2007. . Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003. **Anais....** Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57-73.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, MEC-INEP, ano 14, nº 61, jan/mar. 1994, p. 60-78. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/representacoes-sociais-aspectos-teoricos-e-aplicacoes-a-educacao>>. Acesso em: 25 jan.2014.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 81, p. 53-60, maio 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

ARANTES, Valéria A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: < http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1>. Acesso em: 28 ago. 2014.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-149.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARRUDA, A. **Angela Arruda e as representações sociais** : estudos selecionados . In: SOUSA, C.P. de; Ens R.T; Novaes, A de O.; STANICH, K. A.B. (Org.). Curitiba. FCC, Champagnat. 2014.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 739-766, 2009.

BALL, Stephen J.; et al. Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 4, p. 611-624, Oct. 2011.

BARBOSA, Maria Carmem S. . Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares. **Educação e Sociedade**,. Campinas, v. 28, n. 100-

Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

Brandão, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 nov. 2009. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 28 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 10 abr.2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 de jul. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. p.1 (Anexo). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jan. 2015.

CAEIRO, Alberto. (heterônimo de Fernando Pessoa). **Poemas inconjuntos**. Fonte:< <http://www.cfh.ufsc.br/~magno/inconjuntos.htm>>. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000003.pdf>. Acesso em 03 fev.2015>.

CARBONE, Renata Aparecida; MENIN, Maria Suzana De S.. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**., São Paulo , v. 30, n. 2, ago. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 26 novembro de 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**., São Paulo , v. 29, n. 1, jun. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2015.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. Ed rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHENG, Sheung- Tak.; CHAN, Alfred. C. M.. The development of a brief measure of school attitude. **Educational and Psychological Measurement**, v. 63, n.6, p.1060-1070, 2003.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Tradução de Maria Manuela Rocha. Oeiras, Lisboa: Celta Editora, 1999.

DANY, Lionel; URDAPILLETTA, Isabel; MONACO, Grégory Io. Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. **Quality & Quantity International Journal of Methodology**, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11135-014-0005-z>>. Acesso em: 15 mar.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **L'identité em psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales**. Paris: Armand Coulin, 2012.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001. p. 187-203.

DUARTE, Clarice S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas SP, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

DUARTE, Clarice S.. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves, 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda A.. Representações sociais e visão complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, Romilda Teodora ; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S ; BEHRENS, Marilda Ap. (Orgs). **Representações sociais** : fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba : Champagnat ; São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 89-107.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia**. 138f. Tese (Doutorado em

Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ESTÊVÃO, Carlos V. Educação e Juventude: o lugar da escola nas representações dos jovens. **Impulso**, Piracicaba SP, v. 17, n.42, p. 11-19, 2006.

FAVORETO, Elizabeth D. de A. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil**. 2013. 160f, Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 08 fev. 2015.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.) . **Pratiques sociales et représentation**. Paris: PUF, 2011. p. 47-72

FONSECA, Patrícia N. da; *et al.* Escala de atitudes frente à escola: validade fatorial e consistência interna: medindo atitudes frente à escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.11, n. 2, p. 285-297, Jul./Dez. 2007

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 63-79, dez. 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUALTIERI, Regina C. E.; LUGLI, Rosário G. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMELLI, Christian. Introduction. In: GUIMELLI, Christian (Org). **Structures et transformations des représentations sociales**. Genève : Delachaux et Niestlé, 1994. p. 11-24.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321- 341.

JOAQUIM, Nathália de Fátima ; VILAS-BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, (SP), v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia Social**. Brasília, DF, v.19, n. 1, p. 19-26, 2011.

JODELET, François. Associação verbal. In: BRESSON, François; Jodelet; François; MALARET, Gastón. **Linguagem, comunicação e decisão**. Tradução de Agnes Cretella, Rio de Janeiro: Forense, 1969. p. 97-142.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P.17-44.

LANA, Débora O. O significado da escola e do conhecimento escolar na experiência de alunos de camadas populares- In: **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ANPED)**, 29. 2006. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-1814--Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LANE, Silvia T. M. Consciência/ alienação : a ideologia no nível individual. In : LANE, Silvia T. M ; CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia social : o homem em movimento**. São Paulo : Brasiliense , 2001. p.40-48.

LAUWE, Marie- Josée C. de; FEUERHAHN, Nelly. A representação social na infância. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 281-296.

LIBÂNIO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e cinetífica para a vida pessoal, profissional e cidadã?. (Entrevista). In: COSTA, Marisa V. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-50.

LIMA, Carlos Augusto R. **Ser adolescente**: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola. 91f.Dissertação (Mestrado em Educação Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MACHADO, Laêda B; SILVA, Marcella Thaianne de L. O campo de representação da escola e aprendizagem segundo crianças que fracassam nos ciclos. In: MACHADO, Laêda B. (Org.) **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife:Eduniversitária da EFPE, 2013. p. 231-242.

MACHADO, L. B. ; Frerie, S. B ; SILVA, W. F. S . Escola e aprendizagem: representações sociais de crianças de sucesso escolar. in: MACHADO, Laêda B. (Org.) **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife:Eduniversitária da EFPE, 2013, p. 243-256.

MADEIRA, Margot C. A (re)construção da teoria na prática do professor: sentidos de aprendizagem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n 14/15, p. 207-222, 2002.

MADEIRA, Margot C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239-250.

MAZER, Sheila Maria; DAL BELLO, Alessandra Cristina; BAZON, Marina R. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p 7-21, 2009.

MENIN, Maria Suzana de S. Aprendizagem e desenvolvimento na teoria de Jean Piaget. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 7, n. 7, p.97-101, 2007.

Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/148/211>> .

Acesso em: 18 jan. 2015

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C; SANCHES, O. Quantitativo- qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p, 239- 262, jul/ set., 1993.

MOSCOVICI, Serge, **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. De Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NERI, Marcelo Cortes. O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho. **Centro de Políticas Sociais do IBRE/ FGV e da EPGE/ FGV**. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/simulador/quali2/Apresenta%C3%A7%C3%A3o/FGV_Pesquisa_Returnos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 ago 2014.

OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, Gracielly T; FERREIRA, Aline Cristina M. ; ANDRADE, Ana Paula C. V. de; SANTOS, Andressa dos; NASCIMENTO, Mariana C. ; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Motivação para aprender de alunos do ensino médio do norte do Paraná. In: Congresso Internacional de Psicologia. 5, 2012. **Anais**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <<http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/paper/viewFile/586/317>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

ORTIGÃO, Maria Isabel R.; AGUIAR, Glauco S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, (*online*) Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/2768/1938>> Acesso em: 21 nov. 2013.

PARANÁ. **Deliberação n.º 03/06**, aprovada em 9 de junho de 2006 - Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Conselho Estadual de Educação. 09 de junho de 2006. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF>>. Acesso em: 07ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Consulta Escolas**, 2010. Disponível em <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

PARANÁ. **Instrução nº 02/09-SEED/SUDE/DAE/CDE**, de 12 de março de 2009 - Dispõe sobre os procedimentos relacionados ao registro em documentos escolares da Progressão Parcial no Ensino Fundamental e Médio, e da Classificação e Reclassificação no Ensino Fundamental e Médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Superintendência de desenvolvimento educacional. Diretoria de administração escolar. Coordenadoria de documentação escolar. 12 de Março de 2009. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022009.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2015.

PECORA, Ana Rafaela. Análise de similitude. Material do curso ministrado pela autora na 7ª JIRS, 2011. Vitória, 2011.

PENIN, Sônia Teresinha de S. ; ROBERTI, Sheila. Representações Sociais : aproximações entre Bourdieu e Moscovici. In. ENS, Romilda Teodora ; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S ; BEHRENS. (Orgs). **Representações sociais : fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba : Champagnat ; São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 137-177

PESSOA, Fernando. **Como é por dentro outra pessoa**. In: Poesias Inéditas. **Jornal da Poesia**. Fonte: <http://www.screl.com.br/jpoesia/fpessoa.html>. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000002.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2015.

POLIDO, Rosimeire M.; PULLIN, Elsa Maria M. P.; Representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre aprender. In: ANPED SUL 10, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. 17p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1612-0.pdf. Acesso em: 25 fev. 2015.

PULLIN, Elsa Maria M. P.; ENS, Romilda T. Teoria das representações sociais e teoria do núcleo central: contexto e interfaces. In: ENS, Romilda T.; VILLAS

BÔAS, Lúcia S.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 173-212.

PULLIN, Elsa Maria M. P. **Representações sociais: recortes. Escritos não publicados**, 2014.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v.2, n. 3, p. 1-14, jan./ jun. 2001.

REIS, Ricardo. (heterônimo de Fernando Pessoa). **Poemas de Ricardo Reis**. Fonte: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/reis.html>. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000005.pdf> . Acesso em 25 fev. 2015.

RUFINI, Sueli Edi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, Itatiba, SP, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2011.

ROUQUETTE, Michel- Louis. Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.39-46.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. 2006. 310f. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SA, Celso P. de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto , v. 4, n. 3, p.19-33. 1996 . Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf> > . Acesso em: 04 fev. 2015.

SAES, Décio A. M. de. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 165-176, jul./dez. 2008

SANTOS, Boaventura de S.. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. “Edição comemorativa” – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 371-387,

2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 jul. 2014.

SOARES, Bernardo (heterônimo de Fernando Pessoa). **Do livro do desassossego**. Fonte: <http://www.cfh.ufs.br~magno/>. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000008.pdf>. Acesso em 25 fev. 2015.

SOUSA, Clariza P. de; NOVAES, Adelina de O. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda T.; VILLAS BÔAS, Lúcia S.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 21-36.

SPINK, Mary Jane. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.300-308, 1993.

STRIEDER, Roque. Dignidade humana como desafio da inclusão escolar. In: **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. 2012. **Anais...** (*on line*). Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1191/652>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

SUASNÁBAR, Claudio. La institucionalización de la educación como campo disciplinar: un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 2013, v 18, n. 59, p. 1281-1304. <Disponível em: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART59011&critério=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n059/pdf/59011.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

TEDESCO, Juan C. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 55, p. 31-47, 2011.

VALA, Jorge. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. **Análise Social**, Lisboa, v. 28, n. 4-5, p. 887-919, 1993.

VERGÈS, Pierre. Representações sociais da economia : uma forma de conhecimento. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 343-362.

VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, Christian (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-253.

VIENNEAU, Raymond. **Apprentissage et enseignement: théories et pratiques**. 23 ed. Quebec : CERC, 2011.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia O. C., SCHEFFER, Lisandra S. ; MOREIRA, Marilan de C. M. Avaliação e qualidade social da educação. **EDT- Educação Temática Digital**, (on line) Campinas, SP v.14 n.2 p.19-37 jul./dez. 2012. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3193/pdf>>. Acesso em 26 de nov. 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 101, dez. 2007 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> .Acesso em 03 fev. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Rosimeire Maria Polido, brasileira, divorciada, professora, inscrita no CPF/ MF sob o nº 7982709-6**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“Representações Sociais de alunos do Ensino Fundamental sobre Aprender e Reprovar”**, a que tiver acesso nas dependências das escolas da rede pública que vier a desenvolver a pesquisa.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas,

especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supramencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia “xxx”, acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Rolândia, 21 de fevereiro de 2014.

Pesquisador (a) Responsável

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome: <hr/>
Série em que está matriculado(a) _____ Turma: _____
Período: () Matutino () Vespertino () Noturno
Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Responda sinceramente, por favor.

1) Trabalha? Não() ; Sim() . Fazendo o quê _____

2) Faz quantos anos que você estuda nessa escola? _____

3) O que você faz quando não está na escola?

3) Em suas horas de folga, você costuma ler:

Sempre() ; Frequentemente() ; Às vezes() ; Raramente() ; Nunca()

4) Você faz alguma atividade extracurricular? Não() ; Sim()

Em caso afirmativo, quais? (marque com um X as que atividades que faz)

() Esportes

() Inglês

() Espanhol

() Música

() Informática

() Outras. Cite-as: _____

5) Quanto tempo, em média, por dia, você assiste TV?

() Menos de 1 hora

() De 1 hora a 3 horas

() De 3 horas a 5 horas

() Mais de 5 horas

6) Você já repetiu alguma série? Sim() ; Não()

Qual? _____

7) Em quais escolas você estudou desde a 1ª série do Ensino Fundamental?
(Assinale com um X e escreva o nome da escola)

() Municipais _____

- () Estaduais _____
 () Particulares _____

8. Após terminar o Ensino Fundamental você pretende...

9. Qual a contribuição da escola para o seu futuro?

10) Desde quando estuda nesta escola? (*Informe o ano*) _____

11) Estudou em outras escolas? Não(); Sim()

12) Por que mudou da última escola? _____

13) Você. mora com:

* seus pais e irmãos? Sim (); Não()

* com outros familiares ? Não(); Sim()

Quais? _____

14) Quantas pessoas moram com você? _____

15) Sua casa tem quantos cômodos? _____

16) Qual o cômodo onde você estuda? _____

17) Seu pai trabalha? Não(); Sim(). Fazendo o quê? _____

18) Sua mãe trabalha? Não(); Sim(). Fazendo o quê? _____

19) Quando não está na escola você fica onde? _____

20) Com quem? _____

21) Você costuma estudar em casa? Sim(); Não()

22) Você costuma ler? Sim(); Não()

23) O que você lê com mais frequência?

* Os livros didáticos () Sim () Não

* Livros da biblioteca? () Sim () Não

* Revistas () Sim () Não Quais? _____

* Jornais () Sim () Não Quantas vezes por semana? _____

* Gibis () Sim () Não Quantas vezes por semana? _____

* Bíblia () Sim () Não Quantas vezes por semana? _____

* Outros () Não ; () Sim Quais? _____

24) Você se considera um aluno... (Marque abaixo com um **X** sua opinião)

Excelente () ; Muito bom () ; Bom () ; Médio () ; Fraco () Ruim () ; Não sabe ()

Por quê?

25) Tem irmãos?

Não (...) Sim () Quantos? ____ (Informe o nome, a idade de cada um e a série/ano que fazem)

26) Todos estudam na sua escola?

Sim () Não (...) Onde estudam? (*Informe o nome de cada um e a escola onde estudam*)

27) Algum deles já reprovou?

Não (...); Sim () Quantas vezes? (*Informe o nome de cada um, e quantas vezes reprovaram em cada série/ano*)

28) Quantas vezes você reprovou?

Escreva o número de vezes abaixo de cada série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série

Você reprovou porque _____

29) Quantas vezes você reprovou?

Escreva o número de vezes abaixo de cada série/ano	5ª Série/ 6º Ano	6ª Série/ 7º Ano	7ª Série/ 8º Ano	8ª Série/ 9º Ano

Você reprovou porque _____

30) Você nunca reprovou porque _____

Muito obrigada!

APÊNDICE C: TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

Nome : _____

Escola: _____

Data de aplicação: ___/___/_____

1) Escreva as cinco primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase: **Aprender é...**

(.....) _____

(.....) _____

(.....) _____

(.....) _____

(.....) _____

2) Use os espaços (___) para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente).

2.1) Justifique a escolha da palavra mais importante:

2.2) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com “**Aprender**”.

(caso precise use o verso para continuar)

Caso deseje, deixe seus comentários

APÊNDICE D: TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

Nome : _____

Escola: _____

Data de aplicação: ___/___/_____

1) Escreva as cinco primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase: **Reprovar é...**

(.....) _____

(.....) _____

(.....) _____

(.....) _____

(.....) _____

2) Use os espaços (___) para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente).

2.1) Justifique a escolha da palavra mais importante:

2.2) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com “**Reprovar**”.

(caso precise use o verso para continuar)

Caso deseje, deixe seus comentários

APÊNDICE E: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º+9º ANO GERAL (N=216)

APRENDER 6+9 GERAL (n=216)	1 BOM	2 CHATO	3 CONHECER	4 DIVERTIDO	5 ESTUDAR	6 FAZER	7 IMPORTANTE	8 INTELIGENTE	9 LEGAL	10 SABER
1		.08	.03	.08	.06	.02	.21	.04	.25	.05
2	18		0	.04	.02	0	.08	.01	.14	.03
3	7	0		.01	.08	.01	.05	.01	.01	.06
4	18	9	1		.04	.01	.07	.01	.13	.01
5	14	5	17	9		.15	.09	.13	.09	.12
6	4	0	3	2	32		.01	.03	.01	.02
7	45	17	11	16	19	3		.01	.25	.06
8	8	1	3	1	29	6	2		.04	.04
9	53	30	3	27	20	3	50	8		.03
10	11	6	14	1	25	4	14	8	6	

APÊNDICE F: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6ºANO GERAL (N=118)

APRENDER 6º ANO GERAL (n=118)	1 BOM	2 CHATO	3 DIVERTIDO	4 ESTUDAR	5 FAZER	6 IMPORTANTE	7 INTERESSANTE	8 LEGAL	9 MASSA	10 PRESTAR-ATENÇÃO	11 SABER
1		.02	.07	.07	.02	.09	.02	.12	.03	.02	.03
2	2		.05	.01	0	.03	.01	.12	.08	0	0
3	8	6		.07	.02	.09	.01	.14	.03	.01	0
4	8	1	8		.22	.08	.01	.12	0	.15	.10
5	2	0	2	26		.02	0	.02	0	.03	.02
6	11	3	11	10	2		.04	.18	0	.01	.01
7	2	1	1	1	0	5		.05	0	0	0
8	14	14	16	14	2	21	6		.13	.03	.02
9	3	9	3	0	0	0	0	15		0	0
10	2	0	1	18	3	1	0	4	0		.03
11	3	0	0	12	2	1	0	2	0	4	

APÊNDICE G: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 9ºANO GERAL (N=125)

APRENDER 9º ANO GERAL (n=125)	1 BOM	2 CHATO	3 CONHECER	4 ESTUDAR	5 IMPORTANTE	6 INTERESSANTE	7 LEGAL	8 NECESSÁRIO	9 PRECISO	10 SABER	11 SE-ESFORÇAR
1		.13	.06	.05	.27	.08	.31	.14	.07	.06	.02
2	16		0	.03	.11	.02	.13	.06	.03	.05	.02
3	7	0		.08	.08	.01	.02	.01	0	.10	.01
4	6	4	10		.07	.02	.05	0	.02	.10	.10
5	34	14	10	9		.09	.23	.07	.10	.10	.03
6	10	3	1	2	11		.04	.05	0	.01	0
7	39	16	3	6	29	5		.06	.05	.03	.01
8	17	8	1	0	9	6	8		.04	.03	.02
9	9	4	0	2	12	0	6	5		0	.02
10	8	6	12	13	13	1	4	4	0		0
11	3	2	1	13	4	0	1	3	1	0	

APÊNDICE H: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º+9º ANO APROVADOS (N=172)

APRENDER 6º e 9º ANO APROVADOS (n=172)	1 BOM	2 CHATO	3 CONHECER	4 DIVERTIDO	5 ESTUDAR	6 FAZER	7 IMPORTANTE	8 INTELIGENTE	9 LEGAL	10 SABER
1		.06	.01	.07	.06	.02	.17	.04	.23	.04
2	11		0	.04	.03	0	.03	.01	.03	.01
3	1	0		.01	.09	.02	.05	.02	.01	.07
4	12	7	1		.03	.01	.05	.01	.11	.01
5	11	5	15	6		.13	.08	.14	.09	.12
6	3	0	3	1	23		.01	.03	0	.01
7	29	6	9	9	14	1		.01	.20	.04
8	7	1	3	1	24	5	2		.03	.05
9	39	5	2	19	15	0	34	6		.03
10	7	2	12	1	21	2	7	8	5	

APÊNDICE I: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º ANO APROVADOS (N=97)

APRENDER 6º ANO APROVADOS (N=97)	1 BOM	2 CHATO	3 DIVERTIDO	4 ESTUDAR	5 FAZER	6 IMPORTANTE	7 INTELIGENTE	8 LEGAL	9 MASSA	10 PRESTAR-ATENÇÃO	11 SABER
1		.02	.05	.06	.01	.09	.04	.12	.02	.01	.03
2	2		.04	.01	0	.01	0	.10	.06	0	0
3	5	4		.05	.01	.06	.01	.10	.01	.01	0
4	6	1	5		.21	.07	.18	.09	0	.13	.10
5	1	0	1	20		0	.03	0	0	.03	.01
6	9	1	6	7	0		.02	.18	0	.01	.01
7	4	0	1	17	3	2		.04	.01	.02	.05
8	12	10	10	9	0	17	4		.11	.04	.02
9	2	6	1	0	0	0	1	11		0	0
10	1	0	1	13	3	1	2	4	0		.04
11	3	0	0	10	1	1	5	2	0	4	

APÊNDICE J: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 9º ANO APROVADOS (N=96)

APRENDER 9º ANO APROVADOS (n=96)	1 BOM	2 ESTUDAR	3 IMPORTANTE	4 LEGAL	5 CHATO	6 CONHECER	7 DIVERTIDO	8 ESFORCAR-SE	9 INTERESSANTE	10 NECESSARIO	11 DIFÍCIL
1		.05	.21	.30	.09	.06	.07	.03	.07	.08	.06
2	5		.08	.05	.04	.09	.01	.13	.02	.05	.02
3	20	8		.19	.05	.08	.03	.04	.08	.09	.04
4	27	5	18		.10	.02	.09	.01	.01	.01	.05
5	9	4	5	10		0	.03	.02	.03	.03	.05
6	5	9	8	2	0		.01	.01	.01	.01	0
7	7	1	3	9	3	1		.01	.02	.02	0
8	3	12	4	1	2	1	1		0	.03	0
9	7	2	8	1	3	1	2	0		.03	.01
10	8	5	9	1	3	1	2	3	3		.02
11	6	2	4	5	5	0	0	0	1	2	

APÊNDICE K: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º+9º ANO REPROVADOS (N=54)

APRENDER 6º+9º ANO REPROVADOS (n=54)	1 BOM	2 CHATO	3 DIVERTIDO	4 ESTUDAR	5 FAZER	6 IMPORTANTE	7 LEGAL	8 NECESSÁRIO	9 SABER
1		.13	.11	.06	.02	.30	.26	.17	.07
2	7		0	0	0	.20	.19	.09	.07
3	6	0		.06	.02	.13	.15	.02	0
4	3	0	3		.17	.09	.09	0	.04
5	1	0	1	9		.04	.06	0	.04
6	16	11	7	5	2		.30	.19	.13
7	14	10	8	5	3	16		.07	.02
8	9	5	1	0	0	10	4		.06
9	4	4	0	4	2	7	1	3	

APÊNDICE L: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 6º ANO REPROVADOS (N=35)

APRENDER 6º ANO REPROVADOS (n=35)	1 APRENDER	2 BOM	3 CHATO	4 DIVERTIDO	5 ENTENDER	6 ESTUDAR	7 FAZER	8 IMPORTANTE	9 INTELIGENTE	10 IRADO	11 LEGAL	12 LER	13 MASSA	14 PRESTAR-ATENÇÃO	15 SABER
1		0	0	0	.03	.09	0	0	.03	0	.03	.03	0	0	0
2	0		0	.09	0	.06	.03	.06	0	.03	.06	0	.03	.03	0
3	0	0		.06	0	0	0	.06	0	.09	.11	0	.09	0	0
4	0	3	2		0	.09	.03	.14	0	.06	.17	0	.06	0	0
5	1	0	0	0		.11	.03	0	.06	0	0	0	0	.06	.03
6	3	2	0	3	4		.17	.11	.11	0	.11	.09	0	.11	.06
7	0	1	0	1	1	6		.06	0	0	.06	.03	0	0	.03
8	0	2	2	5	0	4	2		0	0	.15	.03	0	0	0
9	1	0	0	0	2	4	0	0		0	0	0	0	.03	0
10	0	1	3	2	0	0	0	0	0		.11	0	.11	0	0
11	1	2	4	6	0	4	2	5	0	4		.03	.11	0	0
12	1	0	0	0	0	3	1	1	0	0	1		0	0	.03
13	0	1	3	2	0	0	0	0	0	4	4	0		0	0
14	0	1	0	0	2	4	0	0	1	0	0	0	0		.03
15	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	

APÊNDICE M: COCORRÊNCIAS OMI APRENDER É... 9º ANO REPROVADOS (N=35)

APRENDER 9º ANO REPROVADOS (n=35)	1 BOM	2 CHATO	3 CONHECER	4 ESTUDAR	5 FAZER	6 IMPORTANTE	7 LEGAL	8 NECESSÁRIO	9 NÃO-FALTAR	10 PRECISO	11 RUIM	12 SABER
1		.20	.06	.03	0	.40	.34	.26	0	.09	.09	.11
2	7		0	0	0	.26	.17	.14	.03	.09	.09	.11
3	2	0		.03	0	.06	.03	0	0	0	0	.06
4	1	0	1		.09	.03	.03	0	.03	0	.03	.06
5	0	0	0	3		0	.03	0	.06	0	0	.03
6	14	9	2	1	0		.31	.28	.03	.11	.06	.20
7	12	6	1	1	1	11		.11	.03	.03	.03	.03
8	9	5	0	0	0	10	4		0	.09	.09	.09
9	0	1	0	1	2	1	1	0		.03	0	.03
10	3	3	0	0	0	4	1	3	1		.06	.06
11	3	3	0	1	0	2	1	3	0	2		0
12	4	4	2	2	1	7	1	3	1	2	0	

APÊNDICE N: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º+9º ANO GERAL (N=206)

REPROVAR 6º + 9º ANO GERAL (n= 206)	1 BURRICE	2 CHATO	3 HORRÍVEL	4 LEGAL	5 PÉSSIMO	6 RUIM	7 TRISTE
1		.14	.07	.01	.03	.11	.05
2	29		.22	.11	.14	.51	.23
3	14	46		.01	.08	.18	.08
4	3	23	2		.01	.06	.11
5	7	28	17	3		.20	.04
6	22	105	38	13	32		.23
7	11	47	17	23	8	47	

APÊNDICE O: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º GERAL (N=135)

REPROVAR 6º ANO GERAL (N=135)	1 CHATO	2 HORRÍVEL	3 LEGAL	4 NÃO-ESTUDAR	5 PÉSSIMO	6 RUIM	7 TRISTE
1		.16	.10	.01	.09	.32	.19
2	22		.01	0	.06	.11	.04
3	14	1		0	0	.04	0
4	2	0	0		.01	.03	.01
5	12	8	0	1		.09	.01
6	43	15	6	4	12		.16
7	25	6	0	1	1	21	

APÊNDICE P: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 9º ANO GERAL (N=122)

REPROVAR 9º ANO GERAL (N=151)	1 BURRICE	2 CHATO	3 DESNECESSÁRIO	4 HORRÍVEL	5 PÉSSIMO	6 RUIM	7 TRISTE
1		.11	.02	.09	.06	.09	.02
2	13		.09	.20	.13	.51	.18
3	3	11		.04	.01	.08	.03
4	11	24	5		.07	.19	.09
5	7	16	1	9		.16	.06
6	11	62	10	23	20		.21
7	3	22	4	11	7	26	

APÊNDICE Q: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º ANO APROVADOS (N=70)

REPROVAR 6º ANO APROVADOS (N=70)	1 BURRICE	2 CHATO	3 HORRÍVEL	4 LEGAL	5 NÃO-ESTUDAR
1		0	.14	.03	.14
2	0		0	0	0
3	10	0		0	0
4	2	0	0		.02
5	10	0	0	1	

APÊNDICE R: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º ANO REPROVADOS (N=24)

REPROVAR 6º ANO REPROVADOS (N=24)	1 BOM	2 BURRICE	3 CANSATIVO	4 CHATO
1		.21	.17	.33
2	5		0	.17
3	4	0		.09
4	8	4	2	

APÊNDICE S: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 9º ANO APROVADOS (N=82)

REPROVAR 9º ANO APROVADOS (N=82)	1 BURRICE	2 CHATO	3 DECEPÇÃO	4 HORRÍVEL	5 LEGAL	6 PÉSSIMO	7 RUIM	8 TRISTE
1		.07	.01	0	0	.06	.05	.02
2	6		.04	.21	.09	.16	.51	.21
3	1	3		.05	0	.15	.11	.09
4	0	17	4		.01	.10	.21	.09
5	0	7	0	1		.02	.05	.01
6	5	13	12	8	2		.20	.07
7	4	42	9	17	4	16		.26
8	2	17	7	7	1	6	21	

APÊNDICE T: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 9º ANO REPROVADOS (N=43)

REPROVAR 9º ANO REPROVADOS (N=43)	1 ATRASO	2 BOM	3 BOSTA	4 BURRICE	5 CHATO	6 DESNECESSÁRIO	7 FALTA	8 HORRÍVEL	9 HUMILHANTE	10 IRRITANTE	12 PÉSSIMO	13 RUIM	14 TRISTE
1		0	0	.05	.07	0	0	.05	0	0	0	.07	0
2	0		0	0	.02	0	.02	.02	0	.02	.05	.12	.02
3	0	0		0	.10	0	0	0	0	.02	0	.07	0
4	2	0	0		.16	.02	.02	.12	.07	.02	.05	.16	.02
5	3	1	4	7		.10	.10	.16	.02	.05	.07	.47	.12
6	0	0	0	1	4		.02	.05	.02	0	0	.10	.02
7	0	1	0	1	4	1		0	0	0	.02	.05	.02
8	2	1	0	5	7	2	0		.05	.05	.02	.02	.10
9	0	0	0	3	1	1	0	2		.02	0	.07	.05
10	0	1	1	1	2	0	0	2	1		.02	.02	0
12	0	2	0	2	3	0	1	1	0	1		.10	.02
13	3	5	3	7	20	4	2	1	3	1	4		.12
14	0	1	0	1	5	1	1	4	2	0	1	5	

APÊNDICE U: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º+9º ANO APROVADOS (N=151)

REPROVAR 6º + 9ºANO APROVADOS (N=151)	1 BURRICE	2 CHATO	3 HORRÍVEL	4 LEGAL	5 RUIM	6 TRISTE
1		.11	.05	.02	.09	.05
2	17		.23	.11	.51	.25
3	8	34		.01	.19	.08
4	3	17	2		.05	.01
5	14	77	28	8		.25
6	8	37	12	1	38	

APÊNDICE V: COCORRÊNCIAS OMI REPROVAR É... 6º+9º ANO REPROVADOS (N=62)

REPROVAR 6º + 9º ANO REPROVADOS (N= 62)	1 BURRICE	2 CHATO	3 FALTA	4 FEIO	5 HORRÍVEL	6 LEGAL	7 PÉSSIMO	8 RUIM	9 TRISTE
1		.19	.02	.03	.09	0	.03	.12	.04
2	12		.06	.12	.19	.09	.08	.45	.16
3	1	4		0	0	0	.02	.03	.02
4	2	8	0		.03	.02	.02	.06	.03
5	6	12	0	2		0	.06	.16	.08
6	0	6	0	1	0		.02	.08	0
7	2	5	1	1	4	1		.11	.02
8	8	28	4	4	10	5	7		.14
9	3	10	1	2	5	0	1	9	

Apêndice W: Lematizações- Aprender é

VOCÁBULOS	F	LEMATIZAÇÃO	F
ACERTA AS PROVAS	1	ACERTAR	1
ACREDITAR	1	ACREDITAR	1
ADIQUERIR INFORMAÇÕES	1	ADQUIRIR	2
ADQUIRIR	1		
ADORAVEL	1	ADORÁVEL	1
AGRADÁVEL	4	AGRADÁVEL	4
AJUDA	1	AJUDAR	5
AJUDAR	3		
AJUDO A MINHA MÃE	1		
ALEGRE	2	ALEGRE	3
ALEGRIA	1		
AMADURECER	1	AMADURECER	1
AMIZADES	1	AMIZADE	1
ANDA DE ESQUEICK	1	ANDA DE ESQUEICK	1
ANDAR	1	ANDAR	2
ANDAR	1		
APANHAR	3	APANHAR	3
ABENDER	1	APRENDER	8
APRENDE A MADERIA	1		
APRENDER	3		
APRENDER A MATÉRIA	1		
APRENDER A MATÉRIA	1		
APRENDER O ALFABETO	1		
APRENDER O QUE AS COISAS É	1		
APRENDER TUDO	1		
APRENTIZADO	1		
APROFUNDAR-SE	1	APROFUNDAR	1
APROVEITÁVEL	1	APROVEITÁVEL	1
ARRUMO O MATERIAL	1	ARRUMAR	1
AS LETRAS	1	LETRAS	1
ATENÇÃO	8	ATENÇÃO	13
ATENSAM	1		
TEM ATENÇÃO	1		
TER ATENÇÃO	2		
MUITO ATENSIOSO	1		
BATALHA	1	BATALHA	1
BOA PESSOA	1	BOA-PESSOA	1
BOBAGEM	1	BOBAGEM	1
BÃO	1	BOM	110
BOM	88		
BOM ALUNO	1		
BOM PARA A MENTE	1		
BOM PARA O FUTURO	2		
BOM PRA VIDA	1		
BOM PRO FUTURO	1		
BOM PROS PAIS	1		
É BOM	1		
SER BONZINHO	1		
SER BOM ALUNO	4		
SER UM BOM ALUNO	3		
MUITO BOM	5		
BONITO	1	BONITO	1
BREGA	1	BREGA	1
BRINCAR	4	BRINCAR	4
BURRICE	1	BURRICE	1
BUSCAR	2	BUSCAR	2

CAIR	1	CAIR	1		
CANÇATIVO	1	CANSATIVO	17		
CANSATIVO	16				
CER ESPERTO	1	ESPERTO	8		
SER ESPERTO	4				
SER MAIS ESPERTO	1				
SEM ESPERTA	1				
ESPERTEZA	1				
CHATO	53	CHATO	56		
MÓ CHATÃO	1				
XATO	2				
CIÊNCIAS	2	CIÊNCIAS	3		
CIMCIA	1				
COLABORAR	1	COLABORAR	1		
COMESAR	1	COMEÇAR	1		
COMPETÊNCIA	1	COMPETÊNCIA	1		
COMPLICADO	1	COMPLICADO	2		
COMPRICADO	1				
COMPREENDER	3	COMPREENDER	5		
COMPREENDER A EXPLICAÇÃO	1				
TER COMPREDIMENTO	1				
COMUM	1	COMUM	1		
CONFIANÇA	1	CONFIAR	2		
CONFIAR	1				
CONHECER	16	CONHECER	34		
CONHESER	1				
CONHECER AS COISAS	1				
CONHECER COISAS NOVAS	2				
CONHECIMENTO	9				
CONHECIMENTOS	1				
CONESIMEDO	1				
TER CONHECIMENTO	3				
CONQUISTAR	2			CONQUISTAR	2
CONSEGIR	1			CONSEGUIR	4
CONSEGUI ENTENDER	1				
CONSEGUIR	1				
CONSEGUIR REALIZAR AS COISAS	1				
CONTAS	1	CONTAS	1		
CONVIVER	3	CONVIVER	3		
CORRER ATRÁS DE SEUS SONHOS	1	CORRER-ATRÁS-DE-SEUS-SONHOS	1		
CRER EM VOCÊ MESMO	1	CRER-EM-VOCÊ-MESMO	1		
CRESCER	7	CRESCER	8		
QUESER	1				
DANÇA	1	DANÇAR	2		
DANSAR	1				
DAR O MÁXIMO	1	DAR-O-MÁXIMO	1		
DE MAIS	1	DEMAIS	3		
DEMAIS	1				
DIMAIS	1				
DEDICAÇÃO	1	DEDICAÇÃO	15		
DEDICAR	1				
DEDICAR-SE	2				
DESDICAR-SE	1				
SE DEDICAR	3				
SE DEDICAR AOS ESTUDOS	3				
SI DEDICAR	1				
TER DEDICAÇÃO	1				
MUITO DEDICADO					
SER DEDICADO	1				

DEMORADO	2	DEMORADO	2
DESCOBRIR	6	DESCOBRIR	7
DESCOBRIR COISAS NOVAS	1		
DESEJAR	1	DESEJAR	1
DESNECESARIO	1	DESNECESSÁRIO	1
DETERMINAÇÃO	2	DETERMINAÇÃO	2
DEZ	1	DEZ	1
DIFERENTE	3	DIFERENTE	3
DIFICEL	1	DIFÍCIL	26
DIFICIL	14		
DIFICIO	6		
DIFÍSIL	1		
DIFISIO	1		
DIVISIL	1		
DEFICIL	1		
TIFICUTOZO	1		
DIGNAÇÃO	1	DIGNAÇÃO	1
DINHEIRO	1	DINHEIRO	3
GANHAR DINHEIRO	1		
TER DINHEIRO	1		
DIVERDIDO	1	DIVERTIDO	37
DIVERDITO	1		
DIVERTIDO	34		
SE DIVERTIR	1		
DOIDO	1	DOIDO	1
DUVIDOSO	1	DUVIDOSO	1
ELOGIÁVEL	1	ELOGIÁVEL	1
EMOCIONANTE	2	EMOCIONANTE	4
EMOSIONANTE	1		
EMOSIONANTE	1		
EMPOUGAR	1	EMPOLGAR	1
ENCONVENIENTE	1	INCONVENIENTE	1
ENFORMACE DE ALGUMA NOVIDADE	1	INFORMAR	5
SE INFORMAR	3		
INFORMAÇÃO	1		
ENJOATIVO	2	ENJOATIVO	2
ESINAR	1	ENSINAR	8
ENSINAMENTO	1		
ENSINAR	5		
ENSINO	1		
ENTEDIADO	1	ENTEDIANTE	4
ENTEDIANTE	1		
INTEDIANTE	2		
ENTEDER	1	ENTENDER	14
ENTEMDER OQUE A PROF ESQUEVER	1		
ENTENDER	9		
ENTENDER AS COISAS	1		
ENTENDER O QUE A PROFESSORA FALA	1		
INTENDER TUDO	1		
ENTRAR NA SOCIEDADE	1	ENTRAR	1
ENTRETIDO	1	ENTRETIDO	1
ERRADO	1	ERRADO	1
ESCOLA	1	ESCOLA	1
ESCOLHER OS COMENTÁRIO	1	ESCOLHER	1
ESCREVER	8	ESCREVER	10
ESQUEVE	1		
ESQUEVER	1		
ESCUTAR	4	ESCUTAR	5
ESCUTAR O PROFESSOR	1		

ESFORÇAR	2	ESFORÇAR-SE	26
ESFORÇAR DEMAIS	1		
ESFORÇAR-SE	12		
SE ESFORÇA	1		
SE ESFORÇAR	6		
ESFORSADO	1		
ESFORSAR	1		
ESFORSO	1		
TER ESFORÇO	1		
ESPECIAL	1		
ESPETACULAR	2	ESPETACULAR	2
ECENCIAL	1	ESSENCIAL	12
ESCENCIAL	1		
ESSENCIAL	10		
ESTIMULANTE	1	ESTIMULANTE	1
ESTUAR	1	ESTUDAR	146
ESTUDA	1		
ESTUDAR	132		
ESTUDAR BASTANTE	1		
ESTUDAR MAIS	1		
ESTUDAR MUITO	1		
ESTUDAR PRA PROVA	1		
ESTUDIOSO	1		
MUITO ESTUDIOSO	1		
SER ESTUDIOSO	3		
SÓ ESTUDANDO	1		
ETUDAR	1		
ETUDAR	1		
EXCELENTE	4		
EXPLICAR	1	EXPLICAR	1
EXPLORAR	2	EXPLORAR	2
FACIL	7	FÁCIL	9
FACIO	2		
FACUDADE	1	FACULDADE	1
FALAR	1	FALAR	1
FASER TAREFA	2	FAZER	46
FAZER A TAREFA	3		
FAZER DODA AS TAREFAS	1		
FAZ BEM	1		
FAZENDO E APRENDENDO	1		
FAZER	4		
FASER AMIGOS	1		
FAZER AMIGO	1		
FAZER AMIGOS	1		
FAZER AMIZADE COM O PROFESSOR	1		
FAZER AMIZADE	1		
FAZER AMIZADES	1		
FASER AS COISAS	1		
FAZER AS COISAS	1		
FAZER ATIVIDADES	1		
FAZER COM ATENÇÃO	1		
FAZER DESCOBERTAS	1		
FASER A FACULDADE	1		
FAZER FACUDADE	4		
FAZER FACULDADE	5		
FAZER O POSIVEL	1		
FAZER O QUE A PROFESSORA MANDA	1		

FAZER PROVA	3		
FAZER PROVAS	1		
VAZER PROVA	1		
FAZER TAREFA	5		
FAZER TRABALHO	1		
TER AMIGOS	1	TER-AMIGOS	1
FEIO	1	FEIO	1
FELICIDADE	1	FELICIDADE	1
FICAR EM SILÊNCIO	1	MANTER-SE-EM-SILÊNCIO	2
MANTERCE EM SILÊNCIO	1		
FICAR QUETO	1	FICAR-QUIETO	1
FOCO	1	FOCO	1
FOCO NO ESTUDO	1	FOCO-NO-ESTUDO	1
FODA	1	FODA	1
FUNDAMENTAL	5	FUNDAMENTAL	5
GANHAR	3	GANHAR	8
GANHAR 10 NA PROVA	1		
GANHAR CARRO	1		
GANHAR CONHECIMENTO	1		
GANHAR NOTA BOA	1		
GANHAR PONTO NA PROVA	1		
GARANTIA	1	GARANTIA	1
GATINHA	1	GATINHAR	1
GOSTAR	4	GOSTAR	9
GOSTAR DE APREDER	1		
GOSTAR MUITO	1		
GOSTOSO	3		
GRAVAR	1	GRAVAR	1
GUARDAR AS COISAS	1	GUARDAR-AS-COISAS	1
HILARIANTE	1	HILARIANTE	1
HORRÍVEL	2	HORRÍVEL	4
ORIVEL	2		
IDIOTA	3	IDIOTA	4
INDIOTA	1		
EMPORTANTE	3	IMPORTANTE	98
ENPORTANTE	2		
IMPORTANTE	85		
INPORTANTE	7		
NADA IMPORTANTE	1		
INCRIVEL	2	INCRÍVEL	2
INESPERADO	1	INESPERADO	1
INEVITÁVEL	1	INEVITÁVEL	1
INGRASADO	1	ENGRAÇADO	1
INPOCÍVEL	1	IMPOSSÍVEL	1
INTELIGENCIA	7	INTELIGENTE	40
INTELIGENSIA	2		
INTELIGENTE	8		
SER INTELIGENTE	17		
SER TELIGENTE	1		
CER INTELIGENTE	1		
SE INTELIGENTE	1		
FICAR INTELIGENTE	1		
PARA FICAR INTELIGENTE	1		
TER INTELIGÊNCIA	1		
IMTERESANTE	2	INTERESSANTE	26
ITERECANTE	1		
INTERECANTE	1		
INTERESANTE	3		
INTERESSANTE	19		

INTEROGAR	1	INTERROGAR	1
IR ALÉM	1	IR -ALÉM	1
IRADO	13	IRADO	14
IRRADO	1		
IRITANDE	1	IRRITANTE	9
IRITANTE	1		
IRRITANTE	7		
LAVO LOUSA	1	LAVAR LOUSA	1
LECAU	1	LEGAL	19
LEGAL	11		
LEGAO	1		
MUITO LEGAL	2		
SER LEGAL	2		
SUPER LEGAL	1		
MAIS OMENOS LEGAL	1		
LEMBRAR	1	LEMBRAR	2
LENBRAR TUDO NA HORA	1		
LE	2	LER	12
LER	8		
LER A ATIVIDADE PARA FAZER A TAREFA	1		
LER COISAS NOVAS	1		
LEVAR A SÉRIO	2	LEVAR-A-SÉRIO	2
LEVAR BRONCA	1	LEVAR-BRONCA	1
LEVAR PARA A VIDA INTEIRA	1	LEVAR-PARA-A-VIDA-INTEIRA	1
MADEIRA	1	MADEIRA	1
MAIS	1	MAIS	1
MAIO OU MENOS	1	MAIS-OU-MENOS	6
MAIS OU MENOS	5		
MANEIRO	3	MANEIRO	4
MANERO	1		
MARAVILHOSO	3	MARAVILHOSO	4
MRAVILHOSO	1		
MASSA	17	MASSA	17
MATEMÁTICA	1	MATEMÁTICA	1
MELHOR	1	MELHORAR	2
MELHORAR	1		
MEMORIZAR AS PALAVRAS	1	MEMORIZAR	1
MONSTRO	1	MONSTRO	1
NÃO	1	NÃO	1
NÃO BAGUNÇAR	1	NÃO-BAGUNÇAR	1
NÃO BRINCAR	1	NÃO-BRINCAR	2
NÃO BRINCAR NA SALA	1		
NÃO COLAR	1	NÃO-COLAR	1
NÃO CONVERÇAR	1	NÃO-CONVERSAR	5
NÃO CONVERSAR	4		
NÃO FALTA	1	NÃO-FALTAR	3
NÃO- FALTAR	1		
NÃO FALTAR ÀS AULAS	1		
NÃO FASER BAGUNÇA	1	NÃO-FAZER-BAGUNÇA	4
NÃO FAZER BAGUNÇA	1		
NÃO FAZER BAGUNÇÃO	1		
NÃO FAZER BAGUNÇA E OUVIR ASCOISAS QUE O PROFESSOR FALA	1		
NÃO FAZER TAREFA	1	NÃO-FAZER-TAREFA	1
NÃO REPROVAR	1	NÃO-REPROVAR	1
NÃO SER BAGUNCEIRO	1	NÃO-SER-BAGUNCEIRO	1
NÃO SER INTELIGENTE	1	NÃO-SER-INTELIGENTE	1
NÃO TER PREGUISSA	1	NÃO-TER-PREGUIÇA	1
NECESARIO	2	NECESSÁRIO	34

NECESSÁRIO	26		
NECESSÁRIO	1		
NECESSÁRIO	4		
NECESSÁRIO	1		
NOVIDADES	1		
UMA COISA NOVA	1	NOVIDADE	5
MATÉRIAS NOVAS	1		
COISA NOVA	2		
NUNCA FALTAR NA ESCOLA	1		
IR A ESCOLA	8	NÃO-FALTAR	11
IR NA ESCOLA	1		
VIR NA ESCOLA	1		
NUNCA- REPROVAR	3	NUNCA-REPROVAR	3
O PRIMEIRO PASSO PARA SER ALGUÉMNA VIDA	1	SER-ALGUÉM-NA-VIDA	1
OBEDECER A PROFESSORA	1		
OBEDESER	1	OBEDECER	3
SER OBEDIENTE	1		
OBRIGADO	2	OBRIGATÓRIO	6
OBRIGATÓRIO	4		
OBSERVAR	1	OBSERVAR	1
OBTER SABEDORIA	1	OBTER-SABEDORIA	1
ORGANIZAR A BOLSA	1	ORGANIZAR-A-BOLSA	1
ORGULHOSO	1	ORGULHOSO	1
ORIENTADOR	1	ORIENTADOR	1
ÓTIMO	28	ÓTIMO	28
OUVIR	3		
OUVIR A PROFESSOR FALAR	1	OUVIR	6
OUVIR A PROFESSORA	1		
OUVIR PROFESSOR	1		
PACIÊNCIA	2		
PACIENTE	1	PACIÊNCIA	5
TER PACIÊNCIA	2		
PAIA	7	PAIA	7
PARA O FUTURO	1		
FUTURO	6	FUTURO	10
TER FUTURO	1		
TER UM FUTURO	1		
PLANEJA SEU FUTURO	1		
PASSA DE ANO	1		
PASSAR	1	PASSAR-DE-ANO	5
PASSAR DE ANO	3		
PÉCIMO	1	PÉSSIMO	2
PÉSSIMO	1		
PENSAR	2	PENSAR	2
PERDA DE TEMPO	2	PERDER-TEMPO	3
PERDER TEMPO	1		
PERGUNTAR	2	PERGUNTAR	2
PESQUISAR	1	PESQUISAR	1
PORDUGES	1	PORTUGUÊS	2
PORTUGUÊS	1		
PRA SEMPRE	1	PRA-SEMPRE	1
PRATICAR	2	PRATICAR	2
PECISO	1		
PRECISO	20	PRECISO	22
PRESISO	1		
PREGUIÇOSO	1	PREGUIÇOSO	1
PRESTA ATENÇÃO	1	PRESTAR-ATENÇÃO	29
PRESTAR ATENÇÃO	25		

PRESTAR ATENÇÃO	1		
PRESTAR ATENÇÃO	1		
PRESTAR ATENÇÃO NAS AULAS	1		
PROFESSORA	2	PROFESSORA	2
PROFIÇÃO	1	PROFISSÃO	1
QUERER	2	QUERER	2
RACIOCÍNIO	1	RACIOCÍNIO	2
RACOSÍNIO	1		
RADICAL	2	RADICAL	2
RÁPIDO	1	RÁPIDO	1
REALIZAR SEUS SONHOS	1	REALIZAR	2
REALIZAR TAREFAS	1		
REPROVAR	1	REPROVAR	1
RESAR	1	REZAR	1
RESPEITAR	2	RESPEITAR	8
RESPEITAR A PROFESSORA	1		
RESPEITAR OS AMIGOS	1		
RESPEITAR OS COLEGAS	1		
RESPEITAR OS PROFESSORES	1		
RESPEITO	1		
TER RESPEITO	1		
RESPONDER	1	RESPONDER	1
REUNIÃO COM OS PAIS	1	REUNIÃO-COM-OS-PAIS	1
REVISAR	1	REVISAR	1
RUIM	11	RUIM	11
SABEDORIA	1	SABER	54
SABER	32		
SABER ALGO NOVO	1		
SABER ALGO QUE NÃO TINHA CONHECIMENTO	1		
SABER ALGO QUE VOCÊ NÃO SABIA	1		
SABER AS COISAS	1		
SABER COISAS	1		
SABER COISAS NOVAS	1		
SABER DAS COISAS	1		
PARA SABER AS COISAS	1		
SABER E CURIOSIDADE	1		
SABER ESCREVER	2		
SABER ESQUEVER	1		
SABER FAZER	2		
SABER FAZER TAREFA	1		
SABER LER	3		
SABER OS SIGNIFICADOS	1		
SABER PRO FUTURO	1		
SABER USA A CABEÇA	1		
SACO	1		
SATISFATÓRIO	1	SATISFATÓRIO	1
SAUDÁVEL	3	SAUDÁVEL	3
SE COMPORTAR	1	COMPORTAR-SE	2
TER COMPORTAMENTO	1		
SEM SABIDA	1	SER-SABIDA	1
SENSACIONAL	2	SENSACIONAL	2
SER	2	SER-ALGUÉM	6
SER ALGUÉM	3		
SER AUGUEM NA VIDA	1		
SER- CONSCIENTE	1	SER-CONSCIENTE	1
SER FELIX	1	SER-FELIZ	2
SER FELIZ	1		
SER HUMILDE	1	SER-HUMILDE	1

SER LEGAL COM PROFESSOR	1	SER-LEGAL-COM-O-PROFESSOR	1
SER MAIS	1	SER-MAIS	1
SER PROFESSOR	1	SER-PROFESSOR	1
SER QUIETO	1	SER-QUIETO	1
SER RÁPIDO	1	SER-RÁPIDO	1
SER RICO	1	SER-RICO	1
SER SÁBIO	1	SER-SÁBIO	1
SER SERIO	1	SER-SÉRIO	1
SIGNIFICATIVO	2	SIGNIFICATIVO	2
SINTIR TUDO APRENDER	1	SENTIR	1
SOBREVIVER	3	SOBREVIVER	3
SUPERAÇÃO	1	SUPERAÇÃO	1
SURPREENDENTE	1	SURPREENDENTE	1
TAREFA	1	TAREFA	1
TÉDIO	1	TÉDIO	2
TEDIOSO	1		
TENTAR SABER MAIS	1	SABER-MAIS	1
TER BOM DESEMPENHO	1	BOM-DESEMPENHO	1
TER CAPACIDADE	1	CAPACIDADE	2
TER CAPASIDADE	1		
TER CERTEZA	1	TER-CERTEZA	1
TE EDUCAÇÃO	1	EDUCAR	16
TER EDUCAÇÃO	2		
SER EDUCADO	5		
EDUCAÇÃO	6		
EDUCAR	1		
EDUCATIVO	1		
RESPONSABILIDADE	1		
SER RESPONSÁVEL	1	RESPONSABILIDADE	4
TER RESPONSABILIDADE	2		
TER SORTE	12	SORTE	17
SORTE	4		
SORTUDO	1		
TER TUDO NA CABEÇA	1	TER-TUDO-NA-CABEÇA	1
TER UM BOM EMPREGO	1	BOM-EMPREGO	2
UM BOM EMPREGO	1		
TER VONTADE	3	VONTADE	6
TER VONTADE DE APRENDER	1		
VONTADE	2		
TIRAR DÚVIDAS	1	TIRAR-DÚVIDAS	1
TRABALHA	2	TRABALHAR	21
TRABALHO	1		
TRABALHAR	16		
TRABALHAR PELOS ESTUDOS	2		
TUDO	3	TUDO	3
UM POUCO BOM E UM POUCO RUIM	1	UM-POUCO-BOM-E-UM-POUCO-RUIM	1
UMA BOSTA	1	BOSTA	1
UMA LIÇÃO	1	LIÇÃO	1
UNÂNIME	1	UNÂNIME	1
ÚTIL	4	ÚTIL	4
VALORIZAR	2	VALORIZAR	2
VER	1	VER	1
VIVENCIAR	1	VIVENCIAR	1
VIVER	11	VIVER	11

***a expressão “anda de esqueick” foi eliminada

Apêndice X: Lematizações- Reprovar é

VOCÁBULOS	F	LEMATIZAÇÃO	F
A GENTE FICA ABORRECIDO	1	FICAR-ABORRECIDO	1
A TREVA	1	TREVA	1
ABALANTE	1	ABALANTE	1
ABSURDO	1	ABSURDO	1
AMIGOS DA SÉRIE ANTES DE VOCÊ	1	AMIGOS-DA-SÉRIE-ANTES-DE-VOCÊ	1
ANGUSTIANTE	1	ANGUSTIANTE	1
ANTIGAS	1	ANTIGO	1
APANHA DA MÃE	1	APANHAR	12
APANHA DO PAI	1		
APANHAR	8		
APANHAR DOS PAIS	1		
APANHAR NO FINAL DO ANO	1		
APAVORANTE	6	APAVORANTE	6
APRENDER	3	APRENDER	8
APRENDER MAIS	1		
APRENDER NOVAMENTE	1		
APRENDE TUDO DI NOVO	1		
APRENDER TUDO DE NOVO	1		
SABER APRENDER	1		
AS VEZES É BOM	1	AS-VEZES-É-BOM	1
AS VEZES É LEGAL	2	AS-VEZES-É-LEGAL	1
ATENTADOR	1	ATENTADOR	1
ATRASADO	1	ATRASO	10
ATRASAR-SE	1		
ATRASO	2		
SE ATRASAR	1		
ATRASO DE VIDA	1		
UM ATRASO	1		
FICAR ATRASADO	1		
FICAR ATRASADO NA SÉRIE	1		
FICAR ATRAZADO	1		
BAGUNÇA	1		
BAGUNÇAR	1		
FAZER BAGUNÇA	4		
BAGUNCEIRO	1		
SER BAGUNCEIRO	1		
BOBO	1	BOBO	1
BOM	18	BOM	18
BONS AMIGOS	1	BONS-AMIGOS	1
BOSTA	2	BOSTA	9
UMA BOSTA	7		
BRAVO	1	BRAVO	1
BREGA	1	BREGA	1
BRINCADEIRA	1	BRINCAR	8
BRINCAR BASTANTE	1		
FICAR BRINCANDO	4		
FICAR BRINCANDO NA SALA DE AULA	2		

BROXANTE	1	BROXANTE	1
BURO	1	BURRICE	52
BURRICE	15		
BURRICI	1		
BURRISE	4		
BURRISSE	3		
BURRO	8		
ELE É BURRO	1		
MUITO BURO	1		
MUITO BURRO	1		
SER BURO	1		
SER BURRA	2		
SER BURRO	14		
CANSATIVO	19		
CAPRICHAR	1	CAPRICHAR	1
CHATAS PROFESSORAS	1	PROFESSORAS- CHATAS	1
CHATEADO	1	CHATO	205
CHATEANTE	1		
CHATICE	1		
CHATÍSSIMO	2		
CHATO	183		
XARO	1		
XATO	6		
É CHATO	1		
MUITO CHATO	9		
CHOCANTE	2		
CHORAR	3	CHORAR	4
CHORO	1		
COLEGA NOVO	1		
CONHECER NOVOS AMIGOS	1	NOVOS-AMIGOS	3
OTROS AMIGOS	1		
COMEÇAR DI NOVO	1		
COMEÇAR O ANO NOVAMENTE	1	RECOMEÇAR	5
TEM QUE COMEÇAR TUDO DE NOVO	1		
RECOMESAR	1		
UM RECOMEÇO	1		
COMPLICADO	1		
MUITO COMPLICADO COM OS PAIS	1		
COMPRAR MATERIAL DE NOVO	1	COMPRAR-MATERIAL-DE-NOVO	1
CONSEQUENCIA	1	CONSEQUÊNCIA	1
CONSTRANGEDOR	4	CONSTRANGEDOR	4
CONVERSA	1	CONVERSAR	2
SÓ CONVERSAE	1		
CORRER	1	CORRER	1
CRIANÇA QUE NÃO ESTUDA	1	CRIANÇA-QUE-NÃO-ESTUDA	1
CRIANÇAS	1	CRIANÇA	1
DÁ VONTADE DE SAIR QUEBRANDO TUDO	1	DÁ-VONTADE-DE-SAIR-QUEBRANDO-TUDO	1
DE CHORAR	1	CHORAR	1
DECEPÇÃO	10	DECEPÇÃO	18

DECEPCIONANTE	8		
DEMORA PARA TRABALHAR	1	DEMORAR	2
DEMORAR PARA FACULDADE	1		
DEPRESSIVO	1	DEPRIMENTE	2
DEPRIMENTE	1		
DERROTA	1	DERROTA	1
DESAGRADÁVEL	5	DESAGRADÁVEL	5
DESANIMADOR	6	DESANIMADOR	10
DESANIMAR	2		
DESANIMO	2		
DESASTRE	1	DESASTRE	1
DESATENTO	1	DESATENÇÃO	1
DESCUIDO	1	DESCUIDO	1
DESESPERO	1	DESESPERO	1
DESGASTANTE	2	DESGASTANTE	2
DESGRAÇA	5	DESGRAÇA	6
DESGRAÇANTE	1		
DESINTERESSANTE	2	DESINTERESSANTE	2
DESISTIR	1	DESISTIR	2
QUER DESISTIR	1		
DESLEIXO	1	DESLEIXO	1
DESNECESSÁRIO	16	DESNECESSÁRIO	16
DESORGANIZADO	1	DESORGANIZAÇÃO	1
DETESTANTE	1	DETESTANTE	1
DIFERENTE	2	DIFERENTE	2
DIFÍCIL	15	DIFÍCIL	15
DIVERTIDO	3	DIVERTIDO	3
DOLOROSO	2	DOLOROSO	2
ELE NÃO ENTENDE	1	NÃO-ENTENDER	1
EMPOLGANTE	1	EMPOLGANTE	1
ENGRAÇADO	1	ENGRAÇADO	1
ENJOATIVO	4	ENJOATIVO	4
ENTENDIANTE	3	ENTENDIANTE	5
INTENDIANTE	1		
TÉDIO	1		
ERRADO	1	ERRAR	5
ERRAR	1		
ERRAR	1		
ERRO	1		
FAZER COISAS ERRADAS	1		
ESCUTAR	1	ESCUTAR	1
ESFORÇAR	1	ESFORÇAR	1
ESPETACULAR	2	ESPETACULAR	2
ESTRANHO	7	ESTRANHO	7
ESTRESSANTE	3	ESTRESSANTE	3
ESTUDAR A MESMA COISA	1	ESTUDAR-A-MESMA-COISA	1
ESTUDAR MAIS	2	ESTUDAR-MAIS	4
TER QUE ESTUDAR MAIS	1		
VOCÊ TEM QUE ESTUDAR MAIS	1		

ESTUDAR TUDO DE NOVO	1	ESTUDAR-TUDO-NOVAMENTE	2		
ESTUDAR TUDO DI NOVO	1				
EU ARRANCO MEUS CABELOS	1	ARRANCAR-OS-CABELOS	1		
FÁCIL	12	FÁCIL	12		
FALAR NA HORA DE APRENDER	1	FALAR-NA-HORA-DE-APRENDER	1		
FALTA DE APOIO	1	FALTA	16		
FALTA DE ATENÇÃO	6				
FALTA DE COMPROMISSO	2				
FALTA DE DEDICAÇÃO	1				
FALTA DE ESFORÇO	2				
FALTA DE INTERESSE ESTUDANDO	1				
FALTA DE QUERER ESTUDAR	1				
FALTA DE VONTADE	2				
FALTAR	1			FALTAR	7
FALTA	1				
FALTAR MUITO	3				
FALTAR NAS AULAS	1				
FALTAR NAS PROVAS	1				
FAZER CONTRA TURNO	1	FAZER-CONTRATURNO	1		
FAZER MAIS TAREFAS	1	FAZER-MAIS-TAREFAS	1		
FAZER NADA	1	FAZER-NADA	1		
FAZER O NECESSÁRIO	1	FAZER-O-NECESSÁRIO	1		
FAZER NOVAMENTE	1	FAZER-NOVAMENTE	7		
FAZER DE NOVO	1				
FAZER TUDO DE NOVO	5				
FEIO	18	FEIO	18		
FELIZ	3	FELIZ	5		
FICAR FELIZ	1				
MUITO FELIZ	1				
FEZ TUDO ERRADO	1	FAZER-TUDO-ERRADO	1		
FICAR CONVERSANDO	1	FICAR-CONVERSANDO	1		
FICAR DANDO RISADA	1	FICAR-DANDO-RISADA	1		
FICAR DE CASTIGO	2	FICAR-DE-CASTIGO	2		
FICAR MAIS VELHA	1	FICAR-MAIS-VELHO	1		
FICAR MAL FALADO	1	FICAR-MAL-FALADO	1		
FICAR NA MESMA SÉRIE	2	FICAR-NA-MESMA-SÉRIE	3		
FICAR NO MESMO ANO	1				
FICAR NA SALA ATÉ CRIAR BARBA	1	FICAR-NA-MESMA-SALA	2		
FICAR NA MESMA SALA	1				
FICAR PARA TRÁS	1	FICAR-PARA-TRÁS	3		
FICAR PRA TRÁS	1				
VOCÊ FICA PARA TRÁS	1				
FICAR PRESO	1	FICAR-PRESO	1		
FICAR SEM RECREIO	1	FICAR-SEM-RECREIO	1		
FICOU FAZENDO GRACINHA	1	FAZER-GRACINHA	1		
FINGIR NÃO ESCUTAR A PROFESSORA	1	NÃO-OUVIR-O-PROFESSOR	2		
NÃO OUVIR PROFESSOR	1				
FODA	4	FODA	4		
FRUSTANTE	1	FRUSTRANTE	2		

FRUSTRANTE	1		
GANHAR	2	GANHAR	2
GRITAR PELOS CORREDORES	1	GRITAR-PELOS-CORREDORES	1
HORÍVEL	1	HORRÍVEL	34
HORÍVEU	1		
HORRÍVEL	29		
HORROROSO	3		
HUMILHANTE	12	HUMILHANTE	13
UMILHANTE	1	IDIOTICE	14
IDIOTA	2		
IDIOTICE	9		
IDIOTISE	1		
MUITO IDIOTA	1		
SER IDIOTA	1		
IGNORÂNCIA	1	IGNORÂNCIA	2
IGNORANTE	1	IMPORTANTE	3
IMPORTANTE	2		
IMPORTANTE PARA UM ALUNO QUE	1		
IMPOSSÍVEL	2	IMPOSSÍVEL	2
INACREDITÁVEL	3	INACREDITÁVEL	3
INCOMODA	1	INCOMODO	1
INCONVENIENTE	1	INCONVENIENTE	1
INDIGNO	1	INDIGNO	1
INEVITÁVEL	1	INEVITÁVEL	1
INFELIZ	2	INFELIZ	1
INSUPORTÁVEL	1	INSUPORTÁVEL	1
INTERESANTE	1	INTERESSANTE	3
INTERESSANTE	2		
INÚTIL	5	INÚTIL	5
IR MAL NO FINAL	1	IR-MAL-NO-FINAL	1
IR PARA OUTRA ESCOLA	1	IR-PARA-OUTRA-ESCOLA	1
IR PARA OUTRA SALA	1	IR-PARA-OUTRA-SALA	1
IRADO	2	IRADO	2
IRRESPONSABILIDADE	5	IRRESPONSABILIDADE	9
SER IRRESPONSÁVEL	1		
NÃO SER RESPONSÁVEL	1		
NAO TER RESPONSABILIDADE	2		
IRRITANTE	12	IRRITANTE	12
LEGAL	29	LEGAL	29
LEMBRAR	1	LEMBRAR	1
LERDA	1	LERDO	2
SER LERDO	1		
LIÇÃO	1	LIÇÃO	3
UMA LIÇÃO	2		
LIDERAR	1	LIDERAR	1
LIXO	1	LIXO	1
SEM SORTE	1	SEM-SORTE	2
MÁ SORTE	1		
MACHUCAR	1	MACHUCAR	1

MAGOAANTE	1	MAGOANTE	1
MAIS ALTO DA SALA	1	MAIS-ALTO-DA-SALA	1
MAIS OU MENOS	4	MAIS-OU-MENOS	4
MAIS UM ANO PRA ESTUDAR	1	MAIS-UM-ANO-PARA-ESTUDAR	1
MALDADE	1	MALDADE	1
MANEIRO	1	MANEIRO	1
MASSA	6	MASSA	6
MATAR AULAS	1	MATAR-AULAS	1
MAU	9	MAU	9
MELHORAR	2	MELHORAR	2
MEU PAI ME MATA	1	MEU-PAI-ME-MATA	1
MEUS AMIGOS NA MINHA FRENTE	1	MEUS-AMIGOS-NA-MINHA-FRENTE	1
MICO	2	MICO	2
MUITO LOUCO	1	MUITO-LOUCO	1
NADA BOM	2	NADA-BOM	9
NÃO É BOM	7		
NADA LEGAL	1	NADA-LEGAL	7
NÃO É LEGAL	4		
NÃO LEGAL	2		
NÃO APRENDER	6	NÃO-APRENDER	9
NÃO APRENDER NADA	2		
NÃO APRENDEU	1		
NÃO BATALHAR	1	NÃO-BATALHAR	1
NÃO CONSEGUIR CONTINUAR	1	NÃO-CONSEGUIR	3
NÃO CONSEGUIR NADA	1		
NÃO CONSEGUIR UM TRABALHO BOM	1		
NÃO CONTENTE	1	NÃO-CONTENTE	1
NÃO CONVERSAR	1	NÃO-CONVERSAR	
NÃO DAR CONTA DO CONTEÚDO	1	NÃO-DAR-CONTA-DO-CONTEÚDO	1
NÃO É DIVERTIDO	2	NÃO-É-DIVERTIDO	2
NÃO É INTELIGENTE	1	NÃO-É-INTELIGENTE	2
NÃO INTELIGENTE	1		
NÃO ESFORÇAR	1	NÃO-SE-ESFORÇAR	3
NÃO SE ESFORÇAR	2		
NÃO ESTUDAR	22	NÃO-ESTUDAR	24
NÃO ESTUDAR PARA A PROVA	2		
NÃO FALTAR MUITO	1	NÃO-FALTAR-MUITO	1
QUANDO TEM MUITA FALTA	1	QUANDO-TEM-MUITA-FALTA	1
NÃO FAZER	1	NÃO-FAZER	4
NÃO FAZER BAGUNÇA	1		
NÃO FAZER PROVA	2		
NÃO FAZER TAREFAS	1	NÃO-FAZER-TAREFA	8
NÃO FAZER TAREFA	6		
SEM FAZER TAREFA	1		
NÃO GOSTAR DE ESTUDAR	1	NÃO-GOSTAR-DE-ESTUDAR	1
NÃO GUARDAR NA CABEÇA	1	NÃO-GUARDAR-NA-CABEÇA	1
NÃO IR À ESCOLA	1	NÃO-IR-À-ESCOLA	1
NÃO IR BEM	1	NÃO-IR-BEM	1
NÃO LIGAR PRA ESCOLA	1	NÃO-LIGAR-PRA-ESCOLA	1

NÃO PASSAR	4	NÃO-PASSAR	8
NÃO PASSAR DE ANO	4		
NÃO PENSAR	1	NÃO-PENSAR	1
NÃO POSSO	1	NÃO-POSSO	1
NÃO PRESTAR ATENÇÃO	9	NÃO-PRESTAR-ATENÇÃO	11
NÃO PRESTOU ATENÇÃO	1		
VOCÊ NÃO PRESTOU ATENÇÃO	1		
NÃO QUERER	1	NÃO-QUERER	1
NÃO REPROVAR	1	NÃO-REPROVAR	1
NÃO RESPEITAR O PROFESSOR	1	NÃO-RESPEITAR-O-PROFESSOR	1
NÃO SABER	3	NÃO-SABER	7
NÃO SABER AS COISAS	1		
NÃO SABER SE CONTROLAR	1		
NÃO SABER SER RÁPIDO	1		
ELE NÃO SABE FAZER	1		
NÃO SE DEDICAR	2	NÃO-SE-DEDICAR	1
NÃO SER BURRO	1	NÃO-SER-BURRO	1
NÃO SER INTELIGENTE	4	NÃO-SER-INTELIGENTE	3
NÃO TER ATENÇÃO	3	NÃO-TER-ATENÇÃO	3
NÃO TER CAPACIDADE	2	NÃO-TER-CAPACIDADE	2
NÃO TER DEDICAÇÃO	1	NÃO-TER-DEDICAÇÃO	1
NÃO TER EMPREGO	1	NÃO-TER-EMPREGO	1
NÃO TER ESTUDADO	1	NÃO-TER-ESTUDADO	1
NÃO TER FEITO AS LIÇÕES	1	NÃO-TER-FEITO-AS-LIÇÕES	1
NÃO TER FUTURO	1	NÃO-TER-FUTURO	2
NÃO TER UM FUTURO MELHOR	1		
NÃO TIRAR BOAS NOTAS	1	NÃO-TIRAR-BOAS-NOTAS	1
NÃO TRAZER TAREFA DI CASA	1	NÃO-TRAZER-TAREFA-DE-CASA	1
NÃO VENHO MAIS	1	NÃO-VENHO-MAIS	1
NÃO VIR À ESCOLA	2	NÃO-VIR-À-ESCOLA	2
NINGUÉM GOSTA	1	NINGUÉM-GOSTA	1
NORMAL	4	NORMAL	4
NOVIDADE	1	NOVIDADE	1
NUNCA	2	NUNCA	2
O FIM DO MUNDO	1	O-FIM-DO-MUNDO	1
ODEIO	1	ÓDIO	2
ODIO	1		
OPORTUNIDADE	1	OPORTUNIDADE	1
ORIVEL	4	HORRÍVEL	
ORÍVEL	2		
ORIVEU	2		
OROROSO	1		
OROROZO	1		
OROSO	1		
ORRÍVEL	19		
ORRIVIO	1		
ORROROSO	1		
ORROROZO	1		
OURIVEU	1		

É O RIVEL	1		
RRÍVEL	1		
OS MESMO PROFESSOR	1	OS-MESMOS-PROFESSORES	1
ÓTIMO	2	ÓTIMO	2
PAIA	7	PAIA	8
MUITO PAIA	1		
PALHAÇADA	1	PALHAÇADA	1
PARA BURRO	1	PARA-BURRO	1
PENSAR	1	PENSAR	2
PENSÁVEL	1		
PERDA DE TEMPO	2	PERDER	7
PERDER A PRIMEIRA CHANCE DE	1		
PERDER AULA	1		
PERDER MAIS TEMPO ESTUDANDO	1		
PERDER O ANO	1		
PERDER TEMPO	1		
PESIMO	1	PÉSSIMO	48
PÉSIMO	8		
PESSEMO	1		
PESSIMO	2		
PÉSSIMO	35		
PECIMO	1		
PESSOA PEQUENAS	1	PESSOAS-PEQUENAS	1
PESSOA QUE NÃO SE IMPORTA	1	PESSOA-QUE-NÃO-SE-IMPORTA	1
PIOR COISA	1	PIOR-COISA	1
POR COMEÇAR TUDO	1	COMERÇAR-TUDO	1
PORCARIA	1	PORCARIA	1
PRA QUEM NÃO ENTENDER	1	PARA-QUEM-NÃO-ENTENDER	1
PREGUIÇA	4	PREGUIÇA	6
PREGUIÇOSO	1		
TER PREGUIÇA	1		
PREJUDICA	1	PREJUDICIAL	2
PREJUDICIAL	1		
PRESTAR ATENÇÃO	1	PRESTAR-ATENÇÃO	1
QUERER REPROVAR	1	QUERER-REPROVAR	1
RAIVOSO	1	RAIVOSO	1
RECLAMAÇÃO	1	RECLAMAÇÃO	1
REFAZER	1	REFAZER	2
REFAZER O ANO	1		
REINICIAR	1	REINICIAR	1
RELAXADO	1	RELAXADO	1
REPETIÇÃO	1	REPETIR	17
REPETITIVO	5		
REPETIR	3		
REPETIR BIMESTRE POR BIMESTRE	1		
REPETIR DE ANO	6		
REPETIR O PASSADO	1		
REPROVAR	1	REPROVAR	1
RESPONDER A PROFESSORA	1	RESPONDER-A-PROFESSORA	1

RETARDADA	1	RETARDADO	5
RETARDADO	3		
RETARDATICE	1		
REVER A MATÉRIA	1	REVER-A-MATÉRIA	1
RIDÍCULO	5	RIDÍCULO	5
RISADA DA PESSOA	1	RISADA-DA-PESSOA	1
RUIM	157	RUIM	174
RUIM DEMAIS	1		
RUIM EM MATÉRIA	1		
RUIM NA ESCOLA	1		
RUIM PARA O FUTURO	1		
RUM	1		
MUITO RUIM	9		
UMA COISA RUIM	1		
SUPER RUIM	1		
A COISA MAIS RUIM DO MUNDO	1		
SABER O DESGOSTO DO PAI E DA MÃE	1		
SACO	1	SACO	3
UM SACO	2		
SAIR DA SALA	1	SAIR-DA-SALA	1
SE ACHA BURRO	1	SE-ACHAR-BURRO	1
SE COMPORTAR	1	COMPORTAR-SE	1
SE DEU MAL	1	SE-DAR-MAL	1
SEI LÁ	1	SEI-LÁ	1
SEM GRAÇA	7	SEM-GRAÇA	7
SEM INTERESSE	1	SEM-INTERESSE	1
SEM SENTIDO	1	SEM-SENTIDO	1
SENSAÇÃO DA VIDA	1	SENSAÇÃO-DA-VIDA	1
SER DESATENTO	1	SER-DESATENTO	1
SER IMPORTANTE	1	SER-IMPORTANTE	1
SER INCAPAZ	1	SER-INCAPAZ	1
SER MAIS VELHO	1	SER-MAIS-VELHO	1
SER MAL ALUNO	1	SER-MAU-ALUNO	1
SER REPETENTE	1	SER-REPETENTE	1
SORTE	1	SORTE	1
TEM QUE APRENDER	1	TEM-QUE-APRENDER-NOVAMENTE	2
TEM QUE APRENDER TUDO DE NOVO	1		
TEM QUE FAZER TUDO DE NOVO	1	TER-QUE-FAZER-TUDO-NOVAMENTE	2
TER QUE FAZER TUDO DE NOVO NO ANO	1		
TENTAR DE NOVO	1	TENTAR-NOVAMENTE	2
TENTAR ENTENDER DE NOVO	1		
TUDO DE NOVO	1	TUDO-NOVAMENTE	2
TUDO NOVAMENTE	1		
TER AZAR	2	TER-AZAR	2
TER OS MESMOS PROFESSORES	1	TER-OS-MESMOS-PROFESSORES	1
TER PACIENCIA	1	TER-PACIÊNCIA	1
TERRÍVEL	8	TERRÍVEL	10
TERROR	1		
TERRORISMO	1		

TIRAR NOTA BAIXA	1	TIRAR-NOTA-BAIXA	3
TIRAR NOTAS BAIXAS	2		
TIRAR NOTA VERMELHA	2	TIRAR-NOTA-VERMELHA	3
TIRAR NOTAS VERMELHAS	1		
TIRAR ZERO	1	TIRAR-ZERO	2
TIRAR ZERO	1		
TRABALHAR	1	TRABALHOSO	2
TRABALHOSO	1		
TRÁGICO	1	TRÁGICO	1
TRISTE	67		84
TRISTEZA	9		
MUITO TRISTE	2		
TRISTONHO	1	TRISTE	
FICA TRISTE	1		
EU VOU FICAR TRISTE	1		
FICAR TRISTE MAIS OU MENOS	1		
UM ANO PERDIDO	1	UM-ANO-PERDIDO	1
UMA COISA INESPERAVEL	1	UMA-COISA-INESPERÁVEL	1
UMA DESGRAÇA	1	DESGRAÇA	1
UMA MERDA	1	MERDA	1
UMA SEGUNDA CHANCE	1	SEGUNDA-CHANCE	1
UMA SENSAÇÃO PREOCUPADA	1	SENSAÇÃO-PREOCUPADA	1
VALOR	1	VALOR	1
VEM NA ESCOLA POR INTERESSE	1	VEM-À-ESCOLA-POR-INTERESSE	1
VER OS MESMO CONTEÚDOS	1		3
TODO O CONTEÚDO DE NOVO	1	VER-OS-MESMOS-CONTEÚDOS	
FAZER AS MESMAS MATÉRIAS	1		
VER A MESMA COISA	1	FAZER-AS-MESMAS-COISAS	2
FAZER AS MESMAS COISAS	1		
FAZER O MESMO ANO DE NOVO	1	FAZER-O-MESMO-ANO-NOVAMENTE	1
VERGONHA	1		30
VERGONHOSO	27	VERGONHOSO	
INVERGONHADO	1		
MUITA VERGONHA	1		
VOLTAR PARA O MESMO ANO	1	VOLTAR-PARA-O-MESMO-ANO	1
ZUADO	1	SER-ZOADO	2
SER ZUADO	1		

ANEXOS

ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS Universidade Estadual de Londrina Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	266/2013
CAAE:	25639713.5.0000.5231
Data da Relatoria:	18/03/2014
Pesquisador(a):	Rosimeire Maria Polido
Unidade/Órgão:	CECA - Departamento de Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O APRENDER, REPROVAR E IR À ESCOLA”

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 22 de março de 2013.

Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina



ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS PELO ALUNO

Título da pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE APRENDER, REPROVAR E IR À ESCOLA.

Pesquisadora: Rosimeire Maria Polido

Prezados pais e/ ou responsáveis

Gostaria de solicitar a sua permissão para que seu filho (a) participe da pesquisa “Representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre aprender, reprovar e ir à escola”.

Os objetivos da pesquisa são os de identificar quais representações são compartilhadas sobre o aprender, reprovar e ir à escola por alunos do ensino fundamental. A partir dos resultados obtidos, objetiva-se compreender se essas representações podem auxiliar a compreender as formas dos alunos estudarem e se comportarem no ambiente escolar, especialmente daqueles que já reprovaram.

A participação do (a) seu (sua) filho (a) é muito importante para a investigação que conduzo, e, caso concorde, ela se daria da seguinte forma: ele (a) deverá preencher um questionário que apresenta questões que possibilitam o levantamento de informações pessoais e familiares. Na sequência, deverá responder a três testes de palavras nos quais deverá escrever palavras que para ele (ela) completem as frases: “Aprende é...”, “Reprovar é...” e “Ir à escola é...”. Para finalizar as atividades de sua participação, seu (sua) filho (a) deverá responder a questões que dizem respeito às razões que o (a) levam a frequentar a escola, bem como ao significado que a escola tem para ele(a), bastando para tanto escolher os itens propostos. As informações que ele (a) deve prestar serão levantadas em duas etapas.

Gostaríamos de esclarecer que a participação dele (a) é totalmente voluntária, podendo você ou ele(a): recusar-se a participar, ou mesmo a desistir a qualquer momento sem que isto gere qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou a seu (a) filho(a). Esclarecemos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos envolvidos.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir teoricamente para a área de Educação, assim como possibilitar intervenção nas maneiras de conceber a importância da escola. Informamos, ainda, que não haverá riscos relacionados à participação dele (a) nesta pesquisa. Ressaltamos que a participação não implicará em qualquer valor a ser pago pela pesquisadora ou pela instituição na qual estuda ou trabalha.

Caso Você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar a pesquisadora nos telefones: (43) 3256-3287 ou 9635-3230 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, no endereço: Av. Robert Kock, nº 60, ou por telefone (43)3371-2490.

Rosimeire Maria Polido

RG.: 79827096

Rolândia, 21 de fevereiro de 2014.

Eu, _____, responsável pelo
(a) aluno (a) _____ estou
devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e
concordo que meu filho(a) participe como voluntário(a) da mesma.

Nome do (a) aluna: _____

Assinatura do aluno (a) participante _____

Nome do Responsável: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Data: ____/____/____

ANEXO C: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Carlos Sérgio da Silva, abaixo assinado, responsável pelo Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, na qualidade de diretor, autorizo a realização do estudo “Representações Sociais de Alunos do Ensino Fundamental sobre o Aprender, Reprovar e Ir à escola”, a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionada. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com a metodologia empregada para a coleta de dados nesta instituição por entender que não haverá prejuízos aos participantes e que os dados coletados poderão contribuir para fomentar futuras discussões a respeito da realidade educacional com a qual temos contato todos os dias.

Rolândia, 25 de outubro de 2013.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Rosimeire Maria Polido
(Mestranda)

Profª Drª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
(Orientadora)

ANEXO D : RESULTADOS DO CONSELHO DE CLASSE FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2012¹

Alunos do 6º ano por turma	6A	6B	6C	6D	6E	6F	TOTAL	
	32	32	31	31	32	31	189	
Retidos Frequência	4	4	2	0	1	1	12	35
Retidos notas	6	6	0	1	4	6	23	
Aprovados por conselho de classe	3	0	3	6	4	4	20	154
Aprovados	19	22	26	24	23	20	134	

Alunos do 7º ano por turma	7A	7B	7C	7D	7E	7F	TOTAL	
	33	31	31	31	33	31	190	
Retidos Frequência	2	2	2	2	3	2	13	40
Retidos notas	2	6	8	6	5	4	31	
Aprovados por conselho de classe	8	1	8	4	3	6	30	146
Aprovados	21	22	13	19	22	19	11	

Alunos do 8º ano por turma	8A	8B	8C	8D	8E	TOTAL	
	39	32	31	32	35	169	
Retidos Frequência	2	5	2	1	2	12	45
Retidos notas	3	7	6	9	8	33	
Aprovados por conselho de classe	6	4	1	2	3	16	124
Aprovados	28	16	22	20	22	108	

¹ Tabelas organizadas pela autora a partir de anotações das pedagogas e secretaria do colégio durante o Conselho de Classe final de 2012.

Alunos do 9º ano por turma	9A	9B	9C	9D	9E	TOTAL	
		35	36	35	39	36	181
Retidos Frequência	2	3	3	7	5	20	43
Retidos notas	3	5	5	2	8	23	
Aprovados por conselho de classe	8	6	3	10	7	34	138
Aprovados	22	22	24	20	16	104	

PERCENTAGEM APROVAÇÃO/ RETENÇÃO

ANO BASE	APROVAÇÕES	RETENÇÕES
6º ANO	81,48%	18,51%
7º ANO	78,94%	21,05%
8º ANO	73,24%	26,62%
9º ANO	76,24%	23,75%

RECLASSIFICAÇÃO

Da série... para a série	N	Aprovados		Retidos por...		Transfe- ridos
		Direto	Conselho de Classe	Nota	Frequência	
6º ano → 7º ano	4	1	1	1	1	0
7º ano → 8º ano	19	3	1	9	5	1
8º ano → 9º ano	12	1	3	3	4	1
9º ano → 1º ano Ensino Médio	16	5	0	10	1	0

PERCENTAGEM RECLASSIFICAÇÃO APROVAÇÃO X RETENÇÃO

ANO BASE	APROVAÇÕES	RETENÇÕES
6º ano	50%	50%
7º ano	21,05%	73,68%
8º ano	33,33%	58,33%
9º ano	31,25%	68,75%

ANEXO E: ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA²

Para cada enunciado abaixo registre a sua opinião.

Utilize este **código** para responder: **1=** Discordo totalmente; **2=** Concordo; **3=** Não estou certo/a; **4=** Discordo; **5=** Concordo totalmente

Enunciados	Resposta
1) Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura	
2) A escola tem me dado um sentido de realização pessoal	
3) Empenho-me bastante para aprender muitas coisas	
4) Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola	
5) A vida escolar é chata e desinteressante	
6) Participo ativamente da vida escolar	
7) Vale à pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego	
8) Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego	
9) Sinto que sou parte da escola	

Fonte: Fonseca *et. al.* (2007, p.291)

² FONSECA, Patrícia N. da; *et.al.* Escala de atitudes frente à escola: validade fatorial e consistência interna: medindo atitudes frente à escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas SP, v.11, n. 2, p. 285-297, Jul/Dez 2007.