

**ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE 1^A.
A 4^A. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A MOTIVAÇÃO
DOS ALUNOS E O PAPEL DO ERRO NA APRENDIZAGEM¹**

*Danilo Saretta Veríssimo
Antônio dos Santos Andrade²
FFCLRP-Universidade de São Paulo*

RESUMO: Este estudo buscou identificar as representações de professores sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. Embasam o trabalho a teoria das Representações Sociais e a perspectiva Construtivista sobre o ensino. São analisados os dados obtidos em entrevistas semi-estruturadas com seis professores de 1^a. a 4^a. séries do Ensino Fundamental. Sobre a motivação, as representações giram em torno da idéia de que o centro da atenção dos professores deveria ser o interesse do aluno, utilizando o que ele gosta como forma de atraí-lo e engajá-lo na aprendizagem. Tal concepção distancia-se da perspectiva construtivista, na qual a motivação para a aprendizagem deve ser intrínseca à tarefa do aluno. Quanto ao erro, os conceitos construtivistas estão presentes, mas sem uma apropriação aprofundada.

Palavras Chaves: Representações Sociais do Professor, Construtivismo, Motivação, Erro na Aprendizagem Escolar.

**STUDY OF TEACHERS SOCIAL REPRESENTATIONS OF FIRST TO FOURTH ELEMENTARY
SCHOOL GRADES ABOUT THE STUDENTS MOTIVATION
AND THE ROLE PLAYED BY ERROR IN LEARNING**

ABSTRACT: This study looked for to identify the teachers' representations about the students' motivation and the role of the mistake in the learning. The work was based on the theory of the Social Representations and the Constructivistic perspective on the teaching. The analyses were based in data obtained through interviews with six teachers of first to four grade of the Elementary School. About motivation, the representations turn around the idea that the center of teachers' attention should be the student's interests, using what he likes as a way to attract and to engage him in learning. Such conception goes away from constructivistic perspective, in which the motivation for the learning should be intrinsic to the student's task. With respect to error, the constructivistic concepts are present, but without one deep appropriation of them.

Key Words: Teacher's Social Representation, Constructivism, Motivation, School Learning Error.

No contexto atual das ciências aplicadas à educação, tem-se dado crescente importância a investigações centradas no professor, particularmente sobre suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o presente trabalho investigou as representações dos professores

sobre o aluno como sujeito do processo, destacando os temas motivação e papel dos erros na aprendizagem.

Como referencial teórico, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais, na qual os indivíduos são vistos como sujeitos pensantes diante dos vários acontecimentos cotidianos de interação social e que produzem e comunicam as representações e soluções para as mais variadas questões de seu dia-a-dia (Sá, 1993). As representações sociais são entendidas como um conjunto de conceitos, afirmações e

¹ Artigo recebido para publicação em setembro de 2001; aceito em abril de 2002.

² Endereço para correspondência: Antônio dos Santos Andrade, Depto de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto, SP, Cep. 14040-901, e-mail antandra@ffclrp.usp.br.

explicações formadoras de teorias do senso comum. São organizadas nas relações interindividuais, em qualquer ocasião ou lugar onde as pessoas se encontram informalmente e se comunicam.

Mas, as representações sociais não são fruto apenas de um processo de pensamento social, e sim de uma conjunção entre o pensar e as práticas sociais concretas por parte de um grupo de indivíduos. As relações entre práticas sociais e representações dependem da natureza da situação em que estão inseridas, resultando das interações entre um dado contexto social e um dado tipo de prática social (Campos, 1998).

Além disso, cabem às representações os papéis de interpretar e até mesmo construir as realidades sociais. Transferem o que é estranho em categorias e contextos conhecidos, num processo de internalização do objeto desconhecido, “têm a função de tornar familiar o não familiar numa dinâmica em que objetos e eventos são reconhecidos, compreendidos com base em modelos”.

A Motivação na aprendizagem

Em psicologia, há grande diversidade de teorias elaboradas no intento de explicar o modo pelo qual o comportamento humano é ativado e dirigido. Estas, algumas mais intensamente do que outras, têm grande influência nas teorias da aprendizagem. Neste trabalho, a motivação na aprendizagem - e, também, o erro na aprendizagem - serão descritos na perspectiva do construtivismo. A utilização deste referencial teórico justifica-se pelo fato de ser considerado um dos que mais oferece possibilidades de síntese e discussão dos problemas relativos à educação e ao conhecimento humano, além de trazer afirmações para a interpretação do processo de ensino-aprendizagem baseadas numa teoria do desenvolvimento em grande parte validada (Mizukami, 1986). Como será destacado mais adiante, o referencial construtivista é, inclusive, um dos principais fundamentos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na abordagem construtivista, a motivação é caracterizada por desequilíbrio, necessidade, carência, desorganização, que seriam fatores favoráveis à motivação intrínseca do aluno, ou seja, à própria ca-

pacidade do aluno de aprender, identificando-se com a criação de um interesse no campo psicológico. À escola caberia o trabalho de possibilitar ao aluno um interesse intrínseco a sua própria ação, tendo como uma das diretrizes fazer com que seja atingido um alto nível de interesse pela tarefa (Mizukami, 1986). Para isso, a tarefa deve constituir um problema para o aluno, um desafio que provoque a curiosidade e a atenção e estimule a atividade mental da criança. Dessa forma, o foco de atenção passa a ser o processo de realização da tarefa. Os padrões de avaliação da própria atuação passam a ser pessoais e flexíveis e o caráter reforçador da meta intrínseca à atividade do aluno (Tapia & Garcia-Celay, 1996). Neste contexto, caberia ao professor evitar a rotina, a fixação de respostas e hábitos. Também, propor problemas aos alunos e provocar desequilíbrios, fazer desafios (Mizukami, 1986).

Como afirmado anteriormente, o referencial construtivista é, também, um dos principais fundamentos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nestes, a motivação aparece ligada ao conceito de aprendizagem significativa. A tese central é que o aluno, frente a uma situação problema, deve ser capaz de elaborar hipóteses e experimentá-las. Enfatiza-se também que a disposição para a aprendizagem depende do professor. Se este espera uma atitude curiosa e investigativa por parte do aluno, deve propor atividades que exijam esta postura. As situações didáticas devem ter objetivos claros, situando o aluno frente à tarefa, e níveis de dificuldade adequados às possibilidades das crianças numa situação desafiadora. Também, deve haver unidade entre escola, sociedade e cultura, o que pode ser expresso pelo trabalho pedagógico baseado em objetos socioculturais do cotidiano extra-escolar, como jornais, revistas e filmes, conferindo, assim, sentido às atividades escolares.

O Erro na aprendizagem

Tradicionalmente, erro é tudo aquilo que afasta, perturba, nega, transgride, aquilo que se opõe ao que é dado como verdadeiro em um determinado sistema. No entanto, em nossas atividades do dia-a-dia,

acertar de imediato é raro, ocasional, sendo mais comum as contradições, conflitos e desentendimentos.

Esta perspectiva, transposta para o contexto educacional, embora considere o desenvolvimento das crianças, traduz-se em preocupação com resultados. Ao professor destina-se a tarefa de saber se a criança aprendeu ou não a ler, escrever e contar; o como isso se deu é secundário. Assim, o erro é algo ruim, algo a ser evitado e punido. Alguns professores pensam mesmo que o erro não deva ser permitido, pois se fixaria no comportamento da criança. Portanto, a perspectiva descrita representa uma visão formal da aprendizagem, na qual aspectos como o erro e o acerto são abstraídos do contexto ou do todo em que aparecem. Nela, o que mais importa é se a criança errou e não o porque ou como errou (Macedo, 1992).

Por outro lado, na perspectiva construtivista a inteligência é vista como construída a partir da troca do organismo com o meio através das ações do indivíduo. Dessa forma, o processo educativo deve se basear na busca do aluno, por si próprio, de verdades, com todas as tentativas e tateios de qualquer atividade real, sendo valorizados o ensaio e erro, a investigação e solução de problemas por parte do aluno (Mizukami, 1986).

Defende-se também a tese de que as estruturas, os esquemas, os conceitos, as idéias, são criadas, construídas por um processo de auto-regulação, que se refere ao processo que corrige ou mantém as ações tendo em vista os resultados que se quer alcançar. Do ponto de vista da compreensão, “o erro corresponde a uma contradição, um conflito, uma falha na teoria, ou hipóteses que explicam determinado fenômeno” (Macedo, 1992). Tal contradição refere-se ao fazer diferente do dizer, ou quando o que a criança diz numa situação não se coordena com o que diz na situação seguinte.

Portanto, o construtivismo acaba por rever o erro como oposição ao acerto. Para Macedo (1992), no plano da realização, tudo é relativo a um sistema e, portanto, certo ou errado só pode ser considerado na sua relatividade e não no seu absoluto.

Macedo (1992) também discute a importância de mostrar o erro ao aluno. Para quem julga, este é facilmente um observável, entretanto não o é necessariamente para quem o comete. O erro enquanto resposta que alguém julga errada é algo externo. Em

outras palavras, o erro pode não ser, num primeiro momento, um observável para a criança, ou seja, pode não constituir um conflito, um problema; ela não sabe que errou. Mas o erro, do ponto de vista pedagógico, pode ser transformado num observável para o aluno. Para isso, podem ser utilizados alguns jogos que possam criar um contexto no qual a contradição, o conflito, a não coerência entre suas respostas apareçam a ela ou possam ser mostrados.

Portanto, o construtivismo sugere, com relação aos erros, uma atitude de pesquisa e reflexão. Seria importante observá-los, interpretá-los e torná-los mais um instrumento de trabalho. Querer isolar o erro, se livrar dele, pode, na verdade, prejudicar o desenvolvimento da criança.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), também é exposta uma concepção construtivista sobre o erro na aprendizagem. Este é tido como inerente ao processo de aprendizagem e sua superação como um processo de incorporação de novas idéias e de transformação das anteriores para dar conta das contradições, o que leva ao alcance de níveis superiores de conhecimento. Este seria o resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção utilizado na assimilação e interpretação dos conteúdos escolares pelos alunos.

Nos PCN, faz-se presente também a noção de erro construtivo. Na interação com o objeto de conhecimento, seriam elaboradas representações que constituiriam explicações acerca deste objeto, possuindo uma lógica interna muitas vezes incoerente aos olhos de um sujeito externo. Neste sentido, as idéias equivocadas seriam construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento através de aproximações sucessivas, expressões de uma construção inteligente. Além disso, é ressaltado que as possibilidades de aprender estariam ligadas a formas de pensar próprias de determinada fase do desenvolvimento.

Metodologia

Os participantes

Contamos com a participação de seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental

de duas escolas estaduais de Ribeirão Preto, sendo três de cada instituição. A escolha das escolas não se deveu a critérios especiais senão a facilidade de acesso a elas, visto que o pesquisador fazia parte de um

projeto mais amplo já em andamento em ambas. Quanto à escolha das professoras, seguiu o interesse das mesmas em colaborar na pesquisa. A seguir, na tabela 1, são apresentados alguns dados sobre as participantes.

Tabela 1: Dados sobre as professoras participantes

	Escola	Série em que lecionava	Formação Profissional	Experiência Profissional
Prof. 1	escola I	1a. série	Pedagogia	23 anos
Prof. 2	escola II	2a. série	Magistério	15 anos
Prof. 3	escola I	3a. série	Pedagogia	12 anos
Prof. 4	escola I	3a. série	Magistério	13 anos
Prof. 5	escola II	4a. série	Magistério	11 anos
Prof. 6	escola II	3a. série	Magistério	17 anos

Como pode ser observado na tabela acima, a maioria das professoras só possuíam o magistério e eram experientes, já que o tempo mínimo de trabalho no ensino era de onze anos. Estas características, como ser verã a seguir, são representativas do conjunto dos professores das duas escolas estudadas.

A coleta de dados

Foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas, orientadas por um roteiro composto de oito questões dirigidas para os temas em foco. Sobre a motivação, as questões orientaram-se para a concepção sobre motivação, seu papel na aprendizagem, e as estratégias que podem influenciar na motivação do aluno para o estudo. Sobre o erro, procurou-se uma visão geral que relacionasse o erro e a aprendizagem, passando pelas concepções a respeito do tema e as formas do professor atuar frente a ele. As professoras participaram das entrevistas nas próprias escolas. As entrevistas foram gravadas com a permissão das participantes. Antes do início das mesmas, foi entregue a elas, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um resumo do roteiro que seria seguido.

A análise do conteúdo das entrevistas foi realizada na perspectiva proposta por Bardin (1977).

Resultados

Breve caracterização das escolas

As escolas, onde lecionavam as professoras participantes deste estudo, pertenciam a Rede Estadual de Ensino e eram localizadas em bairros periféricos de Ribeirão Preto. A população dos bairros apresentava, em sua maior parte, nível sócio-econômico baixo. Grande parte das famílias era numerosa e sofria com carência de saúde, alimentação, informação e habitação.

A escola I abrigava um contingente maior, tanto de funcionários, quanto de alunos. Em 1997, na primeira escola eram 30 funcionários, dos quais 22 professores. Destes, 9 eram formados em pedagogia e o restante tinha o segundo grau com magistério. Esta equipe cuidava de 704 alunos de primeira à quarta série. Já na escola II, eram 18 funcionários, sendo 14 professores, 7 com nível superior em pedagogia. Do total de professores da escola II, apenas 5 eram contratados como efetivos, tendo o restante contrato como temporário. A equipe era responsável por 553 alunos de primeira à quarta série.

As Representações sobre a Motivação

As entrevistadas concordaram em dizer que a motivação para aprender é um fator relevante para

o processo. Contar com o interesse do aluno em desenvolver as atividades parece ser para os professores um fator facilitador do ensino e da aprendizagem. Inversamente, quando não há motivação por parte da criança, o professor considera certo seu fracasso na tarefa de ensinar. A motivação surge, no discurso das participantes, como um fator de influência direta na aprendizagem. Um exemplo:

“... se você chegar numa classe...e vai ensinar uma coisa sem a motivação ideal, você não consegue quase nada. Você tem que primeiro motivar a criança...pra depois você ensinar”. (Prof. 4)

Quanto à natureza dessa motivação, parece haver uma idéia central nos discursos, com influência direta nas estratégias utilizadas em sala de aula. Trata-se de que um indivíduo sente-se motivado quando tem pela frente uma tarefa da qual ele gosta, que lhe é interessante, ou que lhe dá prazer. Com isso, torna-se tarefa primordial do professor identificar e aproveitar aquilo que atrai a criança, aquilo do que ela gosta, como modo de privilegiar seus interesses.

“A gente aproveita aquilo que eles gostam, que eles se sentem atraídos, pra você usar na aprendizagem, dentro de sala de aula, e diante disso, a criança não só vai estar motivada a fazer, como a aprender”.(Prof. 1)

“Motivação é fazer o que eu gosto. É a mesma coisa que eu penso da criança...eu fico mais motivada quando eu tô fazendo o que eu gosto de fazer...” (Prof. 4)

Motivar passa a ser, também, um trabalho de atrair, encantar, prender a atenção, seduzir o aluno, utilizando o que a criança gosta de fazer como forma de engajá-la no ensino.

“... eu falaria de encantamento mesmo... Se você não for um sedutor, se você não for uma pessoa que de repente é diferente, a gente está muito fadado ao fracasso com eles”. (Prof. 2)

“Seria buscar mesmo a criança pra você, pra dentro da escola, pra dentro da sala de aula, através dos jogos, das brincadeiras, de tudo que você puder usar”. (Prof. 3)

Parece que, se ao aluno forem propostas atividades diferentes, prazerosas, que vão de encontro aos seus interesses, sentir-se-á motivado. Entre os recursos mais citados pelas professoras nessa busca do encantamento das crianças estão as competições, por exemplo, entre meninos e meninas, jogos, como quebra cabeça, manipulação de brinquedos, música, filmes, livros e aulas com métodos didáticos diferenciados.

De forma geral, os discursos parecem sinalizar para o interesse dos alunos como sendo o centro do processo de motivação para a aprendizagem. Privilegiar seus interesses seria uma forma do professor esperar maior engajamento, maior participação nas aulas. Ademais, neste processo de seduzir a criança, a escola deveria ter atrativos compatíveis com os interesses da clientela, além do que, como dizem as professoras, a escola compete com um ambiente externo repleto de coisas interessantes, entre as quais as professoras incluem o sexo e as drogas.

“... porque a escola, se ela não tiver atrativos, realmente a gente tá perdendo a criança, porque aí fora tem muito atrativo, principalmente a parte negativa, né, as drogas, sexo...”. (Prof. 3)

Contudo, entre elas também parece coexistir uma idéia crítica a respeito do ambiente escolar:

“... eu acho que às vezes falta um ambiente, assim, acolhedor, né? A criança, se ela não se sentir acolhida, se ela não sentir que tem ali uma pessoa pra ouvir, prá tá se entendendo com ela, né, porque que ela não tá aprendendo. Eu acho que isso faz falta pra ele”. (Prof. 5)

No trecho acima, fala-se da necessidade de uma escola acolhedora, em que o aluno sintam-se bem, cuja diferença em relação àquela que prega a sedução do aluno é que aqui se fala em acolhimento, res-

peito e compreensão.

Ainda em relação ao processo de focalizar os interesses das crianças, uma cisão parece ocorrer: as professoras dão mostras de sentirem dificuldade em integrar o lúdico e o didático.

“Você tem que primeiro motivar a criança, aquele entusiasmo grande, pra depois você ensinar. Você aprende muito mais”. (Prof. 4)

A mesma professora fala de um dia na semana no qual quem termina a tarefa pode utilizar jogos e brinquedos, e comenta:

“Aquele dia a motivação é incrível. Coisa que eu fico às vezes de quarta, quinta-feira, assim... porque eu não posso ficar dando só essas coisas pra eles: tem que ter português, matemática, tem que dar todas as matérias”. (Prof. 4)

No primeiro exemplo, tem-se a tentativa de criar nos alunos um estado favorável à execução de tarefas, enquanto no segundo, as atividades lúdicas servem como uma espécie de reforço ao cumprimento das tarefas didáticas. Tais exemplos fazem pensar na falta de unidade entre o lúdico e o didático propriamente dito, o que, no contexto das representações das entrevistadas, pode significar, também, a falta de unidade entre os processos de motivação e aprendizagem.

Todavia, também há relatos de uma visão mais integradora, como a da Prof. 2, que desenvolveu um pequeno projeto para trazer aos alunos a oportunidade de refletir sobre o corpo humano. Tratava-se de um grande desenho, feito pelas próprias crianças. Estas foram nomeando as partes do corpo e, segundo o relato do docente, foram trabalhadas questões de biologia, sexualidade, língua portuguesa e até matemática.

Outro tema tratado pelas professoras é a relação entre a família e a motivação dos alunos. Três delas falaram sobre o assunto, fazendo relação direta entre a falta de interesse na escola e o que classificam como desestrutura familiar. Pais separados, com ocupações pouco valorizadas socialmente, condições ruins de moradia, são exemplos de elementos pre-

sentes na idéia de desestrutura na família.

“Eu tô achando que tá faltando muito... pulso... eu tenho um menininho de oito anos... ele fala assim pra mim... - Não adianta a senhora me pôr de castigo porque eu não venho. - ... Aí, você vai olhar por trás da família dele, ele tem um pai separado, com quatro irmãos que uma vó idosa cria”. (Prof. 2)

Outro trecho ilustrativo:

“... eu acho que o maior de todos (fatores de desmotivação do aluno), na minha opinião é a família... aquele aluno que chega aqui super motivado... ele traz o caderno limpinho, terminou a lição, né. Por quê? Porque por de trás tem uma família bem estruturada. Agora, tem um outro exemplo de outros alunos que não tem aquela mesma estrutura: o pai mexe com droga, a mãe sai de manhã pra trabalhar numa frente de trabalho carpindo... mora num barraco... Então, eu acho que isso aí influencia muito”. (Prof. 5)

Neste discurso, a família aparece como o principal fator envolvido na falta de motivação do aluno. Segundo a professora, aluno motivado é aquele que traz um caderno limpo e lição de casa feita, tendo por trás uma família estruturada. Já o aluno sem motivação não teria nem mesmo uma rotina familiar conjunta. Neste exemplo, nota-se ainda uma comparação entre aluno motivado e o carente de motivação que segue critérios sócio-econômicos. O aluno motivado parece mais identificado com os padrões da classe média, enquanto se associaria à pobreza, à marginalização e à exclusão sócio-econômica o aluno com baixa motivação.

Sintetizando as idéias apresentadas, parece haver entre as professoras participantes a concepção de que a motivação seria um fator ligado aos gostos e interesses pessoais dos alunos, o que teria reflexos diretos na prática docente. Ao professor caberia a tarefa de atingir o interesse do aluno, buscando seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve propor tarefas que atraiam os alunos e estas estão ligadas ao lúdico, no caso do ensi-

no fundamental. No entanto, as atividades lúdicas e a didáticas nem sempre andam juntas. Parece haver dificuldade em integrá-las, sendo que o lúdico aparece antes ou depois dos conteúdos programáticos. Além disso, pelo menos para algumas das professoras, a família tem relação direta com a motivação do aluno. O desinteresse na escola seria efeito da desestrutura familiar.

As Representações sobre o Erro na Aprendizagem

No discurso das professoras, a idéia que parece afigurar-se em relação ao erro diz tratar-se de algo natural, intrinsecamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, há mostras de que o erro permanece algo a ser evitado, ou de que é, ao menos, objeto de difícil manejo para os professores.

Uma das idéias manifestas nas entrevistas mostra o erro como algo momentâneo; como efeito de uma desestruturação passageira por parte daquele que exerce determinada atividade. Fala-se em concepção momentânea de escrita, uma concepção que irá se desenvolver, como que ligada à maturidade cognitiva da criança. Vamos aos discursos:

“Olha, troca de letras eu acho que é uma coisa que a criança, como o tempo vai passando, ela vai pra primeira, segunda, terceira, quarta, quinta série, são coisas que ela vai, ela mesma vai olhando, ela mesma vai entendendo, ela mesma vai se conscientizando disso... é uma concepção de escrita que ela tem naquele momento”. (Prof. 1)

“... seria um desacerto no momento que você tá desestruturado pro momento, pra atividade que você tá fazendo”. (Prof. 3)

Nesta mesma direção, surge a questão das diferenças individuais. Algumas crianças se desenvolveriam mais rapidamente do que outras no que se refere à concepção de erro.

“É uma coisa que a criança, umas vão desenvolvendo aquela concepção de erro, de certo, mais rapidamente, enquanto que outros vão mais devagar”. (Prof. 1)

Com relação à maturidade, uma das professoras traz uma questão que considera fundamental: as crianças que ingressam na escola com idade inferior àquela considerada adequada. Segundo ela, este é um importante fator com relação aos erros durante a aprendizagem, pois estas crianças não teriam estruturas suficientes para acompanhar as atividades escolares.

Também, há referências ao erro como um acontecimento natural no processo de aprendizagem. Seria uma etapa do processo, pois que o aluno aprenderia através do erro:

“Você tem que passar pelo erro pra chegar à aprendizagem... então, errar seria isso: aprender. Errar pra aprender. Faz parte”. (Prof. 3)

“... através do erro você aprende... Você realmente aprende que aquilo ali te marcou... você tira alguma coisa daquilo”. (Prof. 5)

Nestes trechos, o erro aparece como um fator positivo na aprendizagem, uma etapa necessária para a construção do conhecimento.

Na fala de algumas professoras, surgiu também a concepção de que o trabalho pedagógico deva partir do erro, no sentido de valorizá-lo. O que implica, também, num método de correção centrado na atividade do aluno, ou seja, que o próprio aluno perceba e corrija seu erro, sem falar na importância de tratar a criança com respeito e naturalidade:

“...você deve, assim, procurar valorizar muito aquele erro, né, fazer com que o aluno não volte a cometer aquele erro, mas também sem...igual eu tô te falando, né, se ele voltar a cometer de novo, aí você tem que experimentar uma outra maneira de estar vendo porque ele ainda está errando”. (Prof. 5)

Contudo, algumas outras representações parecem se opor às que foram expostas até aqui, caminhando no sentido de denegar o erro na aprendizagem. Nessa outra perspectiva, o erro é relacionado à falta de conhecimento, à idéia de que há um saber necessário para a realização das atividades. Também,

há a idéia do erro como quebra de um elo, como fator causador de descontinuidade e, conseqüentemente, da necessidade de reconstrução.

“Erro é não ter aprendido... errar é fazer uma coisa que você não sabe... Ou você sabe fazer, ou você procura um lugar que possa te ensinar”. (Prof. 4)

Mesmo nos trechos em que era defendida a idéia do erro como algo a ser aceito, havia a preocupação com a sua persistência:

“É natural acontecer o erro. O erro, assim, a persistência do erro, né, que já demonstra algum problema, mas o erro é natural, é conseqüência da aprendizagem”. (Prof. 3)

Também com relação a esta representação do erro, a família foi lembrada por uma professora. Segundo ela, na medida em que não haja, em casa, incentivo para a leitura e o estudo, a família pode estar contribuindo para as falhas do aluno.

Duas professoras abordaram, ainda, suas dificuldades para trabalhar com o erro em sala de aula. Um delas falou sobre sua dificuldade em trabalhar o tema na produção de textos, tendo ainda que levar a criança a produzir e ser criativa a partir do erro:

“Essa parte é que eu tô muito perdida ainda. Eu acho que com todos os professores, é o que tá pegando mais mesmo”. (Prof. 3)

A professora comentou também sobre os obstáculos em utilizar, na prática, os preceitos do construtivismo:

“... tá causando uma aflição muito grande em todo mundo, porque a gente não tá preparando ainda pra isso, sabe. Você vai, faz um curso, umas horas lá de um encontro, tal, mas, ainda, dentro da sala de aula, tá muito difícil”. (Prof. 3)

Nesse sentido, faz-se importante resgatar o depoimento de outra entrevistada acerca da validade dos cursos para aprimoramento e atualização:

“... eu mudei a minha concepção de erro depois que eu fiz um curso... eu mudei muito o meu conceito de erro... eu fiquei, assim, mais maleável a hora que eu vou olhar as coisas deles. Então, por exemplo, de repente, eu dou um problema lá, ele não me fez a conta, mas ele deu a resposta, hoje pra mim é suficiente, mas há algum tempo atrás eu ia querer direitinho, né”. (Prof. 2)

De acordo com este trecho, através da reflexão é possível ao professor flexibilizar ou mudar suas representações, neste caso, sobre o erro, instrumentalizando-se e abrindo a possibilidade do surgimento de novas atitudes no contato com os alunos.

Em resumo, não parece haver entre as professoras uma visão única sobre o que representa o erro na aprendizagem. Sobre o tema permeia certa ambivalência. Por um lado, o aluno errar é tido como algo natural, uma etapa necessária para que ele aprenda, além de se tratar de um tema relacionado com a maturidade cognitiva da criança, o que remete à idéia de flexibilidade na aceitação das diferenças individuais. Quanto ao modo de lidar com a falha da criança, é valorizado o trabalho pedagógico que parte do erro. Contudo, há idéias que indicam que o erro continua algo a ser denegado no processo de aprendizagem. Tratar-se-ia de falta de conhecimento, sinal de que o aluno não aprendeu. Além disso, há declarações das professoras sobre dificuldades em trabalhar de forma construtiva a partir do erro do aluno. Ainda, é importante ressaltar a falta de exemplos a respeito de um trabalho pedagógico que tenha o erro como um fator positivo no aprendizado dos alunos.

Discussão

Através das entrevistas foi possível revelar algumas representações das professoras entrevistadas sobre a motivação e o erro. Primeiramente, pode mostrar-se produtivo estabelecer algumas relações entre as representações encontradas e o contexto social do qual se originam.

As escolas onde trabalham as participantes da pesquisa funcionam em bairros de periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ne-

les, vivem, basicamente, populações de nível sócio-econômico baixo, famílias muitas vezes com carências de saúde, alimentação, informação e habitação. O que observamos é que tais carências familiares servem, por vezes, para que as professoras justifiquem a falta de motivação dos alunos e até mesmo seus erros durante a aprendizagem. O aluno desmotivado é, por vezes, relacionado com aquele mais desprovido de meios materiais, enquanto o aluno motivado é identificado com padrões de vida superiores em termos sócio-econômicos. Pode-se considerar este um modo de relacionar o erro, a falta de motivação e, em última instância, o fracasso escolar, a um fator externo à instituição - a família do aluno - deixando de lado fatores como os poucos investimentos governamentais na área da educação e os poucos incentivos aos docentes, por exemplo. Tais conclusões possuem semelhanças com o revelado por Penin (1989). Em sua pesquisa, os professores mostraram ver na família dos alunos a principal causa do fracasso escolar; as famílias seriam desorganizadas e não dariam atenção a vida escolar das crianças.

As representações sobre a motivação parecem transitar sobre idéias que se afastam da perspectiva construtivista. O centro da atenção das professoras participantes afigura-se como sendo o interesse dos alunos, a partir do qual eles pensam em propor uma determinada tarefa. A idéia básica resume-se na motivação como satisfação de necessidades e interesses, os quais, nas crianças, estão voltados para tudo que é lúdico, atrativo ou diferente. Por meio da compreensão das entrevistas, pode-se supor que, se fazer o que se gosta é motivador, a criança precisa gostar da escola para sentir-se motivada a estudar. Mas, para fazê-la gostar da escola, esta precisa de atrativos; esta parece ser a idéia básica das representações apresentadas. A instituição, que possui como seu maior representante o professor, precisa buscar a criança para o seu interior, para o seu mundo. Para tanto, deve procurar caminhos, de preferência, coisas fora do convencional, as quais prendam a atenção do aluno. Ao professor caberia a tarefa de seduzi-lo, encantá-lo, e o modo mais fácil de fazê-lo é utilizar aquilo que as crianças normalmente gostam: brincadeiras, jogos, música, enfim, tudo o que é lúdico, pois, no fundo, há a concepção de que o lúdico é motivador. Como podemos depreender

de alguns discursos, na prática, existe dificuldade em integrar o lúdico e o didático, que permanecem cindidos. Existe o momento de brincar e o para se falar de "coisa séria", dos conteúdos programáticos.

Há, ainda, outras concepções, que podem ser pensadas como defesas da estrutura exposta, na medida em que preservam a integração das idéias nela contida. Primeiramente, existe um motivo para a escola procurar atrativos: é que fora dela haveria coisas mais interessantes para os alunos, como o sexo e as drogas. Em segundo lugar, ainda para justificar a falta de interesse da criança pela escola, ou o fracasso do professor em motivá-la, existe a representação de que os alunos vêm de famílias desestruturadas, identificadas por elementos como: pais separados, drogas, barracos, cortiços, falta de pulso e de cobrança.

Na teoria construtivista, a motivação é considerada em relação à tarefa e está atrelada principalmente às idéias de desequilíbrio e desorganização. A escola deveria possibilitar ao aluno ter um interesse intrínseco à sua própria ação, ou seja, fazer com que fosse atingido um alto nível de interesse pela tarefa (Mizukami, 1986). Por isso a ênfase na idéia de um trabalho pedagógico partindo de uma situação problematizadora, que constitua um desafio para o aluno e estimule uma postura curiosa e investigativa por parte dele. O desafio deve provocar desequilíbrio, fundamento gerador do interesse, manifesto na curiosidade, atenção e empenho do aluno na busca por respostas através da experimentação. Portanto, o que diferencia a abordagem construtivista, no tocante à motivação, é a preocupação com a tarefa, pois o caráter motivacional de uma meta de aprendizagem é tido como intrínseco a esta, que deve ser realizada numa situação desafiadora.

Os princípios encontrados nas representações das professoras entrevistadas não se coadunam com os conceitos expostos acima. Estas estão ligadas à idéia de atrair as crianças para a escola através de coisas que elas gostam de fazer. A idéia central parece ligar o trabalho pedagógico aos interesses das crianças, comumente voltados para tudo que é lúdico. Daí o empenho do professor em utilizar jogos, brincadeiras e tudo o que fuja dos moldes tradicionais de aula para incentivar seus alunos. No entanto, o momento da motivação, ou seja, do trabalho lúdico,

aparece somente como uma preparação ou recompensa pelo trabalho propriamente considerado didático. Como já foi dito, parece não haver integração entre o lúdico e o pedagógico. Não há verdadeiramente um trabalho pedagógico baseado no interesse do aluno. O que vemos é uma estratégia que acaba por desvalorizar ainda mais as atividades escolares.

Quanto às **representações sobre o erro na aprendizagem**, é possível notar a presença de algumas noções do ideário construtivista, no entanto de forma superficial, sendo o erro ainda considerado algo a ser evitado, mantendo-se, deste modo, suas conotações habituais. O erro é tido como um acontecimento natural e através do qual o aluno pode aprender, ou seja, um caminho para se chegar à aprendizagem. Também, é tido como algo momentâneo, sobre o que o aluno vai se conscientizando. Como exemplo, falou-se em concepção momentânea de escrita. Estas são representações que contém idéias presentes no referencial construtivista. No entanto, também se falou em desacerto momentâneo e desestruturação momentânea, ao que chamamos a atenção para as palavras desacerto e desestrutura, as quais podem denotar a presença da concepção tradicional de erro como oposição ao certo, o que será discutido logo adiante. Também se falou em ritmos individuais entre os alunos em relação à percepção de ter errado. Finalmente, entre os professores existe a concepção de que o trabalho pedagógico deva ser baseado no erro, valorizando-o. Ainda que tal idéia não traga a conotação de erro como contradição, do modo como pretende o construtivismo, nem venha acompanhada de exemplos consistentes sobre um trabalho pedagógico baseado no erro do aluno, a intenção aqui é frisar que aquela teoria parece ter tido uma certa penetração no ideário docente.

Por outro lado, a visão comum sobre o erro na aprendizagem também parece estar presente no discurso das professoras. Nesta perspectiva, o erro é tido como perturbação e transgressão de um sistema tomado por verdadeiro, devendo ser evitado e até mesmo punido. É considerado em oposição ao acerto, não havendo a preocupação em compreender o contexto em que acontece. Deste modo, a sua presença é considerada um sinal de que não houve aprendizagem. Pudemos encontrar idéias explícitas nesta direção: erro é não ter aprendido; é a consequência

de fazer sem saber; significa quebra, descontinuidade e necessidade de reconstrução. Outras concepções vão claramente contra a idéia construtivista de fazer do erro uma contradição a ser superada pelo aluno, por exemplo, as de que trabalhar sobre o erro é fazer com que o aluno não volte a cometê-lo e que é função do professor corrigir a criança. Outras idéias surgiram de forma mais sutil. Exemplos: quando se diz que errar é natural, mas a persistência no erro é sinal de problemas, a visão predominante ainda é a do erro como oposição ao acerto. O mesmo ocorre quando se diz existir a maneira da criança escrever e o modo correto, o de adultos. Parece que o acerto continua sendo a meta do professor dentro de um sistema tido como verdadeiro. Finalmente, vêm corroborar essa discussão os comentários de uma das entrevistadas, dizendo o quanto é difícil aplicar, na prática, os preceitos construtivistas, principalmente diante do quadro de formação precária do professor.

Dessa forma, parece possível dizer que o ideário sobre o erro na aprendizagem, entre as participantes deste estudo, aproxima-se mais das concepções tradicionais de ensino. Também, estão presentes alguns traços das idéias construtivistas, não havendo, no entanto, uma apropriação mais aprofundada de tais conceitos.

Por último, deve-se sublinhar que nos PCN estão presentes os conceitos construtivistas sobre a motivação e o erro, por isso podemos supor a ocorrência de um certo descompasso entre o pensamento contido no documento oficial sobre a educação e o que pensam as professoras deste estudo, responsáveis pela prática do ensino. Ou, ao menos, que as iniciativas governamentais no sentido da promoção da abordagem contemplada nos PCN não parecem estar produzindo os efeitos esperados. Evidentemente, foram entrevistadas apenas seis professoras e não se pode estabelecer aqui qualquer generalização para o conjunto da Rede Estadual de Ensino, o que nos impele a defender a urgência de novas pesquisas a serem desenvolvidas neste sentido.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

Campos, P.H.F. (1998). As Representações Sociais de "Meninos de Rua": Proximidade do Objeto e Diferenças Estruturais. Em A. Moreira & D. Oliveira (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB Editora.

Sá, C. de (1993). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em M. Spink. *O Conhecimento no Cotidiano: as Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Macedo, L. (1992). *Propostas curriculares de Psicologia e Psicologia de Educação para os cursos de habilitação específicas para o magistério*. São Paulo: SE/CENP.

Mizukami, M.G. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU.

Penin, S. (1989). *Cotidiano e Escola: a Obra em Construção*. São Paulo: Cortez.

Tapia, J. & Garcia-Celay, I. (1996) Motivação e Aprendizagem Escolar. Em P. Coll & Marchesi (org.). Vol. 2. p. 161-175. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas,