



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

17817 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

APRENDIZAGEM NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO OS ALUNOS EXPERIMENTAM E INTERPRETAM SUAS EXPERIÊNCIAS

Sirlene Prates Costa Teixeira - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPQ

APRENDIZAGEM NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO OS ALUNOS EXPERIMENTAM E INTERPRETAM SUAS EXPERIÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

A compreensão do fenômeno da aprendizagem dos diferentes sujeitos no âmbito da educação escolar e das condições que nele interferem não consiste em uma tarefa fácil, dada a sua complexidade, decorrente, sobretudo, de seu caráter multifacetado e ao mesmo tempo singular, uma vez que é um processo que envolve uma multiplicidade de fatores, a saber, biológicos, cognitivos, afetivos, emocionais, socioeconômicos e culturais.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais, lançado em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC), expõe que o desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola e explicita que esse, “desde o início de sua vida, apresenta ritmos e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever, etc.” Aponta ainda que a educação precisa ser pensada tendo em vista que “o ser humano é ser de múltiplas dimensões”, “todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes” (Brasil, 2004, p.13).

Conforme pontua Charlot (2000, p. 72), “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, [...] à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. Coadunando de suas ideias e concebendo a aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita nos anos iniciais, como um processo complexo, interno e ao mesmo tempo cultural que é construído de modo particular e através das relações sociais, estendemos o nosso olhar ao processo de aprendizagem dos alunos de uma turma do 3º do Ensino Fundamental.

Os resultados aqui apresentados são um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “O aprendizado de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental: tensões, limites e possibilidades”, que teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem de uma turma de 3º do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Guanambi-BA. Para o alcance desse, buscamos compreender as inter-relações que se estabelecem no contexto da sala de aula; identificar o nível de escrita dos alunos; descrever o contexto de aprendizagem e analisar como os alunos experimentam e interpretam suas experiências.

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, que, conforme pontuam Bogdan e Biklen (1994), tem como objetivos compreender o comportamento e a experiência humana por meio da qual se constroem e descrevem significados, privilegiando a perspectiva do sujeito, além de investigar a complexidade e o contexto natural em que os fenômenos ocorrem.

Por entendermos que investigar um caso específico nos oferece melhores condições de análise, pois permite estudá-lo em profundidade, apresenta flexibilidade e favorece o entendimento do processo (Gil, 2009), realizamos um estudo em uma única turma de 3º ano de uma escola pública localizada em bairro periférico e composta por famílias de classes populares.

Os sujeitos da pesquisa foram os 21 estudantes da turma, entre 08 e 14 anos de idade e a professora. Os indicadores apontam para o excessivo número de alunos da turma com um atraso de dois ou mais anos escolares ou na condição de repetente, com idade acima da prevista para o 3º ano, que é de 08 anos. Desta forma, 48% da turma, correspondente ao número de 13 alunos, se encontrava em distorção idade/ano e apenas 08 deles estavam cursando o 3º ano pela primeira vez.

A escolha dos procedimentos de produção dos dados se deu em função de algumas das características da epistemologia qualitativa e das peculiaridades de um estudo de caso que permite ao pesquisador valer-se de uma variedade de estratégias (Bogdan; Biklen, 1994). Dentre outros instrumentos, com o objetivo de ampliar as nossas possibilidades de compreender como os sujeitos experimentam

e como interpretam suas experiências, realizamos entrevista semiestruturada com cada um dos 21 alunos.

Levando em consideração os pressupostos teóricos que sustentam o estudo, assim como seus objetivos, optamos pela técnica da triangulação para tratamento das informações. Segundo Minayo (2010), a referida estratégia de análise possibilita um cruzamento de diferentes pontos de vista e permite a utilização de variadas técnicas de produção de dados. Fizemos uma leitura exaustiva das falas e as organizamos por aluno, buscando olhar para o sujeito como um todo a fim de identificar unidades de sentido nas respostas apresentadas. Posteriormente, classificamos as perguntas em três blocos, analisamos as falas em cada um desses e identificamos unidades que nos ajudaram a compreender como os alunos experimentam e interpretam suas experiências.

Portanto, neste trabalho são apresentados os resultados das análises das entrevistas entrelaçadas aos dados obtidos por meio da observação do contexto da sala de aula. Os sujeitos citados são identificados de acordo com o nome fictício que cada um escolheu para si.

Destarte, este texto, além das palavras introdutórias que situam o objeto de estudo e suas implicações, apresenta os objetivos e a metodologia, é composto por mais duas seções, uma em que é exposto, conceitualmente, o assunto tratado a partir das contribuições teóricas que apoiam o estudo e outra que sistematiza os resultados a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, seguidas das considerações finais e das referências que subsidiam o estudo.

2 APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM OS AUTORES E “ATORES”

Charlot (2000) define o aprender não como modo de acesso a tal ou qual posição no mundo, mas como modo de se apropriar desse. Ele define a educação como autoprodução, que somente é possível pela mediação e com a ajuda do outro. Através dessa, a criança se constrói enquanto ser humano, social e singular.

A partir de Vygotsky, Oliveira (2003) sinaliza que qualquer modalidade de interação social deve ser utilizada de forma produtiva na situação escolar com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Lembrando que os grupos de crianças são heterogêneos quanto aos saberes produzidos nas diversas áreas e aquela mais avançada em determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança pode assumir-se mediadora entre o outro e suas ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. Desse modo, ela não pode ser educada se

não consentir, se não colaborar (Charlot, 2000). É preciso que o aluno esteja em ação para aprender, assim, que os elementos simbólicos a serem internalizados sejam objetos de desejo.

Uma máxima de Vygotsky (1998, p.187) nos ajuda a pensar o contexto de aprendizagem escolar. Segundo ele, “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções”. A partir de suas proposições, em diálogo com Charlot (2000), consideramos pertinente explicitarmos dois conceitos apresentados pelo último. Charlot (2000) emprega o termo mobilização, em vez de motivação, justificando que o primeiro sugere aquilo que é dinâmico e que surge de dentro, é, portanto, mobilizar-se, pôr-se em movimento, ao contrário de motivação que remete a algo que vem de fora. Segundo o autor, é o desejo que mobiliza o sujeito.

Outro conceito apresentado por Charlot (2000, p. 55-56) e que nos interessa é o de sentido. Esse “é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. Faz sentido para alguém aquilo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida. “A criança mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”.

Portanto, a partir de Charlot (2013) temos que ninguém aprende sem que tenha desenvolvido uma atividade intelectual que precisa estar associada a um motivo, logo a aprendizagem é o resultado de uma dinâmica interna, de uma mobilização por aquilo que atribuiu um valor, pois o sujeito só se engaja em uma atividade que lhe confere sentido.

2.1 Como os alunos experimentam e interpretam suas experiências

Inicialmente gostaríamos de elucidar o que estamos argumentando com a expressão “*experimentam e interpretam suas experiências*”. Nos apropriando do valor semântico dessas palavras, entendemos que experimentar é se submeter a uma experiência, é se envolver, interagir, é o que Charlot (2000) chamaria de mobilizar-se. Interpretar está associado à ideia de determinar o significado de algo, o sentido que lhe damos. Por sua vez, a experiência é o que pode ser definido como o aprendizado obtido por meio da prática. Portanto, expomos aqui como os alunos se mobilizam e dão sentido ao seu aprendizado.

Em um dos momentos de observação da turma, respondendo à chamada feita pela professora, ecoa a voz de Luan Santana: “Pesente! Eu tô aqui”. Sua afirmação cheia de satisfação nos causou inquietação diante dos olhares distantes,

o que nos impeliu a questionarmos: Quem de fato estava ali? Quem realmente gostaria de estar ali?

Segundo Charlot (2000), a educação é produção de si por si mesmo, é o processo através do qual o sujeito se constrói e só é possível se aquele a ser educado investir no processo que o educa. Nesta perspectiva, a criança não é um mero produto daquilo que a sociedade busca modelar por meio da escola, mas é um ator no processo em que o outro nada mais é que um mediador.

Nascer traz como significado estar submetido à obrigação de aprender (Charlot, 2000) e a instituição escolar, enquanto “agência” onde o conhecimento sistematizado é oferecido, de igual modo, é o local de obrigação. É o lugar no qual as famílias se veem obrigadas pelo Estado a colocarem seus filhos. Entretanto, importa-nos compreender qual é a leitura que os alunos fazem do espaço para aonde são “obrigatoriamente” encaminhados. Veem como um lugar onde terão a possibilidade de aprender a ler e escrever, de conquistarem um espaço na sociedade ou confirmam a assertiva de que estão ali simplesmente por serem obrigados?

A fala de Bruno (2019) “eu não gosto muito não. Eu não gosto tipo assim, eu estudo mesmo aqui porque não tem jeito” nos direciona para o primeiro questionamento que levantamos anteriormente: Quem de fato estava ali? Quem realmente gostaria de estar ali? E nos traz uma resposta que não nos foi dada apenas com sua fala, mas com o modo como interagiu e se envolvia nas ações propostas. Desse modo, as reações de Bruno, assim como de outras crianças, se revelam como uma forma de dizer: presente! Mas eu não estou aqui.

O objetivo do segundo bloco de pergunta é compreender qual o sentido que os alunos têm dado à escola e aquilo que tem sido proposto por ela. Para tanto, as perguntas que direcionaram as nossas análises foram: Você acha importante estar na escola? O que acha importante aprender na escola? O que você faz na escola que não gosta?

A escola não pode mais ser analisada como um sistema regido por uma lógica única, ‘como uma instituição que transforma princípios em papéis’ (1996). Ela também é estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação. Assim sendo, o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores (Charlot, 2000, p. 39).

Nesta perspectiva, o aluno passa a ser visto como um ator dotado de subjetividade, como aquele que dará um sentido à sua experiência escolar.

Através das inter-relações que estabelece no contexto escolar, ele produzirá um sentido que lhe é particular. Para Charlot (2000), o que faz sentido para o sujeito é aquilo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida.

Ao serem indagados se acham importante estarem na escola, todos os alunos reconheceram que sim. Suas respostas apontam que a importância da escola se deve ao fato de ser este um lugar onde se aprende a ler: “Acho, porque pra gente aprender ler. Se não vier na escola a gente não aprende a ler” (Marília Azevedo); “Sim, muito importante, porque faz nós aprender muitas coisas. Quando nós sai daqui, nós vai aprendendo a ler e escrever e isso é muito legal” (Eduardo Costa).

Quanto ao que consideram mais importante aprender na escola, todos os alunos afirmaram ser a leitura. Destacamos as falas que, além de reconhecerem a importância de aprender a ler, demonstraram uma compreensão da função social dessa aprendizagem. “Eu acho importante a gente aprender a ler, escrever, aprender as línguas inglês, pra quando chegar em algum lugar, a gente poder falar” (Larissa Manoela). “Que você quando sai na rua fica lendo as placas que tem, quando um trem tá vencido no mercado você sabe ver, quanto o preço tá, quanto tá o talão de luz, o talão de água. É a escola que ajuda a gente a descobrir isso” (Ana Luíza). Ao que parece, as referidas alunas deram um sentido diferenciado para a aprendizagem da leitura na medida que a relacionam a outras situações em que podem fazer uso dessa.

Em um segundo bloco identificamos falas que atribuem um sentido relacional ao espaço de aprendizado escolar. Demonstaram valorizar a relação com os colegas como algo que também se aprende no ambiente escolar. “Acho, porque eu gosto, tem amigos” (Pedro); “É importante estar com meus amigos, com minha professora. Essa escola é pra mim como se fosse a minha casa com toda minha família” (Lara).

Por fim, apresentamos as falas dos sujeitos que enxergam a escola como a possibilidade de “ser alguém na vida”. Segundo Charlot (2000), embora existam diferentes formas de saber e outras maneiras de se tornar alguém na vida, a sociedade moderna tende a configurar o sucesso escolar como o único meio pelo qual o sujeito pode tornar-se “alguém”. Tal premissa está presente nas falas: “Acho importante, por causa do meu futuro, porque eu quero ser alguém lá na frente. Eu quero ser uma médica” (Larissa Manuela); “Sim, porque a gente tem que estudar se não quando crescer a gente não vai ser nada” (Beatriz); “acho, pra saber ler, escrever, ser uma pessoa na vida” (Luan Santana).

Entendemos que interpretar a escola como o espaço da possibilidade de ascensão social, de se tornar “alguém”, é incorrer-se em um grande risco, pois o fato de frequentar o espaço escolar não oferece esta garantia. Tal argumento se

apoia no fato de que o sentido dado pelos sujeitos é particularmente diferenciado, posto que as experiências escolares se diferenciam. Portanto, o que pode representar possibilidade de ascensão para uns, pode resultar em exclusão para outros.

No que se refere às atividades que realizam na escola e que não gostam, alguns alunos apontaram para situações corriqueiras e para brincadeiras com os colegas. Entretanto, julgamos importante destacar as falas: “Escrever, eu fico com preguiça, mas eu tenho que escrever não tem jeito” (Cristiano Ronaldo); “fazer texto grande, porque demora, dá suadeira, aí dá um desânimo, dá pra deitar e dormir” (Ana Luíza). Elas exemplificam a ausência de mobilização para desenvolver uma atividade proposta pela escola. Nesses casos, Charlot (2000) chamaria de “trabalho” o que está sendo chamado aqui de “atividade”, dado que para desenvolvê-la é preciso que o sujeito se mobilize, ao passo que o trabalho resultaria apenas em um dispendioso gasto de energia.

Segundo Charlot (2013, p. 145), “quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber”. Portanto, considerando que somos mobilizados a partir daquilo que tem um sentido para nós, podemos concluir que ao menos os dois últimos alunos citados não demonstraram terem dado um sentido para aquilo que, recorrentemente, realizam em sala de aula.

Ainda em relação ao que fazem na escola e não gostam, destacamos: “Não gosto de ler, eu tenho preguiça pra ler, tem vez que eu pego meus livros velhos pra ler, é só quando eu quero ler” (Beatriz); “é quando a professora manda a gente ir lá na frente pra ler, eu tenho vergonha” (Sabrina); “ler, é ruim, mas do mesmo jeito, tem que aprender” (Rafael). Esses, mesmo tendo considerado ser a leitura o mais importante de se aprender na escola, declaram ser o que menos gostam de fazer.

É importante darmos um destaque à fala de Beatriz, uma vez que foi perceptível que ela consegue ler com certa fluência, apesar de demonstrar certo “desgosto” pela leitura. Esta constatação nos permite inferir que o prazer, o interesse pela leitura, não depende unicamente da habilidade para tal. É possível que um aluno consiga ler sem dificuldades e não demonstre interesse pela ação, assim como tem aquele que mesmo sem conseguir, desenvolve o gosto pela leitura e reconhece o seu valor, como resultado de sua convivência em um mundo letrado ou da importância que é dada a sua aprendizagem nos contextos sociais em que vive.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este texto reconhecendo que o estudo representa uma contribuição para os processos de aprendizagem escolar, em especial, da leitura e da escrita. Em virtude de sua complexidade e da multiplicidade de fatores que os envolvem, compreender como os alunos experimentam e interpretam suas experiências possibilita pensar as estratégias de mediação em sala de aula.

Notamos que os alunos atribuem diferentes sentidos ao aprender. Alguns entendem a escola como o lugar em que se aprende a ler e outros reconhecem as possibilidades de uso social da leitura e da escrita. Há ainda os que atribuem um sentido relacional ao ambiente escolar, visto ser o espaço em que se faz amigos ou os que a veem como lugar onde se aprende a “ser alguém na vida”.

Constatamos que é possível que alunos que não tenham domínio da habilidade de ler, revelem gosto pela leitura, assim como há os que já o tenham e não demonstrem prazer por este tipo de atividade. Portanto, concluimos que a apropriação do sistema de escrita não é o único fator que determina o interesse pelas atividades a ela relacionadas.

Deparamo-nos com uma realidade escolar destoante quanto às condições de aprendizagem dos alunos, sobretudo em relação ao modo como esses experimentam e interpretam suas experiências, aos sentidos que dão ao aprendizado escolar. Ficou evidente que alguns alunos revelam pouco envolvimento nas ações promovidas pela escola, possivelmente, pelos sentidos que a elas dão, pois, quando não há sentido, o sujeito não se mobiliza frente ao desafio de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (org.). **Avaliação por**

triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.