

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA- PPGEDUC

MIRIA DEISE CALDAS ALBUQUERQUE

**OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA RELAÇÃO COM O SABER**

CAMETÁ-PARÁ

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA- PPGEDUC

MIRIA DEISE CALDAS ALBUQUERQUE

**OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA RELAÇÃO COM O SABER**

Texto submetido a exame de qualificação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá.

Orientador: Professor. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem

CAMETÁ-PARÁ

2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (Orientador)- PPGEDUC/UEPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Examinador Interno) - PPGEDUC/UEPA

Prof. Dr^a Maria das Graças da Silva (Examinadora Externa) - PPGED/UFPA

Prof^ª. Dr^a Eliana da Silva Felipe (Examinadora Interna) - PPGED/UFPA

Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira- (Suplente)- PPGEDUC/ UFPA

RESUMO

Este texto faz parte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará- Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, intitulada: “Os contextos de aprendizagem de alunos em situação de fracasso escolar: um estudo a partir da relação com o saber”. A relação dos alunos com os conhecimentos constitui o nosso objeto de pesquisa. O estudo tem por objetivos: Geral: Analisar as formas de relações com os conhecimentos estabelecidas pelos alunos, em seus processos de ensino-aprendizagem. Específicos: Verificar como os alunos mobilizam-se diante dos conhecimentos que são ensinados em sala de aula; Analisar os sentidos e significados que os alunos atribuem às atividades por eles realizadas no cotidiano escolar e Identificar como se dá a relação dos alunos com os conhecimentos ensinados em sala de aula. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como referencial teórico-metodológico a Abordagem Histórico- Cultural do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores e a Teoria da Relação com o Saber desenvolvida por Bernard Charlot. O estudo empírico foi realizado em uma turma do 4 ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Cametá, constituída por 27 alunos, em sua maioria alunos repetentes. Os dados, apresentados foram obtidos por meio da pesquisa de campo. A estratégia de coleta de dados deu-se através da observação participante, notas de campo, entrevistas e conversas informais com os alunos, sujeitos da pesquisa. Alguns eventos também foram registados em gravações de áudio e fotografias. Em nossas análises e discussões preliminares, os dados obtidos indicam que a ausência de sentido em torno das atividades desempenhadas pelos alunos no cotidiano escolar, assim como a ausência de significado nos conteúdos ensinados em sala de aula, não provocam nos alunos mobilização para aprender, favorecendo assim uma relação de indiferença e de negação com os conhecimentos com os quais relacionam-se no contexto escolar.

Palavras- Chave: Relação com o Saber, Fracasso Escolar, Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This text is part of the ongoing master's degree research in the Post-Graduate Program in Education and Culture, Federal University of Pará - Campus Universitário do Tocantins / Cametá, entitled: "The learning contexts of students in situations of school failure: a Study from the relation with the knowledge". The relation of the students with the knowledge is our object of research. The study has as objectives: General: Analyze the forms of relations with the knowledge established by the students, in their teaching-learning processes. Specific: To verify how the students mobilize themselves before the knowledge that is taught in the classroom; Analyze the meanings and meanings that the students attribute to the activities they perform in the daily school life and Identify how the relation of the students with the knowledge taught in the classroom is given. The research is qualitative in nature and has as a theoretical-methodological reference the Historical-Cultural Approach to Human Development, developed by Vygotsky and his collaborators and the Theory of Relationship with Knowledge developed by Bernard Charlot. The empirical study was carried out in a class of 4 years of elementary school in a public school in the municipality of Cametá, made up of 27 students, mostly repeating students. The data presented were obtained through field research. The data collection strategy was done through participant observation, field notes, interviews and informal conversations with students, subjects of the research. Some events were also recorded in audio recordings and photographs. In our analyzes and preliminary discussions, the data obtained indicate that the absence of meaning around the activities carried out by the students in the daily school life, as well as the absence of meaning in the contents taught in the classroom, do not provoke in the students mobilization to learn, favoring Thus a relation of indifference and negation with the knowledge with which they relate in the school context.

Keywords: Relation with Knowing, School Failure, Teaching-Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO13

1.1- A Teoria da Relação com o Saber: Conceitos e definições.....	13
1.2- A Teoria Histórico- Cultural do Desenvolvimento Humano.....	19
1.3- Natureza e Procedimentos da Pesquisa.....	21
1.3.1- A observação participante.....	23
1.3.2- As entrevistas.....	25
1.3.3- As categorias de análise dos dados.....	26

CAPÍTULO 2: RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES.....29

2.1- A entrada em campo e os eventos observados.....	29
2.2- Mobilização, sentido e atividade: os alunos e suas relações com os conhecimentos.....	38
2.2.1- Os sentidos atribuídos às atividades realizadas: a avaliação escolar.....	42
2.2.2- As relações com a leitura e escrita.....	46

INTRODUÇÃO

O tema e sua relevância

A realidade social a qual deu origem e motivou a realização desta investigação está relacionada a um antigo e conhecido problema vivenciados no campo educacional, o fracasso escolar, fenômeno este que vem persistindo por décadas na educação brasileira, refletindo de forma destrutiva nas histórias de alunos, que ano a ano vivenciam os processos de reprovação e repetência em seus percursos escolares.

Dentre os elementos mobilizadores que me conduziram na realização desta pesquisa, um destes e talvez o mais relevante, é o fato de ser professora da educação básica atuando de forma específica nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que ao longo de minha trajetória docente em escolas de bairros periféricos, pude vivenciar diversas situações relacionadas à questão do fracasso escolar.

Tais situações vão desde a ausência de políticas de formação docente verdadeiramente eficientes na formação do professor-educador, às péssimas condições de funcionamento das escolas públicas e ausência de projetos de ensino que de fato promovam uma educação de qualidade e que possam minimizar as desigualdades sociais que assolam às populações menos favorecidas, assim como eliminar e combater os diversos fenômenos educacionais inscritos sob a denominação de fracasso escolar.

O fracasso escolar é então um fenômeno que historicamente vem sendo vivenciado no âmbito do sistema educacional brasileiro, em proporções cada vez maiores. Um problema tão antigo e ao mesmo tão atual e persistente na educação, historicamente vem sendo amplamente debatidos em diversas áreas de conhecimentos e diversos campos teóricos.

Dessa forma, vivendo em condições socialmente e economicamente desfavorecidas, meninos e meninas das camadas populares vivenciam no cotidiano escolar vários dilemas inscritos sob a denominação de fracasso escolar, fenômeno este que engloba dentre outras situações, a repetência e a reprovação escolar.

As situações acima expostas fomentaram as inquietações de uma professora-pesquisadora que vivencia as contradições sociais diariamente em sua sala de aula, na qual as condições oferecidas pela escola não dão conta de responder a realidade na qual enfrentam aqueles que não conseguem apropriar-se dos conhecimentos dos quais a escola encarrega-se de ensinar.

Nessa busca incansável por uma solução emergente e eficiente para esse problema no campo educacional, encontramos nos estudos de Patto (1990) ao abordar a produção do

fracasso escolar, indícios e marcas do cotidiano escolar relacionados aos fenômenos do fracasso escolar e as diversas tentativas frustradas no enfrentamento de tal fenômeno na educação. As discussões feitas pela autora, nos parecem tão presentes e atuais apesar de haver uma distância temporal de aproximadamente três décadas de seus escritos.

“A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Esse problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referente às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta, já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro. (PATTO, 1990, p.1)

Nota-se assim, que a educação brasileira historicamente vem vivenciando um processo contraditório, pois apesar de termos vivenciados várias conquistas no campo da educação, o acesso ao conhecimento e à formação ampla é algo que vem sendo negado aos filhos das classes trabalhadoras, favorecendo com que estes em sua trajetória escolar vivenciem a exclusão e o fracasso escolar, tendo em vista que da mesma forma que ocorre uma distribuição desigual de renda e riqueza no âmbito de uma sociedade desigual, da mesma forma acontece no interior do sistema educacional público. Ressalta-se a relevância deste estudo está na possibilidade de que seus resultados possam contribuir para o debate sobre a temática do fracasso escolar, enquanto um fenômeno que vem sendo persistente na educação brasileira aos longo dos anos,

Contextualização do problema objetivos da pesquisa

No campo científico, sabe-se que os elementos presentes na realidade social por si só não se constituem enquanto problema de pesquisa, faz-se necessário então que o pesquisador tendo em vista a observação dos fatos sociais e as inquietações que emergem de tais observações elabore questionamentos que possam elucidar algo que tenha intimamente afetado sua curiosidade e seu interesse, mas que também apresente uma certa relevância social e acadêmica.

Reconhecendo então que as problemáticas que envolvem as pesquisas científicas no campo das ciências humanas, precisam estar atrelados à uma determinada problemática da realidade, cabe nesta introdução apresentar uma breve discussão do problema que norteia a presente pesquisa, assim como os questionamentos construídos para o estudo da problemática.

É no intermediário do dia por volta de 11 horas da manhã, que crianças e adolescentes moradores de um bairro periférico do município de Cametá, nordeste do estado do Pará, caminham de segunda à sexta feira, em direção à escola que aqui identificaremos com o nome fictício de “Escola do Saber”. O bairro em que a escola está situada, teve sua formação há aproximadamente vinte anos, a partir da ocupação de uma ampla área de terra na qual várias famílias construíram suas residências e passaram a viver nesse espaço, que mais tarde acabou tornando-se um dos bairros mais populosos da cidade.

A escola foi construída em um terreno, o qual nos anos anteriores à sua construção dava espaço a um grande campo de futebol, que servia de lazer aos jovens das famílias dos moradores do bairro e de outros bairros da cidade. Atualmente, a escola tem em seu entorno, diversas casas residenciais e comerciais, o que a situa na região central do bairro

As famílias que atualmente moram no referido bairro são em sua grande maioria famílias de baixa renda, muitas destas vivendo em condições de vulnerabilidade social e econômica. A escola em questão é única escola que atende à demanda de crianças e adolescentes do bairro, e de outros bairros vizinhos.

O turno do intermediário no qual funciona a turma onde o estudo foi realizado, além de ser um dos horários mais difíceis para se estudar, pois abrange o período do dia destinado ao almoço, fator este que contribui para este tornar-se o pior horário para o estudo, tendo em vista que a maioria dos alunos vem para a escola sem ao menos fazer um lanche adequado em suas casas, que lhes dê sustento para enfrentar as quatro horas diárias de estudo na escola, que torna-se ainda mais prejudicial quando a escola não dispõe da merenda escolar para oferecer aos alunos.

Além disso, os alunos ainda enfrentam as péssimas condições de infraestrutura da escola, estudando em salas de aula sem climatização e expostos às condições climáticas do clima quente e seco, típicos da região Amazônica.

As tabelas a seguir apresentam os dados referente aos resultados final de rendimento escolar da turma do 4º ano do ensino fundamental, nos respectivos anos de 2014 e 2015, assim como a matrícula escolar do ano de 2016 das turmas do 4º ano do ensino. Podemos observar que das turmas formadas neste ano, duas delas são basicamente constituídas por alunos repetentes, que foram reprovados nos dois anos anteriores.

Dessa forma, torna-se evidente a existência de uma problemática vivenciada pela referida escola, por apresentar e acumular em seus resultados anuais, um quadro de altos índices de reprovações e repetência na etapa de ensino que corresponde ao 4º ano do ensino fundamental

Conforme podemos ver nos dados presentes na tabela abaixo, a forma como foram feitas as formações das turmas do 4º ano no ano de 2016, os alunos repetentes alunos foram “agrupados”, por suas condições em comum relacionada ao aproveitamento escolar nos anos anteriores, ou seja por sua condição de alunos “repetentes”.

TABELA 1: RESULTADO FINAL DOS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2014-2015) - (APROVADOS, REPROVADOS, DESISTENTES E TRANSFERIDOS)

2014- alunos matriculados no 4º ano/9=143				2015-alunos matriculados no 4ºno/9=163			
APROV	REPRO	DESI	TRANSF	APROV	REPRO	DESI	TRASNF
87	42	8	6	86	62	7	8

Fonte: Documentos oficiais da escola.

TABELA 2: MATRÍCULA OFICIAL DA ESCOLA- ANO 2016

Ano/Turma	Matriculados	Repetentes
4º ANO “A”	24	03
4º ANO “B”	24	22
4º ANO “C”	27	25
4º ANO “D”	27	01
4º ANO “E”	24	02

Fonte: Documentos oficiais da escola

Assim, tendo o campo temático e situação problema definidas, o próximo passo da pesquisa culminou na construção da questão- problema de pesquisa, e conseqüentemente do objeto de estudo da investigação, pois ao passo em que as leituras sobre a temática iam sendo aprofundadas, novas inquietações e outros olhares iam ressignificando as questões iniciais do projeto de pesquisa.

O processo de formulação da questão – problema desta investigação está diretamente relacionado com a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, a partir de seu interesse em elucidar questões relacionadas ao cotidiano escolar, de forma específica, aos contextos de ensino-aprendizagem, que se dão haver em sala de aula, assim como, os encaminhamentos teóricos do referencial que a fundamentam, ou seja, a elaboração da questão de pesquisa deu-se em consonância com os princípios norteadores da teoria desenvolvida por Bernard Charlot, denominada de Teoria da Relação com o Saber, teoria essa que compõe o referencial teórico da pesquisa.

De acordo com a teoria supracitada, o fracasso escolar por si só não pode ser tomado enquanto objeto de pesquisa, por tratar-se de um tema complexo e que por tanto poderá levar o pesquisador à elaboração de diversos objetos de pesquisa diferentes. Sendo assim, segundo o autor, ao se interessar no estudo do fenômeno do fracasso escolar no campo educacional, faz-se necessário ao pesquisador, construir para sua investigação, um objeto de investigação que possa ser estudado.

[...] estritamente falando, não existe o “fracasso escolar”. É verdade que os fenômenos designados sob a denominação de fracasso escolar são mesmo reais. Mas não existe um objeto “fracasso escolar”, analisável como tal. Para estudar o que se chama de o fracasso escolar, deve-se, portanto, definir um objeto que possa ser analisado. (CHARLOT, 2000, p.16)

Assim, tendo em vista a necessidade de um aprofundamento conceitual e teórico nos estudos e nas pesquisas que vinha realizando com sua equipe sobre a questão do fracasso escolar, de forma específica sobre as relações com o saber e com a escola de jovens do subúrbio, Charlot elaborou a teoria da relação com o saber, a fim de que explicar por que tratava em termos de relação com o saber, questões conhecidas pela denominação de fracasso escolar.

A teoria desenvolvida, apresenta discussões e conceituações que fazem parte de um tema que há anos o, que é o fracasso escolar, porém sob uma nova abordagem, considerando então as experiências dos próprios alunos que vivenciam em sua escolarização os fenômenos inscritos sobre a denominação de fracasso escolar.

Dessa forma, é buscando ir além de uma perspectivas de análise do fracasso escolar que historicamente vem sendo feita tendo como parâmetro de análise dominante, a questão da carência cultural e da deficiência sociocultural como afirma Charlot (2000) e Pato (1990), é que o presente estudo se baseará em uma abordagem centrada nas experiências de quem vive o fracasso escolar, isto é, nas vozes dos próprios alunos.

Buscaremos então, analisar as formas de relações que estes alunos estabelecem com os conhecimentos ensinados em sala de aula no cotidiano escolar, por meio da análise de como estes diariamente vão dando sentido àquilo que fazem em sala de aula na relação com os conhecimentos, suas ações, sua atividade e como e mobilizam diante das atividades cotidianas da sala de aula.

Partindo desses pressupostos, elaboramos a questão-problema de pesquisa para este estudo, redigida da seguinte forma: Quais as formas de relação com os conhecimentos que estão sendo estabelecidas pelos alunos, em seus processos de ensino-aprendizagem?

Assim, elegemos como questões norteadoras dessa pesquisa os seguintes questionamentos: Como se dá a mobilização dos alunos diante dos conhecimentos ensinados em sala de aula? Quais os sentidos e significados que os alunos têm do que fazem no cotidiano escolar, de suas atividades? Como se dá a relação dos alunos com os conhecimentos ensinados no cotidiano escolar.

Com base no referencial teórico e nas questões levantadas para a pesquisa, definimos os seguintes objetivos para o estudo: Geral: Analisar as formas de relação com os conhecimentos que estão sendo estabelecidas pelos alunos, em seus processos de ensino-aprendizagem. Específicos: Verificar como os alunos mobilizam-se diante dos conhecimentos que são ensinados em sala de aula; Analisar os sentidos e significados que os alunos atribuem às atividades por eles realizadas no cotidiano escolar e Identificar como se dá a relação dos alunos com os conhecimentos ensinados no cotidiano escolar.

Referencial Teórico

O estudo tem em seu referencial teórico a Teoria da Relação com o Saber desenvolvida por Bernard Charlot, e a Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores. Na teoria de histórico-cultural, encontramos as principais definições em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na qual os processos de desenvolvimentos e aprendizagem são concebidos em uma perspectiva sócio- histórica.

A teoria histórico-cultural atribui às relações sociais papel significativo na constituição do sujeito, assim como nas formas de apropriação das formas culturais historicamente produzidas. No campo educacional as contribuições da abordagem de Vigotski possibilitam um olhar atento aos contextos em que acontecem os processos de ensino-aprendizagem, e suas implicações no desenvolvimento do aluno.

Bernard Charlot, autor da teoria da Relação com o Saber, neste estudo foi um importante interlocutor na definição do objeto de pesquisa, uma vez que sua teoria indica os caminhos para se pensar a questão abordada no estudo, isto é a o fracasso escolar enquanto objeto de pesquisa, por meio do estudo das formas de relações com o saber estabelecidas pelos alunos em seus percursos escolares.

No capítulo inicial deste texto, apresento de forma mais aprofundada, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, e a teoria da relação com o saber, como abordagem teórica e metodológica que fundamentam o presente estudo.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO

A teoria da relação com o saber: definições e conceitos

Com base nas principais definições teóricas da teoria desenvolvida por Bernard Charlot, para se estudar o fracasso escolar é preciso fazer isso em termos de relação com o saber. O autor considera que o aluno em situação de fracasso é um sujeito singular que possui uma posição singular no espaço escolar em relação aos conhecimentos, é uma criança, ou um adolescente, ou um jovem, um sujeito imerso em um contexto de saberes variados e de práticas culturais no mundo, das quais precisará aprender, dominar, interagir.

Charlot procurou compreender esses elementos através do que ele denominou de sociologia do sujeito, enfatizando que estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito que vivencia a necessidade de aprender e a presença de vários saberes no mundo. O autor caracteriza o sujeito como:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido à esse mundo, à posição que ocupa nele às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade”. “Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, é produzido através da educação. (CHARLOT 2000, p.30)

Charlot (2000), aborda três processos da condição humana que estes vivenciam na sua condição de aprendiz em um mundo humano produzido pelas espécies humanas que ao longo da história.

“Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (CHARLOT, 2000. Pg.53)

Sobre a apropriação dos saberes e das práticas culturais historicamente construídas, o autor amplia o conceito de saber, englobando neste, tudo quanto é aprendido

pelo sujeito em sua ação no mundo. Tal explicação é dada, para que se possa compreender que a questão do “aprender” é muito mais ampla do que a do “saber”, uma vez que nem sempre este último refere-se à um determinado conteúdo intelectual. É possível aprender alguma coisa, sem que necessariamente se tenha adquirido um determinado saber.

“Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo. São muitas maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas” para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem); significa então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte...Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...) A questão do “aprender” é muito mais ampla, pois do que a do saber”. (CHARLOT,2000, p.59)

Segundo o autor, qualquer tentativa de tentar compreender e definir um sujeito de saber, assim como ao se tentar definir “o saber” enquanto conceito, torna-se necessário que seja inserida nessa discussão as múltiplas formas de relação deste sujeito com o mundo. Assim, a relação com o saber não se configura somente em uma relação com um determinado conteúdo intelectual, de uma certa área de conhecimento, com o qual o aluno irá tecer relações no ambiente escolar, mas envolve uma relação mais ampla com o mundo e consigo mesmo.

São essas as dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber. Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é a relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço social. (CHARLOT, 2000, p.79)

De acordo com Charlot, a condição humana possibilita ao sujeito um movimento inacabado de apropriação do mundo, onde ao mesmo tempo em que este torna-se um sujeito singular, torna-se também um sujeito social no âmbito das relações sociais, estando a educação como elemento de fundamental importância nesse processo. O autor ainda ressalta que, a incompletude do homem ao nascer, fator este que o diferencia dos animais, pois os animais sim, estes nascem completos, o homem ao contrario precisará completar-se após o seu nascimento.

“O princípio básico é o seguinte: o homem não é dado, o homem é construído. Ele é construído sobre três formas. A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana. Também ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura; a sociedade e a cultura tem uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo. (CHARLOT, 2013, pg.167).

No contexto da teoria da relação com o saber, conforme exposto por Charlot o estudo dos fenômenos inscritos sobre a expressão “fracasso escolar” implica uma leitura positiva dessa realidade partindo das experiências dos alunos que vivenciam a situação do fracasso em sua trajetória escolar. A leitura positiva procurará analisar como se constrói a situação de um aluno, quando este por sua vez não consegue obter sucesso em suas aprendizagens.

Assim, o autor ressalta, que a questão do fracasso escolar por estar inserida em um campo amplo de processos, situações e problemas no contexto educacional e social, poderá nos direcionar para muitos debates, e conseqüentemente para muitos objetos de pesquisa, como por exemplo, os processos de ensino-aprendizagem, as limitações nas práticas pedagógicas do professor, as políticas públicas, as desigualdades sociais, etc.

Segundo Charlot (2000), existem duas maneiras legítimas de traduzir a ideia de fracasso escolar sendo possível abordá-lo enquanto objeto de estudo, no entanto, segundo o autor apesar de ambas ocuparem-se aparentemente com o fracasso escolar, produzem saberes distintos, que não estão relacionados à um mesmo objeto.

A primeira maneira trata-se da forma pela qual a sociologia da reprodução o abordou, construindo como objeto de pesquisa as diferenças entre posições sociais, onde a origem social e as deficiências socioculturais são consideradas como a causa do fracasso escolar.

Segundo Charlot (2000), as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no contexto da sociologia que tratam sobre as causas do fracasso escolar, vem sendo feitas através de análises que também pressupõe uma estreita relação entre as posições ocupadas pela criança no contexto escolar e as posições de seus pais no contexto sócio cultural. Segundo o autor, com base nessa perspectiva de análise, surgiram as chamadas sociologias da reprodução, ou sociologias da diferença que em tese defende uma abordagem de análise do fenômeno do fracasso escolar a partir das diferenças de sucesso ou insucesso escolar em correlação com as diferenças sociais dos sujeitos.

“Foi como diferença que a sociologia analisou o fracasso escolar nos anos 60-70. Mais exatamente ainda como diferença de posições entre alunos: o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente do aluno em situação de êxito – sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema escolar hierarquizado”. “Seus resultados têm sido amplamente utilizadas para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta. (CHARLOT, 2000, p.17)

Apesar de afirmar que as perspectivas de estudo do fracasso escolar desenvolvidas pelas sociologias da reprodução se constitui enquanto um viés interessante de análise, para Charlot as mesmas apresentam em suas propostas uma série de limitações no que concerne à explicação da totalidade dos fenômenos representados pelo termo “fracasso escolar”. De acordo com Charlot, a preocupação de muitos sociólogos em se tratando da questão do fracasso escolar, é fazer isso a partir da explicação das posições que os alunos são levados a ocupar na escola.

Para muitos sociólogos, explicar o fracasso escolar é explicar por que- e, às vezes, como- os alunos são levados a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar. É esse o objetivo das sociologias ditas da reprodução que, sob formas diferentes, se desenvolveram nos anos 60-70 (Bourdieu e Passeron, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976). É esse, ainda hoje, o principal objetivo de certos sociólogos da educação, quer se refiram à ideia de reprodução (Duru-Bellart, 1988); Langouet, 1994), quer não”. (CHARLOT, 2000, p.20)

Não mais do que isso, nessa abordagem, para se compreender a posição escolar do aluno, é necessário que esta seja comparada com as posições sociais de seus pais. Bourdieu, autor que desenvolveu a obra mais completa no âmbito da abordagem da sociologia da reprodução, desenvolveu seu pensamento. Charlot (2000, p.20) explica que essa abordagem embasava-se “em termos de sistemas de diferenças: as diferenças sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças entre posições sociais desses filhos em idade adulta. Há a reprodução das diferenças”.

“Será porém, que uma sociologia da diferença pode ir além das correlações, das homologias, da transposição de sistemas de diferenças? Poderá ela explicar por que alguns alunos não estudam na escola, não aprendem, não compreendem, refugiam-se na indiferença ou explodem em violência? Não há dúvida de que ela pode afinar o tratamento estatístico graças à método como a análise multivariada ou a análise fatorial e fazer aparecerem assim diferenças sutis entre os que aprendem e os que não aprendem, os que se mobilizam na escola e os que se retraem, etc. Por mais interessante que seja, no entanto, uma abordagem do fracasso escolar em termos de posições se defronta com limites que não podem ultrapassar. Esses limites, que

exploraremos agora, é o que me levam a levantar o problema do fracasso escolar em termos de relação com o saber”. (CHARLOT,2000, pg.20).

Ao apresentar os limites dessa abordagem, o autor cita como exemplo o caso de duas crianças pertencentes à uma mesma família, cujos pais tem a mesma posição social, essas crianças podem em sua trajetória escolar obter resultados muito diferentes, e isso acontece devido ao fato de que cada criança é um ser singular, ela não é somente filho ou filha de alguém, cada uma possui uma posição social individual, ela se constituem enquanto seres únicos, sujeitos com subjetividades e singularidades particulares. De forma que, são estas singularidades que precisam ser levadas em consideração ao buscar compreender os motivos que fazem com que estas crianças fracassem ou obtenham êxito nas suas experiências escolares.

O autor ressalta que esta perspectiva de análise do fracasso escolar pautada na sociologia da reprodução, trata somente das questões das diferenças, recorrendo aos dados encontrados nas estatísticas para procurar responder sobre a construção dessas diferenças no contexto escolar. Tais análises partiram de uma “leitura negativa” desses fenômenos, favorecendo a interpretação por parte dos educadores e da sociedade de forma a considerar a origem social e as deficiências socioculturais dos educandos como a causa do fracasso escolar.

De acordo com o autor, a abordagem da sociologia da reprodução fundamenta-se na teoria da deficiência sociocultural, e assim sendo, a mesma realiza uma leitura “negativa” da realidade social, interpretando a questão do “fracasso escolar” em termos de faltas.

A deficiência sociocultural ou teoria da carência cultural conforme vemos nos estudos de Patto (1990) em sua obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, ao discutir sobre as raízes históricas do fracasso no contexto de divisão social de classes, a autora aborda alguns princípios da teoria da carência cultural no contexto histórico da década de 70.

Segundo a autora, nesse contexto as explicações para o fracasso no contexto escolar, se davam a partir da existência de uma possível correlação entre o nível de escolaridade dos indivíduos e a classe social a que ele pertence. Segundo a autora, essas teorias foram construídas com base em visão preconceituosa em relação às famílias das classes mais pobres, isto é, das classes dominadas, relacionando a situação de pobreza que estas vivenciam no âmbito social, ao desinteresse e comportamento dos filhos no âmbito escolar.

“Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossíveis através de programas de educação compensatória que supostamente reverterá a as diferenças ou deficiências culturais psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras”. (PATTO, 1990, p.50)

A teoria da carência cultural segundo Patto (1990, foi desenvolvida com base no pressuposto de que a criança oriundas das classes pobres, assim como as crianças negras, dada a sua condição étnica e sócio econômica não possuía capacidade para obter sucesso nos seus processos de escolarização, motivo este que fazia com que esta não tivesse o mesmo êxito nos estudos como tinham às crianças ricas e brancas. Tal carência segundo Patto era considerada como algo adquirido no meio de origem social e econômico, sendo até mesmo consideradas como uma deficiência psíquica e cultural que fazia com que estas crianças estivessem incapacitadas de dar conta do ensino ofertado nas escolas.

A segunda maneira, apresentada por Charlot (2000), que seria a possibilidade de se traduzir o fracasso escolar enquanto objeto de estudo, é pautada nas experiências dos próprios alunos que vivenciam o fracasso escolar em suas trajetórias escolares, por meio de investigações que possam desvendar as formas de relações com o saber estabelecidas por estes sujeitos em seus percursos escolares.

“Mas o fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Voltar-se á, então, aos fenômenos empíricos que a expressão “fracasso escolar” designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. [...] O fracasso é estudado então “de dentro” como *experiência* do fracasso escolar. (CHARLOT 2000), pg.17-18)

O autor não nega a existência de alunos que vivenciam a experiência do fracasso escolar em sua trajetória escolar, sendo que segundo ele, são essas experiências que podem ser traduzidas em objeto de estudo ao se abordar a temática do fracasso escolar.

“Existem é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. [...] O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p.16).

O autor atribui legitimidade tanto à sociologia da reprodução quanto à centrada nas experiências dos alunos, enquanto formas de se traduzir a ideia de fracasso escolar em um objeto de pesquisa, afirmando que ambas têm potencial de produzir conhecimentos sobre o fenômeno que recebe a denominação de fracasso escolar.

No entanto, uma vez que a primeira possibilidade de tradução do fracasso escolar enquanto objeto de estudo, tem suas análises pautadas basicamente em termos de diferença de posição, é a segunda, centrada nas experiências de quem vive o fracasso escolar, é a que Charlot e sua equipe de pesquisadores utilizam em suas pesquisas sobre a relação com o saber. “A segunda, centrada nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos, é a que a equipe ESCOL adota em suas pesquisas sobre a relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 18)

A Teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano

No âmbito da teoria histórico cultural, nos utilizaremos dos princípios que constituem a base da abordagem desenvolvida por Vigotski, no sentido de buscar compreender os contextos em que se dão os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, assim como apresentar indícios de como a escola, enquanto espaço formal de aprendizagem, vem atuando frente aos processos de desenvolvimento dos alunos e de suas relações com os conhecimentos sistematizados.

Conforme expõe Marx, em sua VI tese sobre Feuerbach, a essência humana está relacionadas às experiências vividas pelo homem no âmbito das relações sociais. De acordo com Marx, a essência humana vai sendo construída, conforme as circunstâncias em que se dá o desenvolvimento do sujeito, no âmbito das relações sociais, sendo impossível compreender o homem e a constituição de sua singularidade, de forma descontextualizada dos fatores históricos e sócio- culturais do qual ele vivencia em seu processo de desenvolvimento.

Dessa forma, não é possível compreender o homem e a constituição de sua singularidade, de forma descontextualizada dos fatores históricos e sócio- culturais, orientando dessa forma uma abordagem que considere a história, a cultura e o meio social como elementos responsáveis pela humanização do próprio homem.

Vigotski e seus colaboradores ao desenvolverem a teoria histórico- cultural do desenvolvimento humano, apoiando-se nos fundamentos marxistas, também realizaram diversos estudos no campo da psicologia a partir da perspectiva de pensar o homem a partir da dimensão histórica, social e cultural.

De acordo com Fontana (1997) o princípio da abordagem histórico-cultural é explicar como se formaram ao longo dos anos as características tipicamente humanas de seu comportamento, assim como as formas como tais características desenvolvem-se em cada indivíduo, considerando as relações que este estabelece no âmbito social, e a apropriação dos significados culturais cultivados pelas pessoas que fazem parte do seu convívio.

“A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa de atividades e práticas culturais. (FONTANA, 1997, p.57)

A teoria histórico cultural orienta então que, em se tratando dos estudos que preocupam-se em analisar os processos de desenvolvimento e aprendizado da criança, as análises precisam estar fundamentadas em uma abordagem teórica que considere a história, a cultura e o meio social como elementos responsáveis pela constituição da singularidade de cada indivíduo.

No âmbito da abordagem histórico-cultural, a manutenção das relações com o outro caracterizam-se como elementos de apropriação das formas culturais de um determinado grupo social. O outro então, adquire um importante papel nos processos de significação pelo qual a criança se apropria das manifestações culturais do meio em que vive, sendo a linguagem a mediadora das relações do indivíduo com seus pares, sendo também responsável pela transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados à todos os sujeitos que fazem parte de uma determinada cultura.

O desenvolvimento humano nessa perspectiva, não pode ser concebido de forma desassociada das relações que o indivíduo estabelece e o meio em que vive, considerando essas relações a partir dos princípios da dialética, uma vez que o indivíduo age sobre o meio em que vive ao mesmo tempo em que é transformado pelo próprio meio.

Nessa perspectiva, os estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, preocuparam-se em compreender os processos interativos que os indivíduos vivenciam na relação com os seus pares e o mundo em que vivem, onde a apropriação dos fenômenos culturais criados pelas gerações que antecederam a existência da criança não se trata apenas de um processo individual, mas de um processo que se dá por meio das relações da criança com os outros, principalmente com o adulto, uma vez que este é um sujeito mais experiente, portanto capaz de possibilitar o acesso da criança à cultura acumulada historicamente.

De acordo com Molon (2015), ao criar um novo método de investigação, o objetivo de Vigotski era o de encontrar uma solução viável para a crise da Psicologia da época, que por sua vez embasava-se em seus estudos científicos em uma concepção dualista de indivíduo e sociedade. “Vygotsky defendia a tese de que a crise da psicologia caracterizava-se, fundamentalmente, por uma crise metodológica que só poderia ser superada por meio de uma metodologia científica com embasamento na história”. (Molon, 2015, pg.39).

Segundo Molon (2015), homem e sociedade, eram concebidos e estudados de forma fragmentada e dissociada, basicamente fundamentada em uma concepção de sujeito que se constituía à parte de sua cultura, de sua história e relações sociais que vivenciavam em seu meio social. Foi assim então, que Vigotski construiu uma nova teoria psicológica, agora com ênfase na formação do sujeito a partir da realidade sócio histórica na qual está inserido, assumindo a perspectiva de que a história, a cultura e o social possuem função determinante para a constituição do sujeito.

Segundo Rego (2014), no âmbito da teoria histórico-cultural, enquanto abordagem metodológica de investigação no campo das ciências humanas, compreender a realidade concreta e seus fenômenos, significa percebê-los como um processo dinâmico e dialético, componente este que entende que tudo que existe na realidade é gerado pelo conflito e contradição. “Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos dessa realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética”. (REGO, 2014, p.97).

A Natureza e procedimentos da pesquisa

Tendo como referencial teórico e metodológico a Abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, este estudo está também embasado em sua metodologia, na natureza e nos princípios da pesquisa qualitativa, uma vez que tal abordagem apresentou-se coerente com o estudo que se pretendia realizar, uma vez que este procuraria analisar as formas como se davam as relações com os conhecimentos no cotidiano de uma sala de aula com alunos em situação de fracasso escolar.

A opção pela pesquisa qualitativa também está relacionada ao pressuposto de que as pesquisas que são realizadas na área da educação tendo em vista complexidade dos fenômenos que se encontram nesse campo de estudo demandam um caminho metodológico

que possibilite a compreensão desses fenômenos a partir de uma visão ampla do objeto de estudo que está sendo investigado.

Vigotski (2007, p. 63 a 67), apresenta os três princípios que constituem a base da Abordagem histórico-cultural, nos estudos relacionados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 1) Analisar processos e não objetos- 2) Explicação versus descrição. 3) O problema do “comportamento fossilizado”.

O primeiro princípio trata-se de substituir a análise de objetos pela análise de processos. Segundo o autor, no campo das análises psicológicas da psicologia experimental, os objetos sempre foram tratados de forma estática e fixa. As análises dos objetos eram feitas a partir da separação dos elementos que eram compostos, desconsiderando assim o fato de que o desenvolvimento e o comportamento são processos dinâmicos, passível portanto de mudanças, conforme cita o próprio Vigotski: “Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”. (VIGOTSKI, 2007, p.64-65)

O segundo princípio conforme Vygotsky apresenta, está relacionado à forma como as análises psicológicas eram feitas na época, considerando apenas a descrição dos objetos em suas análises, abstendo-se da realização de explicações sobre o fenômeno investigado. “Na psicologia introspectiva e associacionista, a análise consiste, essencialmente, numa descrição e não numa explicação como nós a entendemos. A mera descrição não revela as dinâmico- causais subjacentes ao fenômeno”. (VIGOTSKI, 2007, p.64)

Para Vigotski o estudo do desenvolvimento implica o estudo do fenômeno, a partir de sua origem, buscando assim compreender as suas possíveis relações e ligações com outros eventos que possam ser analisados. Freitas (2002), afirma que nas pesquisas qualitativas que baseiam-se na abordagem histórico-cultural, faz-se necessário ir além das meras descrições, que preocupam-se apenas em apresentar as características aparentes do objetos. As análises nesse contextos precisam ser feitas envolvendo a descrição e a explicação em uma relação complementar.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo- os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...]Assim a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. (FREITAS, 2002, p. 28)

O terceiro e último princípio, está relacionado aos processos psicológicos que historicamente tornaram-se fossilizados. Vigotski (2007) considera que os comportamentos

fossilizados podem ser facilmente observadas, em se tratando dos estudos realizados no campo da psicologia experimental, que por seu caráter automatizados e mecanizados, dificultam uma análise psicológica que considere os estágios de desenvolvimento como processo histórico. Segundo o autor, os comportamentos precisam ser estudados em processo dialético de transformação e movimento. *“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”*. (VIGOTSKI, 2007, p. 68)

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública do ensino fundamental do município de Cametá, que, tendo em vista o fato de que determinados conteúdos apresentados, possuem um certo teor denunciador de atos abusivos observados e registrados em sala de aula, não identificaremos a escola pelo nome real, e sim daremos o nome fictício de “Escola do Saber”.

A escolha da escola para a realização da pesquisa foi intencional, motivada pelo fato de ser moradora da comunidade escolar da qual a escola se situa, e assim ter tomado conhecimento dos altos índices de reprovações e repetências que a escola vinha vivenciando em anos consecutivos, o que culminou com a formação de basicamente duas turmas de alunos repetentes e multirepetentes do 4º ano do ensino fundamental no ano de 2016, ano em que o estudo foi realizado.

Das duas turmas formadas no referido ano, sendo estas a do 4º ano “A” e a do 4º ano “B”, a primeira composta por 24 alunos, sendo 22 deste repetentes; a segunda composta com um número de 27 alunos, sendo 25 destes repetentes.

Para a escolha da turma na qual o estudo seria realizado, decidimos optar apenas por uma, a fim de estabelecer um tempo de permanência maior e uma presença mais efetiva com os sujeitos da pesquisa. Tendo em vista que no período em que iniciou-se o estudo, o fato de a turma do 4º ano “B” está sob a responsabilidade da professora auxiliar, devido a professora titular encontrar-se em período de licença.

Optamos então, pela realização da pesquisa na turma do 4º ano “C”, para que fosse possível contar com a presença de ambas as professoras da turma, tanto a titular como também a auxiliar. A turma era formada por 27 alunos, destes 17 eram do sexo masculino e 10 eram do sexo feminino, estando ambos na faixa etária de 6 a 10 anos de idade.

Apesar de termos contado com a participação de um número significativo de alunos da turma no desenvolvimento da pesquisa, para esse momento apresentaremos apenas dados selecionados levando em consideração a participação de 08 alunos de forma efetiva, sendo por meio das entrevistas individuais, coletivas e conversas informais.

O processo de coleta de dados aconteceu exclusivamente no ambiente escolar, tendo como elementos de apreensão dos dados, as observações participantes, os registros feitos em diário de campo, assim como entrevistas individuais, coletivas e conversas informais.

A observação participante

A presente pesquisa empreendeu um percurso metodológico que proporcionou a observação dos fenômenos e eventos estudados em sua concretude, nos seus momentos imediatos de acontecimentos. O período de observação participante que ocorreu em sala de aula junto aos sujeitos da pesquisa, compreendeu os meses de agosto a dezembro de 2016, que correspondem ao segundo semestre do referido ano letivo. Durante esse período nos empenhamos para apreender os eventos cotidianos que iam dando-se em sala de aula, desde o momento da entrada até à saída dos alunos da escola.

A observação participante, segundo Ludke e André (1986) possui lugar privilegiado no campo das pesquisas em educação, no âmbito da abordagem qualitativa, pois quando utilizada em conjunto com outras técnicas para a coleta dos dados, possibilita uma relação estreita e dinâmica do pesquisador com seu objeto de pesquisa, assim como uma maior compreensão sobre os significados por eles atribuídos às atividades realizadas no cotidiano escolar. “Na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. (p.26)

As autora ainda ressalta, a necessidade de o pesquisador ir à campo para que possa conhecer e observar os sujeitos da pesquisa no ambiente da sala de aula na totalidade, atentando para a complexidade de suas relações, ambiente este no qual iremos nos aproximar do nosso objeto de pesquisa para que possamos investiga-lo e problematiza-lo, em sua condição real de produção, procurando entre os eventos observados as suas possíveis relações com outros acontecimentos. Para Ludke e André (1986.p.28), “a observação participante é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (p. 28).

Assumimos em consonância com as considerações de Ludke e André (1986), o papel de observador como participante, neste papel a identidade do pesquisador fica explicita, assim como da finalidade de sua pesquisa, por meio dessa forma de observação o pesquisador

contará com a cooperação dos sujeitos da pesquisa, o que fará com que este por sua vez, obtenha uma série de informações relevantes sobre seu objeto de estudo.

Durante o período em deu-se a minha permanência na sala de aula onde a pesquisa foi realizada, nos momentos de conversas informais com a professora, procurava ouvir seus relatos, atenta aos aspectos que poderiam vir a ser relevantes ao estudo, porém com o cuidado de não deixar-me influenciar com seus pontos de vista, com suas percepções sobre o contexto em que a pesquisa vinha sendo realizada.

Assim procurava analisar com precaução todas as falas e discursos proferidos em meio aos eventos interativos com os alunos, com o cuidado de que as suas percepções pudessem direcionar-me a desenvolver um olhar de certa forma contaminado por seus discursos e seus interesses próprios, em relação aos conflitos que ocorriam na sala de aula.

Procurava de certa forma, afastar-me das muitas certezas que advinham dos discursos da professora, para não me deixar guiar pelo seu ponto de vista sobre os processos que envolviam os eventos observados. Tal distanciamento justifica-se ainda no fato de que não era a intensão da pesquisa fazer um estudo tão somente a partir da lógica dos discursos das professoras, e sim atentar-se para as falas dos alunos, e suas reações diante dos eventos que ocorriam no cotidiano da sala de aula, porém sem deixar de atentar-se às contradições e conflitos que dinamizavam os eventos interativos da sala de aula.

Em sala de aula procurava manter uma relação de interação com os alunos, sujeitos da pesquisa, o que possibilitou a percepção sobre as formas como estes se engajavam e se mobilizavam diante dos conhecimentos ensinados pelas professoras.

Ressalta-se que os eventos e acontecimentos que ocorriam no cotidiano da sala de aula em seus contexto reais de produção foram atentamente registrados em diário de campo. As gravações dos diálogos das professoras e dos alunos, nos diversos momentos de interação uns com os outros foram feitas com o objetivo de registrar as falas e os sons específicos da sala de aula, da forma mais real possível de suas produções.

As entrevistas

No decorrer da pesquisa de campo, foram realizadas diversas entrevistas, tanto individuais como também de forma coletiva, além das conversas informais, que aconteciam em diversas situações que envolviam os processos interativos dos alunos na relação com os conhecimentos ensinados em sala de aula, com atenção especial aos momentos em que os alunos realizavam as tarefas solicitadas pelas professoras. As entrevistas que já compõem o

presente texto, foram selecionadas para esse momento, tendo como justificativa o fato de que algumas apresentem um teor significativo de elementos condizentes com as categorias teóricas do estudo.

Quanto as conversas informais, estas iam acontecendo na imediaticidade dos eventos observados, registrados em notas de campo e gravação de áudio. Nas conversas informais, assuntos de diversas naturezas foram sendo registrados, desde às percepções dos alunos sobre suas experiências e vivências do cotidiano escolar, até mesmo fatos e episódios por eles vivenciados fora da escola e que traziam consigo para dentro da sala de aula.

Já as entrevistas individuais e coletivas foram feitas a partir tendo em si um teor mais formal, pelo caráter dirigido das questões abordadas, que em sua especificidade procuravam produzir elementos a partir das falas dos alunos, que pudessem evidenciar como estes atribuíam sentido às atividades realizadas em sala de aula.

Durante a realização das entrevistas, procurou-se estabelecer um clima de descontração a fim de proporcionar aos alunos, um ambiente de confiança, no qual pudessem sentir-se a vontade para falar sobre as temáticas abordadas, e assim exprimir suas ideias, pensamentos, motivações e frustrações diante de suas experiências no cotidiano escolar.

Os arquivos referente às gravações foram cuidadosamente textualizados por meio da transcrição, para que em seguida pudessem ser analisados com o rigor teórico-metodológico necessário. Assim, foram selecionadas para o presente momento, que na verdade tratam-se das primeiras tentativas de análise dos dados, episódios retirados das notas de campo, que estão sendo tratados à luz do referencial teórico, com posicionamentos e especulações de uma pesquisadora que encontra-se em processo de formação, enveredando com muito entusiasmo pelos caminhos da pesquisa.

As categorias de análise dos dados

Com a intenção definir os principais focos na análise dos resultados da pesquisa, definimos como categorias de análise aquelas que pudessem nos guiar no encaminhamento das interpretações dos dados da pesquisa, isto é, na interpretação dos eventos da realidade investigada e conseqüentemente na compreensão dos dados obtidos por meio da pesquisa. Assim, os dados referentes a esta investigação serão apresentados com base nas categorias fornecidas pelo referencial teórico que embasa o estudo, em suas bases e determinações conceituais.

De acordo com Charlot (2000), as categorias atividade, mobilização e sentido, são essenciais para pensar as relações dos sujeitos com os saber e assim entender o que está acontecendo na escola. Para o autor, a relação do aluno com os conhecimentos no cotidiano escolar exige sua mobilização, no entanto para haver mobilização, ou seja para que o aluno se coloque em movimento diante do que está sendo ensinado, a atividade precisa deve ter um sentido para ele, sendo que esse sentido precisa estar relacionado à questão da aprendizagem, se o sentido for outro, e não o fato de aprender e saber mais sobre determinado conteúdo intelectual, nada acontecerá.

Nesse sentido, tomando esses elementos enquanto categorias analíticas na interpretação dos dados, acreditamos que estaremos mais próximos de analisar as relações com os conhecimentos instauradas em sala de aula observada, e assim construir elementos significados de compreensão da realidade investigada, da forma como ela se apresenta no cotidiano escolar.

Dessa forma, as categorias de análise aqui apresentadas para o estudo das relações dos alunos com o saber, estão intimamente inter-relacionadas entre si, não podendo ser concebida de forma desassociada, de forma que na apresentação dos conteúdos não haverá uma fragmentação, ou seja uma separação em partes categóricas, mas sim uma relação de complementação entre si, onde todas apareceram de forma inter-relacionada nos diversos momentos onde houver o tratamento dos conteúdos da investigação realizada.

Mobilização- Com base nessa categoria, procuraremos por elementos do cotidiano escolar, que possam mostrar as formas pelas quais os alunos se mobilizam diante dos conhecimentos ensinados na escola. Para o autor, quando um sujeito se mobiliza para uma atividade, sente-se engajado em algo que o mobilizou, algo que lhe remete um determinado sentido.

Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, por que, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão afim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. (CHARLOT, 2013, p.161)

Para o autor, mobilizar refere-se à ideia de um movimento interno do sujeito, enquanto que a motivação seria ser motivado por alguém. Explica ele, que embora o professor faça uso de diversos mecanismos de motivação para que os alunos aprendam um determinado conteúdo intelectual, no entanto, nada acontecerá se esse conteúdo não fizer sentido para o aluno, pois o mesmo não se mobilizara em torno do conhecimentos. Segundo ele, no contexto

da relação com o saber, para que o aluno se aproprie do saber escolar o mesmo precisa, envolver-se em uma atividade intelectual e estar mobilizado em relação à escola. E, para que essa mobilização aconteça, é necessário que a aprendizagem faça sentido para ele.

Sentido- De acordo com Asbahr (2011), na teoria histórico- cultural, a questão do sentido reflete a relação subjetiva que os sujeitos estabelecem às suas ações na relação com o mundo, isto é, o sentido é algo que movimenta e impulsiona o sujeito em direção à um objeto. Neste caso, em se tratando deste estudo ao abordar o sentido enquanto categoria de investigação, teremos a real possibilidade de compreender quais os sentidos atribuídos pelos alunos em relação à escola e aos estudos, uma vez que essas relações poderão revelar como estes sujeitos estão sendo afetados pela escola, e como vão se mobilizando diante dos saberes com que se relacionam em sala de aula e com a própria escola.

A categoria Atividade – Charlot (2013) explica que o termo atividade está relacionada com ação do sujeito. Algo faz sentido para o sujeito se esse algo tiver relações com outras “coisas” que ele já encontrou no mundo, a partir de suas experiências. De acordo com o autor a transformação da escola está atrelada à atividade do aluno: “A última instância é essa atividade: se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende. Só aprende quem tem uma atividade intelectual”. (p. 158)

O sentido e a atividade enquanto elementos mobilizadores na relação do homem com o mundo, são alguns dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo na Psicologia histórico-cultural, de forma mais específica, nos estudos de Leontiev, um dos colaboradores de Vygotsky que fazia parte do seu grupo de pesquisadores.

No âmbito da teoria histórico- cultural, o desenvolvimento da atividade no sujeito só é efetivado na existência de dois fatores na relação do homem com o mundo: a necessidade e o motivo, de forma que, a compreensão acerca dos motivos que impulsionam uma determinada atividade é um dos elementos centrais da teoria, conforme explica Leontiev (1988) “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.(pg.68)

Ainda segundo Charlot (2013), o ponto crucial onde o ensino escolar demonstra os seus limites é quando ele não consegue desenvolver um ensino-aprendizagem que por sua vez, desperte no aluno uma atividade intelectual, relacionada ao que busca-se ensinar. Ressalta ainda que, o aluno só terá uma atividade intelectual no momento em que encontra um sentido relacionado à aprendizagem, “pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá”. (p.159)

CAPÍTULO 2: RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES

2.1- A entrada em campo e os eventos registrados

Tendo em mãos os relatórios finais de aproveitamento dos alunos nos respectivos anos de 2014 e 2015 da escola Santa Terezinha, onde tais resultados indicavam a situação final dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, através dos indicadores: aprovados, reprovados e desistentes. Para a escolha da turma na qual iria realizar a pesquisa, estabeleci como critérios de seleção, aquela em que possuía o maior número de alunos repetentes matriculados, sendo esta portanto, a turma do 4º ano “C”.

Optei por realizar a observação participante em apenas uma das turmas do 4º ano da referida escola, procurando dessa forma estabelecer uma relação mais intensa e duradoura na turma onde a pesquisa seria realizada, na certeza de que uma maior permanência na turma, possibilitaria a construção e o estabelecimento de uma proximidade maior com os alunos por

meio da vivencia cotidiana, assegurando assim a confiança e parceria destes, uma vez que estes seriam os principais participantes da pesquisa.

As observações tiveram início no mês de Agosto deste ano de 2016, mais precisamente no dia 22 de agosto, quando tive o primeiro contato com a turma selecionada para a realização do estudo, como também com as duas professoras da turma, sendo uma titular e uma auxiliar, onde ao apresentar-me, apresentei também um ofício solicitando autorização das professoras para a realização da pesquisa em sua sala de aula, esclarecendo os objetivos da pesquisa e as formas como iria atuar por meio da observação participante junto aos alunos.

De início, percebi que minha chegada na turma selecionada causou uma certa retração da parte dos alunos, um tanto retraídos, olhares com os olhos espichados e um sorriso leve no rosto em minha direção, uma certa estranheza e uma certa preocupação quando ao que de fato eu estaria fazendo ali, embora tenha me apresentado e explicando que estaria ali durante alguns meses para realizar um estudo acadêmico, as expressões percebidas no rosto dos alunos eram de inquietações estavam relacionadas à possibilidade de que eu fosse alguém do conselho tutelar, ou até mesmo da polícia.

Tais inquietações confirmaram-se no segundo dia da minha chegada na turma, onde um dos alunos quando me viu adentrando a escola, veio até a minha direção me perguntando se poderia me fazer uma pergunta, ao indicar-lhe que poderia fazer a pergunta, o aluno não hesitou e perguntou-me: “O que a senhora veio fazer na nossa sala?”. O aluno então complementou sua pergunta inicial com outra ainda mais intrigante: “A senhora é policial, ou é do conselho tutelar? foi a diretora que lhe mandou pra nossa turma?”

Dúvidas e desconfiças pairavam sobre as inquietações do aluno, temendo que eu tivesse sido encaminhada para a turma com o objetivo de denunciar aqueles que não se comportasse bem durante as aulas, podendo este vir a ser expulso da escola por não apresentar bons comportamentos. Com o tempo e a proximidade que fui construindo com os alunos da turma, pude entender o que havia provocado tais preocupações da parte dos alunos com a minha chegada na turma. Tais desconfiças tinham haver com o fato de que alguns alunos da turma já tinham tido várias passagens pelo conselho tutelar por problemas familiares, trabalho infantil, violência doméstica, dentre outros.

A preocupação de que eu viesse a entrega-los à direção da escola por seus maus comportamentos, havia sido reforçada na fala da professora no momento de me apresentar à turma, onde a mesma lhes chamou atenção para que se comportassem bem daquele momento

em diante, pois a pesquisadora que ali havia chegado iria anotar tudo o que eles fizessem durante as aulas pra mostrar aos seus respectivos pais.

Usando como argumentos a premissa de que um relatório dos comportamentos dos alunos seriam apresentados aos pais para que eles pudessem ter conhecimentos dos atos que seus filhos realizavam em sala de aula, a professora tinha por pretensão amenizar as situações de indisciplina e desobediência da parte dos alunos, onde os mesmos sabendo que seriam “denunciados” a seus responsáveis, se viessem a cometer atitudes inadequadas durante as aulas pudessem desenvolver um comportamento diferenciado com a minha presença em sala.

Era evidente que a minha presença na sala de aula não havia causado inquietações apenas da parte dos alunos, as professoras também demonstravam uma certa preocupação com as impressões que eu teria da turma, assim como do trabalho que as mesmas vinham realizando com os alunos. Isso revelava-se nos momentos de conversas informais, onde a professora procurava justificar os motivos pelos quais os alunos estariam atrasados na leitura e na matemática, especificadamente na tabuada.

“No início do ano mandei fazer cartilha pra todos, mas pergunta agora quem ainda tem sua cartilha? Eles não levam a sério os estudos, a gente passa dever de casa e não fazem, passam o dia todo na rua e nem se lembram de pegar no caderno. Olha é muito complicado uma turma assim, olha que eu venho desde o começo do ano vendo se eles aprendem a ler, todo dia eu dou a leitura com eles e também a tabuada, alguns até já sabem um pouco, mas tem esses que não querem nada, não se interessam em aprender nem que a gente faça o que fizer”. (Fala da professora titular)

Em se tratando do cotidiano escolar, tudo começa com a chegada dos alunos na escola, que se dá por volta de 10 e 30 minutos e 11 horas da manhã, estando ainda com os portões fechados, os alunos aguardam do lado de fora até que toque o sinal de entrada. Na parte interna da escola, as duas professoras responsáveis pela turma já aguardam para completar seu segundo turno de trabalho, uma vez que ambas possuem jornada de trabalho dupla na escola, isto é, trabalham nos dois turnos consecutivos, sendo estes o turno da manhã e o turno do intermediário, as professoras que chegam na escola as 7:00 horas da manhã, retornam às suas casas somente às 15:00 horas da tarde.

Tocando o sinal, os alunos adentram os portões indo em direção às suas respectivas salas de aula, a entrada dos alunos na sala, constantemente é marcada pelas reclamações das professora, pelas formas como estes chegam, correndo, atrasados e dispersos pelos corredores e demais espaços da escola.

Em um dia de observação, tais reclamações se intensificaram quando as professoras perceberam que os alunos não haviam realizado as atividades solicitado no dia anterior para que fosse feito na casa. Em uma demonstração de descontentamento em relação à situação, a professora titular frustrada pelo desinteresse da turma por não terem feito a tarefa de casa, fala firme com os alunos lhes chamando atenção por não terem feito as atividades solicitadas, voltando-se para a direção de onde eu estava sentado disse:

“Está vendo só professora, por que eles não aprendem? Onde já que uns alunos desses tem condição de aprender! Passam a manha toda na rua não se interessam e os pais também não dão conta com eles! Outro dia a mãe deste (e aponta para um dos alunos que estava sentado na primeira cadeira) me disse que ia entregá-lo pro conselho tutelar que ela não dá conta com ele! É assim que eles são, mas já disse que não vou fazer passar ninguém no final do ano que não saiba ler!” e continua. “Olha essa é a pior turma que eu já tive em 28 anos de trabalho que sou professora, eu nunca me estressei tanto, nunca falei tanto em uma turma como é nessa agora”. (Fala da professora titular)

Nesse mesmo dia, ao aguardarmos a entrada dos alunos do intervalo, a professora me dizia que todos os dias a direção precisa tocar três vezes o sinal da campainha para que os alunos retornem às suas salas de aula para dar continuidade às atividades que por ora vinham realizando.

Como é comum na maioria das escolas, o retorno do intervalo é um momento de euforia, pois os alunos ainda estão contagiados pelo climas das brincadeiras, da correria e das risadas espontâneas pelos corredores da escola. O maior desafio dos professores nesse momento é assegurar que todos retornem à sala de aula e em comportamento adequado para dar continuidade às atividades que foram interrompidas quando tocou a campainha para o intervalo.

Durante um evento observado, a atividade desenvolvida era a leitura individual com os alunos, onde a professora titular utilizava uma cartilha de alfabetização para treinar a leitura das sílabas e frases com os alunos, indo de carteira em carteira dando as lições de leitura do dia. Enquanto a professora titular segue de carteira em carteira, de fileira em fileira, a professora auxiliar em sua mesa vai chamando alguns outros alunos para que também treine a leitura com eles.

Quando a atividade está sendo finalizada a professora titular avisa que se preparem para a próxima atividade do dia que seria a leitura da tabuada em dupla. Dessa forma teve início uma reviravolta na sala para o agrupamento das duplas. “- Vamos organizar

em dupla, peguem as tabuadas de vocês e comecem a estudar a casa de multiplicação do 2”. (Diz a professora).

Os usos da tabuada aconteciam com muita frequência em sala de aula, no estudo da tabuada, que eram realizados de forma individual e em dupla, os alunos treinavam as sequencias das operações matemáticas presentes na tabuada, para não errar quando chegasse a sua vez de responder às sentenças às professoras.

Nesse momento da aula, as cadeiras da sala foram arrastadas e modificadas de lugar, as escolhas das duplas foram feitas entre os próprios alunos, com base em suas relações mais próximas na sala de aula. Duplas formadas, as professoras seguiam em direções opostas da sala, para fim de treinar as sentenças matemáticas da tabuada, enquanto as professoras ocupam-se em dar a tarefa com determinada dupla, as demais aguardam em suas respectivas posições, treinando para não errar no momento que as professoras lhes perguntasse.

Assim, após a maioria dos alunos estar com o colega escolhido para formar a dupla as duas professoras agora juntas, seguem de dupla em dupla solicitando a leitura da tabuada, os demais alunos permaneciam treinando com seus pares, para não errar quando chegasse a sua vez de falar as sentenças às professoras.

Durante a espera, ouvia-se um coral de muitas vozes na sala de aula, a repetir as mesmas sequencias multiplicativas, com repetições da casa numéricas pedida pelas professoras para serem treinadas. - “Duas vezes duas”, “duas vezes três”, “duas vezes quatro” e assim por diante. No entanto, enquanto alguns alunos mantem-se ocupados com a tarefa solicitada pelas professoras, nota-se também que outros permanecem inquietos e dispersos a andarem pela sala, tecendo conversas paralelas em meio ao “zunzunzum” das multiplicações.

Não demorou muito para que não mais se escutasse mais as vozes das duplas proferindo as sentenças das multiplicações da tabuada, pois estas foram substituídas pelo barulho dos alunos, ora batendo com a caneta nas mesas, ora conversas paralelas em voz alta e risadas. A aula já estava prestes a encerrar, começou uma forte chuva entre barulhos dos trovões e barulho da chuva que caia no telhado da escola, o barulho dos alunos na sala de aula deixava o ambiente tenso, dificultando ainda mais a conclusão da tarefa pelas professoras.

Era possível perceber uma expressão um tanto angustiada no rosto da professora auxiliar, ora de preocupação com o desinteresse e indisciplina dos alunos, ora de cansaço e estresse mesmo em meio à tanta desobediência dos alunos para com a tarefa solicitada, apesar das muitas e frequentes chamadas de atenção dadas pelas duas professoras.

Enquanto isso, a professora titular um tanto mais confiante na atividade que realizava com os alunos, seguia na leitura da tabuada, chamando sempre a atenção dos demais para se comportarem. Toca o sinal de saída e a aula encerra, todos saem eufóricos, sem preocupar-se com a chuva que lá fora caía. Snyders (1993) considera que as condições em que professores e alunos vivem no cotidiano escolar são lastimáveis, em meio às superlotações das sala de aula, e ainda o fato destes conviverem com o cansaço e suas angústias do dia a dia.

Dentre as cenas do cotidiano da sala de aula, a cena que se repetia por quase todos os dias em que durou a observação, era a dos alunos sentados em suas mesas de estudo previamente distribuídas em quatro fileiras, se, diante de quadro copiando. E copiando se passam uma, duas e até três horas de tempo, um tempo que para os alunos tornam-se uma eternidade. - “Deixa meu braço descansar um pouquinho” disse Sara de 10 anos, aluna da turma em uma ocasião em que estava a copiar do quadro, sua expressão demonstrava desânimo e cansaço diante de tanta escrita que já havia feito em seu caderno e que ainda precisaria fazer. Com a parte superior do corpo debruçado sobre a mesa de apoio das carteiras, a aluna ainda se queixa de fome. “Minha barriga tá roncando” disse ela se encolhendo atrás da mesa.

O horário da saída para muitos é sempre o momento mais esperado do dia, quando toca o sinal de saída e a aula encerra, os alunos saem eufóricos, correndo em direção ao portão principal da escola. Em um certo dia, aproximou-se de mim o aluno José, pedindo-me que adiantasse a hora do meu relógio, estranhei o pedido do aluno e questionei-o os motivos pelos quais estava a fazer-me tal pedido, foi então que o mesmo respondeu: “Ah fessora, tô cansado de copiar, também tô entediado, adiante a hora no seu relógio pra aula acabar logo, por favor!”

Na fala do aluno percebemos o quanto tempo escolar, quando mediado por práticas mecanicistas e portanto desestimuladoras tornam-se um período de sofrimento, tédio e tristeza para os educando. O aluno não vê sentido naquilo que se a escola tenta ensinar, ele não se mobiliza em torno dos conhecimentos ensinados, logo os processos de ensino-aprendizagem não são efetivados tal como deveria ocorrer.

IMAGEM: ALUNOS COPIANDO DO QUADRO



(Fonte: registros fotográficos da pesquisadora)

IMAGEM: PROFESSORA COPIANDO O CONTEÚDO NO QUADRO



(Fonte: registros fotográficos da pesquisadora)

Ao escrever o prefácio da obra de Snyders (1993) denominada “Alunos felizes”, Paulo freire considera que a questão da ausência alegria na escola, é um dos principais problemas vivenciados por professores e alunos no cotidiano escolar, tornando a rotina escola sinônimo de tédio monotonia.

“Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver”. (SNYDERS, 1993, p. 9)

Outro fator a ser destacado como elemento desmobilizador das aprendizagens no cotidiano escolar, são as diversas formas de violência que se dão em sala de aula, advindo das tensões nas relações entre professores e alunos. Tais atitudes de agressões físicas são aliadas à uma outra forma de violência, a violência psicológica, que por sua vez envolve o uso de xingamentos, e expressões verbais proferidas aos alunos em tom pejorativo.

Durante uma discussão em grupo com duas alunas, durante o momento do intervalo de aula, essas formas de violência apareceram em seus discursos de forma bastante conveniente com que o que já havia sido observado em dias anteriores na sala de aula, ao serem questionados sobre as formas como eram tratados pelas professoras em sala de aula.

MD- Como é que as professoras tratam vocês em sala de aula?
 (LUANA)-A professora tem vez que ela trata bem, agora com os meninos tem vez que ela fala e os meninos não obedecem aí ela vai e começa a bater.
 (SARA)-Tem vez que tratam muito mal. Por que tem os meus colegas, a senhora sabe, que eles ficam atentando a professora e ela grita com nós, mas é verdade o que ela fala, eu não tiro as forças dela. Só acho errado, por que tem aluno que a mãe nem bate, aí vem a professora e bate nele. Um dia quando eu estudava lá na creche uma menina balou uma colher no meu dente, daí ficou roxo, daí a minha mãe foi lá e falou assim, que nem ela me bate (risos) eu ainda era criança. (Risos).

A conversa estendeu-se, e no corredor da escola, em uma mesa onde era servido a merenda aos alunos, nos poucos dias em que havia merenda na escola, as alunas puderam falar sobre como achavam que um professor deve ser, como devem ensinar e como devem tratar os seus alunos em sala de aula.

MD- Como vocês acham que os professores devem tratar os seus alunos?
 (LUANA)- Devem tratar bem. Falar com a gente, falar pra gente prestar muita atenção na hora da explicação pra gente aprender. Só acho errado é quando ela bate nos meninos, igual como ela bateu no nosso colega. Como é mesmo o nome dele? daquele menino do cabelo loirinho (A aluna pergunta à amiga que estava a seu lado)
 SARA- Foi o Daniel.
 LUANA- Enh, Enh, o Daniel fessora, igual como ela bateu naquele dia que ele tava coisando daí ela foi e deu com a cabeça dele na cadeira.
 MD- E o que aconteceu depois?
 LUANA- Ele pegou, daí ele abaixou assim a cabeça, logo [inaudível]
 MD- E ele?
 LUANA- Ele começou a lagrimar, nós ficamos só olhando pra ele.
 MD- E o que que tinha feito?
 LUANA- Ele tinha feito muita coisa errada, a fessora falava pra ele parar, pra ele sentar, escrever, prestar atenção, mas ele não fez, a professora logo se irrita.
 MD- Como vocês acham que os professores devem ensinar os seus alunos?
 (SARA) Os professores tem que ensinar mais do que eles estão ensinando, eles tem que ser educados, por que eles sendo educados nós também vamos

ser. Ele tem que chamar atenção da pessoa que está fazendo as coisa errada e explicar pra ela o que é bom e o que é mal. Tem que ensinar a gente a fazer os trabalhos, como o de arte, como a senhora ajudou ela a fazer o nosso trabalho, a nossa oficina, fazerem brincadeira.

Conforme podemos perceber nas falas dos alunos, no cotidiano escolar as zonas de conflitos instauradas entre professores e alunos, culminam muitas vezes em diversas formas de violência. O professor que busca manter um ambiente propício a ministrar sua aula, utiliza-se de mecanismos de agressão física e verbal a fim de obter o respeito e manter sua autoridade em sala de aula.

De outro lado, alunos não encontram na escola motivações para envolver-se com o que é ensinado pelo professor, a rebeldia, indisciplina e apatia ao que é ensinado, retratam as formas como os alunos reagem diante da cultura escolar. Estes alunos ainda enfrentam realidades marcadas pela exclusão, pela vulnerabilidade social envolvendo as péssimas condições de moradia e de alimentação.

Em um evento observado, pude vivenciar um ato de violência que ocorreu, em uma atitude da professora titular para com um dos alunos ao realizar sua tarefa em sala de aula. Nesse dia cheguei na sala de aula antes mesmo da professora chegar, de imediato observei que o aluno João, sentado em sua mesa de estudo, dispunha de um vidro de cola e algumas figurinhas recortadas de livros, em seu caderno uma atividade de ciências sendo solicitado que fosse feito a colagem nos espaços que representasse as etapas de reprodução das plantas.

O aluno com o auxílio de uma colega da sala começava a colar as figurinhas em seu caderno. A professora entrou na sala e aproximou-se de da mesa do aluno onde eu estando próxima, observava-o realizando sua atividade. A professora então, dirigindo-se a mim começou a relatar uma série de denúncias sobre os descasos do aluno para com a realização das atividades por ela propostas. Estando com o gravador de voz ativado, por tratar-se de um evento inicial onde eu tinha por pretensão registrar por meio da gravação uma conversa informal com o aluno, em relação à atividade que por hora realizava, e assim analisar a forma como o mesmo ia atribuindo sentido ao que estava fazendo naquele momento, foi possível a gravação em áudio do momento exato em que a professora utiliza-se de agressão física em sala de aula.

- Olha ele não entrega os trabalhos! Esse aqui eu já pedi faz dias. (Fala a professora aumentando o tom da voz). - Não fessora! É por que eu me esqueci (responde o aluno, justificando-se). - Ei ouça! Ele não faz nenhum trabalho, ele vai só deixando, sabe. -

Eu me esqueci (repete o aluno), e continua: -A gente fala pra professora, ela pensa (o aluno é interrompido pela professora) - Cale a boca! (A professora dá um tapa na costa do aluno, emitindo um forte barulho, captado na gravação) -Por que eu disse que você ia apanhar quando você falasse, lembra que eu falei? Você tem que respeitar por que aqui não é sua mãe.

A professora afasta-se da mesa do aluno, e segue para o quadro para copiar os conteúdos da aula, enquanto isso, ali na sua mesa de estudo, João permanece em silêncio, retraído, olhar cabisbaixo, fecha seu caderninho de arame, guarda entre as folhas as figurinhas que iria colar na atividade e debruçado sobre a mesa de estudo.

Outro fator relevante observado em sala de aula, está relacionado à ausência de uma relação entre o que é ensinado na escola e o que é vivido pelo aluno em sua realidade sócio-cultural. Nessa invisibilidade das vivências cotidianas em sala de aula, nota-se que as situações que os alunos vivem em seu cotidiano fora da escola, tornam-se invisíveis à tudo aquilo que a escola propõe-se a ensinar em seus planos de ensino. Observou-se então, que a escola insiste em desenvolver uma proposta de ensino completamente desvinculado da realidade dos educandos, de suas experiências fora do contexto escolar.

Durante um dia de observação participante, enquanto a professora ministrava sua aula sobre artigos e substantivos, uma das alunas vivendo diversos problemas em sua família que tinham a ver com o envolvimento do irmão mais velho com a criminalidade, relatou-me eventos acontecidos na madrugada anterior, quando aconteceu o assassinato de um jovem do bairro usuário de drogas, evento este que ocorreu próximo de sua casa.

A gente tava dormindo, daí quando deram o tiro todo mundo acordou, a gente foi pra rua ver, todos saíram das casas e foram também olhar e ele já tava mortinho no chão. Logo no começo minha mãe pensava que era meu irmão, por que ele não tava em casa, mas depois a gente viu que não era ele”. “Outro dia meu irmão se meteu dinovo em confusão na rua, quando eu vi a briga eu corri e escondi tudo que é faca e terçado que tinha em casa, quando a polícia chegou eles tinham corrido pro mato, o policial até apontou a arma pra minha irmã e chamou ela de vagabunda. (Relato da aluna Sara de 10 anos)

Enquanto esforçava-se para realizar as tarefas em sala de aula, a aluna recorda eventos acontecidos no dia anterior, no qual a mesma precisou lidar com conflitos familiares do mundo adulto, o qual exigiu que a mesma agisse como adulto, em meio às suas experiências de criança. Nesse contexto, a escola, indiferente às diversas realidades vividas pelos alunos, parece estar envolvida em uma “bolha de ar”, que desconsidera a vida real de seus sujeitos em seus processos de ensino.

Em se tratando das vivências cotidianas dos alunos, ressalta-se que não são apenas como as mencionadas no relato anterior que fazem parte do cotidiano dos alunos. Em suas diversas formas de viver a infância em meio à uma realidade empobrecida e que convive com as mazelas sociais que atinge as classes menos favorecidas, como a fome, a violência, a exploração e exclusão social, os alunos, tem as ruas e nos quintais de suas casas, como possibilidades de lazer e diversão.

Assim, crianças e adolescentes criam diversos ambientes de interações, onde as brincadeiras em grupo conseguem envolvê-las em momentos de risos, alegrias, descontração, prazer e de aprendizagem. Tais eventos são compartilhados entre si nas rodas de conversas e nas conversas paralelas durante as aulas quando reúnem-se para combinar o que irão fazer após a aula.

Durante uma aula, a professora ao notar que os alunos estavam tecendo comentários sobre o que haviam feito no dia anterior, das brincadeiras que tinham compartilhando e aquelas que já estavam se organizando para realizar após a aula, a professora lhes chama a atenção para que naquele momento pudessem esquecer das brincadeiras vividas a fim de prestar atenção unicamente no que estava sendo ensinado naquela aula. “Quando chegar do portão pra cá tem que esquecer as brincadeiras da rua: da bola, da pipa, da peteca. Aqui é lugar de estudar, vocês tem que esquecer essas coisas pra poder focar nos estudos” - disse a professora. Nesse momento, Daniel respondeu: - “Da pipa eu não me esqueço!”

Os eventos acima, mostram de um lado o professor que requer um “esquecimento temporário”, de uma experiência vivida pelos alunos, de uma alegria entre eles compartilhada, nos momentos em que se encontram fora de sala de aula, e de outro lado uma subversão às exigências da professora, um enfrentamento àquilo que havia sido solicitado, e nas entrelinhas da frase dita pelo aluno, uma justificativa expressando os motivos pelos quais se tornava inviável da parte dele o “esquecimento” de uma das brincadeiras citadas na fala da professora.

De um lado uma criança que do portão pra fora da escola tem consigo a liberdade de viver a sua infância, e de outro lado uma escola que promove um afastamento da cultura infantil em sua maneira de ensinar, uma escola que concebe seus educandos de forma desatrelada do fato estas ainda serem crianças.

- “Da pipa eu não me esqueço!”. Se por um lado, as experiências cotidianas se tornam tão prazerosas e significativas no discurso da criança, por outro lado, a escola torna-se o período do dia onde este por sua vez, conta nos dedos das mãos as horas que faltam pra que

a aula termine, e assim ele possa sair portão afora e poder viver livremente as experiências do seu mundo real.

2.2- Mobilização, sentido e atividade: os alunos na relação com os conhecimentos

De acordo com Charlot, para aprender o aluno precisa mobilizar-se numa atividade intelectual, o elemento constitutivo dessa mobilização por sua vez está relacionado à um sentido pessoal atribuído ao determinado objeto, neste configurando-se como o conteúdo de aprendizagem.

As diferentes considerações apontadas por Vigotski e seus colaboradores, deram base à formulação da teoria Histórico- Cultural, tendo como objetivo de explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, concebendo a aprendizagem como um processo histórico e cultural, mediados pela atividade humana.

Tornando-se um dos principais conceitos da teoria, a categoria de atividade ocupou o centro das atenções nos estudos realizados pelo grupo soviético de pesquisadores liderados por Vigotski, a chamada escola de Vigotski, culminando com a criação da própria teoria da atividade, desenvolvida e aprimorada por Leontiev, um dos fiéis colaboradores do autor.

Segundo Santana (2008), fazendo parte das linhas vertentes de investigação conduzidas por Vigotski com base nas ideias Marxistas, a teoria da atividade defende que a ação do homem no mundo é determinada pela atividade por ele implementada, de forma dialética e mediada pela linguagem. “A categoria de atividade, segundo a teoria histórico-cultural, possui suas bases teóricas no materialismo dialético, assim como as demais categorias que abarcam tal teoria”. (p.58).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da atividade implementada pelo mesmo sobre determinado objeto de sua realidade objetiva, em um processo onde ação realizada não é uma ação mecânica, mas sim uma atividade motivada por motivos e necessidades. Segundo Leontiev (1988, p.63) “Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida”.

Só com este modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 1988, p.63)

Segundo o autor, é preciso atentar-se aos motivos que conduzem o sujeito à realização de uma determinada atividade, e se este motivo está relacionado à uma necessidade especial. “Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEVE, 1988, p. 68)

Ao fazer uma análise sobre o que vem a ser a ação e a atividade humana, Leontiev cita como exemplo, um evento em que um estudante que estando em fase de preparação para um exame, esteja lendo um livro de história, e assim o autor discorre sobre o contexto, esclarecendo quando uma determinada ação executada pode ser caracterizada enquanto uma atividade ou não.

A primeira consideração feita pelo autor está relacionada ao caráter representativo que o evento adquire para o estudante. Considerando a hipótese de que um colega do estudante o alerte de que a leitura do livro não mais será necessária para a realização do exame. Nesse caso, o estudante poderá optar por deixar a leitura imediatamente, resistir para deixar a leitura, ou continuar a leitura, mesmo sabendo que a mesma não será mais necessária para o seu objetivo inicial, que seria o exame.

Nas duas últimas hipóteses, conforme mostra o autor, o conteúdo do livro que estava sendo lido pelo estudante, por si só o estimulou ao processo da leitura. O exame deixou de ser o motivo pelo qual a leitura estava sendo realizada, e assim, o conteúdo do livro em si tornou-se o motivo para a realização do processo. A leitura conseguiu despertar no estudante um movimento intelectual, movimento este que só foi possível graças ao interesse que surgiu no fato de querer aprender mais sobre o assunto que por hora era tratado no livro em questão.

Em consonância com as exposições do autor, se ao contrário das hipóteses acima, o estudante tivesse interrompido a leitura imediatamente ao descobrir que a mesma não lhe seria mais útil para o fim a que destinava-se, torna-se evidente, que os motivos iniciais que o levaram à leitura do livro teria sido unicamente a realização do exame e a necessidade de por meio da leitura obter aprovação no referido exame.

A leitura nesse processo não é considerada como uma atividade, tendo em vista que a mesma não estava relacionada com a finalidade, ou necessidade final. Segundo o autor, o que pode ser considerado nesse caso, não é a leitura em si, mas sim a realização do exame, elemento este para o qual a leitura era realizada.

Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com

aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. No caso da leitura acima citada, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para que passe no exame, a leitura é precisamente uma ação. Pois aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro; o motivo é a necessidade de passar no exame. Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. (LEONTIEV, 1988, p.69)

Segundo Leontiev (1988), poderá existir uma relação intrínseca entre atividade e ação, tal como aconteceria nas duas últimas hipóteses levantadas no exemplo do estudante feito anteriormente, na qual a ação é transformada em atividade ao adquirir em si própria o motivo para sua realização. De acordo com o autor, essa passagem é de fundamental importância para que se possa compreender como surgem as atividades, assim como, na compreensão acerca de como ocorre as mudanças de um estágio de desenvolvimento para outro de um determinado indivíduo.

Segundo o autor, há contextos em que a mudança no motivo da atividade, pode favorecer uma mudança de sentido para o sujeito. O autor esclarece por meio de um exemplo de uma criança que está em casa ocupada em realizar seus deveres escolares. A criança em questão possui consciência do propósito da ação que realiza, isto é, que precisará resolver a tarefa por meio de respostas às perguntas constantes na mesma. Porém, o autor questiona sobre qual o sentido que essa ação adquire para essa criança, isto é qual o motivo da ação.

Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação. Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; e finalmente, quiçá, seja ter oportunidade de brincar com os colegas. Objetivamente, em todos estes casos, o propósito permanece o mesmo: solucionar o problema dado. Mas seu sentido, para a criança, será diferente cada vez; portanto, suas ações, em si mesmas, serão, é claro, psicologicamente diferentes. (LEONTIEV, 1988, P.69.)

De acordo com o exposto pelo autor, os sentidos da ação podem variar para a criança, dependendo de que atividade a ação se destina psicologicamente. Assim, o sentido torna-se elemento fundamental à compreensão de como se dá o processo das ações.

Segundo Leontiev (1988), a questão do sentido está diretamente relacionada à atividade do sujeito, considerando que o desenvolvimento psicológico da criança tem por base as mudanças que ocorrem no caráter psicológico das ações, no entanto, essa mudança só será possível mediante a percepção de seus objetivos em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte, conforme cita o autor: “Este é um ponto extremamente importante. Segue-se

daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele” (p. 72)

Dessa maneira, Leontiev ressalta que toda e qualquer ação psicológica da criança é construída no âmbito de um círculo de relações, onde a atividade realizada pelo sujeito, por sua vez, possui papel determinante no desenvolvimento de sua singularidade psíquica. A questão central abordada pelo autor, é qual o sentido pessoal que uma determinada ação adquire para uma criança. Segundo o autor não se trata de uma questão de conhecimento, pois várias pessoas podem ter o mesmo conhecimento, o que diferencia é qual o sentido que determinado conhecimento possui para cada uma delas.

Em se tratando da atividade da criança na escola, o ponto central abordado pelo autor, é saber qual a percepção de cada criança sobre seus estudos, como compreendem e como interpretam o lhes é ensinado na escola, segundo o autor é preciso atentar-se as formas como cada criança de forma particular dá sentido às suas experiências escolares, tais como:

[...] a atitude para com o professor, lições e colegas (típicos delas) e, portanto, apenas aquilo que caracteriza, anteriormente, também, os processos parciais separados da vida psíquica, isto é, como as crianças percebem o material de estudo, como compreendem as explicações, como estruturam seus discursos quando respondem ao professor, e assim por diante. (LEONTIEV, 1988, p. 74)

Com base nas conceituações teóricas por ora apresentadas sobre a questão do sentido pessoal, procuraremos aprofundá-lo a partir dos dados empíricos resultantes da presente pesquisa de campo realizada. As análises em si, resultam de episódios observados em sala de aula, assim como das entrevistas e discussões em grupo que tiveram como pano de fundo, a temática da avaliação escolar.

2.2.1- Os sentidos atribuídos às atividades realizadas em sala de aula: a avaliação escolar

O eventos narrados a seguir resultam de anotações feitas em diário de campo, de situações presenciadas durante o período avaliativo, com ênfase nas atividades desempenhadas pelos alunos durante os processos avaliativos, e quais os significados que estes atribuem ao desempenhar as tarefas de avaliação, assim como as formas como estes comportavam ao serem submetidos às atividades avaliativas.

A justificativa pelo fato de abordar a questão da avaliação enquanto atividade desempenhada pelo aluno no cotidiano da sala de aula, deve se ao fato de que durante o período de uma semana pude vivenciar os alunos envolvidos em diversos eventos interativos

com as atividades avaliativas, por estarem realizando as avaliações bimestrais. Durante esse período, os alunos encontravam-se bastante apreensivos e envolvidos com a realização das referidas tarefas.

Procuramos então evidenciar as formas como os alunos se mobilizavam diante das atividades de avaliação escolar, assim como qual o sentido que tais tarefas adquiriam para os alunos, tendo em vista a obrigatoriedade destes terem que fazer prova na escola, a fim de possam ser avaliados em suas percursos de aprendizagens. Levantamos então a questão da atividade do aluno, como elemento central na compreensão sobre quais os significados atribuídos pelos alunos às suas atividades desempenhadas em sala de aula.

Assim, por meio da realização de entrevistas com alunos, procuramos identificar a partir dos discursos dos próprios alunos, qual o sentido que estes percebiam no fato de ter que fazer prova na escola, assim como o que consideram como aprendizagens difíceis para eles na escola. Ao serem questionados sobre o que significa fazer prova na escola, os alunos responderam da seguinte forma:

LAURA- Parece que é alguma coisa importante pra mim, pro meu estudo, pra mim passar. O estudo dá tudo pra gente, é como um trabalho, é alguma coisa pra mim pensar o que é as coisas.

SARA- É importante.

LUANA- É pra passar de ano.

OSÉ- Pra passar a gente tem que fazer prova na escola, se a gente não fizesse prova a gente ia ficar na mesma série, por que a prova faz a gente passar de ano, ela vai fazer a gente chegar na outra série, faz a gente passar no vestibular. Mas se fosse pra mim escolher eu faria em casa, por que aí eu pegava cola. (Risos)

A fala da aluna Laura é bastante reveladora da ausência de sentido concreto relacionado à avaliação escolar. “Parece que é alguma coisa importante pra mim, pro meu estudo, pra mim passar.” A aluna suspeita de que fazer prova na escola possa ser importante para seus estudos, no entanto não sabe definir que importância é essa, a não ser o fato de que por meio da avaliação a mesma poderá passar ou não de série.

A forma como a própria avaliação é concebida pela escola dificulta aos estudantes a atribuição de um sentido que esteja relacionado à questão de estimular os alunos à avançarem em suas aprendizagens. A própria ênfase principal relacionada aos processos de ensino-aprendizagem estão relacionadas à questão do sentido de aprender para passar de ano.

Não há interesse em aprender e compreender mais sobre os conteúdos ensinados em sala de aula constantes nas atividades avaliativas, uma vez que o sentido atribuído pelos alunos não estão relacionados à questão da aprendizagem, e sim à necessidade de passar de

ano, e para isso procuram por estratégias de manipular as atividades realizadas por meio das chamadas “colas”. Os alunos não desenvolvem uma atividade intelectual por não atribuírem o sentido relacionado à aprendizagem nas tarefas que envolvem às atividades de avaliação.

Tais sentidos são reforçados nas próprias falas da professora titular em sala de aula, como instrumentos para pressionar os alunos quanto aos resultados que estes terão ao final do ano letivo, atribuindo a estes, a principal responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem e respectivamente sobre a situação de aprovação ou reprovação nas avaliações que são realizadas periodicamente.

“Já vai chegar o fim do ano, a prova final já está chegando, quem aprendeu, aprendeu”, frase proferida pela professora titular, durante um evento em que chamava atenção dos alunos para o fato de que se aproximava o final do ano letivo e muitos destes não haviam conseguido avançar em suas aprendizagens, e que por esse motivo não iriam conseguir aprovação nos resultados finais.

Isso nos remete às discussões feitas por Charlot, onde o mesmo faz uma relação entre os motivos pelos quais muitos alunos estudam na escola, quando o motivo que leva o aluno estudar não está relacionado à aprendizagem de um determinado conteúdo intelectual, mas sim ao apenas ao fato de obter aprovação e passar de série ao final do ano letivo, nesse caso há um problemática a ser enfrentada pela escola, uma vez que o processo realizado não está relacionado à compreensão ou domínio do conhecimento, ou seja, aprender e compreender mais sobre determinado conhecimento não é a atividade que está sendo implementada pelo aluno. Ele não se mobiliza em torno do conhecimento pelo interesse em dele apropriar-se, ou por que o mesmo poderá ser útil em sua vida, mas sim e tão somente pelo fato de precisa estudar para poder ser aprovado na escola, tornando-se esta última, a necessidade especial, que não está relacionada ao fato de aprender.

A questão da atividade aparece como um dos elementos centrais na teoria desenvolvida por Charlot, ao trazer o conceito da atividade para o campo do ensino-aprendizagem, o autor afirma que para aprender um conteúdo o aluno precisa ter uma atividade intelectual, no entanto se esse conteúdo não lhe remeter nenhum sentido, ou razão, nada acontecerá, volta-se então à questão da necessidade e do motivo como molas propulsoras para que possa haver uma atividade intelectual da parte do sujeito que realiza a ação.

Conforme mencionado anteriormente, os alunos estavam em período de prova, durante esses dias que correspondia à uma semana, estes eram submetidos à realização de simulados diários, sendo uma disciplina por dia. Nesse dia, a atividade avaliativa do dia era da disciplina de história, aproveitei o momento em que a professora ainda se preocupava em

organizar as carteiras em fileiras, e comecei à conversar com a aluna Laura, sobre a avaliação do dia. Perguntei então a ela se havia estudado pra realizar a prova, tirando uma tira de papel da bolsa, a aluna com uma expressão meio que envergonhada respondeu-me: “Eu trouxe uma cola”, e eu indaguei-lhe sobre os motivos pelos quais havia trazido a tal cola para fazer a avaliação, e a mesa respondeu: - “Trouxe pra mim olhar na hora de resolver” (risos).

A ação da aluna indica que a mesma tem consciência de que precisará ter uma boa média na avaliação, ou caso contrário poderá ficar reprovada, no entanto, a mesma reconhecendo a sua insegurança diante dos conteúdos da avaliação, tenta por meio do uso da cola, burlar o processo avaliativo, e assim poder ter um resultado melhor do que obteria caso não dispusesse da cola. A ação da aluna é motivada principalmente pelos fins e objetivos a que se destinam a avaliação no contexto escolar, uma vez que a escola persiste arraigada nos princípios da atribuição de uma nota enquanto forma de verificação da aprendizagem dos alunos.

E é dessa forma, que muitos alunos continuam vivenciando o processo avaliativo, não enquanto mecanismo de que oriente seus próprios percursos de aprendizagem, mas sim como um instrumento que poderá reprová-lo, ou aprová-lo. Assim, o sentido atribuído à avaliação está relacionado unicamente à questão das notas atribuída mediante os erros e acertos que o aluno venha a obter em sua prova e a necessidade de obter uma nota suficiente para obter aprovação.

Ao iniciar a aplicação da avaliação aos alunos, de início a professora avisa aos alunos que irá começar a distribuir as provas em suas mesas, mas pede à todos que por algum momento preste atenção em suas explicações, uma vez que irá fazer uma breve revisão dos conteúdos que constam na prova:

_ “Preste atenção que vou fazer uma pequena revisão, ontem eu ensinei no quadro, mas hoje eu não vou passar, por que a matéria é decorativa e eu tenho certeza que vocês estudaram, então vamos lá.”

_ ” Nos falamos sobre a independência, não foi? Qual é a data da independência do Brasil que todo ano é comemorada, a gente vai pra praça, desfila, a gente faz questão de comemorar essa data? Vamos lá pessoal, é dia sete de Se...” [interrompe a fala para que os alunos completem]. “Tembro!!” (Respondem os alunos todos juntos). “-Isso mesmo, agora prestem atenção na próxima pergunta: “Quem foi? (A professora interrompe para pedir silencio). Quem foi, que passou a governar o Brasil após a partida de D. João para Portugal? (Nesse momento um aluno responde dos fundos da sala) - Fui eu!” - provocando muita risada

na sala. “Foi você Lucas?” - Questiona a professora muito aborrecida pela resposta do aluno. Quem foi, foi Dom Pedro, viu, Lucas! Dom Pedro” (repete a professora).

A resposta cômica do aluno à pergunta dirigida pela professora, mostra que a relação estabelecida com os conteúdos ensinados durante as aulas de história, por sua vez foi e continua sendo marcada a partir de uma relação de indiferença, nota-se que o aluno não está e nem esteve em nenhum momento interessado em aprender sobre quem governou o Brasil após a partida de D. João para Portugal, conforme a pergunta feita pela professora, e que esse acontecimento histórico não remete nenhum sentido real ao aluno, de forma que o mesmo o venha a interessar-se em aprender mais sobre o assunto.

A imagem a seguir foi feita durante um dos momentos em que os alunos faziam as atividades de avaliação, Ao analisarmos foto, podemos perceber que ela mostra algumas ações dos alunos, e as formas como estes agem diante da tarefa de fazer a avaliação em sala de aula. Nota-se que em duas das filas dispostas na sala, há uma sequência de alunos virando-se para trás com o intuito de copiar as respostas corretas do colega que está sentado na mesa de atrás. Enquanto isso, na fileira mais próxima da parede à esquerda, um aluno olhando atentamente, talvez em um esforço pessoal de tentar saber o que fazer com aquela folha de papel sobre sua mesa e assim encontrar as respostas corretas para sua tarefa

IMAGEM: ALUNOS REALIZANDO AVALIAÇÃO



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora

Compreende-se então que esse é um dos pontos centrais que as escolas precisam apoiar-se para desenvolver seu ensino, de forma que seja capaz de conduzir os alunos à construírem motivos eficazes, lhes possibilitando também desenvolver atividades eficazes em

seus processos de aprendizagem em uma relação significativa e de sentido com os conhecimentos ensinados no cotidiano escolar, o saber escolar.

2.2.2- As relações com a leitura e escrita em sala de aula

Neste tópico, daremos ênfase à relação da criança com a língua escrita no ambiente escolar, considerando a língua escrita enquanto saber elaborada pela humanidade e que tem o papel fundamental na humanização do sujeito, ou seja, uma produção da história da humanidade. As reflexões apresentadas partem de indagações sobre como está se dando essa relação da criança com a língua escrita em sala de aula, e que implicações podem ser percebidas a partir das relações existentes na aprendizagem da leitura e escrita pelos educandos.

Tendo por objetivo analisar as relações com o saber, por considera-se que as relações tecidas no cotidiano escolar dinamizam e influenciam diretamente os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e portanto podem indicar caminhos para que se possa repensar a questão do fracasso escolar na escola pública, procuramos neste tópico, discorrer sobre as relações dos alunos com os conhecimentos que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita práticas cotidianas em sala de aula.

O interesse em abordar a questão da relação dos alunos com a língua escrita em sala de aula, deu-se a partir da constatação de um número significativo de alunos não alfabetizados na turma onde a pesquisa foi realizada, muitos destes alunos possuem uma trajetória escolar marcada pela ausência da aprendizagem da língua escrita, e por uma formação voltada às técnicas de copismo, ou seja da reprodução mecânica da escrita.

Sabemos que antes mesmo da criança adentrar no universo escolar a mesma já experimentou diversos contatos com a língua escrita em seu dia a dia, uma vez que a escrita enquanto manifestação linguística está presente em diversos portadores textuais que circulam na sociedade e que pode ser facilmente encontrada e até mesmo manipulada pela criança em diversos contextos e situações do dia a dia, o que faz com que a escola não seja o primeiro ambiente em que a criança irá relacionar-se com a cultura escrita.

Essa presença da escrita em diversas esferas da sociedade moderna, indica que o domínio dessa linguagem, representa a inserção do indivíduo no universo das práticas de letramento, o que o torna apto a exercer determinados papéis na sociedade, onde a escrita torna-se instrumento de comunicação, registros e interação com o meio social e utilização adequada dos diversos gêneros e suportes textuais que circulam na sociedade.

Por outro lado, a aprendizagem da língua escrita historicamente vem constituindo-se como um dos principais desafios vivenciados pelas escolas públicas. Ao voltarmos o olhar para a realidade das escolas que oferecem o ensino público, não será difícil encontrar alunos, que não conseguem avançar em sua escolarização pelo fato de ainda não ter conseguido apropriar-se da língua escrita.

Ao considerar que a relação estabelecida pelo aluno com o conhecimento em sala de aula influencia diretamente nos processos de ensino- aprendizagem, este artigo ocupa-se em levantar algumas questões sobre as formas de relação com a língua escrita que estão sendo instauradas em sala de aula pelos alunos, e como estas relações influenciam em seus processos de alfabetização e aquisição da língua escrita, considerando que a referida teoria abre um leque de possibilidades de elementos que podem ser investigados por meio de seus fundamentos, a relação com a língua escrita torna-se um elemento importante do cotidiano escolar a ser desvelado por meio de um processo de investigação.

Os primeiros levantamentos sobre o perfil da turma onde a pesquisa seria realizada, mostraram que a mesma era composta por alunos em situação de repetência escolar. Durante o período em que aconteceu a observação participante, na condição de pesquisadora, procurei por eventos do cotidiano da sala de aula, que me possibilite desvelar as relações com o saber estabelecidas pelos alunos, e como estas formas de relações dinamizavam e repercutiam nos processos de ensino aprendizagem destes sujeitos.

Para a apresentação dos relatos que foram gerados com base em entrevistas e notas de campo, feitas durante a observação participante, nos utilizaremos de nomes fictícios, procurando manter em sigilo das identidades dos alunos que contribuíram com a pesquisa realizada, que constituem-se como os sujeitos da pesquisa, e assim discorrer sobre os eventos considerados relevantes para este artigo que envolvem episódios que ocorreram durante as aulas, e que mostram as suas formas de relação que estão sendo construídas com a língua escrita em sala de aula.

João tem 12 anos de idade, é um dos alunos repetentes da turma e ainda não sabe ler, consegue apenas copiar o que as professoras escrevem no quadro, no entanto ele dificilmente se ocupa em realizar tal tarefa, permanecendo durante a maior parte da aula disperso em sala de aula, não acompanhando o que lhe é solicitado, tampouco realizando as tarefas repassadas pelas professoras, que em grande parte são a escrita dos conteúdos e atividades do quadro.

- De quem é esse caderno que você trouxe hoje João?" Pergunta a professora titular: _ "É da minha irmã fessora!" (Responde o aluno). _ Veja só! É assim que ele faz. Por

isso não aprende nada, não se interessa, não se organiza pra vim estudar, quando vem pra escola o primeiro caderno que ele vê na frente ele traz. Não anota os conteúdos. Como? Como que um aluno desse pode passar de ano? (A professora volta o olhar para a minha direção, querendo justificar o fato do aluno não ter um bom desempenho escolar).

Nesse dia sentei-me em uma mesa no fundo da sala, em um dos momentos João sentou-se ao meu lado. Indaguei-lhe sobre por que não estava copiando o conteúdo passado pela professora no quadro e ele respondeu: _ “É que eu fiquei pra trás, ela já escreveu um monte de quadro e não sei mais onde eu tava”.

Ao fazer uso da expressão ficar pra trás, o aluno queria explicar-me que não havia acompanhado o ritmo da escrita do conteúdo do quadro feito pela professora, uma vez que, estando o quadro dividido em duas partes por linha no centro, a professora escreve do lado direito, em seguida do lado esquerdo, e volta novamente para o lado direito apagando o que havia nesse espaço e escrevendo novamente. Verifiquei em seu caderno e realmente lá estavam apenas os primeiros parágrafos do texto que a professora havia feito no quadro e isso se repetia ao analisar alguns registros de aulas passadas.

Pude observar que não apenas João, mas a maioria dos alunos passam o maior tempo da aula copiando textos do quadro sem ao menos compreender o que tais escritas representam, assim como as particularidades dos conteúdos de ensino que os textos abordam. A relação que estes alunos estabelecem com a língua escrita em sala de aula, torna-se uma relação mecânica, e que não favorece a aprendizagem da escrita enquanto uma língua criada pela espécie humana. Segundo Smolka (1988, p. 38)

Nesse contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como um técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetências, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.”

Temple (2007), propõe uma definição sobre o aluno copista, como aquele que desenvolveu a habilidade de escrever, sendo capazes de copiar as atividades solicitadas pelo professor, no entanto não desenvolveu a compreensão da língua escrita, não sendo capaz então de escrever sozinho sem o auxílio de uma escrita base para copiar, apesar de conhecer e saber nomear algumas letras do alfabeto.

O que chamamos de fenômeno do copismo é o produto concreto das discussões feitas sobre o fracasso escolar. O copismo é a produção pedagógica de alunos que são capazes de escrever-copiar, na aparência os alunos estão escrevendo, mas a essência dessa escrita é apenas uma atividade de cópia. É possível produzir o fenômeno do copismo quando o ensino da linguagem escrita limita-se às habilidades motoras necessárias para a escrita. (p.50)

João levantou-se do lugar onde havia sentado ao meu lado, e foi até a mesa das professoras, pegou uma das cartilhas que são utilizadas por elas para ensinar a leitura aos alunos, que em sua maioria não sabem ler, retornou trazendo consigo a cartilha de páginas amareladas utilizadas pelas professoras, e me perguntou se eu poderia lhe ensinar a ler: _ “A senhora me ensina a ler?” _ disse ele, colocando a cartilha sobre a mesa em que eu estava.

Segundo Freitas (2002), em uma pesquisa de caráter qualitativo desenvolvida a partir da perspectiva histórico-cultural, pesquisador e pesquisado tem a oportunidade de ressignificar-se em campo, refletir e construir conhecimentos na inter-relação que ambos estabelecem, fator este que ressignifica o ato de pesquisar em um processo efetivo de educação e desenvolvimento e aprendizagem.

Você quer mesmo que eu te ensine? Disse a ele, e ele me respondeu: _ “Sim, olhe vou lhe mostrar o que já sei!”. O aluno começou então a soletrar as “famílias silábicas” da primeira página da cartilha: _ “B com a Ba, B com e Be, B com i Bi, B com O Bo, B com u Bu! Em seguida o aluno começou a soletrar aquelas palavras soltas da cartilha: - A-ba, Aba; O-ba, Oba. E assim foi se arriscando naquela leitura mecânica e sem atribuir ao que lia algum sentido que lhe refletisse um significado real.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

Fiquei por algum tempo observando o aluno pronunciando aquele conjunto de sílabas da forma como ele tem sido ensinado, pois sabe-se que uma dentre as práticas e métodos de alfabetização mais adotadas pelas escolas ainda prevalece o ensino que dá ênfase ao ensino das grafia (desenho) das letras que compõem o alfabeto, em atividades mecanicistas, para que as criança que estão em fase inicial de alfabetização possa após desenvolver a destreza de seus dedos, aprender as formas das letras por meio de treinos repetitivos, e posteriormente consiga compreender os sons que se formam na junção das letras

que constituem o alfabeto, por meio da relação consoante- vogal, vogal- consoante- vogal etc., partindo sempre das sílabas menores para as mais complexas.

Tal concepção de escrita conforme trata-se de uma forma de abordagem mecanicista da linguagem escrita, e desvinculada de um contexto histórico- cultural, onde a linguagem segundo Vygotsky assume uma função social e de mediação do indivíduo na relação com o mundo. Ainda segundo o autor, essa forma de a escola tratar a escrita, partindo do desenho das letras, ignora as especificidades da língua escrita, sendo esta concebida enquanto técnica, limitando-se especificamente à uma habilidade motora.

Após o aluno concluir a sua demonstração de leitura, sugeri a ele que escrevesse em seu caderno algumas palavras do seu cotidiano, com a intenção de que ele pudesse escrever e ler palavras que lhe remetiam algum significado, que trouxesse consigo um sentido, palavras relacionadas com a sua vida e não aquelas palavras “vazias” que estavam na cartilha como “babá, oba, baú”.

Para Freire (1981) a concepção que envolve o ensino da leitura e escrita por meio de cartilhas, está relacionada à de concepção de conhecimento como alimento a ser digerido pelo organismo. Os sujeitos não alfabetizados são vistos como “subnutridos”, carentes portanto de alimentos que possam alimentá-los e recupera-los da condição de analfabetos. Para o autor, quando concebidas em uma lógica desassociada de seu caráter linguístico, responsável pela constituição do pensamento e da linguagem do ser humano, as palavras tornam-se tão somente um mero depósito vocabular.

Para o autor as chamadas “lições de leitura”, que são impostas aos alunos por meio de leitura mecânica, memorização e cópia de pequenas sílabas e palavras, concebe o educando com uma consciência vazia, lhes impondo tais palavras e sentenças do tipo “A asa é da Ave”, “Eva viu a uva”, para que as mesmas possam completar os espaços vazios de sua consciência.

Numa tal concepção é evidente que os alfabetizados sejam vistos como puros objetos do processo ensino- aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimos que ver, quando têm, com a sua realidade sócio- cultural. (FREIRE, 1981, p. 37)

Na abordagem histórico cultural, a linguagem tem papel fundamental na humanização do sujeito, nesse contexto, tanto a linguagem oral como a escrita são pensando

enquanto instrumentos de que contribuem para a inserção do indivíduo no mundo, dessa forma segundo autor não se pode conceber a escrita fora do contexto das relações sociais.

Bakhtin (2006) também enfatiza que o enunciado não pode ser compreendido fora do contexto social de sua produção. Assim as ideias destes autores partem da perspectiva de que a língua escrita não pode ser compreendida em sua função linguística, fora do contexto de interação verbal e social dos indivíduos. Para o autor, a palavra é carregada de elementos simbólicos, sendo concebida portanto, dentro de um plano ideológico em transformação no âmbito das relações sociais, de forma que quando nega-se natureza dialógica do enunciado, nega-se também as profundas relações entre a linguagem e a vida.

O autor concebe a linguagem como um processo social de interação mediado pelo diálogo, considerando que a língua só existe em função de seus interlocutores – quem fala, quem escreve, quem lê, quem escuta, enfim. Para o autor é nessa relação dialógica é que a língua vai se construindo, ganhando sentido e significação, por meio dos enunciados. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (Bakhtin, 2006, p.282)

Após mostrar as leituras que já havia aprendido, sugeri à João uma atividade escrita, onde o mesmo teria que escrever determinadas palavras relacionadas ao seu cotidiano. Comecei perguntando à ele quais brincadeiras que ele mais gostava, e ele ia me dizendo: “Eu gosto de cano, de bola, de peteca, de empinar pipa também”.

Então solicitei ao aluno, que escrevesse as palavra referente aos nomes das brincadeiras por ele mencionadas, passamos da lista de brincadeiras para a lista de comidas preferidas e depois dos nomes de amigos da sala, atentando para as semelhanças nas escritas e pronuncias dos nomes e a questão ortográfica da escrita das palavras. Procurei trabalhar a língua escrita fazendo com que o aluno percebesse que as palavras que ia escrevendo em seu caderno carregavam em si significados reais, pois com elas poderia representar, elementos por ele vivenciados e em seu dia a dia em seu meio sócio-cultural”.

A atividade por hora realizada, realizada possibilitou o envolvimento e a mobilização do aluno em realizar a tarefa. De acordo com Charlot (2013), na relação com o saber para que possa haver aprendizagem precisa haver mobilização do sujeito, no entanto para haver mobilização, a ação executada precisa deve ter um sentido para ele. O autor explica que o termo atividade está relacionada com ação do sujeito, algo faz sentido para o sujeito se esse algo tiver relações com outras “coisas” que ele já encontrou no mundo, a partir de suas experiências. Para o autor, quando um sujeito se mobiliza para uma atividade, sente-se engajado em algo que o mobilizou, algo que lhe remete um determinado sentido.

Não gosto muito dessa ideia e motivar os alunos, por que, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão afim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. (p.161)

Segundo Charlot (2013), no contexto da relação com o saber, para que o aluno se aproprie de um determinado saber, o mesmo precisa envolver-se em uma atividade intelectual, isto é, estar mobilizado, sendo que, para que essa mobilização aconteça, é necessário que a aprendizagem faça sentido para ele. Para o autor, mobilizar refere-se à ideia de um movimento interno do sujeito, enquanto que a motivação seria a ação provocada pelo fato de ser motivado de forma externa por alguém.

O autor explica ainda que, mesmo que o professor faça uso de diversos mecanismos de motivação para que os alunos aprendam um determinado conteúdo intelectual, no entanto, nada acontecerá se esse conteúdo não fizer sentido para o aluno, pois o mesmo não se mobilizara em torno do conhecimentos.

Em uma outra ocasião, durante o período de intervalo de aula, ao realizar uma roda de conversa com João e Lucas um outro aluno de sala, ambos relataram as dificuldades por eles vivenciadas nas atividades realizadas em sala de aula. Evidenciou-se que ambos gostariam de aprender a ler, e que além disso eles são conscientes de que o fato de não saberem ler dificulta a realização das atividades solicitadas pelas professoras durante as aulas.

MD- O que vocês acham mais legal aqui na escola?

LUCAS- Nada!

JOÃO- A merenda é legal.

MD- Só a merenda?

LUCAS- É só a merenda.

MD: Do que vocês mais gostam nas aulas?

LUCAS: - De merendar!

JOÃO (interrompendo) – É da aula rapá.

MD: Isso, é das aulas aqui em sala de aula.

LUCAS: - Eu queria saber ler!

MD: -E você João?

JOÃO: Ler também!

MD: Se vocês soubessem ler, a aula seria melhor?

JOÃO: -Ia!

LUCAS: -Ia!

JOÃO: -No dia que eu saber ler na minha vida eu ia fazer tudo! Eu fazer tudo o que a professora fizesse na aula!

MD: -E do que vocês não gostam das aulas?

LUCAS: - De escrever!

JOÃO: Também de escrever!

LUCAS: - Dá preguiça do cara escrever! Olha hoje ela passou um, dois, três, quatro (Referindo-se aos lados direito e esquerdo do quadro utilizado pela professora para a escrita dos conteúdos da aula do dia.)

MD: - Quatro o que?

LUCAS: - Quatro quadros!

JOÃO: - Quatro lados assim oh! (Apontando para o quadro fixado na parede da sala).

Ao ser questionado sobre o que mais gostava nas aulas, Lucas respondeu que seria a merenda, logo percebemos que a alimentação escolar aparece como o único aspecto positivo do contexto escolar para o aluno. Ficou subentendido que se soubesse ler, as aulas poderiam ser bem mais interessantes para este aluno. Para João, ler também seria algo que facilitaria suas aprendizagens, assim como a realização das atividades solicitadas pelas professoras.

No entanto, para estes alunos a escrita aparece como principal elemento de desgosto em se tratando das aulas. Para Pereira (2004) nem sempre que a escola propõe atividades de leitura e escrita aos alunos está proporcionando a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja a prática da escrita como linguagem, favorecendo uma relação restrita com a escrita, de forma desvinculada de seus reais contextos de usos.

Um dos outros pólos fundamentais para que o ensino da leitura e da escrita resulte com aqueles que dele mais necessitam, prende-se com a necessidade de o conduzir de tal modo que leve cada aluno a viver a linguagem. Viver a linguagem remete, como disse em outro lugar, para a possibilidade e a capacidade de o sujeito/aluno ter consciência daquilo que faz com as palavras no acto de escrever e ler, sendo, portanto, capaz de atribuir sentido à actividade que está a realizar. (p. 44)

Os diálogos acima mostram as formas de relações estabelecidas por estes alunos com a escola e a leitura e escrita em sala de aula. Nessas formas de relações, a escrita não adquire o seu real sentido, tendo em vista o seu carácter social e cultural. Os alunos reclamam dos longos textos que precisam escrever do quadro, e chegam até a conferir a quantidade de quadros (lados) em que a professora havia passado naquele dia de aula. Nesse contexto, o desejo de aprender a ler é frustrado pelas atividades extensas e cansativas de escrita- cópia das atividades passadas pela professora durante as aulas.

Em uma aula de Geografia, após a professora titular avisar que a aula do dia seria da referida disciplina, a professora auxiliar começa então a copiar o conteúdo do dia no quadro “branco”, com o tema “As Plantas”. Os alunos alguns em suas mesas copiando, outros a andar pela e conversar com outros colegas sendo sempre chamados atenção pela professora.

Fiquei por algum momento no lugar onde estava sentada apenas a observar a movimentação e dispersão dos alunos pela sala, pouco ou nada envolvidos com a cópia do

conteúdo que a professora estava a escrever no quadro. Levantei-me e fui até os fundos da sala e sentei-me ao lado do aluno Lucas, que no momento copiava atentamente a tarefa do quadro, perguntei a ele se já sabia ler, mas ele permanecia em silêncio sem parar de copiar do quadro, letra a letra ia escrevendo as palavras que haviam no quadro “branco” em seu caderninho de arame, um olhar no quadro e depois no caderno e eu insistindo perguntei-lhe se sabia que palavras estava a escrever, e o aluno em silêncio, sem deixar de copiar por um momento sequer, percebi então que Lucas era mais um dos alunos copistas da turma, isto é, aqueles que apenas copiavam os textos do quadro, mas que por não saber ler, não conseguem atribuir significação alguma àquilo que ler.

Em um outro evento observado, que por sua vez estava relacionado ao uso da cartilha para as atividades de leitura em sala de aula, a professora auxiliar chamou João para a sua mesa para que desse a leitura do dia, uma cena cotidiana conforme já mencionado anteriormente, o que me chamou atenção foi a frase proferida pela professora para selecionar a lição a ser dada com o aluno naquele momento.

- “Tu te garante na vaca”? – disse a professora auxiliar! A frase proferida pela professora naquele momento me causou profunda estranheza, pois era como se aquela página da cartilha que estava diante do aluno fosse a personificação do animal vaca.

A vaca naquele contexto tornava-se um desafio central à avaliação da competência de leitura do aluno, por meio da lição de leitura que constava na página que abordava os usos da letra V do alfabeto.

IMAGEM: ALUNO LENDO A LIÇÃO DA VACA



Ao lado da imagem de uma vaquinha, duas formas de escrita da palavra vaca, sendo uma impressa e outra cursiva e logo em seguida o conjunto silábico referente às junções da letra V com as respectivas vogais que compõem o alfabeto, sendo estas as letras A, E, I, O,

U e por último ãO, as junções correspondem às seguintes sentenças: VA, VE, VI, VO, VU e VãO, em seguida, o texto de apoio à leitura:

Em um outro momento de observação durante o movimento de ir e vir que os alunos realizavam indo de suas mesas até a mesa da professora para dar a leitura do dia, quando Laura e Luana retornaram da mesa da professora para os seus assentos, aproximei-me delas e indaguei-as sobre o conteúdo da leitura que as mesmas haviam terminado de ler.

- Até me esqueci! - Respondeu-me Laura.

A aluna para algum momento, frisando o olhar em direção ao teto da sala, tentando lembrar o que havia lido poucos minutos antes, levanta-se e vai até a mesa da professora pra tentar ver qual era a lição que havia lido, porém a cartilha nesse momento está sendo utilizada pela professora para dar a lição com outro aluno. – “Depois eu pergunto pra professora tá?” – respondeu-me a aluna, já tendo desistido de tentar lembrar o que havia lido.

Luana até que, conseguiu lembrar-se do que se tratava o texto que havia lido anteriormente. – “É... Foi... (tentando lembrar-se). Ah, lembrei... a professora mandou eu ler lá na cartilha sobre uma menina que gostava de geleia”. Você sabe o que é geleia? - perguntei a ela: “Eu não, acho que ainda não comi isso daí não”.

Percebe-se nos eventos acima descritos, que as leituras apresentadas aos alunos em sala de aula, que se dão por meio de cartilhas, por serem completamente desvinculadas de um sentido real de uso da escrita, não conseguem envolver os alunos em uma aprendizagem significativa. Não trazem em si significados que repercutam em apropriação de conhecimentos da parte dos alunos, por são vazias de conteúdos e de sentidos relacionados à realidade dos alunos.

As estratégias de ensino da leitura e escrita utilizadas em sala de aula pelas professoras através do uso de cartilhas e da escrita como cópia, reforçam uma concepção de linguagem na qual a língua escrita é tratada tão somente enquanto uma habilidade mecânica, deixando de lado o caráter sócio-cultural da linguagem como forma de orientação, interação e comunicação utilizada pelo homem no âmbito de suas relações sociais, linguagem esta que está profundamente inter-relacionada com a construção do pensamento.

Nesse contexto, a forma como a linguagem escrita é concebida pela escola, não favorece uma relação significativa do aluno com a escrita. Dessa forma, entende-se que é necessário que as escolas desenvolvam estratégias de ensino de alfabetização, que propicie aos alunos a construção de uma relação de sentido com a língua escrita, provocando vivências reais de usos da língua tendo em vista a sua natureza discursiva, comunicativa e de socialização.

Ensinar com sentido e significado torna-se o caminho mais eficiente para mobilizar nos alunos que ainda não conseguiram apropriar-se da leitura e escrita a construção de uma relação significativa e prazerosa com a língua escrita. Para isso, a escola precisa amparar-se em pressupostos conceituais e metodológicos, embasados em uma concepção de leitura e escrita atrelado à uma visão sócio-histórica de conhecimento e de sujeitos do conhecimento, que possa permitir a estes o acesso e a apropriação da escrita enquanto saber elaborado pela humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora”? Sentido Pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico- Cultural/** Flávia da Silva Ferreira Asbahr; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. (Tese doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – São Paulo, 2011.
- BAKHTIN. M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN. M. Estética da criação verbal. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria/** Bernard Charlot; trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas/** Bernard Charlot-1.ed.- São Paulo: Cortez,2013. - (coleção docência em formação: saberes pedagógicos)
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** In: Cadernos de Pesquisa. N.116. Julho/2002.
- FONTANA, Roseli. Cruz, Maria de Nazaré da. **Psicologia e Trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa/** Menga Ludke, Marli E.D.A. André. _ São Paulo: EPU, 1986.
- MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e a constituição do sujeito em Vygotsky/** Suzana Inês Molon. - 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia/** Maria Helena Souza Patto. - São Paulo: T.A. Queiroz, 1990- (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6)

PEREIRA, Luísa Álvares Pereira. **“Ler e escrever na escola “primeira” (ou como) de pequeninos se pode ser leitor e escritor de textos.** Calidoscópio. Vol. 02 N. 01 v jan./jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6480>
Data do acesso: 20/12/2016.

REGO. Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico- cultural da educação/** Tereza Cristina Rego. 25.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTANA, Santana, Maria Silvia Rosa. **A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural** / Maria Silvia Rosa Santana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo.** Editora Cortez. 1988. São Paulo

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários/** Georges Snyders; tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TEMPLE, Giuliana Carmo. **Alunos Copistas: Uma Análise do Processo de Escrita a partir da Perspectiva Histórico-Cultural.** 2007, 180 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Teses Sobre Feuerbach. In: A ideologia Alemã (Feuerbach). Marx e Engels. São Paulo: Ed. Ciências humanas, 1979

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente: **O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição- São Paulo: ícone, 2010.