



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Miyabe, Denise; Toscano, Carlos
AS SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOBRE
ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA
Olhar de Professor, vol. 17, núm. 2, 2014, pp. 163-176
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68459074003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AS SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOBRE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA

THE MEANINGS OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES ABOUT TEACHING AND LEARNING AT SCHOOL

LAS SIGNIFICACIONES DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE SOBRE ENSEÑAR Y APRENDER EN LA ESCUELA

Denise Miyabe *
Carlos Toscano**

Resumo: O presente estudo discute os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento. Esta pesquisa foi realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Londrina/PR e teve como objetivo revelar e compreender as significações dos alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, fez-se uso de observação direta em sala de aula e de entrevistas para coletar dados e sua análise. Com base na perspectiva histórico-cultural, pautou-se nas concepções de linguagem de Vigotski e Bakhtin e nas análises feitas por Lahire e Charlot sobre o sucesso e o fracasso escolar. Constatou-se que as significações das crianças a respeito de si mesmas e do ensinar e aprender são construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem, e os fatores intervenientes neste processo foram a mediação pedagógica, as condições de trabalho e a mobilização dos alunos.

Palavras-Chave: Significações. Ensinar e aprender. Dificuldades de aprendizagem. Condições de trabalho. Mobilização.

Abstract: This study discusses the preliminary results of a survey in progress. This survey was conducted on a group of third grade of elementary school in a public school in the city of Londrina/Paraná and aimed to reveal and understand the meanings of the students produced in and about the teaching-learning process. To this end, it was used direct observation in the classroom and interviews to collect data and its analysis, based on historical and cultural perspective, and it was based on language conceptions of Vygotsky and Bakhtin and the analysis made by Lahire and Charlot about the success and failure at school. As a result, it was found that the meanings of children about themselves and the teaching and learning are built and re-signified in teaching-learning process itself and the factors involved in the process were: pedagogic mediation, conditions of work and the mobilization of the students.

Keywords: Meanings. Teaching and learning. Difficulties of learning. Conditions of work. Mobilization.

* Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Londrina.

**Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina./Email: ctoscano@uel.br

Resumen: El presente estudio discute los resultados preliminares de una pesquisa en andamiento. Esta pesquisa fue realizada en un grupo del 3º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública del municipio de Londrina/PR y tuvo como objetivo revelar y comprender las significaciones de los alumnos producidas en y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tanto, se hizo uso de observación directa en el salón de clase y de entrevistas para coleccionar datos y su análisis. Con base en la perspectiva histórico-cultural, se pautó en las concepciones de lenguaje de Vigotski y Bakhtin y en los análisis hechos por Lahire y Charlot sobre el suceso y el fracaso escolar. Se constató que las significaciones de los niños a respecto de sí mismos y del enseñar y aprender son construidas y resignificadas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y los factores intervinientes en este proceso fueron la mediación pedagógica, las condiciones de trabajo y la movilización de los alumnos.

Palabras-clave: Significaciones. Enseñar y aprender. Dificultades de aprendizaje. Condiciones de trabajo. Movilización.

Introdução

O Brasil, hoje, encontra-se às portas da universalização do ensino com 98,2% de taxa de acesso à escola de crianças e jovens entre seis e 14 anos, segundo dados do IBGE (2011). É importante destacar, porém, que, apesar da garantia do acesso à escola, a permanência e a continuidade dos estudos ainda não estão asseguradas devido à reprovação e à evasão dos alunos. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011), apurado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, revela que o índice de brasileiros considerados plenamente alfabetizados está estagnado, há dez anos, em apenas 26% da população, ou seja, o maior acesso à educação não foi suficiente para que o nível de alfabetismo pleno evoluísse.

O livreto *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, organizado pelo MEC (BRASIL, 2008), em seu item 6, explica o que significa estar alfabetizado.

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (p. 17).

A escolarização do conhecimento e, conseqüentemente, da linguagem escrita dividiu a alfabetização em dois polos: um caracterizado pela capacidade de o sujeito ler e escrever; o outro pela condição de o sujeito incorporar a leitura e a escrita nas práticas sociais - este polo que, por vezes, parece estar tão distante do outro, recebe o nome de letramento.

Letramento e alfabetização são colocados por vários autores, entre eles Kato (1986) e Soares (2004), como processos distintos que ocorrem de forma interdependente. Para Soares (2004), a alfabetização deve ser entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

A autora esclarece a conveniência desta distinção, reafirmando, porém, a importância da indissociabilidade dos dois.

[...] distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (p. 97).

A linguagem escrita nasceu de uma necessidade social, se constrói e reconstrói no social em práticas discursivas de produção de sentido. Bakhtin e Voloshinov (2010), ao valorizar o princípio dialógico da linguagem, colocam a importância de se estudar a língua através das situações concretas em que ela se realiza. Entendem que a apropriação do processo discursivo por meio do ato de ler e escrever se constitui na trama das relações sociais e revela o lugar que os sujeitos ocupam e a forma com que eles constituem as relações entre os sujeitos e a relação destes sujeitos com o saber. É por meio dos dizeres de alunos, captados através das observações e entrevistas, que os sentidos e significados que as crianças constroem e reconstróem a respeito do ensinar e aprender podem ser revelados.

O presente estudo traz reflexões sobre os discursos das crianças com dificuldades de aprendizagem. Pretende pôr em relevo que as significações a respeito de si e do ensinar

e aprender são construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem, momento em que a mediação pedagógica, as condições de trabalho e a mobilização dos alunos se mostram como fatores constitutivos desse processo.

Referencial Teórico

*Só a corrente da
comunicação verbal fornece
à palavra a luz da sua significação.
Mikhail Bakhtin*

Para compreender o processo de construção do significado do ensinar e aprender na escola, presente nos discursos dos alunos, ancoramo-nos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que dá ênfase ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento e na teoria enunciativo-discursiva. Segundo Vigotski (2007), é a linguagem o primeiro instrumento de interação com o mundo e é por meio dela que as várias operações mentais são estruturadas, em um processo inter e intramental, numa interação dialética indissolúvel. Para Vigotski (2012), o desenvolvimento humano segue um percurso no qual

[...] todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: **a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.** [...] A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em

linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (p. 114, grifo nosso).

O processo de apropriação da linguagem escrita por meio da alfabetização ocorre em um ambiente social, mas não em qualquer ambiente social: a escola tem uma finalidade explícita e específica, a de ensinar e aprender, fazendo com que a interação social neste ambiente seja diferente das interações cotidianas, uma relação mediada por uma prática social dialógica e pedagógica, "[...] uma relação de ensino cuja finalidade imediata - ensinar/aprender - é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados" (FONTANA, 2005, p. 21).

Os processos de elaboração do conhecimento e de elaboração da identidade ocorrem concomitantemente, tanto nas relações sociais cotidianas como nas relações sociais escolarizadas. Na dinâmica das interações e nas condições de sua produção, "[...] no jogo das relações de poder que se estabelecem entre as crianças, alguns sentidos vão se fazendo mais presentes que outros e marcando a constituição de cada uma delas que na fase inicial de escolarização se dá na escola" (OLIVEIRA, 2013, p. 187).

Na dinâmica das interações escolarizadas, o olhar de um influencia a maneira como o outro se vê. Assim, se a cada dificuldade de aprendizagem a criança vive aquela experiência negativamente e somam-se as significações em circulação na escola – "ele é burro", "não sabe ler", "não consegue fazer" – às significações em circulação em casa – "ele não é bom pra estudar", "ninguém em casa é bom pros estudos" –, a leitura negativa vai marcando a relação da criança com o saber. Consequentemente, o processo de

constituição humana, que se desenvolve no intermental, vai sendo internalizado pela criança, configurando as significações individuais produzidas por ela.

Dessa maneira, percebemos que a elaboração do conhecimento, a visão de mundo e a construção da própria consciência humana se dão nas interações cotidianas e escolarizadas, tendo objetivos e condições de produção distintas. Os sentidos e significados em circulação, construídos e em construção nas relações sociais, ocorrem por meio da linguagem em um processo inter e intramental. Afinal, "a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção" (LURIA, 1979, p. 82).

A criança se esforça em atribuir sentido ao que está sendo ensinado. Ela é, portanto, mesmo antes de dominar o código, um leitor de sentidos (ARENA, 2010), ao ir à escola vai com certo conhecimento a respeito do mundo da cultura escrita e tem muitas expectativas em relação a esse mundo. Porém, como analisa Smolka (1987, p. 62-63):

O que ocorre de fato, mas permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo, mas fundamentalmente social. O conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se "ensina" ou não se "aprende" simplesmente a "ler" e a "escrever". Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico (grifo do autor).

Ao compreender o que Charlot (2000, p. 16) propõe, ou seja, que "o fracasso escolar

não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, escolares que terminaram mal”, esses alunos voltam a ter nome e suas histórias passam a ser analisadas e as possibilidades de sucesso passam a ser tangíveis. Olhar por esta lente teórica permite afastar as ideias de causalidade atribuídas à doença, reprodução, origem social e deficiências socioculturais para abraçar outras que, por meio de uma leitura positiva ligada ao sujeito e sua interpretação do mundo, olha também para o que eles são, têm, conseguem e fazem, e não somente para o que não são, não têm, não conseguem e não fazem.

Sob esta perspectiva, buscamos compreender como se construiu a situação de fracasso, levantando questionamentos que permitam compreender as particularidades de sua história para que esse aluno possa “[...] estabelecer uma relação pessoal e significativa com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual” (CHARLOT, 2001, p. 34).

Lahire (1997) assim como Charlot (2000, 2001) colocam em questão os modelos estatísticos de correlação entre o meio social e o desempenho escolar e fornecem elementos para ressignificar o fracasso escolar, o ensinar e o aprender na escola ao trabalhar com duas categorias de análise, o heterogêneo e o microssocial.

Os dados estatísticos permitem observar um panorama geral da educação, mas reúnem de forma homogênea os sujeitos em situações de fracasso escolar. Olhar para a heterogeneidade e o microssocial, ao investigar as situações de dificuldades de aprendizagem, permite descobrir que há, na verdade, uma pluralidade de situações e, quem sabe, descobrir uma pluralidade de possibilidades.

Metodologia

A modalidade de pesquisa foi o estudo de caso, que tem a “[...] característica de estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí” (VENTURA, 2007, p. 386). Por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa, que priorizou elementos nos estudos etnográficos, utiliza-se da observação direta na sala de aula e de entrevistas. A amostra da pesquisa contou com nove alunos em situação de dificuldades de aprendizagem, e o critério de seleção foi apontado pelos pareceres avaliativos e relato da professora.

O material coletado acerca das significações dos alunos com dificuldade de aprendizagem sobre o ensinar e aprender na relação com o saber, em que o trabalho pedagógico do professor tem papel importante nesse processo interativo de ensino-aprendizagem, foi analisado com base nos aspectos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, com enfoque para a constituição social da linguagem, o conceito de mediação semiótica, a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento.

A perspectiva enunciativo-discursiva, que considera a linguagem escrita em sua relação com a história (conhecimento) e com a sociedade, de acordo com seus diversos usos e apropriações nas situações concretas em que a mesma se materializa, possibilitou compreender os sentidos produzidos pelo ensino escolar na interação com as condições socioculturais das crianças.

As observações na sala de aula aconteceram duas vezes por semana durante o segundo semestre de 2013. O período de observação na sala de aula foi filmado e produzido o diário de campo com o objetivo de registrar

o comportamento dos sujeitos da pesquisa, os diálogos travados em sala de aula e as primeiras impressões das relações sociais e relações com o saber. As entrevistas, filmadas, foram feitas com a professora da turma e com os alunos.

Neste texto, os sujeitos serão identificados por letras: a professora – M –, a supervisora pedagógica – GR- e as crianças - LA, LE, R, J, JS, C, M, G e V.

Resultados e Discussão

A elaboração das crianças a respeito do ensinar e aprender na escola toma por base as condições concretas vivenciadas por elas e são efeito da interação entre os interlocutores e das ligações e relações com o conhecimento aprendido e produzido (ou não) em sala de aula. No caso das crianças com dificuldades de aprendizagem, é o não aprender e a relação negativa com o saber, a sua percepção sobre o não aprender e a dos outros que compõem seu olhar e se materializam em seus dizeres. Segundo Cristófoleti (2011, p. 61),

[...] os lugares pautam as questões que nascem do cenário que configuram as relações que se tecem entre aqueles que os ocupam diretamente e entre esses seus ocupantes e as gentes de outros lugares. Relações de identidade e de pertença; relações de estranhamento; relações de segregação; de preconceito e recusa.

Uma leitura negativa tanto de um colega, quanto de um adulto anuncia, antecipadamente, o fracasso eminente. Uma dificuldade comum entre as crianças que estão se alfabetizando dá margem para profecias autorrealizadoras que anunciam fracasso, minando não só a autoconfiança do aluno como

sua autoimagem, acabam colhendo fracasso, ainda que nutram alguma esperança de se surpreender e colher algo diferente.

Numa turma de 28 alunos do 3º ano, nove deles estavam em situação de dificuldade de aprendizagem. No início das observações, os alunos com dificuldades de aprendizagem, considerados ainda não alfabetizados, foram separados do restante da turma, os alfabetizados, e tiveram aulas durante dois meses com a professora M, que já era sua professora no grupo maior. Estes alunos, que desde o início do ano letivo tinham indicação da professora para frequentarem o contraturno, não puderam fazê-lo porque a escola, como tantas outras em nosso país, sofre tanto a falta de professores quanto a sua grande rotatividade. Assim, somente no final de outubro, com a chegada de uma nova professora na escola, os alunos começaram a ter atividades de contraturno.

No início do ano letivo, este grupo de alunos já demonstrava dificuldades acumuladas, experiências negativas em relação à leitura e à escrita, fato que colocava desafios para ensinar e aprender.

Na entrevista, foi perguntado à professora: No começo do ano, quais eram as dificuldades do grupo que estava aqui com você? Podemos encontrar, na resposta dada, evidências das significações iniciais das crianças, o olhar da professora para elas e a situação de sofrimento que viviam.

Trecho da entrevista com a professora:

Comportamento, muito. O J, o V, o M, o C eram terríveis mesmo, eu não sei, então vamos aterrorizar a sala. A leitura, eles não sabiam ler e escrever, eles não sabiam mesmo, eles falavam pra mim: eu não sei escrever, eu não consigo, eu não vou fazer. Então, foi uma dificuldade muito grande pra conquistar essas crianças, [...]

e aquela coisa assim eles tinham a autoestima lá embaixo, todos eles, autoestima muito, muito, muito baixa mesmo, [...], mas os desafios vêm aí, e vai conversando aqui, você vai conquistando, porque a gente tem que conquistá-los, como eu te falei aquele dia, a minha tristeza esse ano é não ter conquistado o LE, uma criança que tem todo o potencial, infelizmente eu não consegui conquistá-lo. Mas a leitura e a escrita é a maior dificuldade e comportamento, hoje sim o comportamento deles não tá 100%, não, mas em relação ao início do ano, a este ano (semestre), nossa, vou por pra você 90% de melhora sim, principalmente no comportamento. Até falei pra GR (supervisora pedagógica): nossa GR queria ter feito tanto por essas crianças, e ela olhou assim as atividades do início do ano e atividades de agora, ela falou assim: minha filha o que você conseguiu em dois meses tá muito bom, porque, se nós tivéssemos tido contra turno, tivesse tido auxiliar até o meio do ano, essas crianças hoje estariam todas boas.

Durante o período em que os alunos tiveram aulas em um grupo menor, a mediação da professora centrou-se sobre a alfabetização, com atividades para ensinar a ler e escrever. Em vários momentos, observou-se a fala da professora redirecionando o olhar e a compreensão da criança de uma leitura negativa, do "não sei, não posso, não consigo", para "tô aprendendo", "eu tô sabendo mais o menos", "palavrinha de quatro", "eu sei lê um poquinho". Não porque antes não sabiam ler nada, mas porque faziam uma leitura negativa, sempre olhando para o que faltava, o que não sabiam.

Na relação com o saber e com o outro (colega, professor), a criança vai construindo sua autoimagem, autoconceito e autoestima, interpretando a si em relação ao outro no processo de ensino-aprendizagem. São

construções psicossociais que, de acordo com Oliveira (2013, p. 164), estão presentes no cotidiano escolar:

Algumas dessas práticas levantam/apontam questões que colocam em foco a maneira pela qual o aluno se percebe – a imagem que faz de si mesmo na sala de aula. "Complexo de inferioridade", "a criança que acha que não é capaz", baixo "autoconceito" são algumas expressões utilizadas por professores para se referirem a alguns aspectos que envolvam **a forma pela qual a criança se percebe em sua relação com a vida escolar**. Aspectos esses que apontam para uma "valorização negativa" do aluno com relação a si mesmo e as suas produções (grifo nosso).

No grupo de alunos pesquisados, pudemos observar três categorias de significação em relação ao ensinar e ao aprender: **o impossível, o possível e o condicionado**. Estas categorias apresentaram um traço em comum, a consciência do real daquilo que conseguiam, daquilo que precisavam de auxílio e daquilo que ainda não faziam.

Dentre os nove alunos com dificuldades, sete – V, G, LE, J, LA, C e M - reagem às atividades propostas de maneira agressiva, tanto verbalmente quanto fisicamente. R se retraía, por conta da insegurança que tinha em relação à sua capacidade, a ponto de, em alguns episódios em sala de aula, chegar a chorar por não saber, e JS se abrigava nas "brincadeiras" e "piadas" fora de hora. De uma forma ou de outra, cada um desenvolveu uma estratégia de sobrevivência (WOODS, 1987) para enfrentar as dificuldades que encontravam na escola.

Por se tratar de uma pesquisa extensa, analisaremos as significações de J e LE sobre o ensinar e o aprender. As significações iniciais, aquelas que os alunos apresentavam

no início do ano, foram captadas na entrevista com a professora, e as significações finais foram evidenciadas pelos alunos no momento da entrevista, que ocorreu no final da pesquisa e coincidiu com o final do ano letivo.

J e LE, diante de certas atividades que precisavam de uma maior mobilização, como as atividades de leitura e escrita, tinham ataques de fúria, jogavam o material no chão, agrediam os colegas, etc. Ensinar parecia ser inútil, já que não havia condições de aprender e, portanto, não gerava a mobilização necessária para que a aprendizagem ocorresse. Segundo Charlot (2012, s/p): "Quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima, você tende a desvalorizar esse saber que te desvaloriza". Possivelmente, era isto que acontecia, não era falta de interesse, mas falta de condições de entrar na atividade.

Com a ação da professora, que constantemente assinalava para os alunos o aprender como possível e o ensinar como algo que ela faria quantas vezes fosse necessário, sem pressa e nem atropelos, os alunos foram se acalmando e se abrindo ao compromisso da professora de ensinar. Para J, a ressignificação do ensinar e aprender se concretizou, de fato, no momento em que as atividades de ensino foram realizadas no grupo menor, no qual as atividades eram adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, de modo que não ficavam mais de fora das atividades. O tamanho do grupo, nove alunos, permitia uma proximidade maior da professora e uma mobilização maior do aluno, o que possibilitou que as interações sociais (diálogos sobre a vida, família, sonhos, valores, etc.) ganhassem mais espaço nas interações escolares, ou seja, o vínculo com a professora e entre os alunos, que já era grande, fortaleceu-se ainda mais e a mobilização dos alunos nas atividades cresceu. Explica Charlot (2012) que a mobilização depende do sentido que o aluno confere àquilo que está

aprendendo, ouvindo, vivenciando, quando tem um significado para ele.

A professora M era alguém que todos os alunos do grupo queriam agradecer, de quem a palavra era importante; alguém que se preocupava e investia muito na aprendizagem deles, a ponto de comprar ela mesma e fazer material de apoio pedagógico, como cartazes, silabários, livros e jogos que eram utilizados com frequência para ensinar. A relação entre professora e alunos era de confiança, respeito; havia um clima de compromisso mútuo que gerava neste grupo uma mobilização grande que não se apresentava da mesma forma no grupo maior, mesmo quando os alunos não desejavam fazer alguma atividade, por considerá-la chata ou difícil, acabavam fazendo por causa da professora, que acompanhava de perto o desempenho dos alunos, orientando, auxiliando e cobrando a participação de todos e a realização do trabalho. No grupo menor, a condição de trabalho permitia um atendimento mais individualizado, mais pessoal, possibilitando à professora estar atenta à necessidade de todos, de modo que nenhum aluno ficasse atrasado ou deixasse de fazer alguma atividade.

Neste contexto, a dependência que J tinha da professora para ler e escrever foi correspondida e diminuiu pouco a pouco, conforme avançava na apropriação da leitura e da escrita. Neste curto período de dois meses, o desejo do outro (professora, pais) se tornou o seu desejo, o de aprender.

Trecho da entrevista com o aluno J:

Pesq- Pensa, desde o começo do ano até agora, o que você aprendeu este ano na escola?

J- É que eu não sabia lê nem escrevê.

Pesq- Agora você sabe?

J- (Responde que sim com a cabeça)

Pesq- Vamos imaginar se você fosse professor, o que você ia ensinar para os seus alunos?

J- Eu ia ensiná a lê, escrevê, é as coisas que ele não sabia eu ia ensiná.

Pesq- E como você ia ensinar a ler e escrever?

J- Ia, é só ele se esforça e, e quando que eu vô ajudano eles vai se esforçando e daí cada vez mais, quanto mais se esforça mais eles aprende.

Pesq- Como você ia ajudar eles?

J- ajudando.

Pesq- Que tipo de atividade você ia dar para os seus alunos fazerem?

J- É conta e texto.

Pesq- Se você tivesse um aluno com dificuldade que não estava conseguindo aprender, o que você iria fazer?

J- Eu ia falá pra ele fazê reforço à tarde e daí eu ia ajudá ele, depois eu ia, eu ia ajudano ele pra ele escrevê aquele, escreve o texto e, depois, eu ia ajudá ele.

Nota-se, na fala de J, que ensinar é possível se o outro se esforçar, algo que a professora M sempre assinalava em sua fala "faz que eu te ajudo", "tenta fazer esse sozinho agora". E que, para a criança com dificuldade, é preciso uma ajuda extra, o "contraturno", um atendimento individualizado - "escreve o texto e depois eu ia ajudá ele", tal como aconteceu com ele.

Ensinar, para ele, pressupõe disposição em ajudar nas atividades "conta, texto", que medeiem esta relação. Aprender é possível, mas está condicionado ao esforço individual, ao grau de mobilização "quanto mais se esforça mais eles aprende".

Segundo Charlot (2000), a educação é uma autoprodução mediada por outro, "ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar;

uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa" (p. 54, grifo nosso). Aprender é possível, mas está condicionado à participação ativa do outro, ao comprometimento tanto de quem ensina quanto de quem aprende, e J parece inferir esta premissa, assim como LE.

J, além do desejo de aprender, carrega em si o desejo de outros, dos pais, que se preocupam com seu desempenho, que iam à escola e incentivavam nas tarefas. Porém a forma familiar de investimento pedagógico (LAHIRE, 1997) se limita ao auxílio nas tarefas, uma vez que J passava as tardes brincando com o vídeo game e não tinha livros nem gibis que pudesse ler. Quando a professora M descobriu a ausência desse investimento em sua educação, aproveitou a primeira oportunidade que teve para sugerir à mãe que comprasse livros e incentivasse o gosto pela leitura, declarando que iriam trazer grandes benefícios na aprendizagem de J. Foi também a professora M que notou que J precisava usar óculos e sugeriu à mãe que o levasse ao oftalmologista, uma ação que aumentou a concentração e a mobilização dele nas atividades e, consequentemente, melhorou no seu desempenho.

Para LE, a ressignificação do ensinar e do aprender, segundo a professora, não foi possível: "*a minha tristeza esse ano é não ter conquistado o LE, uma criança que tem todo o potencial, infelizmente eu não consegui conquistá-lo*". Temos, portanto, a significação inicial mantida, LE é considerado um aluno faltoso, até mesmo seus colegas já sabiam que seria reprovado por falta.

Trecho da entrevista com o aluno LE:

Pesq- Do começo do ano até agora, o que você aprendeu esse ano na escola?

L- Bastante coisa.

Pesq- Dá um exemplo pra mim?

L- Aprendi fazê letra de mão, qui eu sabia fazê só letra de forma.

Pesq- Você acha que está lendo mais coisas esse ano do que no ano passado?

L- Tô.

Pesq- E escrever, você acha que está escrevendo mais esse ano do que você escrevia no ano passado?

L- Tsk tsk. (resposta negativa)

Pesq- Se você fosse professor, o que você ensinaria para os seus alunos?

L- Ensinaria lê, escrevê.

Pesq- E como você iria ensiná-los a ler e escrever?

L- Do mesmo jeito que eu vô aprendê.

Pesq- E como isso?

L- Copia tudo que a professora passa.

Pesq- E se você tivesse um aluno com dificuldade, como você iria ajudá-lo?

L- Eu ia falano pra ele.

Pesq- Ia falar pra ele o que?

L- Ia ajudá ele fazê.

Pesq- Como você ia ajudar ele?

L- ... Depende.

Pesq- Depende da dificuldade dele?

L- É.

Pesq- Se ele tivesse dificuldade pra ler, como você iria ajudá-lo?

L- Ia lê pra ele.

Pesq- E se a dificuldade fosse escrever?

L- Eu ia passá no quadro.

Pesq- E se a dificuldade fosse em contas?

L- Eu ia ajuda ele fazê a conta.

Pesq- E se você tivesse um aluno que estava faltando muito, como você iria ajudá-lo?

L- Aí eu num posso ajudá ele. (Olha para baixo cabisbaixo como se entendesse que a professora não pode ajudá-lo dai em diante, parece ficar triste até o final da entrevista).

Quando LE diz "*aí eu num posso ajudá ele*", está verbalizando uma resposta para si mesmo, que falta muito às aulas e, por causa disso, a professora não pode ajudá-lo. Para LE aprender nesse momento de sua vida é impossível, ao demonstrar isto não só na sua resposta, mas em sua expressão facial, a qual, desse momento em diante e até o final da entrevista, parece ter ficado carregada de certa tristeza por algo que não foi realizado, como ele mesmo disse: "*do mesmo jeito que eu vô aprende*". Ler e escrever para LE é algo que ainda não se concretizou.

A tristeza de LE demonstra a relação de sofrimento que tem com o saber, a fragilidade de sua autoestima, já que, no cotidiano escolar, tem se mostrado um aluno extrovertido, engraçado, comunicativo, mas, quando se depara com o não saber, não consegue esconder as marcas que isto provoca nele.

Segundo Lahire (1997), as situações de fracasso escolar são também situações de solidão:

De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentos que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: **carregam,**

sozinhos, problemas insolúveis (p. 19, grifo do autor).

Para LE, seu sofrimento diante das suas dificuldades era vivido solitariamente, segundo a professora M, pois sua mãe nunca foi à escola, seu pai o abandonou, ele vive com a mãe e dois irmãos (um mais velho de 14 anos e um mais novo), e a mãe está grávida e desempregada. À M diz que não vem à escola para ficar com a mãe que está passando mal por causa da gravidez. Já os colegas de sala afirmam que ele vive na rua, ou no bar, onde fica jogando sinuca.

Lahire (1997), inspirado por Norbert Elias, ressalta que, para entender às condições de existência de um sujeito, é necessário antes compreender suas condições de coexistência.

[...] só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (p. 19, 1997).

No caso de LE, nem mesmo podemos dizer que houve investimento familiar de alguma ordem, porém a não existência desses fatores não é fator determinante em sua história escolar. O sucesso ou fracasso depende de um conjunto de fatores que se entrelaçam, e há situações em que os mesmos elementos se rearranjam de tal forma que produzem um resultado diferente do esperado, sendo necessário ainda considerar como aquela criança, aquela pessoa em particular vive tudo isso.

Do grupo de alunos com dificuldade, LE não era o único a viver suas dificuldades sem apoio e investimento familiar, V e M

quase não o tinham, a professora conhecia a mãe deles, mas quase não tinha contato com ela, especialmente a mãe de V, que nem mesmo contato telefônico tinha deixado. Elas não compareciam às reuniões e não procuravam a professora para saber sobre o desempenho dos filhos, porém ambos vinham à escola todos os dias e tiveram a oportunidade de, no jogo interativo, mudar suas significações a respeito do ensinar e do aprender.

Entendemos que os avanços que as crianças em situação de dificuldade tiveram só foram possíveis mediante as condições de trabalho que permitiram aos alunos a mudança de papéis: de alunos com dificuldades, inseguros, briguentos, para alunos que estão aprendendo, estão mobilizados, e cujo discurso não é mais “eu não sei, eu não vou fazer”, mas “está certo professora?” Seus avanços foram notados por seus colegas quando voltaram a ter aula com o restante da turma, pois nos trabalhos em grupo participavam ativamente, saindo da posição de “bons copistas” para sujeitos ativos, protagonistas de sua própria história, que não é mais caracterizada pela falta.

Notamos, porém, que a mobilização dos alunos com “dificuldades” não era sempre a mesma quando no grupo maior. Alunos como LA, que, mesmo no grupo menor, demonstrava dificuldades de atenção e concentração, precisando de monitoramento constante da professora para não ficar para trás e, no grupo maior, esse tipo de controle por parte da professora já não era mais possível.

Considerações Finais

Assim como ensinar e aprender ocorre de forma heterogênea, também as significações construídas pelas crianças são heterogêneas. A significação das crianças em situação de dificuldade de aprendizagem é construída e

ressignificada no interior das relações de ensino e que acabam por levá-las em direções distintas. Para a maioria desses alunos, o ensinar e aprender, de impossível, mas intimamente desejado, ainda que o comportamento rebelde e descompromissado mostrasse o contrário, passou a ser possível e real.

Nesse movimento de ressignificação do ensinar e aprender, entrelaçado na dinâmica interativa da elaboração e apropriação do conhecimento, percebe-se que a significação não é abstrata, mas elaborada a partir do vivido em um contexto específico que se desenvolveu em condições concretas. As dificuldades de aprendizagem estavam lá, presentes nos alunos que não conseguiam, mas que queriam aprender.

A exclusão do aluno que não consegue aprender, por mais sutil que seja a forma de exclusão, causa marcas profundas, impossíveis de serem retiradas sozinhas e que, caso não tenham a oportunidade de acolhimento e de inclusão, são carregadas durante toda a vida escolar. As ações destacadas neste estudo demonstram, entretanto, que ressignificar o ensinar e aprender na escola, possibilitando vivência de situações de sucesso, como as atividades propostas pela professora M e com sua atuação fazem as crianças ir além dos seus limites.

As significações produzidas pelo ser humano são fruto da mútua constituição do eu/outro na interação social, nas relações concretas da vida, um acontecimento intersubjetivo, no qual afetamos e somos afetados, influenciemos e somos influenciados. Nessa dinâmica social de produção de sentido e significados, as dimensões cognitiva e afetiva são indissociáveis, pois "[...] por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva [...] Uma compreensão plena e verdadeira de pensamento de outrem só é possível

quando entendemos sua base afetivo-volitiva" (VIGOTSKI, 1993, p. 129).

Assim, no jogo dialógico entre os sujeitos (professora e alunos) neste contexto (grupo menor, pensando que, em um contexto diferente, o resultado poderia ser outro), o processo de ressignificação do ensinar e do aprender foi acontecendo concomitante ao processo de aprendizagem, em que o papel do outro, neste caso, o papel da professora foi fundamental, devido à mediação pedagógica que, ao longo desse processo intenso e em um curto período de tempo, foi assinalando as conquistas: "isso mesmo, muito bem", "viu como você melhorou", "você já tá conseguindo ler palavrinhas simples", "lê essa história pra mim". São ações básicas do universo educativo, como dar feedback, cobrar as tarefas, a participação nas atividades, colocando os alunos como corresponsáveis pela aprendizagem, como capazes de se monitorarem nesse processo e dele participarem ativamente a fórmula da conquista. O processo de desenvolvimento da criança, seu autoconceito e sua autoestima, entrelaçados com as formas de interação no contexto de sala de aula, colocavam em evidência as possibilidades de mudanças indicadas pelos próprios sujeitos dessa relação, que, nos seus discursos, davam pistas das mudanças que queriam: "professora eu já tô lendo?", "professora você acha que, no fim do ano, a gente já vai tá lendo?", "professora eu tô melhorando?", "professora eu vô passá de ano?" "eu sei lê palavrinha simples, bolo, bola", "eu gosto de lê os livrinho que a professora dá". Discursos que também deram pistas de como conduzir a mediação pedagógica e que ouvidos afinados ao compromisso de ensinar souberam ouvir, se mobilizar e mobilizar outros para aprender, em condições privilegiadas de trabalho, em que as dificuldades não ficavam à margem do currículo, mas passaram a fazer parte dele.

Para LE e G, os dois únicos alunos da turma que reprovaram por falta, a significação inicial permaneceu, ensinar e aprender para LE era impossível naquele momento, mas estava presente em seu imaginário, "do mesmo jeito que eu vô aprendê".

No caso do grupo de crianças estudadas, temos, no próprio contexto, uma dinâmica marcada pela mudança nos papéis, mudanças provocadas intencionalmente pela escola e pela professora, numa prática social dialógica e pedagógica conscientes, bem delineadas desde o início nas falas e nas ações da professora, da diretora e de toda a equipe pedagógica da escola. Tais mudanças foram percebidas pelas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e gerou outra mobilização em relação às atividades de ensino. Tal resultado, entretanto, esteve em relação direta com a alteração promovida nas condições em que se deram as relações de ensino, uma vez que, em um grupo menor e com atividades pensadas para esses sujeitos concretos, outros se tornaram os sujeitos dessa relação.

Referências

- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CHARLOT, B. A escola e o saber. Entrevista realizada por Priscilla Ramalho. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2012.
- _____. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CRISTÓFOLETI, R. M. M. As relações de ensino produzidas em sala de aula: o olhar sobre si mesmo e os recursos utilizados pelos alunos que não conseguiam, mas queriam aprender. In: PADILHA, A. M. L.; FONTANA, R. A. C. *Trabalho em educação, processos, olhares, práticas, pesquisas*. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 61-76.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Educação 2011*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2013.
- INAF. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2011. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 05 abr. 2013.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- OLIVEIRA, I. M. de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C.

R. de (Orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 163-190.

SMOLKA, A. L. B. A alfabetização como processo discursivo. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, São Paulo: Artmed, Ano VIII, n. 29, p. 96-100. fev./abr. 2004.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Rev. SOCERJ. 2007. Disponível em: <<http://www.polo.unisc.br/portal>> Acesso em: 03 mar. 2014.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e linguagem. Traduzido por Jeferson Luiz Camargo. Revisado por José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOODS, P. La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.