

## OBSERVANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Antonio Wilson Pagotti\*

A questão do insucesso escolar tem sido repensada na Psicologia a partir de alguns enfoques polêmicos desenvolvidos na década de setenta, como a *contestação* em Nidelcoff (1973), a *liberdade* em Freire (1975), a *marginalização cultural* em Poppovic et all (1975) a *modificação de comportamento* em Mejias (1973),... Na década de oitenta, como a busca da universalidade: Patto (1984) que questiona a ideologia educacional, Namode Mello (1982) aponta competência destacando a figura do professor, Chiarottino (1984) enfatiza as construções das aprendizagens pelo indivíduo, Carraher e Schliemann (1983) salientam os aspectos sócio culturais na aquisição do conhecimento, Freitag (1985) discute os "déficits" educacionais e as responsabilidades da "Sociedade e Estado".

Posteriormente, penetrou-se mais nos aspectos cognitivos com: a maior utilização dos conceitos piagetianos de "tomada de consciência", "fazer e compreender", a retomada do pensamento educacional de Vygotsky, na maior divulgação das descobertas de Emilia Ferreiro, e mais recentemente da dialética Walloniana.

É importante ressaltar que essas buscas sempre trouxeram a oportunidade para reavaliar os conhecimentos instituídos lançando a possibilidade de crítica e renovação. Assim, gradativamente, as posições universalistas que procuravam compreender os problemas de aprendizagem propondo alternativas globais para a solução, foram abrindo o espaço para estudos de particularidades. O cotidiano escolar e o contexto educacional específico foram sendo abordados e ganhando espaço nos meios mais amplos de divulgação, como nas revistas Nova Escola e Psicologia, que começaram a relatar as experiências desenvolvidas por professores, conjunto de educadores e escolas visando superar problemas de ensino e aprendizagem.

Esta postura reflete um redirecionamento na psicologia da educação, que passou a buscar novas alternativas para o levantamento de dados e intervenção, procurando incorporar a observação e a pesquisa participante, Brandão (1985). Neste sentido, percebe-se uma retomada de questões particularizadas, como se pode notar pelas atuais publicações como "Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino Aprendizagem" organizado por Alencar (1992) e nos Anais do I Congresso Nacional de Psicologia do Escolar, organizado pela Associação Brasileira de Psicologia do Escolar e Educacional (1992) onde, mesmo nas conferências a temática enfatiza a particularidade "A Identificação e Atendimento ao Superdotado"; "Reflexões e Perspectivas no Campo da Orientação Educacional"; "School Psychology and

---

\*Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Children's Right"; "Promoting the Education of Learning Disabled Student"; Primary Prevention in Education"; "The Importance of Developing Criativity in the Schools". O fato se repete nas mesas redondas e nas sessões livres. Pode-se dizer que a tendência é o enfraquecimento da "crítica" enquanto universalidade e o fortalecimento de uma posição psicopedagógica de crítica contextualizada.

Este parece estar sendo o momento de repensar os produtos historicamente estabelecidos, reavaliá-los no conjunto das outras descobertas e busca de um processo síntese que possa sugerir uma nova etapa. O que está claro, no momento, é a dificuldade para se obter um conjunto explicativo, crítico e prático que cubra a policromia do insucesso escolar. Neste sentido é necessário aprofundar a análise de situações para a busca de uma amarração conceitual. Assim, as experiências particulares, localizadas, oferecem a contribuição que permite a busca de uma nova ordenação no processo educacional. E neste último ponto que se coloca o presente trabalho, uma experiência localizada que objetiva compreender detalhes do insucesso escolar, partindo de uma observação em sala de aula e aprofunda o contato com o produto da aprendizagem na construção do conhecimento estabelecido. Para isso incluiu a interação com professores e alunos, em processos de entrevista e conversas informais, onde se levanta as queixas sobre o contexto e a praxis educativa.

Para o desenvolvimento do estudo, foi escolhida uma sala de quinta série noturna. Isto porque ela havia sido caracterizada como problemática pela diretora e professores. Apresentava 60% dos seus alunos com história de reprovação ou abandono e as perspectivas para o ano em curso não eram favoráveis.

Foram feitas observações em seis aulas de Português, quatro de Matemática, quatro de Ciências, duas de História e duas de Educação Física.

Para levantar dados o observador ficava em sala de aula e anotava o que lhe parecia relevante, tanto nas manifestações dos alunos, do professor, como nas interações sociais e na apreensão dos conteúdos.

A observação dos alunos em sala de aula mostrou contrastes importantes. Alguns participavam da aula prestando atenção e eventualmente respondendo as perguntas feitas pelo professor, outros ficavam alheios as explicações, outros ainda pareciam prestar atenção mas não opinavam. Havia os que cumpriam as tarefas, os que nem sequer copiavam a matéria e ainda aqueles que passavam a maior parte do tempo conversando, brincando e que, por vezes, levantavam dúvidas fora do conteúdo de aula perguntando coisas pessoais, comentando programas de televisão,...

Seguindo um modelo clássico a "turma do fundo" era a que menos participava e que mais conversava. Os professores pediam silêncio, ressaltando a importância da matéria, chamando a atenção, ameaçando encaminhar para

a diretoria,... O efeito das ameaças era temporário, pouco tempo depois as conversas retornavam. O fim da aula parecia um alívio para professores e alunos e antes do sinal o clima na classe parecia de encerramento.

Foram feitas onze entrevistas, além de contatos durante o intervalo das aulas. Para a entrevista o aluno saía da classe e se dirigia à sala ao lado da secretaria. Ali conversava-se com o aluno abordando os aspectos pessoais, situação familiar, situação de trabalho, aspectos escolares envolvendo a história do desempenho acadêmico, problemas de aprendizagem, de relacionamento com os colegas e sugestões para mudanças na escola e no próprio comportamento. Verificou-se contradições entre a atitude do aluno na classe e a importância atribuída à aprendizagem escolar. Os alunos relatavam uma orientação positiva, diziam gostar da escola, pois esta oferecia a possibilidade de uma vida melhor, que estudar e aprender ajudaria na vida e no trabalho. Achavam que estudando poderiam ter mais chances de progresso pessoal, de ser mais valorizado e de se tornar importante, etc... Julgavam que, quase sempre, a escolarização estava ligada a melhoria das condições financeiras e status social.

Na situação de entrevista foi verificado que o trabalho profissional fazia parte fundamental das condições da própria sobrevivência. Ocupavam-se de trabalhos diversos, como ajudantes em oficina, lavradores, serventes de pedreiro, empregadas doméstica, serviços gerais. Quando perguntados sobre as atividades que desenvolviam profissionalmente, detalhavam com riqueza cada passo do trabalho realçando sua importância. Boa parte deles mostrava interesse na evolução dentro daquela profissão.

No campo escolar, notou-se que as justificativas para as reprovações pouco tinham a ver com o processo de aprendizagem. As alegações mais freqüentes referiam-se as situações como ao fato do aluno ter residido na zona rural, onde a escola era considerada fraca; mudanças de local de trabalho, o que dificultava o retorno às aulas; abandono da escola para ajudar os pais na lavoura em épocas de plantio ou colheita. Outras alegações referiam-se a problemas de saúde, questões familiares, "implicância de professores", etc...

Em sentido geral, não foi percebido naqueles alunos auto julgamento de incapacidade ou de incompetência. A interpretação desta atitude pode ser vista como defensiva, compensatória, etc... porém, o aspecto positivo é que eles procuravam demonstrar que se as condições escolares fossem favoráveis a aprendizagem poderia ocorrer.

Havia também várias críticas genéricas, acompanhadas de casos, centrados na figura do professor. Ressaltavam que ele não ensinava, era implicante, autoritário, mostrava só o que não ia servir para nada, julgavam-no mandão, não aceitava opiniões contrárias as suas, faltava muito, não gostava dos alunos, protegia alguns...

Numa primeira leitura pareciam não compreender que, a relação professor-aluno envolvia todo o contexto educacional e o sentimento de utilidade "pragmática" dos conteúdos na verdade é uma limitação. Não mostravam clareza quanto as responsabilidades, onde o lugar do professor não é, necessariamente, o de representante do caos e que uma parcela de responsabilidade também cabe ao aluno.

As contradições podiam ser percebidas de modo mais evidente quando se notava a opinião dos alunos "repetentes". Emergia uma vontade de autoridade e ressaltavam: "as disciplinas deveriam ser mais rígidas, os professores deveriam forçar mais; para dar boa nota deveriam exigir mais".

Estas colocações permitiam um entendimento do tipo "eu não consigo estudar e aprender adequadamente. Se o professor exigir de mim, me forçar a estudar, então eu consigo". Em outro sentido, pode-se dizer que a condição motivacional, como fator interno, não estava bem equacionada, portanto para ele era necessário um controle externo, principalmente punitivo, para que o ensino fosse exercido.

Estas ambiguidades refletiam bem a necessidade de se rever as relações na sala de aula, pois a opinião de boa parte dos professores era que exigindo e castigando ficava mais fácil atingir a aprendizagem (parecia haver um sentimento do tipo se você for bonzinho eles tomam conta; ter autoridade e ser autoritário). Por outro lado, como a experiência de trabalho, com o exercício autoritário, não mostrava eficácia, tomava lugar uma certa desilusão para com o aluno, onde pairava um "pode desistir porque eles não tem jeito".

A contradição entre o autoritarismo e a disciplina parecia ser mais evidente nas situações onde os conteúdos e as finalidades educacionais não estavam claramente estabelecidas. Se por um lado o aluno repetente pedia atitudes mais severas, maior controle, o implícito é a maior disciplina e a maior clareza nos objetivos. Neste ponto há uma confluência com o sentimento quase geral da falta de diálogo com os professores, com a direção e inclusive com os próprios alunos. Em outras palavras a necessidade da prática democrática é uma realidade. Pode-se ter a intenção de promover a melhoria na qualidade do ensino, porém sem ampliar as possibilidades de comunicação e troca entre os diversos participantes do conjunto escolar e educacional esta crítica tenderá a ser presente.

O que se notou no contato com os alunos foi o quase total desconhecimento da importância dos conteúdos de aprendizagem e das suas relações com a realidade educacional e social. O único conteúdo enfatizado como importante e relacionado com a realidade social era a Matemática. Diziam que era útil para fazer contas, para fazer negócios e não ser enganado pelos outros. A ausência de diálogo também não permitia ao aluno entender o seu lugar no processo educacional, seus direitos e suas possibilidades de aprender e de contribuir.

É interessante notar que o aluno aceitava passivamente qualquer conteúdo, como se este fosse único, mecânico, obrigatório. Não questionava também a forma como isto era ministrado, mostrava, no máximo, insatisfação.

Suas queixas tomavam a direção de que alguns professores são chatos, outros legais e que a matéria não ajuda. Parece que tudo era visto como imutável, absoluto e que cabia a ele a resignação e ao professor a responsabilidade pela sua aprendizagem e satisfação educacional.

## A APRENDIZAGEM ACADÊMICA

Uma das queixas mais freqüentes feitas pelos professores era que os alunos demonstravam grande dificuldade para aprender. Diziam que era necessário repetir demais o mesmo conteúdo, o que tornava a aula cansativa e mesmo assim, não ficava fixado. Reclamavam que o problema era básico, que nas quatro primeiras séries quase nada era exigido do aluno, por isso eles mal sabiam escrever, liam muito mal e entendiam menos ainda. O vocabulário pobre não favorecia a compreensão dos assuntos discutidos nas diversas disciplinas, enfim não tinham as informações necessárias, pior ainda, não sabiam pensar.

Com essas queixas freqüentes, foi ampliada a atenção às situações onde o aluno manifestava seu aprendizado. Os ditados feitos pela professora de Português foram boas oportunidades para melhor conhecer a problemática. Olhando os ditados tinha-se dificuldade para entender o que alguns alunos escreviam. A letra era "tipo garrancho", meio embolada, o que fazia pedir ao aluno "leia o que você escreveu", por vezes até para ele era difícil entender.

O que pareceu constante era a ausência de acentuação e a utilização inadequada do: s, ss, z, x, ch, c, h, m, antes de p e b. Ou seja, ressaltava o erro pedagógico, que na maioria dos casos poderia ser superado por atenção e treino.

Outro ponto observado referiu-se as redações. Nelas o que mais se evidenciou foi a inabilidade para desenvolver um tema. As queixas dos alunos surgiam na hora em que a professora falava em redação. "Não sei ou não gosto" era a reclamação geral. As redações, em sua maioria, eram curtas e mesmo assim apresentavam problemas na seqüência lógica; início-meio-fim. Durante o desenvolvimento do tema apareciam digressões, mudança de assunto e frases sem sentido. Ficou claro que entre a idéia e a escrita havia uma distância muito difícil de ser cumprida.

Em alguns casos chegou-se a pedir para o aluno "contar" a história que estava na redação e depois ler o que ele havia escrito. A criação oral era fluente, quase sempre com uma boa seqüência lógica e com uma conclusão coerente com o conteúdo. Quando o aluno ia ler o que havia escrito, a tendência natural era desculpar-se "ah! professor eu não consigo escrever direito", e acabava

fazendo várias correções orais ao escrito. Tanto na colocação oral como na escrita, a conjugação verbal apresentava muitos erros e a utilização do plural também era inadequada.

Durante as aulas os alunos mostravam dificuldades para entender plenamente a fala do professor e principalmente o significado de algumas das palavras expressas nos textos. Por exemplo, no livro de Português havia a seguinte explicação "frase é um enunciado - uma palavra ou conjunto de palavras - que tem sentido completo". Alguns alunos sabiam decor a definição de frase, mas tinham dificuldades para construir uma. Após a leitura de um trecho de uma obra de Monteiro Lobato, a professora colocou na lousa uma série de palavras extraídas daquele texto e pediu aos alunos que ordenassem as frases:

céu - vivera - pobre - sempre - O - no - anjinho  
explicava - anjinho - Emília - tudo - o - para  
língua - muito - homem - o - atrapalha - A

Aquelas palavras viraram motivo de muita brincadeira. "Falavam como índio", mas montar a frase adequadamente foi uma tarefa muito difícil. Quando a professora oferecia um modelo concreto eles reproduziam e também criavam uma outra frase semelhante, porém se lhes fosse solicitado a criação de uma frase diferente, por exemplo, negativa ou interrogativa, surgiam dúvidas.

Problemas como os acima mostrado eram freqüentes também nas outras matérias. Em História a reconstrução temporal dos acontecimentos e a ligação aos aspectos econômicos e sociais, dificilmente era feita. A alegação básica "em História a gente tem que decorar" era uma realidade visível. Porém o significado dos acontecimentos era ignorado. No estudo sobre o desenvolvimento de Minas Gerais, a entrada da Pecuária na região não era entendida como expansão e transformação econômica. O declínio da mineração, não era aliado a penetração da pecuária e, isto tudo não era visto como promotor de mudanças de hábitos e costumes. Ou seja, a não contextualização dos movimentos humanos tornava a História uma pura seqüência de fatos e datas desinteressantes para serem decoradas.

Na aprendizagem da Matemática a questão era complexa, pois envolvia diretamente uma capacidade lógica de ordenar e classificar com referenciais numéricos. Isto exigia: abstração, memória e atenção.

Quando os problemas colocados se referiam a aspectos primordialmente memorizáveis, a resposta do aluno era quase sempre adequada. Por exemplo "Qual é o menor número natural? Existe o maior número natural?" Sem dúvida o acerto podia significar o entendimento de que os números naturais iniciam-se com o zero e caminham para o infinito. Que a inclusão é sempre possível, que a composição e decomposição numérica é relativa, excetuando-se o zero que é absoluto. Porém o que se percebia era uma compreensão limitada ao valor

numérico expressa nas respostas que o livro e o professor diziam ser a adequada. O questionamento do aluno inexistia e a limitação do conhecimento era evidenciada quando o professor fazia perguntas a classe.

Quando passava-se para aspectos mais abstratos, como a teoria dos conjuntos, as dúvidas se ampliavam e o entendimento do enunciado também parecia ser problema. Por exemplo  $\{X \in \mathbb{N} / 5 < X < 15\}$ . Responder a essa questão implicava em saber representar os sinais que mostravam que neste conjunto  $\mathbb{N}$ ,  $(X)$  que é um número, é maior que 5 e menor que 15. É óbvio que qualquer aluno da 5ª série responde facilmente a uma pergunta do tipo: "Fale todos os números inteiros maiores que 5 e menores que 15", mas responder a pergunta, como formulada, usando a notação lógica da teoria dos conjuntos, era uma tarefa complexa.

Esse tipo de dificuldade era uma constante em matemática, quer para representar geometricamente um determinado conjunto, quer para identificar propriedades estruturais. Os alunos freqüentemente reclamavam que aprender daquele jeito era difícil, e que o importante era saber fazer a conta. Assim quando o professor pedia ao aluno para identificar o tipo de propriedade num dado exercício, por exemplo:

$$5 + 8 = 8 + 5 \dots\dots\dots \text{(comutativa) } \dots\dots$$

$$3 + (2 + 7) = (3 + 2) + 7 \dots\dots \text{(associativa) } \dots\dots$$

o erro era comum.

O entendimento da comutação e associação tem a ver com a construção lógica, uma forma específica de raciocinar que implica na noção de igualdade, união e identidade.

Na medida em que as propriedades estruturais também apareciam na subtração, multiplicação e divisão, a dificuldade se acentuava e ficava claro que o aluno não sabia para que servia aquele conhecimento e qual a sua aplicação. O professor tentava mostrar a utilidade, além de ressaltar que aquelas informações seriam necessárias para outros conteúdos da matemática, porém ele não chegava a ser convincente e os alunos continuavam a falhar nas respostas.

Essas dificuldades talvez indiquem que boa parte dos estudantes que se evadem, o fazem por não conseguirem acompanhar os ensinamentos, e também por não verem utilidade no que lhes é passado em aula.

Outro aspecto é que muitos alunos mostravam pouca flexibilidade no raciocínio, no tomar um ponto de vista diferente do que estavam acostumados. Trocar números por letras, por exemplo: se  $(n)$  é igual a  $(15)$ ,  $(2n + 10)$  é igual a  $(\dots)$ , era problemático porque implicava em mudança de uma forma estabelecida de refletir.

Questões ligadas a potenciação também realçavam as dificuldades que alunos tinham para articular pontos de vista diferentes para resolver problemas. Quando o professor passou no quadro as questões abaixo:

Qual é o quadrado da metade de 6?

Qual é a metade do quadrado de 6?

Qual é o dobro do cubo de 3?

Qual é o cubo do dobro de 3?

Quanto vale a soma dos quadrados de 2 e 5?

Devido à alta frequência de erros e a dificuldade em encontrar as respostas, ficou clara a necessidade de um trabalho que procurasse flexibilizar o raciocínio e que, ao mesmo tempo, estimulasse o pensar em alternativas variadas, para então se chegar a conclusões a partir da experimentação lógica.

A classe observada não deve diferir grandemente de muitas outras nas escolas estaduais. Portanto, os resultados devem ser vistos de forma mais abrangente e entendidos no contexto do ensino público e noturno. O que parece evidente é a necessidade de um planejamento motivacional que amplie as interações entre professores e alunos, que contextualize, trate com clareza os objetivos educacionais e produza uma programação que incorpore o desenvolvimento e flexibilização do raciocínio lógico do aluno.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAPEE., *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas, Ed. Átomo, 1992.

ALENCAR, Eunice. *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino Aprendizagem*. São Paulo, Ed. Cortez, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

CARRAHAER, Terezinha; SCHLIEMANN, Analucia. O Fracasso Escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, nº 45, p. 3-19, 1983.

CHIAROTTINO, Zélia R. *Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget*. São Paulo, Ática, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.



- FREITAG, Bárbara. Piagetianos em Desacordo? Contribuição para um debate. *Cadernos de Pesquisa*, nº 53, p. 33-44, 1985.
- MEJIAS, Nilce P. *Modificação de Comportamento em Situação Escolar*. São Paulo, Edusp, 1973.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- NIDELCOFF. *Uma Escola para o Povo*. São Paulo, Brasiliense, 1973.
- PATTO, Maria H.S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- POPPOVIC, Ana M.; ESPÓSITO, Yara L.; CAMPOS, Maria Malta. M. *Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar*. *Cadernos de Pesquisa*, nº 14, p. 7-73, 1975.