

Situação:

PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ACERCA DE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jorge Samuel de Sousa Teixeira, Erica de Paula Sousa, Francisca Denise Silva Vasconcelos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3068>

Submetido em: 2021-10-14

Postado em: 2021-10-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ACERCA DE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

JORGE SAMUEL DE SOUSA TEIXEIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4188-5303>

ERICA DE PAULA SOUSA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2746-9322>

FRANCISCA DENISE SILVA VASCONCELOS³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3997-7869>

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo conhecer as percepções que alunos universitários provenientes de escolas públicas têm sobre os processos de leitura e escrita no período de escolarização referente à etapa do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. Para isso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral, sendo posteriormente realizada uma Análise Temática dos dados coletados. Foi possível perceber que as metodologias tradicionais de ensino ainda estão bastante presentes no cotidiano escolar, impondo, dessa forma, certas dificuldades que possibilitem uma leitura crítica e uma escrita reflexiva. Além disso, os aspectos socioeconômicos e as diferenças curriculares aparecem como fatores fundamentais a serem analisados, sobretudo no que diz respeito ao desempenho acadêmico e à relação dos estudantes com os hábitos de ler e escrever. Conclui-se que a presença de metodologias alinhadas a posições tradicionais e conservadoras limitam as possibilidades de construção do conhecimento no interior das salas de aula, e as questões que atravessam os aspectos socioeconômicos e curriculares impactam de forma direta no desempenho escolar dos estudantes.

Palavras-chave: ensino fundamental, educação, leitura, escrita.

PERSPECTIVES OF UNIVERSITY STUDENTS ABOUT THEIR SCHOOLING PROCESSES IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to know the perceptions that university students from public schools have about the processes of reading and writing in the period of schooling related to the stage of Elementary School: Initial and Final Years. For this, semi-structured interviews were carried out with 13 students from the Psychology course at the Federal University of Ceará – *Campus* Sobral, and a Thematic Analysis of the collected data was subsequently carried out. It was possible to notice that traditional teaching methodologies are still very present in everyday school life, thus imposing certain difficulties that enable critical reading and reflective writing. In addition, socioeconomic aspects and curricular differences appear as fundamental factors to be analyzed, especially with regard to academic performance and the relationship of students with reading and writing habits. It is concluded that the presence of methodologies aligned with traditional and conservative positions limit the possibilities of building

¹ Universidade Federal do Ceará. Sobral, Ceará (CE), Brasil. <jorgesamuel199@gmail.com>

² Universidade Federal do Ceará. Sobral, Ceará (CE), Brasil. <paulaerica2017@gmail.com>

³ Universidade Federal do Ceará. Sobral, Ceará (CE), Brasil. <denisevasconcelos@ufc.br>

knowledge within the classroom, and the issues that cut across socioeconomic and curricular aspects directly impact the students' academic performance.

Keywords: elementary school, education, reading, writing.

PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE SUS PROCESOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo conocer las percepciones que tienen los estudiantes universitarios de las escuelas públicas sobre los procesos de lectura y escritura en el período de escolarización relacionado con la etapa de Educación Primaria: Años Inicial y Final. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 13 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Federal de Ceará - Campus Sobral, y posteriormente se realizó un Análisis Temático de los datos recolectados. Se pudo notar que las metodologías tradicionales de enseñanza aún están muy presentes en la vida escolar cotidiana, imponiendo así ciertas dificultades que posibilitan la lectura crítica y la escritura reflexiva. Además, los aspectos socioeconómicos y las diferencias curriculares aparecen como factores fundamentales a analizar, especialmente en lo que respecta al rendimiento académico y la relación de los estudiantes con los hábitos de lectura y escritura. Se concluye que la presencia de metodologías alineadas con posiciones tradicionales y conservadoras limitan las posibilidades de construcción de conocimiento dentro del aula, y los temas que trascienden aspectos socioeconómicos y curriculares impactan directamente en el desempeño académico de los estudiantes.

Palabras clave: escuela primaria, educación, lectura, escritura.

INTRODUÇÃO

A língua escrita surge de forma preponderante na escola como um fim em si mesma, um instrumento utilizado para a transmissão de saberes, mas que, ao ser colocado em prática sem a devida relação com a realidade do sujeito aprendiz, torna-se uma mera ferramenta sem muitos significados simbólicos aos estudantes, o que pode acarretar em consequências geradoras do fracasso escolar ou até de um ensino cujos limites não ultrapassam a alienação (COLELLO, 2007).

Já a leitura, assim como a escrita, é frequentemente associada a um processo superficial de transcrição da fala, sendo muitas vezes definida como a capacidade de codificação e decodificação, principalmente durante a alfabetização. A celeuma reside no fato de que, para codificar ou decodificar determinada mensagem, o contexto e a condição dos interlocutores podem vir a ser consideradas variáveis alheias e não relevantes, o que se torna um perigo quando tal lógica é adotada nas instituições escolares (COLELLO, 2007).

A partir disso, é interessante refletir a respeito de que falhas existentes nos currículos escolares prejudicam a construção de uma capacidade de leitura mais complexa e profunda acerca do que está escrito, indo para além da mera codificação. Desse modo, conhecer sobre a estruturação de disciplinas no ensino básico, assim como as dificuldades surgidas diante das matérias nos proporcionam não só informações descritivas, mas também apontam para um certo desbalanceamento entre saberes diversos, assim como para as metodologias utilizadas que, indiretamente, podem contribuir para que uma leitura mecânica e cristalizada esteja adentrando cada vez mais no interior das salas de aula, em detrimento de uma leitura crítica e reflexiva. Assim como aponta Freire (1996), a formação vai muito além do treino com o educando acerca de seu desempenho em destrezas solicitadas pelo sistema escolar, mas a formação crítica e cidadã também entra enquanto prerrogativa na formação dos aprendizes.

Sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento que estabelece as diretrizes do ensino no território brasileiro, é importante destacar a influência e os pressupostos que são trazidos pelo documento, de forma a compreender melhor as maneiras pelas quais os processos de leitura e escrita de desenrolam, especialmente no que diz respeito aos anos referentes ao Ensino Fundamental, período ao qual esse trabalho se debruça.

A BNCC separa os conteúdos essenciais aos anos referentes ao ensino fundamental em duas categorias: anos iniciais e anos finais, o que, na prática, serviria de referência para a própria divisão já existente no ensino brasileiro. Nos anos iniciais, o documento preconiza as habilidades referentes ao ensino da alfabetização, que não será o tema central dessa pesquisa. Desse modo, serão dadas ênfases aos aspectos que vão para além do processo de letramento, bem como aos direcionamentos feitos com relação aos anos finais.

Alguns códigos referentes às habilidades estabelecidas pela BNCC serão citados, com o intuito de embasar teoricamente as discussões feitas nesse ponto do trabalho. A Base trabalha com códigos compostos por letras e numerais, em que cada sinal é representativo do contexto a que a habilidade se refere. Nesse sentido, as duas primeiras letras representam a etapa de ensino (por exemplo, EF = Ensino Fundamental); o primeiro par de números os anos a que se referem a habilidade (por exemplo, 35 = 3º ao 5º ano); as duas letras subsequentes o componente curricular (por exemplo, LP = Língua Portuguesa); e o último par de números a posição da habilidade na numeração sequencial no ano ou no bloco de anos (BRASIL, 2017). Nesse caso, uma habilidade representada pelo código EF35LP01, por exemplo, estaria se referindo à uma habilidade voltada à etapa do Ensino Fundamental, especificamente aos anos 3º a 5º, referente ao componente curricular Língua Portuguesa, sendo a primeira habilidade listada na numeração sequencial desse bloco de anos para essa disciplina.

De modo geral, os conhecimentos preconizados às séries que envolvem do 3º ao 5º ano, no que diz respeito à Língua Portuguesa, constituem uma espécie de ampliação dos conhecimentos já obtidos durante o processo de alfabetização. Assim, os conteúdos programados para esses anos curriculares, bem como as análises linguísticas voltadas à essa etapa avançam, sobretudo, em aspectos notacionais da escrita, tais como pontuação, acentuação e introdução de classes morfológicas (BRASIL, 2017).

Com relação à leitura, inicia-se um processo de incentivo à leitura silenciosa, mas sem deixar de lado a valorização do compartilhamento de aprendizados obtidos juntamente com a turma. Um outro ponto interessante no que diz respeito à leitura encontra-se em um dos objetos de conhecimento estabelecidos pela Base: a formação de leitor. Nesse ponto, é nítida a preocupação do documento de que as instituições escolares promovam a autonomia dos educandos, seja por meio da liberdade concedida aos mesmos que escolham os livros que mais chamem sua atenção para realizar uma leitura individual (conforme consta na habilidade identificada no documento pelo código EF35LP02), seja pela leitura de gêneros literários diferentes, com o intuito de estabelecer nos alunos preferências por tipologias textuais, ou mesmo temas e autores específicos (habilidade sob o código EF35LP21) (BRASIL, 2017).

A escrita autônoma também aparece enquanto objeto de conhecimento a ser apreendido durante esses anos iniciais do ensino fundamental, sendo exercitada sobretudo durante o 4º e 5º anos. Dentre as habilidades voltadas para esse objetivo, o documento cita o planejamento e produção, com certa autonomia, de verbetes de enciclopédia infantil, levando em consideração a situação comunicativa, e o tema ou finalidade do texto (código EF04LP22), a criação de narrativas ficcionais utilizando detalhes descritivos, marcadores de tempo, espaço e fala de personagens (código EF35LP25), construção de discursos diretos e indiretos em narrativas ficcionais (código EF35LP26), e a leitura e compreensão autônoma de textos em versos, sendo capaz de explorar rimas, jogos palavras, utilização de sentido figurado e recursos visuais e sonoros (EF35LP27) (BRASIL, 2017).

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, período que corresponde do 6º ao 9º ano, as habilidades que envolvem a leitura e a escrita estão focadas na participação dos jovens em situações comunicativas diversificadas, de modo a exercitar sua criticidade diante de variadas tipologias textuais. Dessa forma, o número de interlocutores passa a ser cada vez mais amplo, isso não só no que diz respeito aos textos, mas também à própria dinâmica escolar, visto que o número de professores cresce substancialmente, sendo comum a divisão de docentes por disciplina, prática não muito usual nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

O documento sublinha ainda que tais mudanças referentes à essa nova etapa da escolarização proporcionam ao educando uma apreensão mais aprofundada dos conteúdos curriculares, bem como já surge acompanhado de um novo desafio aos alunos: o de conseguir aproximar e traçar relações entre os múltiplos conhecimentos adquiridos, visto que o número de componentes curriculares aumenta, crescendo proporcionalmente os caminhos pelos quais se constrói esses conhecimentos e habilidades. Desse modo, a comunicação entre disciplinas, reforçando a importância da cooperatividade surge enquanto fator constitutivo dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

A partir do exposto, o presente estudo busca conhecer as percepções que alunos universitários provenientes de escolas públicas têm sobre os processos de leitura e escrita no período de escolarização referente à etapa do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. Assim, recortamos nossa amostra a 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral, que por ser um curso alinhado ao campo das ciências humanas, é composto por uma carga de leitura e escrita considerável, conforme pode ser visto pelo Projeto Político Pedagógico do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006), tornando-se um campo propício para investigar aspectos que dizem respeito à leitura e à escrita.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se configura como qualitativa, entendendo que a mesma possibilita um maior engajamento com a amostra, proporcionando um contato mais próximo a respeito de seu relato. Assim como afirma Flick (2008), a análise dos significados subjetivos mostra-se tão essencial quanto a contemplação de narrativas e discursos.

Como instrumento de coleta de dados, fizemos uso de um roteiro para realizarmos entrevistas semiestruturadas de história de vida. Nessa modalidade de estudo em pesquisa qualitativa, o interesse do pesquisador centra-se sob o ponto de vista do informante, tendo por objetivo a compreensão dos fatos vivenciados na vida do entrevistado, a partir da interpretação conferida a esses fatos pelo próprio sujeito (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

A pesquisa também se caracteriza por uma abordagem dialética, tendo em vista a relação estabelecida entre teoria e campo. Para a realização da pesquisa de campo, foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas com estudantes do 2º ao 10º semestre do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral. Por terem sido realizadas durante o período pandêmico, tais entrevistas foram feitas por videoconferência, de forma individual, com duração média de 1 hora cada.

Os participantes estavam na faixa etária de 19 a 26 anos, e todos residiam em municípios do estado do Ceará. Dos 13, 8 atravessaram o Ensino Fundamental em instituições públicas, enquanto os outros 5 passaram por essa etapa em escolas privadas. 6 estudantes cursavam o 10º semestre do curso, enquanto 3 estavam no 4º semestre e 4 no 2º semestre do curso. A escolha dos participantes foi feita de forma randômica, a partir daqueles que aceitavam participar da pesquisa. Para determinação do número da amostra, foi utilizado o critério de saturação.

Mesmo que o foco principal do estudo seja trabalhar com estudantes oriundos do ensino público, também foram entrevistados estudantes que passaram por instituições privadas, de modo a compreender as possíveis diferenças que são perceptíveis entre essas duas realidades no decorrer do ensino fundamental, visto que essa etapa se constitui como central nesse delineamento científico.

Para análise dos dados coletados, foi realizada uma Análise Temática (AT), uma das modalidades da Análise de Conteúdo. A AT possibilita uma compreensão de sentidos e significados empregados pelos informantes em cada tema, bem como levando em consideração o contexto em que os mesmos foram utilizados, além de produzir muitos *insights* não antecipados pelo pesquisador, contribuindo assim para a realização de uma análise frutífera (SOUZA, 2019). Para a realização da Análise Temática, foram realizados um total de 6 passos, tal como aponta a literatura (BRAUN; CLARKE, 2014): familiarização com os dados; geração de códigos iniciais a partir da reunião de extratos relevantes retirados do banco de dados; busca de temas a partir da reunião dos códigos gerados; revisão dos temas objetivando investigar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; definição e nomeação dos temas; e produção do material escrito a partir da pesquisa de campo realizada. Com base nesses processos, foram geradas duas categorias de análise, a saber: 1) As metodologias tradicionais de ensino e 2) A multifatorialidade do processo de aprendizagem: dimensões socioeconômicas e curriculares.

É válido ressaltar ainda que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (CAAE 40106320.4.0000.5053/Número do Parecer: 4.504.740), e seguiu as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com as Resoluções N° 466, de 12 de dezembro de 2012 e N° 510, de 07 de abril de 2016. De acordo com isso, os participantes atuaram nas atividades supracitadas de forma voluntária, incluindo-se aqui a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como um requisito básico para que essa participação de fato ocorresse. Como forma de preservar o anonimato dos participantes, os mesmos terão seus nomes substituídos por iniciais que não correspondem a suas nomenclaturas verdadeiras, de forma a não revelar os dados pessoais da amostra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em diversos momentos, as falas dos entrevistados referiam-se a questões vivenciadas no decorrer de suas jornadas escolares, e a relação dessa caminhada com os processos de leitura e escrita. Diante disso, serão enfatizados os episódios narrados a partir das vivências do ensino fundamental, traçando conexões entre o que foi exposto pelos pressupostos curriculares da BNCC e os discursos dos estudantes, bem como com a literatura encontrada.

As Metodologias Tradicionais de Ensino

Ao narrar sua trajetória e relação com a cultura escrita, M. C., oriunda de instituições públicas, recai na questão sobre o ensino de gramática escasso em sua trajetória de escolarização, enfatizando a necessidade de se criar uma base sólida acerca de um conhecimento, para que esse saber possa ser reproduzido e multiplicado.

[...] do fundamental eu lembro que eu tinha aulas pra falar de ditongo, tritongo, só que assim, eu era criança, sabe, eu não, eu não tinha essa motivação pra tá ali aprendendo aquele tipo de coisa. [...] porque nas aulas de gramática do ensino médio eu lembro que quando ela falava eu lembrava que eu já tinha escutado, mas eu não sabia o que era. Quando ela falava assim, aí ela [a professora] explicava, aí eu lembrava de algumas coisas, porque esse tipo de coisa ela... por essa noção de que o ensino fundamental às vezes é muito raso com relação às regras de gramática, por exemplo, porque realmente que no ensino fundamental eu devo ter tido pouquíssimas aulas sobre gramática, pouquíssimas mesmo. [...] Aí nesse momento eu senti uma certa dificuldade porque quando você não tem essa noção da base, fica meio difícil construir um conhecimento em cima.

M. C. traz em seu relato a dificuldade em estabelecer essa continuidade da construção de um conhecimento a partir das dificuldades encontradas na base desses saberes. Como aponta a BNCC, os conteúdos previstos para os anos correspondentes ao ensino fundamental se propõem a ser uma espécie de formação continuada, a partir da ideia de que para se chegar a um determinado conteúdo, é preciso que outros sejam estudados antes. Contudo, ao se constatar uma certa deficiência na apreensão desses conhecimentos entendidos aqui como “básicos”, a evolução de conteúdos acaba ficando prejudicada, tendo em vista a impossibilidade de se chegar a um nível mais complexo antes de se abarcar por completo o “básico”. Essa situação acaba ficando mais em evidência nos estudantes provenientes de instituições públicas, cujos conhecimentos nos anos iniciais do ensino básico acabavam sendo repassados, algumas vezes, de forma ineficiente ou incompletos.

A lógica de um ensino pautado em metodologias tradicionais, caracterizado por uma posição por parte do estudante, sem que o mesmo participe ativamente do próprio aprendizado (ABREU, 2009), acabava estando presente em diversas instituições pelas quais passaram nossos entrevistados. Obviamente não podemos generalizar os resultados obtidos a partir dos discursos devido ao tamanho da amostra, mas os dados apontam para uma predominância de métodos escolares conservadores no interior das instituições dos participantes, como no caso de M. C., em que é possível perceber que a lógica continuada de ensino acabou não sendo efetivada da melhor forma possível.

Para L. L., proveniente de escolas públicas, as didáticas tradicionais apareciam, sobretudo, na disciplina de Português, que era estruturada basicamente a partir dos conteúdos que os livros didáticos ofereciam ao corpo docente:

[...] as atividades de português eram muito restritas à leitura, interpretação de texto sim, mas restritamente aquilo que tava no livro, as vezes a gente recebia uma folhinha com um texto diferente pra responder as perguntas do que tava dizendo no texto, mas era muito aquela dinâmica né, de você pegar o que tá escrito no livro e você responder aquilo que tá escrito no livro, era mais assim. Fora disso, poucas vezes acontecia alguma coisa diferente, né, dessa forma de ensinar.

As metodologias que compunham as aulas de L. L. acabam também se encaixando nas didáticas mais tradicionais e conservadoras de ensino. A presença de uma literatura específica para servir como guia durante as aulas, sem que haja possibilidades de fugir ao conteúdo programado por esses livros, a excessiva centralização sobre a figura do professor, enquanto um sujeito ativo no processo de aprendizagem ou mesmo proprietário desse conhecimento, o caráter expositivo das aulas e a ausência de questionamentos mais profundos por parte dos estudantes são algumas das características que constituem as tais metodologias tradicionais, que acabam por dificultar ainda mais a assimilação e a apreensão dos conhecimentos necessários aos alunos no decorrer de seus processos de escolarização (HADDAD *et al.*, 1993; CHEMELLO; MANFRÓI; MACHADO, 2009; WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011; KRUGER, 2013).

A centralidade dada à figura do docente causa ainda uma outra trágica consequência dentro desse contexto tradicional. Ao jogar luz sobre o protagonismo do professor dentro de sala de aula, corre-se o risco de que apenas ele consiga identificar o que foi repassado aos discentes, sem que haja um feedback dos estudantes sobre o conteúdo, isto é, se os conhecimentos trabalhados em sala de aula foram realmente aprendidos ou não (TEÓFILO; DIAS, 2009). Dessa forma, um ensino que retroalimente um sistema onde professores desvalorizados e mal remunerados pautam seu trabalho em uma lógica

tradicional, e onde alunos permanecem sem compreender as supracitadas aprendizagens essenciais, como consta na BNCC, gera consequências maléficas para ambos os lados, que desembocam em dificuldades conteudistas, bem como na ausência do desenvolvimento de senso crítico por parte dos alunos, que permanecem na posição de passividade.

Uma outra entrevistada, I. R., oriunda de escolas públicas, aponta os sinais sintomáticos de uma educação que não preza pela formação humana e apreensão de conteúdos por parte dos alunos. Ao tentar observar a situação por duas perspectivas diferentes, a estudante constata que a perpetuação dessa modalidade de ensino centrada em uma figura específica não deve recair sobre a responsabilidade do professor, cujas condições salariais e estruturais não dão vazão para que um trabalho mais focado nas dificuldades e nas questões de cada discente seja posto em prática, salvo em raras exceções. Ao responder à pergunta que questionava se havia alguma disciplina voltada especificamente para leitura e escrita na escola em que estudou no decorrer de seu ensino fundamental, I. R. responde:

Leitura e escrita... língua portuguesa, né, era pra ser voltada a isso, mas as turmas eram superlotadas e a gente sabe que em decorrência de vários fatores os alunos não estão nas mesmas condições nem de aprender e nem de se dedicar, de formas muito assim desniveladas, e por isso os professores não tinham também, é, espaço e condições, é, de dar esse suporte pra melhoria de escrita, de leitura. Então não, o que a gente via eram os conteúdos dos livros, mas daquela forma bem decoreba de você ler hoje aqui e amanhã, você deposita na prova e tudo bem, era meio que nesse modelo, entendeu.

Diante de uma realidade estrutural precária, tanto no que diz respeito às condições materiais no interior das instituições escolares, quanto também nos aspectos de remuneração, não seria justo atribuir toda a responsabilidade da prática recorrente desses métodos tradicionais apenas à figura do professor. É importante destacar aqui que, mesmo a escola enquanto instituição está inserida dentro de um modelo neoliberal de sociedade cujo foco final seria o ingresso no mercado de trabalho por parte dos alunos que constituem o *corpus* escolar. Dentro dessa lógica, o professor seria apenas uma peça desse emaranhado de engrenagens que está cada vez mais se enraizando nos modelos educativos à território nacional. Pode-se dizer então que o professor, dentro de seus limites – que por sinal são muitos, diante da (des)valorização que lhe é conferida no Brasil – atua como agente último de comunicação e contato mais próximo com os alunos, sendo parte dessa engrenagem, mesmo que de forma inconsciente, mas não age nesse cenário como grande antagonista dos sonhos construídos pelos estudantes. Pelo contrário, é comum que o educador seja peça fundamental na constituição das metas e projetos de vida de seus aprendizes. Dessa forma, não pretendemos aqui culpabilizar a figura dos alunos, como também não é intuito colocar sob o professor a responsabilidade pela disseminação de metodologias de ensino que nem sempre se mostram muito eficazes, e podem colaborar para o surgimento tanto de dificuldades no que diz respeito aos conteúdos curriculares quanto no desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva acerca do idioma escrito, mas também acerca da realidade que envolve os educandos (REIS; FONSECA, 2018).

O mecanicismo com o qual se depara ao longo dos anos escolares também foi pauta do discurso de B. R., proveniente de uma escola privada, ao narrar um episódio que lhe aconteceu durante o ensino fundamental. Ao ser solicitado que escrevesse uma redação a partir de uma história de ficção, o discente relata que teve sua produção diminuída diante da escolha de temas e personagens, mas que, em um outro momento, ao seguir as regras e modelos impostos pelos docentes, conseguiu resultados quantitativamente mais satisfatórios.

Eu fiz uma redação que era tipo assim, pessoas morando em planetas. Em cada planeta tinha um tipo de comunidade diferente, e o transporte, o trânsito entre esses planetas era feito por uma vassoura mágica, era uma história de ficção [...] nunca entendi até hoje porque que eu tirei um zero nessa redação. Na outra redação, na próxima, tinha o modelo, tinha o exemplo assim, o modelo, e você devia escrever uma coisa inspirado naquele modelo, tipo assim um texto motivador [...] então assim, tava contando uma historinha lá, eu só mudei alguns elementos eu mudei, entendeu? Eu mudei as palavras, então tipo assim era a história do caderno que se perdeu eu mudei, a história era do livro que se perdeu, [...] eu tirei um 10 meu amigo [...] eu não sabia

que era só copiar e mudar as palavras, deviam ter me dito isso antes que eu só ia tirar 10 em redação.

Em B. R., podemos perceber que o mérito e a recompensa, pelo menos a partir do exemplo citado pelo entrevistado, serviriam aqui como uma moeda de troca para a realização de atividades e comportamentos que sigam os modelos impostos pelos professores e/ou núcleo gestor escolar, uma lógica de poder que, se utilizada sem cuidado ou criticidade, pode desembocar em uma mera prática voltada ao controle de corpos, tal como citado por Foucault (2017), além de não estar em conformidade com os princípios pautados pela BNCC, que busca o desenvolvimento de hábitos de escrita a partir dos próprios interesses dos estudantes de ensino básico.

As metodologias de aprendizagem também geram reflexões em C. H., oriundo de instituições públicas durante o ensino fundamental. O aluno conta que não apresentou grandes dificuldades ao começar a frequentar o colégio e se destacou dentre os demais discentes, relatando ainda que, como tentativa de criar uma ferramenta para dar suporte aos alunos que não conseguiam acompanhar os conteúdos como ele, a escola adotou um método de inclusão de professores auxiliares que, teoricamente, deveriam ajudar os aprendizes a superar os desafios que lhes causavam mais deficiências, mas que acabou sendo uma estratégia que contribuiu para uma certa mecanização dos métodos de ensino.

[...] cada professora tinha uma espécie de um auxiliar, né, de sala. Esse auxiliar de sala ele não auxiliava a sala, ele auxiliava a mecanizar o aluno, praticamente, [...] As professoras, elas cronometravam o tempo da leitura, né, embora que a gente não tivesse entendendo nada, mas tipo assim, quem lesse mais rápido, a criança tinha que ler mais rápido, mais palavras em tanto tempo, essa era a dinâmica da escola, né, porque sempre a coordenadora chamava de um por um, todas as séries, [...] então elas tinham que dar conta da fluência desses alunos, né, acho que nem era a interpretação textual, era apenas a fluência mesmo, se eles estavam lendo fluentemente. Então havia essa dificuldade mesmo, essa questão de competitividade, tipo um lê mais palavras em menos tempo, essa era a metodologia de aprendizagem da época (risos).

As ações docentes mecanizadas, como as citadas por C. H., que desconsideram o contexto em que os alunos estão inseridos, enfatizando a valorização de técnicas puramente prescritivas (SILVA; PLOHARSKI, 2011) acabam por não chegar de forma completa nos estudantes, que não são contemplados com um aproveitamento máximo dos conteúdos quando se deparam com ferramentas metodológicas que não conseguem abranger também suas próprias necessidades. Dessa forma, as práticas que prezam pela manutenção de um sistema tradicional e conservador, bebendo da fonte do modelo de educação intensamente criticado por Paulo Freire, não atravessam a superficialidade da cognição, impossibilitando a visão holística de um aluno que é também social, psíquico, biológico e espiritual.

A Multifatorialidade do Processo de Aprendizagem: Dimensões Socioeconômicas e Curriculares

As dificuldades ao longo do percurso escolar também podem ser oriundas do próprio ambiente em que nossos entrevistados atravessaram seu processo de escolarização, ou mesmo de variáveis intrínsecas à própria existência desses alunos enquanto indivíduos e cidadãos. É o que nos relata A. R., oriunda de instituições privadas, que reforçou, em diversos momentos da pesquisa, a constante mudança de escola em virtude do emprego de seu pai, o que acabou gerando como consequência o fato da mesma ter experimentado diversos tipos diferentes de ambientes escolares, que nem sempre lhe trazem lembranças muito agradáveis. A mesma ainda reitera em sua fala que os contínuos translados de uma cidade para outra interferiram ainda na situação socioeconômica de sua família, o que, segundo ela, gerou impactos sobre sua rotina escolar.

[...] no fundamental foi muito mais difícil, muito mesmo. O tempo de aula era muito alto, e eu não conseguia corresponder assim às expectativas, não era ruim, né, mas todo processo de adaptação, de mudança, que eu me mudei, né, não foi tão produtivo assim. As disciplinas eu acredito que eu tive mais dificuldade [...] com o tempo foi mudando assim as coisas, as dificuldades foram ficando diferentes, mas também tem outros processos envolvidos, não só

sobre a escola. Não tem como eu falar só sobre a escola porque existem vários outros fatores, tanto a situação econômica da minha família, que ficou, mudou muito, por causa da mudança de lugar, e também a relação com as pessoas da escola, que eu me sentia em um ambiente mais opressor, aí acho que tudo isso influenciou na educação.

A. R. explicita bem em sua fala a multifatorialidade envolvida no processo de aprendizagem pelo qual passamos ao atravessar as etapas do ensino básico. Para além da capacidade de apreender, assimilar e interpretar as questões curriculares que são repassadas ou debatidas em sala de aula, é necessário, para que um processo de aprendizagem significativa de fato ocorra, que fatores relacionados à instabilidade familiar e econômica não sejam tão presentes a ponto de interferirem no desempenho escolar dos discentes. Surge então uma questão que acaba por abranger todos os casos apresentados nesse trabalho, visto que se trata de um questionamento que circunda toda a realidade escolar: estaria a escola, organizada dentro de uma estrutura com metodologias, metas e modelos, preparada para abraçar a pluralidade de alunos, histórias e vidas tão diferentes umas das outras? Sendo o ambiente escolar um espaço plural por si só, a mesma acaba gerando em si mesma a difícil responsabilidade de tentar dar um norte e um mínimo de apoio para os sonhos e objetivos almejados por esses alunos, colaborando tanto para sua formação intelectual, mas também para seu processo de socialização. A questão é que, diante de um desafio tão grande quanto esse, nem sempre tais objetivos se concretizam e nos deparamos com casos de fracasso escolar que, na visão de Lahire (1997), seriam casos de solidão dos discentes no universo escolar, em decorrência da não reflexão acerca da pluralidade de formas de vida social, pensamento e comportamentos por parte das instituições.

I. S. também conta sobre as diferentes realidades que percebia dentro de uma mesma sala de aula. Mesmo vindo do ensino público na educação infantil, a informante relatou que muitos colegas não apresentavam o mesmo nível de conhecimento que outros. Para ela, os assuntos relacionados ao ler e escrever nunca foram uma questão, mas para aqueles com quem dividia a mesma sala de aula, a situação era um pouco diferente.

[...] como eu falei estudava em escola pública né, tanto no ensino infantil como no fundamental, mas eram crianças de realidades diferentes e enquanto eu tava dominando aquela leitura e tendo apoio em casa nos momentos em que eu não tivesse dominando tanto, tinha gente lá, hoje né, obviamente, na época eu não percebia isso, mas que hoje eu percebo que não tinham esse acesso e assim, eu observava muito isso, eu lembro que eu cheguei no sexto ano e tinham colegas que ainda não sabiam ler direito então foi uma coisa que eu observei muito.

Apesar de realidades semelhantes, visto que partilhavam de uma mesma sala de aula e até de condições financeiras muito semelhantes, a fala de I. S. revela que o fracasso/sucesso escolar está implicado em uma multicausalidade não reducionista, cujas influências estão para além do fator cognitivo, ultrapassando as quatro paredes arquitetônicas que limitam o ambiente tradicional de aprendizagem. Lahire (1997) já apontava diversos traços que considerou pertinentes ao analisar os casos de trajetórias escolares bem-sucedidas daqueles que vieram de meios populares, tais como a ordem moral doméstica, as formas familiares de cultura escrita, de investimento pedagógico e de autoridade, sem esquecer das disposições e condições econômicas. Desse modo, o autor nos apresenta um universo de variáveis que podem exercer uma forte influência sobre a trajetória escolar dos aprendizes, ampliando os olhares acerca dos estilos de sucesso – que o próprio autor considera plurais – desmembrando a lógica frágil de responsabilização única do indivíduo por seu próprio destino.

Dentro dessa celeuma, se a escola não se atenta para as questões que atravessam o cotidiano dos estudantes, os próprios conteúdos que são repassados aos mesmos também não se conectam à suas realidades, ficando presos ao mero academicismo teórico, sem que haja uma verdadeira relação entre aquilo que é aprendido dentro de sala de aula e as vivências pelas quais os estudantes atravessam no decorrer de suas vidas. Tal situação é passível de transmitir a falsa impressão de que os conteúdos vistos não serviriam para nada, pois não conseguem alcançar o dia a dia dos aprendizes, gerando como consequências um possível desinteresse nas matérias curriculares ou mesmo a aparição de dificuldades em conseguir apreender algo que não está usualmente presente em seus hábitos de vida. É o que aparece na fala de G. B., proveniente de instituições públicas, ao reconhecer o aproveitamento do que lhe foi

ensinado durante o período do ensino fundamental, mesmo admitindo muitas falhas no decorrer de sua escolarização por parte dos próprios currículos pelos quais a estudante passou.

A gente aprendia no sentido do conteúdo, muitas das vezes a gente não tinha a ciência do que a gente iria utilizar aquele conteúdo na nossa realidade, né, [...] não tinha um sentido mais amplo, né, de ver as coisas, de enxergar a utilização da matemática, por exemplo, de enxergar a utilização do português. Se por exemplo, nessa época, tivesse mais conteúdos voltados pra literatura, pra própria arte, eu acredito que a gente teria ainda mais ciência, o discernimento do quanto é importante ter contato desde cedo com essas questões, com a questão da literatura, com esses conteúdos que são muito ricos, né, são muito ricos não só no sentido utilitário, mas no sentido da nossa vida humana mesmo sabe.

A questão da curricularização do ensino básico ainda parece ser um ponto gerador de debates e dúvidas em nossos entrevistados, que em diversos momentos citam as estruturas curriculares e disciplinas que compunham o ensino pelo qual atravessaram no decorrer do ensino básico. Tal como consta na BNCC, cada instituição escolar seria livre para escolher e estruturar seu próprio currículo, desde que seguissem as competências e diretrizes previstas no documento, com vistas ao alcance das aprendizagens essenciais. A diversidade de currículos parece então ser um fator que, ao mesmo tempo que proporciona uma autonomia mínima para as instituições que podem tentar se adequar às suas próprias realidades estruturais e territoriais – afinal a Base é comum, mas existem alunos e escolas que não atendem à essa caracterização em decorrência dessas realidades – mas podemos considerar um ponto que se encontra em uma linha tênue quando abordamos a disseminação involuntária das desigualdades por parte das escolas, ponto a ser considerado quando constatamos que currículos diferentes podem formar alunos diferentes, que podem traçar caminhos diferentes ao saírem do ensino básico, narrativa que pode ser utilizada como ferramenta para alargar ainda mais as discrepâncias tão conhecidas entre classes sociais dentro da escola (SEABRA, 2009).

G. U. acaba por compartilhar de situação semelhante à relatada por G. B. Ao ingressar no ensino fundamental em uma escola privada, a estudante mudou de escola e se deparou com uma realidade que, até então, lhe era inédita. O acréscimo de disciplinas que nunca tinha tido contato acabou lhe causando um choque ao perceber que os conteúdos aprendidos anteriormente não eram suficientes para lhe capacitar a acompanhar as novas disciplinas sem dificuldade.

[...] foi bem no ensino fundamental que eu mudei para uma escola, [...] Aí tipo, tinha muita coisa que os professores falavam, que eram de outras pessoas que vinham de escola particular, elas já sabiam; aí eu ficava “meu Deus o que é que é isso, porque eu nunca vi na vida”, uns conteúdos que...ah e tava entrando, eles tinham espanhol lá, tinham inglês, eu nunca tinha visto inglês na minha vida. Aí tinha filosofia também. Tipo, era assim no sexto tinha...era novo pra mim [...] E aí era muita coisa assim, tinha que acompanhar.

G. U. demonstra em sua fala a diferenciação de componentes curriculares quando compara o seu histórico acadêmico com o de seus colegas ao ingressar em uma nova instituição a qual não estava acostumada. Fato semelhante ao que pode ser observado no decorrer das entrevistas realizadas, nas quais alunos de realidades diferentes pareciam também ter aprendido conteúdos diferentes em decorrência das particularidades do ensino a que foram submetidos. Assim, podemos perceber que as experiências pedagógicas e curriculares pelas quais passaram nossos entrevistados parecem exercer certa influência sobre seus hábitos acadêmicos, tais como a leitura e escrita, concordando com a literatura, ao afirmar que aspectos sociais e pedagógicos influenciam nas práticas de leitura e escrita dos alunos (PONTES; DINIZ; MARTINS-REIS, 2013).

O relato de L. Z. vai no mesmo sentido do que foi apontado no parágrafo anterior. Durante os anos iniciais de seu ensino fundamental, L. Z. conta que as principais dificuldades, no que diz respeito às estruturas curriculares de sua escola, estavam atreladas às disciplinas que requeriam uma carga de escrita um pouco maior. Nesse sentido, todo o relato de L. Z. parece estar atrelado aos seus altos e baixos com sua escrita, que ora era estimulada, ora era deixada de lado por falta de interesse da mesma ou pela ausência de um incentivo mais direcionado das escolas onde estudou. A entrevistada conta que, desde os anos iniciais de sua infância, a escrita sempre foi uma prática presente em sua vida, mas que ela mesma

não se julgava como uma exímia escritora, ficando restrita à uma escrita informal, que não fosse acessada por outros, além de si mesma. Apesar disso, a estudante conta que o medo em ter suas produções avaliadas limitava a exposição de suas criações escritas. Foi só quando L. Z. ingressou em uma conhecida escola privada do estado do Ceará, no final de seu ensino fundamental, que começou a desenvolver mais sua escrita e corrigir algumas dificuldades que apresentava. O acréscimo da Gramática e da Literatura enquanto disciplinas obrigatórias nessa nova escola corroboraram para que L. Z. tivesse todo o auxílio necessário para aprimorar ainda mais suas habilidades na escrita, sobretudo em redações.

[...] eu lembro que eu comecei a focar em redação nesse período e foi quando eu comecei a fazer um pouco as “pazes” (faz aspas com os dedos) com a minha escrita, foi quando eu comecei a engolir menos as palavras, a exercitar mais né, era uma aula por semana de redação, mas eu também tinha uma aula de literatura e uma aula de gramática né, e aí de certa forma as três coisas estavam muito relacionadas. E aí eu fazia muitas redações né, eu comecei a fazer muitas redações no ensino fundamental.

É interessante perceber que o ápice de produções textuais de L. Z. só veio se dar de uma forma mais intensificada ao fim de seu ensino fundamental, apesar da entrevistada relatar que gostava de escrever desde sua infância. Porém, os escritos de L. Z. não eram exatamente os tipos de textos que a instituição escolar estava interessada em aprimorar. Surpreendentemente, o que orienta a BNCC é que o desenvolvimento da escrita e da leitura da criança seja iniciado a partir de seus próprios interesses para, a partir de então, criar um laço afetivo mais íntimo entre leitor e leitura, sobretudo quando essa relação está desabrochando. No entanto, o que percebemos na fala de L. Z. é que sua escrita não estava necessariamente apropriada aos moldes exigidos dentro de sala de aula, por conter alguns erros de ortografia que lhe faziam ter receio em ver sua produção sendo avaliada, mas também porque a mesma era partidária de gêneros que não estavam comumente presentes nos currículos escolares enquanto tipos de textos necessários ao aprendizado. Apesar de, nas palavras da própria, ter conseguido “fazer as pazes” com sua escrita, L. Z. passou um bom tempo sem exercitar uma prática que, de certa forma, lhe causava prazer, mas que também lhe gerava receio por saber que suas produções não estavam de acordo com aquilo que lhe era exigido.

Ainda sobre os currículos, foi marcante na fala dos entrevistados a excessiva atenção que era dada a certas disciplinas em detrimento de outras. Tradicionalmente, o ensino do Português e da Matemática foi valorizado de modo superior aos demais saberes, sendo inclusive destinada um maior número de horas para essas matérias, quando comparadas com as demais. P. P. e M. N. trazem em seus relatos que os currículos que constituíam as escolas em que estudaram durante seus ensinos fundamentais eram basicamente compostos por essas duas estruturas citadas acima. P. P. conta que não era capaz de se recordar de outros componentes, pelo menos no que diz respeito aos anos iniciais da etapa fundamental.

Hoje, eu acho né, que na época foi dividido, só que quando eu tava lá eu não via essa diferenciação porque era uma professora sempre né, era a mesma professora dando todos os conteúdos, então pra mim parecia que era sempre a mesma coisa, eu não conseguia diferenciar isso de que aqui acabou essa disciplina a gente vai estudar outro conteúdo, tanto que eu só lembro de ter outra matéria que não fosse Português e Matemática no quarto ano né, que eu realmente lembro que eu estudei outra coisa; mas antes disso o que ficou na minha cabeça foi essa limitação entre Português e Matemática né, só conhecia as letras e os números. Mas eu realmente não conseguia distinguir na época essa mudança programática de que agora acabou de estudar isso, vamos mudar de assunto.

M. N. traz uma narrativa bastante próxima daquela apresentada na citação de P. P. Ambos os entrevistados são oriundos do ensino público e trazem em suas histórias de escolarização o protagonismo oferecido às mesmas duas disciplinas supracitadas.

[...] em relação ao ensino, sempre priorizava mais Português e Matemática né, a gente tinha outras disciplinas no sexto, geralmente na alfabetização é só português e matemática, o resto é só por ver, mas quando chega no ensino fundamental já tem mais uma divisão predeterminada em relação às outras disciplinas, mas mesmo assim eles costumam priorizar ainda Português e

Matemática. As outras disciplinas geralmente não têm professor, o professor falta muito e tal ou então é dado de uma forma bem sucinta, bem superficial e gerava mais em torno de Português e Matemática, embora tivesse as outras, mas era assim de forma bem superficial mesmo.

O destaque dado às disciplinas de Português e de Matemática acaba refletindo o que está exposto na própria Base Nacional Comum Curricular, que dedica boa parte de suas páginas à descrição das competências necessárias ao aprendizado no que diz respeito à essas duas disciplinas. O ponto urgente nesse contexto não é necessariamente a importância atribuída às questões da língua portuguesa e das operações matemáticas, mas sim a supressão de horas-aula dedicadas à outras disciplinas que também geram influência e motivação nas competências de leitura e escrita, como é o caso da História, da Filosofia e da Sociologia, sendo essas fundamentais também para o aprofundamento de uma leitura crítica e reflexiva acerca das questões postas à nossa realidade, mas também dos próprios fatos históricos estudados ao longo do processo de escolarização, exercício fundamental para se apropriar de movimentos contemporâneos que têm suas raízes em acontecimentos históricos, tais como o feminismo e os movimentos negros (NIQUITO; SACHSIDA, 2018).

Mesmo reconhecendo a importância singular de cada um dos componentes curriculares, o destaque específico dado a certos saberes também pode ser oriundo dos próprios processos avaliativos pelos quais as instituições escolares, em especial as do ensino público, passam periodicamente. Não por acaso, boa parte dessas avaliações tende a focar seu banco de questões em habilidades que conversam com o Português e com a Matemática, direcionando, de certo modo, o trabalho realizado dentro de sala de aula para essas duas disciplinas específicas, tendo em vista que as mesmas podem reverberar em melhores resultados para as instituições. Curiosamente, diversos estudos também vêm sendo realizados, tendo como foco essas duas disciplinas, que acabam ocupando um maior espaço na grade curricular do ensino básico, enquanto um outro conjunto de saberes igualmente importantes para a formação intelectual e humana dos alunos são relegados a períodos de tempo reduzidos (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008; MATOS *et al.*, 2017; BARTHOLOMEU *et al.*, 2016).

Diante dessa questão, a nomenclatura “comum”, contida na titulação da base, não deveria ditar os caminhos a partir dos quais a educação se concretiza e é posta em prática. A valorização do conhecimento dos sujeitos, sobretudo aqueles que não se encontram em posições de autoridade (MIGNOLO, 2010), é tomada aqui como uma urgência para reestruturação de técnicas de ensino que visem um aprendizado eficaz, capaz de tocar na realidade dos alunos para além de suas cognições. Parece contraditório que um documento onde se fala tanto da promoção de autonomia dos alunos se estruture a partir de verbos no imperativo, que expressam ordem, – definir, saber, saber fazer, impor – não dando vazão para que docentes e discentes apareçam em suas formas mais expressas daquilo que anseiam conhecer e desvendar. Dessa forma, a BNCC parece estar na beira de um sistema que silencia o sujeito e suas formas de aprendizagem, ou que, em casos extremos, propaga o modelo bancário (SILVA; DERING, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pode-se concluir que a presença de metodologias alinhadas a posições tradicionais e conservadoras limitam as possibilidades de construção do conhecimento no interior das salas de aula, bem como não permitem aos discentes seu pleno exercício de autonomia. Além disso, as questões que atravessam os aspectos socioeconômicos e curriculares vão impactar de forma direta e objetiva no desempenho escolar dos estudantes, que passam a ser compreendidos em uma infinidade de dimensões para além do cognitivo.

Dessa forma, não cabe aqui encerrar as discussões passíveis de serem realizadas acerca das perspectivas de estudantes sobre suas trajetórias escolares, especificamente no Ensino Fundamental, período ao qual se debruçou essa pesquisa. É necessário que mais estudos sejam realizados, apontando fragilidades e potencialidades que possam ser convertidas em benefícios para a comunidade, de modo a beneficiar os estudantes e promover uma educação que respeite e possibilite o empoderamento estudantil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, José Ricardo Pinto de. *Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas: necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas*. Dissertação (Mestrado em Cardiologia e Ciências). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18510>>. Acesso em: 14/10/2021.
- BARTHOLOMEU, Daniel, *et al.* Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1343-1358, dez. 2016. <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.4-09Pt>>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/04/2021.
- BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. What can “thematic analysis” offer health and well being researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing*, v. 9, n. 1, p. 1-2, 2014. <<https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>>
- CHEMELLO, Diego; MANFRÓI, Waldomiro Carlos; MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra. O papel do preceptor no ensino médico e o modelo preceptor em um minuto. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro. v. 33, n. 4, p. 663-668, out./dez. 2009. <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000400018>>
- COLELLO, Silvia. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 5 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HADDAD, Maria do Carmo Lourenço, *et al.* Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 97-112, jul. 1993. <<https://doi.org/10.1590/S0104-11691993000200009>>
- KRÜGER, Letícia Meurer. *Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107294>>. Acesso em: 14/10/2021.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- MATOS, Daniel Abud Seabra, *et al.* Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 33-54, 2017. <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0151>>
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad, gramática de la descoloniadad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, Brasília, 2018. 82 p. (Texto para Discussão 2384). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8357/1/TD_2384.pdf>. Acesso em: 14/10/2021.

OLIVEIRA, Kátya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008. <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300009>>

PONTES, Vanessa Laís, DINIZ, Natália Lisce Fioravante; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira. Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. *Revista Cefac*, v. 15, n. 4, p. 827-836, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/tkZ8pLVqZYytLnySzGM7j9k/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14/10/2021.

REIS, Carolina Vieira; FONSECA, Silvana Aparecida Sales. *A desvalorização dos professores no Brasil*. Monografia (Graduação em Pedagogia). São Sebastião do Paraíso: Faculdade Calafiori, 2018.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 59, p. 75-106, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1614/1/Sociologia59cap4.pdf>>. Acesso em: 14/10/2021.

SILVA, Eduardo Dias; DERING, Renato de Oliveira. A perspectiva de educação bancária de Freire e seus impactos na formação do sujeito frente à BNCC. In: BAGGIO, V. (Org.). *DNA Educação III*. V.3. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019, p. 59-71.

SILVA, Joelma Batista da; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA-1º segmento em algumas escolas da rede Municipal de Ensino de Curitiba. In: 10º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5067_2554.pdf>. Acesso em: 14/10/2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. <<http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>>

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342003000200014>>

TEÓFILO, Tiago José Silveira; DIAS, Maria Socorro de Araújo. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 137-151, jul./set. 2009. <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000300012>>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Pedagógico do curso de Psicologia*. Fortaleza, 2006.

WEINTRAUB, Miriam; HAWLITSCHKEK, Philippe; JOÃO, Sílvia Maria Aamado. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma 133 nova abordagem acadêmica. *Fisioterapia e Pesquisa*, São Paulo. v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/fp/a/RKBN7V3fCW4ZRy4btppQqYd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14/10/2021.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Jorge Samuel de Sousa Teixeira – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Erica de Paula Sousa – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Francisca Denise Silva Vasconcelos – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.