



REVISTA INTERDISCIPLINAR ENCONTRO DAS CIÊNCIAS
V.3, N.1. 2020

LEITURA, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: INCURSÕES À LUZ DA RELAÇÃO COM O SABER EM BERNARD CHARLOT

READING, LEARNING AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: INCURSIONS IN THE LIGHT OF THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN BERNARD CHARLOT

Rosa Maria Barros Ribeiro¹ | Samia Paula dos Santos Silva² | Helano Maciel Cavalcante Prata³

RESUMO

O artigo pretende tecer problematizações sobre o saber, os processos e os significados do aprender. Buscamos destacar elementos que se contraponham à concepção hegemônica de conhecimento, a partir da educação básica até a Universidade, apontando indícios de outros aspectos possíveis na leitura, aprendizagem e construção do saber. Para tanto, utilizamo-nos da concepção de Bernard Charlot (2000) e dos dados da nossa pesquisa intitulada *Interferências da Leitura na Construção do Conhecimento e na Formação Docente*. A construção do saber está intrinsecamente relacionada a forma como os diferentes sujeitos entendem e se relacionam com a sociedade em que está inserido, sendo determinante na maneira como ler, problematiza e traduz as informações científicas para saber e conhecimento. Os processos de ensino durante o percurso acadêmico dos sujeitos podem contribuir de forma positiva ou negativa na suas formações, pois as exigências sociais por vezes mascaram ou mesmo desconsideram as dificuldades encontradas pelos estudantes e que poderiam ser facilitada durante o período acadêmico. Desse modo destacamos que a busca pela construção do saber desenvolvida de forma desassociada dos saberes sociais tornam o processo menos formativo e produtivo, dificultando de diversas formas a construção do conhecimento, sendo necessário para atingir o objetivo que o estudante se reinvente.

PALAVRAS-CHAVE

Saber. Aprendizagem. Conhecimento.

ABSTRACT

The article intends to discuss the knowledge, the processes and the meanings of learning. We seek to highlight elements that oppose the hegemonic conception of knowledge, from basic education to university, pointing to other possible aspects in reading, learning and knowledge construction. To do so, we use Bernard Charlot's (2000) conception and data from our research entitled *Reading Interference in Knowledge Building and Teacher Training*. The construction of knowledge is intrinsically related to the way different subjects understand and relate to the society in which they are inserted, being crucial in the way they read, problematize and translate scientific information to know and know. The teaching processes during the academic course of the subjects can contribute positively or negatively to their training, as social demands sometimes mask or even disregard the difficulties encountered by students that could be facilitated during the academic period. Thus, we emphasize that the search for the construction of knowledge developed in a way disassociated from social knowledge makes the process less formative and productive, making the construction of knowledge difficult, being necessary to achieve the goal that the student reinvents himself.

KEYWORDS

To know. Learning. Knowledge.

INTRODUÇÃO

Abordamos neste artigo três dimensões indissociáveis que ao longo de nossa formação escolar nos aparecem como habilidades que podem ser desenvolvidas separadamente e sem uma devida inter-relação, mas que, para nós são fundamentais e não podem ser vistas isoladamente se quisermos compreender o processo de crescimento e desenvolvimento de nossos alunos seja em que nível de ensino eles estejam.

Existem problemas de ordem conceitual e de ordem prática quando se trata dessas dimensões, mas que não são discutidos pelo conjunto dos docentes e discentes. Essa ausência de discussões sobre o assunto se deve ao fato de não se dar a devida importância ao problema ou de não se perceber as implicações que isto traz para o processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento é trabalhado, sem que se explicitem os pressupostos teórico-epistemológicos, como deve ser abordado e produzido. A prática docente é realizada a partir de concepções que ficam implícitas e geralmente se supõem que não há necessidade de abordá-las, na medida em que há uma visão historicamente aceita e tida como verdadeira. Desse modo, certo conceito é considerado válido e aceito, sem questionamentos e revisões.

Contudo, é necessário considerar que todo conceito é uma construção que envolve um contexto, uma interpretação do mundo e uma percepção da realidade e se modifica com o tempo, e de acordo com estes aspectos. Assim podemos afirmar que o conceito de leitura, aprendizagem e conhecimento não são únicos nem eternos, e que, apesar de muitas vezes serem cristalizados por certos segmentos acadêmicos, variam de acordo com as possibilidades que se apresentam em uma determinada realidade.

A partir destas considerações já é o suficiente para concluirmos que existem dificuldades nos processos de construção/elaboração dessas três dimensões, quando não ficam claras as concepções que as embasam ou quando nos fixamos em uma concepção como se fosse à única possível. Parece que não compreendemos as implicações práticas quando não discutimos que visão está subjacente à nossa prática docente. É o que ocorre com o conceito de conhecimento que se restringe à ciência, ao conhecimento científico, tido como único conhecimento socialmente válido, e numa visão de ciência positivista que não leva em conta as singularidades, os significados que o sujeito do conhecimento atribui às coisas. A ideia de conhecimento objetivo não considera os diferentes modos de perceber e conhecer a realidade e nem a relação mútua entre teoria e realidade, entre objetividade e particularidade. Supõem que o conhecimento tem validade em si mesmo e deste modo torna-se abstrato.

Neste artigo problematizamos sobre o saber, os processos e os significados do aprender, visando apontar elementos que se contraponham à concepção predominante de conhecimento, desde

a educação básica à Universidade, apontando indícios de outros aspectos possíveis na leitura, aprendizagem e construção do saber. Para tanto, utilizamo-nos da concepção de Bernad Charlot (2000) e dos dados da nossa pesquisa intitulada *Interferências da Leitura na Construção do Conhecimento e na Formação Docente*.

DESENVOLVIMENTO - AS DIMENSÕES DO SABER E DO APRENDER

Vivemos em uma sociedade e só isto já seria o suficiente para constatar a importância do conhecimento tanto num sentido estrito (conhecimento científico) como num sentido mais amplo para melhor compreender e explicar a realidade e seus inúmeros aspectos. Mas é importante lembrar que quanto mais conhecemos mais condições teremos para dar respostas aos problemas e situações que nos deparamos em diferentes lugares. Por outro lado, nossas condições de encontrar explicações e soluções para tais problemas são reduzidas quando temos pouco ou nenhum conhecimento sobre o que se necessita explicar. É claro que nunca temos respostas para tudo, mas para o que foi possível, por meio do conhecimento especializado ou da experiência. A realidade e sua multiplicidade de aspectos se fazem de modo complexo, dinâmico e abrangente, quer dizer, o conhecimento teórico é sempre aproximação, nunca completo nem absoluto.

A importância e a necessidade do conhecimento, portanto, estão diretamente ligadas às respostas e soluções que ele apresenta aos problemas de diversas áreas e dimensões, seja da vida humana ou do planeta. Quando o conhecimento não cumpre uma finalidade social perde o seu papel e sentido primordiais. Assim acontece também no processo de aprendizagem que se dá por meio da leitura, particularmente da leitura acadêmica, da transmissão e apropriação de teorias que podem ou não propiciar a compreensão e a construção do conhecimento, a depender dos modos como este é concebido e aplicado.

A sociedade contemporânea tem sido intitulada como a “sociedade do conhecimento”, mas até que ponto o que se define como conhecimento é mesmo conhecimento? E a partir de que concepção? Até que ponto a visão que se tem do que é o conhecimento e como é produzido interfere no ensino e aprendizagem? E quais os desdobramentos disto?

Para iniciar uma reflexão, tentando elucidar o que envolve tais questões, tomamos emprestado a ideia que Charlot (2000) apresenta sobre a relação do sujeito com o saber, com o mundo, consigo e com os outros. Antes, destacamos como compreende a diferença entre *informação*, *conhecimento* e *saber*.

Assim, J. M. Monteil (1985) dedica-se a distinguir a informação, o conhecimento e o saber. A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um

sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem.

Na perspectiva de Charlot (2000) o saber se constrói por meio de múltiplas e variadas relações que o sujeito de saber mantém com o mundo. A aquisição do saber permite domínio sobre o mundo, relacionar-se com o mundo e com os outros, compartilhar experiências e tornar-se mais seguro de si, mais independente. Quando se trata da relação com o autor e com o texto, da compreensão e domínio de certas teorias, tanto o conhecimento prévio de mundo interfere no que e como se ler, como o saber construído a partir das teorias interfere no que e como se percebe e analisa a realidade. Ao tomarmos como referência os participantes da pesquisa, conseguimos identificar esses elementos apontados por Charlot, como anuncia a fala do participante 1.

A sistematização da teoria, a partir do momento em que você ler... no caso tem a leitura de mundo que você vive, mas você tem que ter a sistematização desse mundo, que no caso precede a leitura da palavra. A realidade é mais difícil do que aquilo que a gente consegue captar, mas a leitura já é uma organização, uma sistematização desse mundo que a pessoa faz...

Para tanto, é essencial que no processo de transmissão de concepções teóricas seja explicado para os alunos que concepções são essas, situando-as e contextualizando o pensamento dos autores em suas respectivas realidades lhes dando suporte para uma devida compreensão e um possível diálogo, assim como lhes permitindo fazer relações com o mundo em que se vive. A participante 2 constata que isto normalmente não ocorre na Universidade.

(...) é, tanto a leitura acadêmica, dos textos que a gente pega, que por sinal, muitas vezes é repassada pra gente, como a gente discutiu, fora do contexto. Existe o texto, mas a gente não sabe em que circunstância aquele texto foi produzido, e isso dificulta muito pra gente apreender aquela leitura, pra fazer significado pra gente e motivar a gente. E eu fiquei também pensando nessa leitura de mundo (...) aquela leitura quando você vai ver uma obra de arte, quando você escuta uma música (...) e tudo isso pra mim é construção de conhecimento, o conhecimento se constrói ali. Pois é, eu fiquei pensando, a relação que eu fiz foi justamente essa, nessa base da construção do conhecimento a partir do geral, da nossa vivência, e não limitada ao texto ou à universidade.

Por outro lado, na fala da participante 2 também fica claro que as muitas maneiras de construir o saber estão presentes na sociedade, e por muitas vezes o conhecimento é formado de forma inconsciente, em momentos considerado por muitos banais. Através da relação com o outro é possível

construir novos conhecimentos. Porém, para que essas relações se constituem na formação do saber é preciso que elas tenham significado para o sujeito.

As relações com o conhecimento, porém, não são construídas apenas nos ambientes escolares. Essas relações acontecem o tempo todo nos diferentes ambientes sociais, através do convívio do sujeito com esses ambientes e com os componentes que o integram. Desse modo, a consolidação do conhecimento só é possível se os elementos expostos para a sua formação tiverem um significado para o sujeito, de modo que ele possa dar um novo significado e torná-lo seu.

Charlot (2000) enfatiza que não há saber em si, não é possível o saber sem essa relação com o mundo e que essa relação com o mundo é uma relação de saber (consigo e com os outros) a qual envolve a linguagem e o tempo. Há situações, no entanto, em que “o saber apresenta-se sob forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos e como tais. (CHARLOT, 2000, p. 63). Acreditamos que temos que possuir uma base, tanto no sentido de compreensão de mundo, como de compreensão teórica e que as duas formas não podem estar separadas. A relação e a inserção no mundo e a compreensão da sociedade permite melhor apropriação daquilo que se lê, com mais coerência e mais criticidade. De fato, é difícil construir o pensamento crítico sem a compreensão da realidade, compreender o texto, sem a relação com o contexto, do autor e do leitor.

“Só se pode aprender o que já se sabe; quando não se sabe, não se pode aprender” (CHARLOT, 2000, p.66). Quando se trata da leitura de textos teóricos é fundamental que isto seja considerado na relação com o conhecimento, tanto pelo professor como pelo aluno. O professor poderá propiciar uma relação mais aproximada com os autores e suas concepções quando compreende o nível de compreensão leitora de seus alunos, o que exige, antes, um conhecimento prévio e contínuo dos saberes que estes têm e que servirá de base para outra abordagem teórica, ou para a mesma abordagem, acrescida de novos elementos conceituais. Para tanto é preciso considerar esses alunos em suas particularidades, seja do ponto de vista das condições objetivas, quanto das condições subjetivas de aprendizagem, da relação com o que existe em termos de explicações/teorizações sobre um determinado tema. Para atuar nesta perspectiva o professor precisará romper suas próprias dificuldades, muitas delas devido a um pensamento fechado e preso a uma visão de ensino e aprendizagem técnica, sem considerar os inúmeros aspectos que envolvem este processo. É preciso compreender que o ensinante também aprende, não somente por meio das teorias, mas também da experiência e da revisão contínua de sua prática.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e

veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade as vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão porque seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua, tem, no seu ensinar, um momento rico do seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende ao ensinar a ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1993, p. 27-28).

O aluno, por sua vez, precisa estar consciente do seu grau de compreensão das possibilidades e dificuldades, do seu processo de construção teórica (**Metacognição**), pois somente assim poderá se desenvolver e alcançar um nível desejável de compreensão leitora e de produção escrita. Neste sentido é preciso que ele também tenha humildade para reconhecer seus limites, mas também a auto-estima para sentir que poderá superá-los de uma maneira efetiva. Essa superação envolve um exercício contínuo, disciplina, determinação, desejo, necessidade, entre outros aspectos que serão fundamentais para impulsioná-lo para um avanço na sua aprendizagem. Também é imprescindível aprender a fazer relações (entre os autores, as áreas do conhecimento e a realidade). Nesse sentido, a fala do participante 3 explicita bem estes aspectos.

[...] claro que todo curso tem as suas especificidades e vai ter as suas dificuldades, mas em relação à leitura acadêmica, por eu já ter contato com esses textos eu não tive muita dificuldade com a questão do texto, texto acadêmico. E até nessas discussões de disciplinas mais filosóficas, introdutórias e fundamentos, então não foi complicado. Talvez eu não tenha clareza, porque nunca pensei pra pensar metacognitivamente sobre, mas eu sou daquela opinião que estou aberto a vários tipos de conhecimento e de leitura, eu não tenho esse negócio de embarrear essas leituras não... eu não sou fechado. Talvez seja isso uma das explicações de eu ter tanta leitura diferente e abordagens diferentes. Eu tô aberto.

Freire (1993) destaca que a compreensão do que se está lendo, estudando, não ocorre de repente, mas é algo que exige trabalho, instrumentalização, paciência e persistência, e que não se deve transferir para o autor as dificuldades que são do leitor.

É preciso deixar claro, também, que há uma relação necessária entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor. Estes níveis envolvem a experiência intelectual do autor e do leitor. A compreensão do que se lê tem que ver com essa relação. Quando a distância entre aqueles vários níveis é demasiado grande, quando um não tem nada que ver com o outro, todo esforço em busca da *compreensão* é inútil. Não está havendo, neste caso, uma consonância entre o indispensável tratamento dos temas pelo autor do livro e a capacidade de apreensão por parte do leitor da linguagem necessária àquele tratamento. Por isso mesmo é que estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não pretendendo tudo de uma vez, luta para *fazer a vez* de conhecer.

O processo de construção do conhecimento se diferencia de pessoa para pessoa. Está ligada a identidade, a forma como o sujeito constrói suas relações sociais e suas experiências individuais enquanto sujeito social.

O conhecimento é algo particular do indivíduo, por isso intransmissível, pois foi construído a partir de suas vivências, de suas relações com o outro e com o mundo. Os indivíduos sociais constroem seu saber através das relações com o outro, porém os saberes construídos a partir dessas relações sociais se diferenciam, tendo importância diferente para cada pessoa, pois trazem junto os elementos da formação do indivíduo, suas expectativas, objetivos e identidade. Como destaca Laville e Dionne (1999) De onde vem ainda que duas pessoas se interessem pelo mesmo problema podendo vê-lo de modo radicalmente diferente? Isso vem de nossas experiências: do que somos, pois são nossas experiências que nos fizeram ser o que somos. Considerando os dados da pesquisa, identificamos os elementos citados acima, através da fala da participante 3.

Mas pra mim a leitura não é só a leitura do texto, ela depende do meu modo de ver as coisas. Eu leio um texto e percebo de um modo diferente. Cada um vê as coisas de acordo com a sua ideologia. (...) a construção do conhecimento vai acontecer de forma diferente, uns têm mais facilidade para interpretar alguma coisa, outros têm mais dificuldade.

A forma como o sujeito se apropria das relações com o mundo determina a maneira como ele busca os seus conhecimentos, seus princípios e objetivos pessoais, orientando-lhe a retirar dessas relações os conteúdos do qual se identifica e que vão de encontro aos seus princípios e identidade. A apropriação nesse caso é retirar o conteúdo exposto, transformando-o em conhecimento. Algo seu, único, intransferível. Do ponto de vista de Freire (1996, p.36) “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. [...]”

Os objetivos da aprendizagem também são observados na relação professor/aluno, sendo esta de suma importância para a construção do saber tanto para o estudante quanto para o professor. Considerando os saberes frutos das experiências e das relações práticas.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Segundo Charlot (2000, p. 66-67), “o aprendizado não passa pelos mesmos processos; aprender é uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda das pessoas que ajudam a aprender.” Esse momento da história envolve uma relação com o mundo num sentido geral e com os mundos particulares nas quais se vive

e se aprende. Na escola, por exemplo, há uma relação específica com diferentes professores e cada um desempenhará um papel importante no processo de aprendizagem, na compreensão e elaboração de conceitos, no crescimento intelectual, mediados por outros espaços e pessoas e pela maneira como cada aprendiz se vê e se coloca nesse processo, que se explicitam por meio de representações, construídas nos diferentes espaços de convivência, já que as interações se constituem de muitos aspectos, entre eles as representações. “O fato central das interações humanas (...) é que elas são acontecimentos, que elas são psicologicamente *representadas* em cada um dos participantes.” (MOSCOVICI, 2003, p. 40)

A forma como o docente lida com o conhecimento determinará a maneira como o estudante se relacionará com ele, com sua disciplina e com os colegas na sala, pois a partir do posicionamento do professor diante do saber o aluno se posicionará perante a imagem do docente, podendo acontecer uma aproximação ou afastamento daquele conteúdo. Observa-se então que para o aluno o docente é uma espécie de representante do conteúdo.

Assim um professor instrui e educa, mas é, também um agente de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino, indivíduo singular, mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobre determinadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também aliás) (CHARLOT, 2000, p. 67).

Os distanciamentos de determinados conteúdo poderá ocasionar o fracasso escolar que está associado às dificuldades na formação da identidade do ser humano, as formas como a sociedade lida com esse fracasso no momento da construção do conhecimento, prejudicando a formação da autoestima do sujeito e de sua autoimagem, que é determinante para uma relação harmoniosa da pessoa consigo mesma. Os conflitos internos também terão influência na relação com o outro e com o mundo, atrapalhando sua vida social e escolar.

As participantes 5 e 2 respectivamente apontam como situação própria da leitura, que tem em vista uma apropriação dos textos, a relação que procuram fazer entre teoria e prática, entre o que estão lendo e a sua vida.

Quando eu faço a leitura dos textos aqui na Universidade, eu tento associar a leitura ao conhecimento, tento absorver o mínimo do conhecimento possível daquele texto, mas eu penso principalmente em associar aquele texto à minha prática, como é que eu vou poder utilizar isso quando eu tiver dentro da sala de aula, aonde é que eu vou poder utilizar de alguma forma... eu sempre faço isso. Eu leio e fico pensando onde é que esse conhecimento que eu estou adquirindo aqui com essa leitura, eu poder encaixar na minha prática.

Eu tenho um pouco dessa associação também, mas é mais assim pra vida, tá entendendo? Assim, tem textos que são significativos para mim realmente e me

tornam uma pessoa melhor, assim que faz você, inconscientemente num momento e depois você tem aquela tomada de consciência. Um dia desse eu tava lendo uma historinha que eu não me apropriei ainda, referente ao Paulo Freire, do “ser mais”, como se fosse o objetivo da própria educação, você ser mais, você ser uma pessoa melhor.

“Toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.” (CHARLOT, 2000, p. 72). O participante 6 apresenta indícios muito importantes neste sentido da relação do saber consigo próprio.

É eu tive dois saltos. No final do primeiro semestre eu já tive um salto, assim, que foi o banho que eu precisava de autoestima, que eu não tinha, principalmente no que eu produzia. Tanto que no primeiro semestre eu passei o semestre inteiro com medo, me escondendo dos professores, que eu lia e não entendia, que eu tinha certeza que os meus amigos, por mais que eles dissessem que era difícil pra eles e que eles se sentiam inseguros, mas eu tinha certeza que eu era o único que não tinha evoluído nada, assim: zero total, tamanha a insegurança. E no final do primeiro semestre eu dei um salto, que os trabalhos que eu fiz, eu tive reconhecimento de alguns professores, e isso pra mim foi total, assim, uma força que me moveu. Mas aí depois eu percebi que eu recuei um pouco, porque eu não sei se eu relaxei ou eu achei que era uma coisa constante, que eu não precisava mais estudar e eu me perdi um pouco nisso (...) Aí, quando eu passei um semestre fora, fora aqui da UECE, claro, aí a minha visão mudou totalmente, aí foi que eu descobri o que queria, que eu queria tá aqui. Aí eu comecei a fazer reflexões sobre tudo que eu vivi aqui. E quando eu voltei foi assim com outra visão. Foi aí que eu passei a ver que todo texto tem um conhecimento, claro, tem textos que pelo tempo ou por disciplinas que te consomem mais que as outras, você não consegue ler. Por exemplo, uma disciplina de Português, que eu to fazendo, eu até queria ler todos os textos, mas num dá. Porque tem disciplinas que te consomem mais. Mas tirando Gestão, todo texto pra mim tem um conhecimento válido, tem uns que tem mais, que te fazem ler o mundo lá fora, mas todos têm.

Analisando a fala do participante 6, observa-se claramente que sua relação com os colegas e com a comunidade acadêmica a qual ele faz parte, foi diretamente afetada pelos efeitos do fracasso escolar. O mesmo declarou que por muitas vezes chegou a se esconder de alguns professores, fato que dificultou uma relação mais aberta com os docentes, interferindo no seu desenvolvimento enquanto estudante universitário. Percebe-se também que esses efeitos atingiram sua autoestima e autoconfiança, pois o estudante revelou que se sentiu incapaz e inferior aos colegas no tocante a produção acadêmica.

Percebe-se nesse contexto, a influência do outro na formação do sujeito, comprovando que o processo educativo é além de individual coletivo, depende dos sujeitos de forma geral. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p. 79).

Por outro lado, o sucesso escolar eleva a autoestima, melhora as relações com o outro porque o indivíduo se observa de forma mais capaz, ou seja, a relação com o outro e com o mundo passa pela

relação com si mesmo. Quando o indivíduo se observa de forma positiva, suas relações com o mundo se dão de forma mais ampla e mais aberta. Ele deixa de se esconder atrás do medo do fracasso e passa a se arriscar mais, vivendo novas experiências e conseqüentemente, aprendendo com as relações.

Em suma, “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78). A fala do participante 7 aponta bem nessa direção.

Eu percebo assim, eu sou muito observador. Eu acho que deu pra perceber isto bem, que eu fico mais tempo calado, exatamente porque eu to observando, to anotando cada fala, vou anotando. Eu, até o terceiro ano do ensino médio eu lia muito pouco, muito pouco mesmo e quando eu entrei, comecei a trabalhar, o trabalho começou a me exigir uma certa leitura, só que leitura técnica, da área em que eu trabalhava: informática e depois área jurídica. Então, na Universidade veio uma experiência diferente, porque é outro tipo de texto. Só que eu tive sorte de antes ter uma experiência com esse tipo de texto acadêmico, no Centro Espírita, com uma pessoa que é da Universidade, que me trazia pra gente ler e discutir (...) é, eu sou muito racional, então eu fico o tempo todo querendo ligar as coisas, eu acho que tenho um pouco de disciplina porque eu sei, por exemplo, que, tô tendo aqui um autor, só que pra eu entender aquele autor eu preciso de um texto, antes que me explique certos conceitos. Apesar de eu não gostar de ler o cara, mas eu vou ter que ler pra entender este aqui, pra poder dar conta.

A educação nesse sentido ocupa posição de destaque na formação do sujeito, pois ela impulsiona a busca pelo saber. “Este sujeito está agindo sobre e no mundo, se produz ele mesmo e é produzido através da educação e encontra a questão do saber como uma necessidade de aprender.” (CHARLOT, 1996, p. 48).

CONCLUSÃO

Nesse sentido percebemos que os diferentes sujeitos sociais, desenvolvem suas formações acadêmicas através das suas múltiplas relações com os elementos envolvidos no seu contextos de formação social.

Muitos são os elementos que interferem de forma efetiva na formação e construção do conhecimento científico dos discentes universitários, é nítido porém, que ao alcançares o ensino superior as expectativas fantasiosas que estão prontos e não em formação, impedem que os docentes tenham maior atenção as suas dificuldade de adaptação ao novo formato de ensino, dificultando o diálogo para a busca da construção conjunta do saber.

Desse modo é importante destacar que a busca acadêmica pelo conhecimento científico não pode e nem deve desconsiderar os inúmeros conhecimentos sociais desenvolvidos previamente pelos sujeitos, pois é necessário lembrar que quanto mais vivencia social, mais aprendizagem sobre esse

contexto, é através da superação das dúvidas oriundas das dificuldades que se constroem novos conhecimentos científicos ou sociais.

A construção do saber surge portanto, através das múltiplas relações dos sujeitos sociais com os elementos que formam esse ambiente, esses podem construir-se harmoniosamente através da concordância e entendimento do que está posto ou a partir da superação das dificuldades e dúvidas que causam tensos com as relações de aprendizagens.

É imprescindível destacar, porém, que a construção do saber é uma ação particular do sujeito, no sentido que mesmo em relações com outros pares, cada um desenvolve o conhecimento a partir de suas identidades de suas vivências, por essa razão o mesmo conhecimento pode ser visto e/ou desenvolvido de muitas formas

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 97, p. 47-63. 1996.

FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MONTEIL, J.M. **Dynamique sociale et systèmes de formation**. Paris: Editions Universitaires, 1985.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAYÃO, Rosely; TAILLE, Yves de La. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 17-48.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em: 30 de Janeiro de 2020

Aceito em: 22 de Março de 2020

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela UFC. Graduada em Filosofia pela UECE. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: rosabribeiro@yahoo.com.br

² Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduada em pedagogia (UECE). E-mail: samiapaula86@gmail.com

³ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: helanoprata@hotmail.com