ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE KOLB E CULTURA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO 6º ANO SOBRE O APRENDER

Thuany Christine Lessa de Azevedo Vieira1
André Cotelli do Espírito Santo[2]
Sheila da Silva Ferreira Arantes[3]

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, os estudantes são frequentemente orientados a estudar, prestar atenção e demonstrar seus conhecimentos em atividades e avaliações. Compreender o que entendem por aprender, entretanto, requer oportunidades para que relatem experiências, reconheçam dificuldades e descrevam suas estratégias. Escutar essas percepções permite investigar quais ações reconhecem como parte da aprendizagem e como significam seu papel nesse processo.

A discussão sobre cultura escolar contribui para examinar as relações entre as experiências da sala de aula e os sentidos atribuídos ao aprender. Ao investigar aulas de Ciências de uma turma ao longo do 7º e do 8º ano do Ensino Fundamental, Almeida (2022) analisa as formas de participação dos estudantes e a distribuição de autoridade nas interações. Seu estudo destaca que a construção de outras possibilidades de participação envolve as particularidades e a história do grupo, sem seguir necessariamente uma trajetória linear. Em diálogo com essa perspectiva, este trabalho interroga as referências mobilizadas por estudantes do 6º ano para explicar como aprendem, considerando sua possível relação com as práticas e expectativas vivenciadas na escola.

Essa discussão aproxima-se também de Freire (1996), que compreende o ensino como criação de condições para a produção do conhecimento e reconhece a participação do educando nesse processo. Nessa perspectiva, a construção da autonomia envolve oportunidades de decisão, reflexão e responsabilidade. Cabe perguntar quais possibilidades os

1Doutoranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela UniCarioca (RJ). E-mail: professora.thuanylessa@gmail.com.

2Doutorando em Informática pelo PPGI/UFRJ e mestre em Ciência e Tecnologia Nucleares pelo IEN/CNEN. E-mail: asanto@unicarioca.edu.br. ORCID: 0000-0002-6593-5259.

3Doutora em Ciência da Computação pela UFRJ, mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação e professora da UniCarioca. E-mail: sheila@csaber.com.br. ORCID: 0000-0003-4859-8868.

estudantes reconhecem para formular dúvidas, experimentar estratégias e examinar a própria compreensão, considerando a mediação docente e as condições em que aprendem.

A experiência analisada ocorreu em abril de 2026, nas aulas de Matemática de quatro turmas do 6º ano de uma escola pública municipal de Maricá, no Rio de Janeiro. Durante a preparação para as avaliações do primeiro trimestre, 103 estudantes responderam a um formulário sobre suas percepções acerca da aprendizagem. A proposta partiu de inquietações da prática docente relacionadas às dificuldades para identificar dúvidas, explicar raciocínios e reconhecer estratégias que poderiam auxiliar na compreensão dos conteúdos.

A elaboração do formulário tomou como inspiração as dimensões da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que compreende o aprender como transformação da experiência. O recurso teve caráter pedagógico e exploratório e não passou por validação psicométrica. Embora a organização inicial dos dados tenha incluído classificações exploratórias, este trabalho concentra-se nas percepções expressas pelos participantes, sem estabelecer perfis individuais de aprendizagem. A referência aos estilos de aprendizagem corresponde ao ponto de partida da experiência; o recorte analítico deste relato concentra-se nos sentidos atribuídos pelos estudantes ao aprender.

O trabalho orienta-se pela seguinte questão: como estudantes do 6º ano descrevem o próprio aprender e de que maneira essas percepções dialogam com a cultura escolar e a construção da autonomia nos estudos? O objetivo é analisar as concepções de aprendizagem expressas pelos participantes, discutindo as referências mobilizadas para explicar como aprendem e o que podem fazer diante das dificuldades.

2 METODOLOGIA

Este trabalho constitui um relato de experiência pedagógica, com análise descritiva e interpretativa das percepções de estudantes sobre a própria aprendizagem. O recorte concentra-se nas respostas a um formulário e nas observações da professora durante sua aplicação, buscando discutir relações possíveis entre os sentidos atribuídos ao aprender, as experiências escolares e a construção da autonomia nos estudos.

A experiência ocorreu em abril de 2026, nas aulas regulares de Matemática de quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Maricá, no Rio de Janeiro. Participaram da atividade 103 estudantes. A proposta foi realizada durante a preparação para as avaliações do primeiro trimestre e integrou o planejamento pedagógico das turmas, sem atribuição de nota pelo preenchimento do formulário.

O recurso foi elaborado no Google Forms e reuniu 12 afirmações inspiradas nas dimensões da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), acompanhadas de questões objetivas e abertas. Nas afirmações, os participantes indicavam seu grau de identificação por meio de uma escala visual de quatro níveis, representados por emoticons e pelas expressões “não é comigo”, “mais ou menos”, “é comigo” e “totalmente eu”. As demais perguntas abordavam situações percebidas como favoráveis à aprendizagem, atividades consideradas significativas, ações diante de dificuldades e possibilidades de melhorar o próprio estudo.

O preenchimento ocorreu individualmente, em tablets, com duração aproximada de dez minutos. Antes da atividade, a professora explicou o funcionamento da escala e informou que não havia respostas certas ou erradas. Durante a aplicação, a mediação consistiu no esclarecimento dos enunciados, sem indicação das respostas a serem escolhidas. Após o preenchimento, foi realizada uma conversa coletiva sobre as dificuldades encontradas nas perguntas e as diferentes possibilidades de estudar e aprender.

O formulário foi utilizado como recurso pedagógico exploratório. Sua elaboração não correspondeu à aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, e o instrumento não passou por aplicação-piloto ou validação psicométrica. A organização inicial incluiu pontuações relativas às quatro dimensões e classificações exploratórias. Considerando os limites da adaptação e o objetivo deste texto, essas classificações não constituem o eixo da análise nem são utilizadas para definir características individuais dos estudantes.

As respostas objetivas foram organizadas em frequências e percentuais, considerando o número de respostas válidas em cada questão. As respostas abertas foram reunidas em planilha e lidas integralmente pela professora. Especificamente para a pergunta “O que eu posso fazer para melhorar?”, cada resposta foi considerada uma unidade de análise e agrupada por aproximação temática. Desse procedimento resultaram seis categorias: estudo e repetição; atenção e comportamento; respostas vagas ou indefinidas; conteúdo específico; esforço e organização; apoio e colaboração.

Nessa categorização, cada resposta foi atribuída a um único grupo. Quando havia mais de uma ideia, considerou-se aquela interpretada como predominante; quando não foi possível identificar um sentido central, a resposta foi incluída entre as vagas ou indefinidas. O agrupamento foi realizado por uma única pessoa, sem segunda leitura independente, constituindo uma interpretação situada do material.

As observações sobre hesitações, pedidos de esclarecimento e dificuldades diante das perguntas abertas foram reconstruídas posteriormente pela professora. Não houve gravação ou protocolo sistemático de observação. Por essa razão, tais registros são utilizados para

contextualizar a experiência e levantar questões interpretativas, sem quantificar comportamentos ou apresentar manifestações lembradas como transcrições literais.

A interpretação aproxima as referências presentes nas respostas das discussões sobre cultura escolar e participação na aprendizagem. Essa aproximação não estabelece relação causal entre práticas escolares e percepções individuais. Também considera possíveis influências da formulação das perguntas, das alternativas oferecidas, das exigências de leitura e escrita e da relação dos participantes com a professora.

A atividade contou com autorização da escola. O formulário incluiu o nome dos estudantes exclusivamente para controle interno de participação. Essa informação não foi utilizada na categorização ou na interpretação das respostas. Na apresentação acadêmica, os resultados são descritos de forma agrupada, sem divulgação dos nomes ou de outros elementos que permitam identificar individualmente os participantes. O alcance da análise limita-se ao grupo e ao momento investigados, sem pretensão de generalização ou de comprovação de mudanças no desempenho escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Cultura escolar e sentidos atribuídos ao aprender

Neste trabalho, a discussão sobre cultura escolar concentra-se nas práticas, relações e expectativas da sala de aula que oferecem referências aos estudantes para interpretar o que significa aprender e participar das atividades. Esse recorte orienta a análise das percepções expressas no formulário, sem tomá-las como uma descrição da totalidade da instituição.

Almeida (2022), ao investigar aulas de Ciências de uma turma ao longo do 7º e do 8º ano do Ensino Fundamental, analisa as relações entre aspectos culturais da escolarização, interações discursivas e distribuição de autoridade. Seu estudo destaca a importância da história e das particularidades do grupo na constituição das formas de participação. As mudanças observadas são compreendidas como processos contextualizados, que não seguem necessariamente uma trajetória linear.

Em diálogo com essa perspectiva, as percepções dos estudantes podem ser interrogadas em sua relação com as experiências escolares. Ouvir explicações, responder a perguntas, realizar exercícios, elaborar dúvidas e discutir soluções envolvem diferentes possibilidades de participação. Interessa compreender quais delas os alunos reconhecem ao descrever a aprendizagem, sem pressupor que suas respostas representem integralmente as práticas da instituição.

Freire (1996) contribui ao compreender o ensino como criação de condições para a produção do conhecimento. O estudante participa como sujeito que pergunta, interpreta e elabora compreensões, enquanto o professor exerce a responsabilidade de ensinar e orientar. Essa concepção permite problematizar uma compreensão limitada à recepção e à reprodução de conteúdos, sem desconsiderar a explicação docente e a prática de exercícios. Não se trata de classificar previamente a escola como transmissiva ou seus estudantes como passivos, mas de investigar os sentidos atribuídos às atividades e às relações de ensino.

3.2 Aprendizagem experiencial e reflexão sobre o percurso

Kolb (1984) compreende a aprendizagem como transformação da experiência, articulando experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Esse referencial permite considerar as relações entre participar de uma situação, examinar o que aconteceu, elaborar uma compreensão e experimentar outras formas de ação.

No presente trabalho, a aproximação com Kolb privilegia esses movimentos, sem utilizar suas dimensões como características fixas dos estudantes. O interesse está nas oportunidades de relacionar ação e reflexão e nos recursos de que os alunos dispõem para reconhecer dificuldades, explicar procedimentos e considerar novas possibilidades de resolução.

Uma aplicação recente da aprendizagem experiencial à Matemática é apresentada por Uyen, Tong e Lien (2022). Os autores investigaram uma proposta com estudantes do sexto ano no Vietnã, envolvendo aritmética, geometria e problemas relacionados a situações reais. O estudo oferece um exemplo de ensino que articula participação em atividades, análise e reflexão. Seu contexto e desenho de investigação diferem dos deste relato, razão pela qual seus resultados não são transferidos diretamente para as turmas aqui analisadas.

A contribuição desse diálogo está em reconhecer que realizar uma atividade pode ser acompanhado de oportunidades para explicitar escolhas, comparar procedimentos e examinar dificuldades. Resolver um exercício e explicar o caminho utilizado são tarefas relacionadas, mas com exigências diferentes. A reflexão requer condições para retornar à experiência e interpretá-la. Essa perspectiva articula-se à cultura escolar: os modos de organizar tarefas e valorizar respostas oferecem oportunidades distintas para que os alunos falem sobre a aprendizagem.

3.3 Autonomia, autorregulação e mediação docente

A autonomia é compreendida como uma construção que envolve participação, decisão e responsabilidade. Em Freire (1996), seu desenvolvimento ocorre por meio de experiências nas quais o educando encontra possibilidades de exercer escolhas e refletir sobre elas. Essa perspectiva orienta a discussão sobre as condições para que os estudantes reconheçam dúvidas, expressem necessidades e participem do próprio percurso.

A aprendizagem autorregulada oferece uma contribuição complementar, embora não seja sinônimo de autonomia. De Ruig, De Jong e Zee (2023) abordam a autorregulação como um processo de acompanhamento e regulação de componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionais, emocionais e comportamentais. Essa abordagem permite examinar ações como selecionar estratégias, acompanhar a compreensão, organizar o estudo e buscar ajuda.

Em uma revisão narrativa de 30 estudos sobre estudantes da educação primária, os autores identificaram associações entre metacognição e ambientes de sala de aula organizados, emocionalmente acolhedores e com apoio instrucional de qualidade. Também encontraram resultados heterogêneos nas relações entre interações da turma e determinados componentes motivacionais e comportamentais. O estudo contribui para reconhecer a dimensão relacional da autorregulação, preservando as diferenças entre contextos e componentes investigados.

Reconhecer uma dificuldade ou explicar uma estratégia não pode ser pressuposto como habilidade já disponível a todos. Perguntas ligadas a situações concretas, comparação de resoluções e diálogo sobre procedimentos são caminhos para apoiar esse processo. Buscar ajuda pode integrar a participação consciente, sem indicar automaticamente ausência de autonomia.

A articulação dos três eixos permite examinar como as experiências escolares oferecem referências sobre aprender, como a reflexão possibilita interrogá-las e como a mediação docente pode ampliar o repertório dos estudantes. Essa leitura considera também tempo, recursos, acessibilidade e oportunidades de participação. A análise das percepções discentes acrescenta elementos para orientar o ensino, sem transferir aos alunos a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Falar sobre o aprender também exige aprendizagem

Durante a aplicação, a professora observou hesitações diante das perguntas abertas. Alguns estudantes solicitavam esclarecimentos ou demonstravam dificuldade para escrever sobre a própria experiência, enquanto o preenchimento das alternativas parecia ocorrer com maior facilidade. Como essas observações foram reconstruídas posteriormente, sem protocolo sistemático, elas contextualizam a atividade, mas não permitem quantificar essa diferença.

Reconhecer uma alternativa e produzir uma explicação autoral envolvem exigências distintas. Na primeira situação, encontram-se possibilidades previamente formuladas; na segunda, é preciso selecionar uma experiência, identificar aspectos relevantes e expressá-los por escrito. A dificuldade pode envolver a reflexão sobre a aprendizagem, a amplitude das perguntas, as exigências de escrita e a familiaridade com a atividade.

Essa distinção impede interpretar a hesitação como ausência de reflexão ou desinteresse. O episódio suscita uma questão pedagógica: quais oportunidades os estudantes encontram para aprender a observar e explicar seus procedimentos? Em diálogo com Kolb (1984), retornar à experiência pode constituir um movimento de aprendizagem, desde que existam condições para examiná-la. As observações da professora sugerem que responder sobre o próprio aprender também demandou esclarecimentos e apoio durante a atividade.

4.2 Estratégias de melhoria: estudo, repetição e atenção

Na questão aberta “O que eu posso fazer para melhorar?”, as 103 respostas foram distribuídas em seis categorias, conforme a ideia interpretada como predominante. A Tabela 1 apresenta essa organização.

Tabela 1 – Referências mencionadas para melhorar a aprendizagem

Categoria	Frequência	Percentual
Estudo e repetição	50	48,5%
Atenção e comportamento	24	23,3%
Respostas vagas ou indefinidas	12	11,7%
Conteúdo específico	8	7,8%
Esforço e organização	6	5,8%
Apoio e colaboração	3	2,9%
Total	103	100,0%

Fonte: elaboração da autora a partir das respostas dos estudantes (2026).

A categoria mais frequente reuniu referências a estudar, treinar, praticar e realizar exercícios. Essas ações são relevantes, especialmente na aprendizagem de procedimentos matemáticos. Sua formulação ampla, porém, não permite identificar como o estudo seria realizado, quais dificuldades seriam retomadas ou como o estudante verificaria sua compreensão.

A presença dessas referências pode ser discutida em relação à visibilidade das tarefas escolares: estudar e fazer exercícios são ações reconhecíveis no cotidiano. Essa interpretação não demonstra que as experiências se restrinjam à repetição. O dado permite perguntar quais outras ações os estudantes nomeiam como parte do aprender, como comparar soluções, explicar escolhas e examinar erros.

A segunda categoria reuniu respostas relacionadas à atenção e ao comportamento. Embora a concentração seja relevante, recomendações como prestar atenção ou ficar quieto não esclarecem necessariamente onde se encontra uma dificuldade matemática. A aproximação entre aprender e adequar o comportamento suscita uma discussão sobre as expectativas associadas ao papel de aluno. As respostas podem expressar orientações escolares, expectativas familiares e interpretações pessoais; não autorizam atribuir sua origem exclusivamente à escola.

Seis respostas foram agrupadas na categoria esforço e organização. Embora mencionem ações voltadas à melhoria da aprendizagem, essa classificação, por si só, não permite identificar como os estudantes pretendiam organizar os estudos ou enfrentar dificuldades específicas. Sua interpretação requer distinguir a disposição para estudar das estratégias concretas empregadas nesse processo.

4.3 Entre reconhecer uma dificuldade e encontrar formas de agir

As oito respostas relacionadas a conteúdos específicos apresentam uma possibilidade de delimitação da dificuldade. Nomear um conteúdo, contudo, não significa reconhecer o procedimento ou conceito que ainda exige compreensão. Essa identificação pode constituir um ponto de partida para o diálogo pedagógico. As 12 respostas vagas ou indefinidas indicam os limites do que foi possível expressar naquela pergunta, sem demonstrar desconhecimento de todas as dificuldades ou estratégias.

Apoio e colaboração apareceram em três respostas espontâneas sobre como melhorar. Na questão objetiva "Quando eu não entendo, eu...", a alternativa "Peço ajuda" foi escolhida por 77 estudantes, correspondentes a 74,8% dos 103 participantes. Como a alternativa não especificava a quem o pedido seria dirigido, não se pode identificar o professor como destinatário principal.

As perguntas tratam de situações relacionadas, mas distintas: possibilidades de melhoria e ações diante da incompreensão. Assinalar uma alternativa também não equivale a mencionar espontaneamente uma estratégia. Os resultados não configuram necessariamente contradição: pedir ajuda foi amplamente reconhecido quando apresentado como possibilidade, embora apoio e colaboração tenham sido pouco explicitados na pergunta aberta. Essa diferença reforça a importância de considerar a formulação das perguntas e as alternativas disponíveis na interpretação das respostas.

4.4 Cultura escolar e possibilidades de participação

Os registros mostram maior presença de estudo, repetição, atenção e comportamento na pergunta sobre melhoria. Esse repertório permite discutir uma concepção de aprender associada à realização de tarefas e ao cumprimento de expectativas escolares, mas não comprova passividade dos alunos nem caracteriza isoladamente a instituição como transmissiva.

Almeida (2022) contribui para compreender as formas de participação em relação às interações e à história do grupo. A aproximação com este relato consiste em reconhecer que explicar dúvidas, justificar procedimentos e discutir estratégias envolve possibilidades construídas no cotidiano. Freire (1996) permite problematizar as oportunidades para que o educando participe da produção do conhecimento. A escuta acrescenta perguntas ao planejamento: como ampliar o espaço para explicar raciocínios e distinguir dificuldades de cálculo e de compreensão? Como tornar visíveis diferentes formas de estudar e buscar apoio?

A revisão de De Ruig, De Jong e Zee (2023) reforça a pertinência de considerar as interações e o apoio instrucional na discussão sobre metacognição e autorregulação. Essa contribuição sustenta a atenção às condições pedagógicas, sem transformar as respostas do formulário em medidas dessas capacidades.

Após a atividade, conforme o relato da professora, momentos reflexivos passaram a integrar outras propostas de ensino e avaliação. Esse desdobramento corresponde a uma decisão pedagógica motivada pela experiência. Ampliar o repertório para falar sobre aprender requer oportunidades de reflexão acompanhadas pela mediação docente, sem reduzir as dificuldades ao esforço ou ao comportamento individual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as percepções de estudantes do 6º ano sobre o próprio aprender, discutindo suas possíveis relações com a cultura escolar e a construção da autonomia nos estudos. Nas respostas sobre como melhorar a aprendizagem, destacaram-se estudo, repetição de exercícios, atenção e comportamento. Esse repertório permite problematizar os sentidos atribuídos à participação do aluno e às ações reconhecidas como necessárias para aprender, sem concluir que suas experiências se restrinjam à recepção e à reprodução de conhecimentos.

As hesitações observadas diante das perguntas abertas suscitaram uma questão central para a prática: falar sobre o próprio aprender também exige oportunidades de aprendizagem. Identificar uma dificuldade, explicar um procedimento e considerar outras estratégias podem requerer orientação e exercício contínuo. A dificuldade para responder não permite afirmar ausência de reflexão, pois envolve também compreensão dos enunciados, exigências de escrita e familiaridade com a proposta.

A diferença entre a pouca menção espontânea ao apoio e à colaboração e o amplo reconhecimento da alternativa de pedir ajuda reforça a necessidade de considerar o papel das perguntas na produção das respostas. Os registros expressam aquilo que os estudantes conseguiram reconhecer e formular nas condições oferecidas.

A aproximação com a cultura escolar contribuiu para deslocar a análise de perfis individuais para as referências construídas nas experiências de escolarização. A aprendizagem experiencial ofereceu elementos para pensar a articulação entre ação e reflexão. A autonomia envolve ampliar possibilidades de reconhecer dúvidas, examinar estratégias e participar das decisões, com orientação docente.

O alcance dessas interpretações é delimitado pelo caráter situado da experiência, pela ausência de validação do formulário, pela categorização realizada por uma única pessoa e pela

reconstrução posterior das observações. Os registros não permitem estabelecer causalidade entre práticas escolares e percepções dos alunos, nem comprovar mudanças no desempenho ou na autonomia. A incorporação posterior de momentos reflexivos constitui um desdobramento pedagógico cujo acompanhamento demanda outros registros.

A contribuição do relato está em reconhecer as percepções dos estudantes como fonte de questões para o ensino. Escutar como descrevem a aprendizagem pode orientar propostas que tornem explícitas as possibilidades de perguntar, comparar, explicar, revisar e buscar apoio. A continuidade requer reflexão acompanhada pela mediação docente e por condições de participação, preservando a responsabilidade da escola no processo educativo.

Palavras-chave: Ensino fundamental, Aprendizagem experiencial, David Kolb, Cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rafael Alves Ferreira. *Aspectos culturais dos anos finais do ensino fundamental e a construção discursiva do ensino e da aprendizagem de ciências da natureza em sala de aula ao longo do tempo*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/1843/47113. Acesso em: 22 out. 2026.

DE RUIG, Niels J.; DE JONG, Peter F.; ZEE, Marjolein. Stimulating elementary school students' self-regulated learning through high-quality interactions and relationships: a narrative review. *Educational Psychology Review*, v. 35, art. 71, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5.

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

KOLB, David A. *Experiential learning*: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

UYEN, Bui Phuong; TONG, Duong Huu; LIEN, Nguyen Bich. The effectiveness of experiential learning in teaching arithmetic and geometry in sixth grade. *Frontiers in Education*, v. 7, art. 858631, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.858631.