

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE  
VYGOTSKY**

**JOSIANE DANTAS MARTINS DE LUCENA**

05/14/2010  
02BC\_TCC

CAJAZEIRAS-PB  
DEZEMBRO-2010

**JOSIANE DANTAS MARTINS DE LUCENA**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE  
VYGOTSKY**

Monografia apresentada à  
disciplina de Estágio  
Supervisionado em Docência,  
como exigência parcial para a  
conclusão do Curso de  
Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. MS. Débia Suênia da Silva Sousa

CAJAZEIRAS - PB  
DEZEMBRO - 2010

---



L935p Lucena. Josiane Dantas Martins de.  
O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Vygotsky / Josiane Dantas Martins de Lucena. - Cajazeiras, 2010.  
47f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia)Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2010  
Contém Bibliografia.  
Não disponível em CD.

1. Aprendizagem. 2. Vygotsky- visão de aprendizagem. 3. Ensino fundamental. I. Sousa, Débia Suênia da Silva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 37.015.3

Ao meu esposo, que do seu jeito simples e às vezes até rude, me deu forças pra chegar até aqui.

Aos meus pais que sempre me deixaram seguir os caminhos que eu desejei, acreditando no meu potencial.

A minhas filhas, Laura e Luise, que foram testemunhas do meu esforço durante toda a graduação, e às vezes até reclamando do pouco tempo que tinha para brincar com elas, mas acabavam entendendo e brincando só.

---

## **AGRADECIMENTOS**

A minha sogra que me apoio em todos os momentos, incentivando-me a não desistir jamais, dizendo-me que mais tarde eu seria recompensada por tantos esforços.

A Niza que cuidou e cuida das minhas filhas, sempre me garantindo que nunca me faltaria quando eu precisasse de ajuda.

A minha orientadora, que proporcionou grande crescimento acadêmico, e me fez perceber a importância de não simplificar, e sim buscar ampliar cada vez mais as aprendizagens e os conhecimentos.

A Orlany Carolino, professora de Língua Portuguesa que cuidadosamente fez a revisão gramatical da minha monografia, deixando-a mais clara e concisa.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

## RESUMO

O presente trabalho monográfico intitulado "O processo de ensino aprendizagem na perspectiva de Vygotsky", objetiva analisar como acontece o ensino para uma aprendizagem significativa, que estratégias de ensino são utilizadas para que aconteça a aprendizagem, como a história de vida e os aspectos culturais de cada aluno são considerados durante o trabalho com os conteúdos programáticos da escola, e por último como é acompanhado o nível de aprendizagem dos alunos. A pesquisa desenvolvida no trabalho monográfico realizou-se na E.M.E.I.F. Vitória Bezerra na cidade de Cajazeiras - PB numa sala do 3º ano do Ensino Fundamental I, composta por dezoito alunos e sendo um deles surdo. A pesquisa conceitua-se como estudo de caso, e utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação em sala de aula, entrevista aos alunos e professor, e também fontes orais, memórias do presente e narrativas colhidas durante o Estágio Supervisionado em Docência. Fez-se uma abordagem qualitativa na coleta e análise dos dados. Utilizou-se como aporte teórico a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin para o primeiro momento da pesquisa. E no segundo momento para a análise da vivência do Estágio Supervisionado em Docência aportou-se na Nova História Cultural. Diante das análises a que foram submetidos os dados colhidos durante a observação, as entrevista e Estágio, viu-se que na sala de aula pesquisada são quase que totalmente inexistentes a perspectiva postulada na teoria de Vygotsky, pois os alunos são tidos como meros pacientes no processo de aprendizagem, raramente discutem ou problematizam os conteúdos, suas vivências do cotidiano são descartadas, e o processo de ensino é baseado na reprodução mecânica de atividades, onde não levam o aluno a pensar o porquê daquela aprendizagem. Desse modo, encontra-se um dos motivos da reinação da indisciplina na sala de aula, os alunos vêem muito pouco sentido em ir à escola.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Vygotsky.

## ABSTRACT

This monograph titled "The teaching and learning process from the perspective of Vygotsky," as it aims to analyze the teaching for significant learning, teaching strategies that are used for the learning happens, as the life history and cultural aspects of each student are considered when working with the school syllabus, and is accompanied by the latter as the level of student learning. The research developed in the monograph was held at EMEIF Bezerra victory in the city of Cajazeiras - PB a room at the 3rd year of elementary school, consisting of eighteen students and one of them being deaf. The survey was conceptualized as a case study, and were used as instruments to collect data on classroom observation, interview students and teacher, and also oral sources, memoirs and narratives of this harvested during supervised training in Teaching . There was a qualitative approach in gathering and analyzing data. It was used as the theoretical content analysis Laurence Bardin for the first time of search. And the second time to analyze the experience of Supervised Teaching in landed in the New Cultural History. Given the analysis they submitted the data collected during the observation, the interview stage and saw that in the classroom studied are almost totally lacking the perspective of Vygotsky theory postulated, because the students are taken as mere patients in learning process, rarely discuss or embarrassing the contents, their daily experiences are discarded, and the teaching process and based on mechanical reproduction of activities, where not make the student think the reason for his learning. Thus, there is one reason raincoat of indiscipline in the classroom, students see little sense in going to school.

**Keywords:** Teaching. Learning. Vygotsky.



## LISTA DE SIGLAS

E.M.E.I.F. – Escola Municipal de Ensino Infantil Fundamental.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

ZDP – Zona de desenvolvimento potencial ou proximal.

ZDR – Zona de desenvolvimento real.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - O CAMINHOTRILHADO.....	13
1.1. Local e sujeitos da pesquisa.....	14
1.2. Tipo de pesquisa.....	14
1.3. Instrumentos utilizados na coleta de dados.....	15
1.4. Abordagem usada na análise dos dados.....	17
CAPÍTULO II - VYGOTSKY: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA APRENDIZAGEM.....	19
2.1. Considerações em torno da teoria de Vygotsky.....	20
2.2. A base marxista do pensamento de Vygotsky.....	21
2.3. Conhecimento adquirido no ambiente escolar.....	22
2.4. O professor como mediador.....	23
CAPÍTULO III - ANÁLISE: SIGNIFICADOS E SUBJETIVIDADES.....	25
3.1. Aspectos sócio-históricos: expressão individual.....	26
3.2. Educandos pacientes.....	27
3.3. A reprodução na correção das atividades.....	27
3.4. Método avaliativo.....	28
CAPÍTULO IV - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA: O CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	31
4.1. Considerações iniciais do Estágio supervisionado em docência.....	32
4.2. A aprendizagem como meta.....	33

4.3. Aprendizagem: superação de desafios.....	37
4.4. Indisciplina X Aprendizagem.....	39
CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXO.....	48

## INTRODUÇÃO

A teoria de Vygotsky fundamenta-se na perspectiva de que a criança se desenvolve a partir da interação social e histórica do ambiente em que vive, ou seja, a criança não tem conhecimento inato, é através do aprendizado que a mesma se desenvolve, considerando as intervenções de pessoas mais experientes que venham a orientá-la, e também a mediação feita através de símbolos ou instrumentos que facilitam a compreensão e a apropriação de conceitos. (OLIVEIRA, 1992). Na teoria de Vygotsky são imprescindíveis as relações interpessoais, tanto da criança com as pessoas mais experientes, como também das crianças entre si para o desencadeamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante dessa perspectiva, desenvolveu-se uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Vitória Bezerra, na cidade de Cajazeiras - PB, na turma do 3ª ano, no turno matutino. Justifica-se a escolha da referida turma, por preferir uma turma que já soubesse ler e escrever, acreditando ser mais fácil visualizar a construção de conceitos mais elaborados. Esta escolha também se deu pela rejeição da docente da sala de aula anteriormente escolhida, assim a docente da turma atualmente investigada deu total acolhimento, estando disponível a qualquer solicitação.

É pertinente pontuar algumas questões na teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. A criança aprende inicialmente por um processo intersíquico (interpessoal) e, posteriormente, intrapsíquico (intrapessoal), ou seja, desenvolve-se de fora para dentro sofrendo influências culturais e históricas do meio em que vive. Considerando essas afirmações, pode-se entender porque crianças que têm a mesma idade, e vivem em ambientes sociais equiparáveis, não apresentam ritmos de aprendizagem iguais.

No cotidiano da sala de aula, teve-se inicialmente a visão de homogeneidade com relação à aprendizagem, contudo, ao longo das observações, percebe-se que não é a realidade. Durante a observação detectou-se vários níveis de aprendizagem e de conhecimento, e também diversos tipos de obtenção e apreensão desses, pois alguns alunos aprendem e demonstram o que sabem escrevendo, desenhando ou através de expressão oral, já outros "aprendem", mas não conseguem externar esse aprendizado. E ainda alguns alunos nem chegam a aprender. Com isso é preciso que o educador esteja sempre atento, dando oportunidade a todos os alunos da sala

de aula de expressarem, seja de qual forma for, o que aprenderam, mesmo que o aprendizado não tenha acontecido ainda de forma potencial. A partir das expressões que os alunos forjam, possibilita ao educador desenvolver dinamicamente as atividades propostas, sem apenas cumprir a programação do ano letivo da instituição escolar.

Diante das considerações acima, surgiu a escolha de desenvolver o presente trabalho monográfico à luz da perspectiva de Vygotsky, procurando assim, analisar se acontece a interação e mediação postulada pelo mesmo nas situações de aprendizagem. Esta análise realizou-se ciente que a teoria de Vygotsky não foi elaborada especificamente para o contexto escolar, mas para os processos gerais de obtenção do conhecimento, independente de onde ela aconteça.

Nesse sentido, verificou-se como os fundamentos da teoria de Vygotsky influenciam no processo de ensino-aprendizagem, identificando o rendimento dos alunos a partir dessa perspectiva, buscando meios apropriados para desenvolver atividades, na referida sala de aula, considerando a história e a cultura de cada aluno, mas não se limitando apenas aos conhecimentos já concebidos, e sim, expondo a necessidade de obtenção de conhecimentos científicos, destacando que esses partem do conhecimento do senso comum, ou seja, os conhecimentos construídos por cada povo, de épocas variadas. E assim junto com os educandos trilhar caminhos de construção e acima de tudo, de ampliação do que eles já conhecem.

Além disso, surgiu a curiosidade sobre o tema ensino-aprendizagem a partir dos fundamentos de Vygotsky, devido a estudos acadêmicos sobre outros autores que abordam a mesma temática dentro de outras perspectivas. Em meio a essas teorizações, surgiu a opção pelos fundamentos de Vygotsky, que visa conhecer como se dá a construção do conhecimento através de interações e mediações entre os sujeitos, sem desconsiderar os aspectos históricos e culturais de cada um deles, ressaltando-os como preponderantes no desenvolvimento do ser humano. Nesta perspectiva, surgiram algumas questões a serem investigadas durante o processo de construção da monografia, bem como no período de estágio supervisionado em Docência, são elas:

- Na escola, como acontece o ensino para uma aprendizagem

significativa?

- Que estratégias de ensino são utilizadas para que aconteça a aprendizagem?
- Como a história de vida e os aspectos culturais de cada aluno são considerados durante o trabalho com os conteúdos programáticos da escola?
- Como é acompanhado o nível de aprendizagem dos alunos?

Vygotsky dá ênfase às aprendizagens concebidas fora da escola, sejam elas ainda intrapsíquicas, apontando-as como primordiais para a obtenção das aprendizagens escolares. Percebe-se então que na escola, onde as crianças passam quatro horas diárias, deve haver a valorização das aprendizagens anteriores, bem como sistematização de como essas serão incluídas e trabalhadas no currículo escolar. Partindo destes pressupostos, as crianças devem ser instigadas e desafiadas a todo o momento a irem adiante do que já conhecem, buscando ampliar e aprimorar os conhecimentos já obtidos, conhecendo além do que o seu meio histórico e social lhe proporciona, transformando os conhecimentos do cotidiano em conhecimentos sistematizados, tarefa essa atribuída à educação escolar.

É importante frisar que além de instigar os alunos para que haja progresso e desenvolvimento, é necessário também observar o nível de conhecimento em que o aluno já se encontra, é preciso respeitar as fases de aprendizagens do aluno, percebendo qual o tempo certo de ir adiante com atividades mais complexas, vendo até onde ele pode avançar, ou seja, não se deve ir além das capacidades do mesmo, pois se corre o risco de desmotivá-lo cobrando algo que ainda não é capaz de fazer sozinho.

Tomando como base esses processos de internalização do conhecimento, na escola, existe a necessidade de intervenção pedagógica, ou seja, o educador terá a função de intervir e mediar o aprendizado dos alunos no sentido de orientá-los na busca de novos conhecimentos. Inicialmente, o professor deverá ajudar os alunos nas atividades, mostrando os caminhos possíveis para encontrar respostas, mas nunca dando a resposta deixando-os responsáveis pela obtenção do conhecimento fazendo os mesmos agirem com autonomia, passando assim de dificuldades mais simples a mais

complexas.

Analisando como relevantes os pressupostos da teoria de Vygotsky, entende-se que a mesma dará suporte e subsídios para desenvolver atividades que desafie os alunos na busca de um aprendizado real e potencial, fazendo com que os mesmos se sintam cada vez mais motivados a aprender. E cada atividade feita tanto em sala quanto em casa seja uma nova conquista, uma aquisição de conhecimento que lhe servirá para toda a vida.

Buscando retratar os pressupostos de Vygotsky no processo de ensino e aprendizagem, o trabalho monográfico está dividido em quatro capítulos, seguidos de referências e anexos.

O primeiro capítulo tratará do percurso metodológico trilhado durante toda a pesquisa, expondo o local e sujeitos da pesquisa, como também o tipo de pesquisa e sua abordagem na coleta e análise dos dados.

O segundo capítulo tratará da abordagem em torno da teoria de Vygotsky, destacando as principais vertentes do seu pensamento, considerando sua base marxista. A construção do conhecimento a partir das aprendizagens sócio-histórica e cultural, bem como o conhecimento adquirido no ambiente escolar. E por fim, a função do professor como mediador.

No terceiro capítulo apresentar-se-á a análise dos dados obtidos na entrevista aos alunos da escola já referenciada. Os dados são analisados na perspectiva de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977). Nesta análise busca-se apresentar se o ensino acontece com base na teoria de Vygotsky. Investigou-se também qual o papel dos alunos na construção do conhecimento, agentes ou pacientes. E ainda como acontece a correção das atividades em sala. Por último analisa-se o método avaliativo utilizado para verificar o nível de aprendizagem dos alunos.

O quarto e último capítulo trará a análise do Estágio Supervisionado em Docência, de modo que será estreitamente relacionado com o objeto de estudo em questão, o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de Vygotsky.

## **CAPÍTULO I**

### **1. CAMINHO TRILHADO**

O primeiro capítulo tratará do percurso metodológico trilhado durante a pesquisa. Desse modo, serão expostos o local e os sujeitos da pesquisa, o tipo da pesquisa escolhida, os instrumentos utilizados na coleta de dados, a abordagem utilizada para a análise dos mesmos. E, por fim, a análise do Estágio supervisionado realizado durante dezoito dias letivos na escola referenciada neste trabalho.



### 1.1. Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil Fundamental Vitória Bezerra, na cidade de Cajazeiras - PB, na turma do 3º Ano A, no turno matutino.

Para efeito de análise os alunos foram identificados como aluno A, B e C, para assim resguardar suas identidades, não os expondo a qualquer tipo de situação de constrangimento.

### 1.2. Tipo de pesquisa

A pesquisa configura-se como estudo de caso, já que foi estudado apenas um pequeno grupo de alunos, que se encontra em num ambiente escolar complexo, mas que é suficiente para a análise do fenômeno em destaque. Gil, Licht e Oliva evidenciam fatores preponderantes para a utilização do estudo de caso no percurso metodológico:

Uma das características mais distintivas do estudo de caso em relação a outros delineamentos é o uso de múltiplas fontes de evidência. [...] os estudos de caso, apesar de corresponderem a uma situação que é tecnicamente una, envolvem muitas variáveis significativas, que não podem ser verificadas com apoio de uma única estratégia de coleta de dados. Além disso, para garantir a validade dos resultados obtidos por determinada fonte, é necessário que sejam confrontados com os dados obtidos por outras fontes. (2005, p. 50).

O estudo de caso se enquadra ainda como pesquisa, que se preocupa “com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.” (GONSALVES, 2003, p.68).

Assim, o estudo de caso iniciou-se sem uma estruturação ou delimitação do que se encontraria no objeto de estudo. Buscou-se reunir o maior número de informações e, posteriormente, analisou-se os fatos relacionados ao tema investigado. (MARCONI; LAKATOS, 2008).

### 1.3. Instrumentos utilizados na coleta de dados

Foram utilizados como instrumento de coleta de dados, observação em sala de aula e entrevista semi-estruturada com alunos sujeitos da pesquisa. Escolheu-se a observação, inicialmente, por considerá-la importantíssima na coleta de informações sobre os sujeitos pesquisados, pois a observação "estuda uma ampla variedade de fenômenos, permite identificar conjunto de atitudes e comportamentos e pode perceber a sinceridade das respostas" (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 276). E ainda fornece subsídios para a elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada direcionada aos alunos da turma investigada. Marconi e Lakatos trazem considerações sobre a observação como instrumento de coleta de dados:

Observação é uma técnica de coleta de dados, que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo como abordagem qualitativa. Ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Obriga o pesquisador a um contato mais direto com a realidade. (2008, p. 275).

A observação foi realizada numa sala de aula composta por 23 alunos. Durante esses momentos a turma ficou um tanto agitada, mas logo se acostumaram com a minha presença na sala de aula. Já a professora se manteve calma e segura, não deixando transparecer que estava incomodada com a minha presença, inclusive, disse que tanto ela quanto os alunos estavam disponíveis para o que fosse necessário, até mesmo o estágio.

A entrevista foi feita com sete alunos da sala, ressaltando que a mesma encontra-se na categoria semi-estruturada, e que foi audiogravada. A entrevista aconteceu em dois momentos distintos, já que na primeira vez constatou-se indução nas respostas dos alunos. Sendo necessário, portanto, uma segunda entrevista, dessa vez, feita com mais cuidado e rigor. Nos dois momentos da entrevista não houve nenhum contratempo, todos os funcionários da escola

foram muito receptivos e prestativos, para que a mesma acontecesse sem interrupções ou falhas.

A observação e as entrevistas foram escolhidas por serem pertinentes ao tema, e fornecerem ao pesquisador maior aproximação com o objeto pesquisado, já que a escolha somente de um instrumento de coleta dos dados poderia ser ineficiente para subsidiar a pesquisa e, *a posteriori*, dificultaria sua aplicação.

Em segundo momento, além da observação e entrevista citados anteriormente, foi realizado também uma observação geral da escola, seguindo um roteiro que solicita o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para que fosse feita uma leitura e também para eventuais consultas.

Durante a observação na escola, viu-se a estrutura física, verificando que a mesma possui laboratórios, biblioteca, pátio, auditório, jogos pedagógicos, entre outros. Outro aspecto observado foi o item segurança, verificou-se a presença de escadas, muros com cercas na parte de cima, etc. Esses itens foram observados buscando verificar como a escola estava estruturada para a recepção adequada aos seus alunos.

Já na observação da sala de aula procurou-se conhecer as características profissionais do professor, e também como ocorre a organização dos conteúdos ministrados, metodologia e recursos utilizados, a participação dos pais na vida escolar de seus filhos e, por fim, a avaliação. Depois de todos esses itens observados na escola e na sala de aula, foi realizada uma entrevista com o professor da turma observada, e a uma amostra de três alunos da turma, que tem no seu total 23 alunos. Esta foi realizada na busca de confrontá-la com a observação e assim angariar subsídios relevantes para a elaboração dos Planos de Aula do Estágio Supervisionado.

Desse modo, tentou-se destacar as principais habilidades e dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, para que elas sejam trabalhadas e ressignificadas durante o período do Estágio.

Utilizou-se também, como fontes de pesquisa a Nova História Cultural, que ressalta o uso de fontes orais, narrativas e memórias do presente para resgatar as vivências do Estágio, e dar sentido as narrações de alunos, estagiária, e demais sujeitos do espaço escolar, propiciando a compreensão da

realidade vivida. Como enfoca Santos (2008, p. 5) citando Neves (2003):

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas induzidas, estimuladas e gravadas, com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modo de vida ou outros aspectos da história contemporânea. E [...] *move-se em terreno pluridisciplinar, pois utiliza muitas vezes música, literatura, lembranças, fontes iconográficas, documentação escrita, entre outras, para estimular a memória.* (grifos do autor).

Além da história oral, fez-se presente as narrativas, que “tem o propósito de fazer as pessoas tornarem-se visíveis para elas mesmas. Trata-se “[...] de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nestas vivências. É a idéia de ação-reflexão [...]”. (CUNHA, 1998, p. 42).

#### 1.4. Abordagem usada na análise dos dados

Utilizou-se abordagem qualitativa tanto na coleta, quanto na análise dos dados coletados. Como já foi dito anteriormente no tópico 1.2 (Tipo de pesquisa), não houve estruturação durante a observação na sala de aula que levasse a quantificação dos dados. Busco-se assim analisar todos os fatos sem se restringir apenas a alguns fenômenos. Como considera Alves e Manzotti (1999, p. 158) citado por Marconi e Lakatos:

[...] adoção prévia de um quadro teórica, *a priori*, turva a visão do pesquisador, levando-o a desconsiderar aspectos importantes, que não se encaixam na teoria e a fazer interpretações distorcidas dos fenômenos estudados. Todavia, um mínimo de estruturação, de embasamento teórico geral e um planejamento cuidadoso o investigador necessita para não se perder no contexto geral, que lhe serve de apoio. (2008, p. 271 - 272).

Posteriormente, procurou-se pinçar dentro do que foi observado o que realmente interessava ao tema investigado.

Com a observação obteve-se dados para estruturação de uma entrevista semi-estruturada a uma amostra de três alunos da referida sala. E esta foi

analisada com base nos pressupostos de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), no qual a análise dividiu-se em etapas: primeiro categorizou-se semanticamente ou por temática, buscando dividir a entrevista em eixos temáticos, facilitando o processo de explanação do pesquisador e entendimento dos leitores. Em seguida, inferiu-se sobre as falas dos sujeitos pesquisados, dando-as significados e revelando a subjetividade dos mesmos.

Buscou-se dar significado ao conteúdo da fala dos alunos entrevistados, relacionando com teorias científicas que substancia os relatos, apontando o caminho ideal a ser seguido, para que se possa traduzir o sentido dado pelo locutor na fala. Desse modo, significando fidedignamente os seus discursos.

## CAPÍTULO II

### 2. VYGOTSKY: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo serão apresentados alguns pressupostos da teoria vygotskiana, apontando as principais vertentes do seu pensamento em torno da construção do conhecimento a partir das aprendizagens obtidas no meio social e histórico em que a criança está inserida. Apontando, em seguida, a base marxista do pensamento de Vygotsky, que valoriza a formação de conceitos a partir de ferramentas instrumentais e simbólicas que mediam a obtenção do conhecimento. E, por conseguinte, trata do conhecimento adquirido no ambiente escolar, ambiente esse, que tem o papel de sistematizar tudo o que a criança já conhece, transformando-os em conhecimentos favoráveis ao seu desenvolvimento. Por fim, será abordado neste capítulo a função do professor como mediador, sendo este, tido como umas das peças fundamentais para que o aluno possa agir de modo consistente no seu aprendizado e desenvolvimento.

## 2.1. Considerações em torno da teoria de Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) tem como ponto fundante da sua teoria a perspectiva histórico-cultural na obtenção dos conhecimentos, afirmando que o indivíduo não nasce com o seu mundo psíquico pronto, como afirmam outros teóricos como Piaget, e nem só recebe do ambiente externo ou social. Considera sim, tanto o mundo psíquico do sujeito quanto o ambiente em que o mesmo vive.

A teoria de Vygotsky tem como pressuposto a perspectiva histórico-cultural, no qual o ser humano precisa aprender com os sujeitos mais experientes do seu grupo social, para que possa se desenvolver. Nesse sentido, Vygotsky afirma que o aprendizado possibilita o desenvolvimento de várias características tipicamente humanas, citando uma delas a *linguagem*. Característica esta que difere o ser humano dos animais irracionais, que agem apenas instintivamente, de acordo com a sua espécie, não acumulando as transformações ocorridas ao longo da história. Neste sentido, Coutinho e Moreira assinalam que:

O surgimento da linguagem na espécie humana é um dos fatores que mais diferencia o homem do animal inferior. Graças à linguagem é que o desenvolvimento da inteligência da criança se torna, qualitativamente, diferente do desenvolvimento da inteligência animal. Esta diferença é determinada, fundamentalmente, pelo fato que somente o homem pode se apropriar da experiência acumulada pela história social [...]. (1999, p. 70).

Vygotsky, além de tratar sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem faz reflexões em torno do uso de símbolos ou signos, usados como representação ou mediação, que carregam valores históricos e sociais de cada grupo. A representação simbólica é uma característica somente humana que permite fazer abstrações ou representações mentais, ponto crucial que nos difere dos demais animais. Já a mediação simbólica pode ser feita através de desenhos, da escrita ou através de artefatos culturais que caracterizam determinado local ou cultura. (COUTINHO; MOREIRA, 1999). Assim, podemos

perceber como cada cultura faz inferência distinta em torno de questões como a concepção de infância, de adolescência, casamento, entre outras. É preciso ter clareza dessas demandas culturais para não idealizar aprendizagens e desenvolvimento homogêneo de sujeitos advindos de diferentes meios históricos e sociais.

## 2.2. A base marxista do pensamento de Vygotsky

O embasamento marxista da teoria de Vygotsky trata da relação dialética entre indivíduo e sociedade, que dão origem às características tipicamente humanas, ou seja, na medida em que o homem transforma o meio transforma a si mesmo. Diferentemente dos animais irracionais, o homem através do trabalho modifica o ambiente em que vive, constrói novas possibilidades para executar tarefas, criando a cada dia novas “ferramentas” tanto para o trabalho quanto para a sua vida cotidiana, e tudo isso acontece porque aprendeu com seus pares mais experientes, e não porque é uma característica inata do ser humano. (CARRARA, 2005).

Uma concepção essencial que Vygotsky traz a reflexão é a idéia de que o conhecimento se dá a partir da interação direta sujeito-objeto, mediada por instrumentos e signos, segundo Marx e Engels (1996). Os instrumentos referem-se a objetos do mundo físico, que são mediadores da ação e transformação do homem sobre a natureza. E os signos podem ser tidos como instrumentos psicológicos, mediadores do próprio pensamento.

A representação apenas mental de conceitos formados é denominada de *representação simbólica*. Isso é uma característica somente humana de fazer abstrações ou representações mentais, ponto crucial que nos difere dos demais animais. Alguns movimentos como fechar a mão em forma de pinça, modificar os meios de sobrevivência, não viver apenas instintivamente como os animais irracionais que apenas repetem os movimentos já definidos pela sua espécie, sem refletir sobre os mesmos.

Um exemplo de representação simbólica pode ser o jogo de papéis usados pelas crianças em suas brincadeiras, como de “mamãe e filhinho” ou “escolinha”, onde existe a figura de quem comanda e quem obedece,



respeitando assim regras, imitando assim o ambiente dos adultos. Sendo a brincadeira um jogo de faz de conta do mundo real, fará com que a criança faça um treinamento inconsciente, para ações futuras (DENARDI, 2005). A brincadeira será um mundo de descobertas, onde a mesma se rende a regras não impostas, mas que funcionará, como um treinamento para o seu futuro, no qual precisará obedecer a regras e hierarquias impostas pela sociedade em que está inserida. Nesse sentido Rego diz:

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (1995, p. 83).

Nesse sentido, a brincadeira dentro da sala de aula, pode-se trabalhar boa parte dos conteúdos propostos, tendo o cuidado de deixar claro os objetivos da brincadeira, e também as regras a serem seguidas para que se obtenha sucesso na aprendizagem. Convém afirmar que a brincadeira, por si só, não garante a aprendizagem, é necessário a sistematização e obediência das regras, para que haja real aproveitamento da atividade.

### **2.3. Conhecimento adquirido no ambiente escolar**

A teoria de Vygotsky traz concepções legítimas na atualidade, e que vigoram para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é necessário que consideremos as particularidades *sociais e históricas* de cada aluno. Ou seja, as variações no modo de vida das pessoas. Por exemplo, há vários padrões estabelecidos, a título de exemplo a organização familiar, que até pouco tempo atrás era, necessariamente, patriarcal. Na contemporaneidade existem famílias com pai, mãe e filhos outras só com mães e filhos, e ainda de crianças que são criadas pelos avós. Além disso, temos a variação entre as crenças, os valores morais e éticos, o modo como cada sujeito concebe a vida, todos esses fatores influem na aprendizagem, pois o modo de vida de cada um

permeará o seu modo próprio de ver e compreender o que está em seu entorno.

O modo como cada aluno vê e entende as coisas ao seu redor, também é diferente quando está estudando um conteúdo escolar, ou seja, implica em dizer que cada qual aprende de formas variadas, e em tempos diferentes, sendo necessário que o professor tenha habilidade para perceber como cada um aprende, e o ritmo de cada um se encontra. Segundo Vygotsky (trad. 1993), também é tarefa do professor desenvolver nesses alunos habilidades e competências para que potencializem as suas aprendizagens, ou seja, compreendendo-as e utilizando-as de forma prática, "desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais [...] sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas de pensamento" (p. 79).

Vygotsky contempla ainda na sua abordagem as zonas de desenvolvimento existentes no interior de cada indivíduo, sendo essas a *ZDR (zona de desenvolvimento real)* e a *ZDP (zona de desenvolvimento proximal ou potencial)*. A primeira, a ZDR se define como algo que já foi aprendido, o domínio já obtido pela criança sobre certas questões. E a segunda ZDP é o que a criança é capaz de fazer, com a ajuda de uma pessoa mais experiente, mas que a mesma depois de fazer várias vezes determinada atividade, tem a potencialidade de fazer sozinha. A ZDP não é medível, não é palpável, pois se modifica a todo o momento que chega uma nova informação no cérebro.

#### **2.4. O professor como mediador**

A atividade do professor em sala de aula é complexa, pois o mesmo precisa estar atento ao nível que os seus alunos já alcançaram, para submetê-los a novos desafios na aprendizagem, tendo como base o que já foi aprendido, internalizado, para a obtenção de novos conhecimentos. Diante disso, podemos entender que o professor e a escola devem promover a aquisição de novos conceitos, de novas habilidades cognitivas aos seus alunos. Portanto,

A tarefa concreta da escola consiste, nesses casos, em desenvolver todos os esforços para encaminhar a criança na direção daquilo que lhe falta. Considerações análogas podem ser feitas em relação à ação mediadora do professor nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (COUTINHO; MOREIRA, 1999, p. 73).

Considera-se, portanto, que o professor é um interventor intencionalmente na construção do conhecimento do educando, sendo uma espécie de orientador, de guia para este educando, fazendo com que o mesmo se sinta seguro e capaz para buscar cada vez mais o aprendizado e, posteriormente, poder agir de forma autônoma na busca de conhecimentos.

Contudo, a teoria de Vygotsky aponta alguns caminhos para o bom ensino, que pode ser permeado por interações entre aluno e professor.

Nesse sentido, o professor deve fazer um bom planejamento das atividades, para que as mesmas possam ser feitas coletivamente, e oportunizando a todos os alunos participação ativa, fazendo uma ressalva com relação ao professor que deve participar sempre buscando novos avanços para o seu educando, propiciando-o aprendizagens significativas.

## CAPÍTULO III

### 3. ANÁLISE: SIGNIFICADOS E SUBJETIVIDADES

O presente capítulo apresentará a análise dos dados obtidos na entrevista aos alunos da escola já referenciada. Os dados são analisados na perspectiva de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977). Nesta análise busca-se apresentar se o ensino acontece com base na teoria de Vygotsky, onde se privilegia os aspectos sócio-históricos dos educandos dentro do contexto educativo. Investigou-se também qual o papel dos alunos na construção do conhecimento, agentes ou pacientes. Como acontece a correção das atividades em sala, se há problematização ou apenas reprodução mecânica das atividades, e por último, analisa-se o método avaliativo utilizado para verificar o nível de aprendizagem dos alunos.

### 3.1. Aspectos sócio-históricos: expressão individual

Neste capítulo, busca-se apresentar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Vygotsky, analisando se acontece a interação e mediação no cotidiano da sala de aula, e como estão influenciando na aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, a presente pesquisa aponta para a ausência, quase que total, dos fundamentos de Vygotsky na sala de aula observada. É possível verificar isso quando se trata da importância da família, da cultura e da história de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Essas características poderiam ser evidenciadas em produções textuais ou redações, como os alunos costumam dizer, pois se compreende que seria nesse momento que estes teriam a oportunidade de expressar suas particularidades. Mas o que se detectou durante a entrevista com os alunos foi a afirmação que “*não fizeram*” (Aluno A, entrevistado em 13/11/2009). Os alunos não têm inserido na rotina da sala de aula o hábito de comentar ou de escrever sobre os costumes da sua família.

Compreende-se, diante da afirmação do aluno, que durante as aulas estão perdendo a oportunidade de agregar aos conteúdos estudados, compreensões e conhecimentos antes obtidos, pois os alunos não vem para a escola sem nenhum conhecimento, pelo contrário eles trazem muitas vivências e conhecimentos de mundo, e que precisam ser sistematizados, problematizados e discutidos. Rego faz considerações a respeito quando diz:

A escola desempenhará bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas ‘teorias’ acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos [...] (1995, p. 108).

Sentiu-se que a vida dos alunos fora da escola é pouco enfatizada, fato que se constatou durante as observações realizadas. As aulas não consideram o cotidiano dos alunos, suas histórias de vida e cultura, nem tampouco o modo próprio de cada um deles interpretar e vivenciar suas aprendizagens. O que

mais se vê na escola é a imposição de regras, de comportamentos homogêneos.

### 3.2. Educandos pacientes

Os educandos em momento algum atuam como agentes no processo de ensino-aprendizagem, eles são tratados como receptores de informações. Sendo assim, opõe-se completamente as idéias de Vygotsky, como destaca Gonzalez (1991, p. 99) citado por Núñez (2009, p. 26), sobre a aprendizagem que “colocam o aluno no centro desse processo, como sujeito ativo, consciente, orientado por um objetivo dotado de intencionalidades”.

Dentro da mesma perspectiva, investigou-se como os conteúdos eram trabalhados na referida sala de aula, se estes eram relacionados com o cotidiano dos alunos, facilitando assim o entendimento dos mesmos. Chegou-se ao seguinte entendimento: os conteúdos são expostos, e nem sempre são compreendidos, e os alunos não são instigados a levantar questões, a discutir os temas, na hora da explicação da professora, limitam-se a ouvir, conforme o educando afirma: “*fico calado, não pergunto*” (Aluno A, entrevistado em 13/11/2009). Tal afirmação reforça a ideia de que os alunos são passivos no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se então, que os alunos pouco participam do seu processo de construção do conhecimento, pois há ausência de discussão durante a exposição dos conteúdos e, sendo assim, levanta-se a seguinte questão: Será que é possível aprender só escutando o que o professor diz? A questão é polêmica, pois sabe-se que ao preparar uma aula não é possível abranger minuciosamente todo o conteúdo e, é a partir de discussões geradas que entra-se nos pormenores, chegando ao esgotamento do conteúdo.

Em síntese, ver-se a necessidade de maior estímulo por parte do educador, em instigar os alunos a participarem, a discutirem. Portanto, Rego (2002) afirma que “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimento implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. (2002, p. 110).

### 3.3. A reprodução na correção das atividades

Tratando do acompanhamento ou correção das atividades, viu-se que são realizadas diariamente da mesma forma, conforme os alunos, unanimemente, relataram “professora escreve a tarefa novamente no quadro com as respostas corretas” (Alunos A, entrevistado em 13/11/2009).

A reprodução que os educandos fazem a partir da correção das atividades feita pela professora dando a resposta pronta mostra a desconsideração da opinião dos mesmos em relação ao que “aprenderam”. Em raríssimos momentos, o aluno pode mostrar as suas potencialidades, permanecendo fadado a copiar o que já lhe é dado pronto, ao contrário do que propõe Freitas, quando diz que “em situação de sala de aula, o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que consiga internalizar, agindo por fim independente” (1994, p.103).

O momento de correção das atividades proporciona ao educador analisar aproximadamente em que nível de aprendizagem os educandos se encontram, ou seja, o que eles já têm total domínio ou que só tem certa noção. Nessa perspectiva, Rego aponta que:

Tão importante quanto o fornecimento de informações e pistas, é a promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento. (2002, p. 116).

Portanto, a correção é também o momento de tentar desconstruir aprendizagens equivocadas que possam ter ocorrido, ou seja, é o momento de intervenção, onde se pode preparar os educandos para etapas seguintes de aprendizagens. Assim, Núñez afirma que:

A aprendizagem organizada em condições pedagógicas não equivale ao desenvolvimento, embora desencadeie uma série de processos evolutivos que não ocorrem à margem da aprendizagem, o que implica em dizer que o desenvolvimento vai atrás e com a aprendizagem. (2009, p. 31).

Dessa maneira, entende-se que a prática escolar deve considerar o educando ativo e interativo no seu processo de conhecimento, e não apenas vê-lo como aquele que recebe passivamente as informações do exterior.

### 3.4. O método avaliativo

Questionou-se os alunos sobre como era a avaliação da aprendizagem, e eles se referiram apenas a “provas”. Investigou-se como era a preparação para a realização da mesma verificando que processo seguia-se nessa fase da aprendizagem, os alunos afirmaram que “a professora escreve a tarefa no quadro, o que vai cair na prova, aí nós escreve e estuda em casa” (Aluno B, entrevistado no dia 13/11/2009).

Diante desse contexto, entendemos que a professora faz uma espécie de estudo dirigido com os conteúdos que cairão na avaliação. É positiva a intenção da professora ao fazer uma espécie de questionário dirigido especificando o que será cobrado na avaliação. Só que tornar essa prática um hábito não será benéfico aos alunos, pois eles se resumirão a estudar um conteúdo selecionado e, às vezes, incorre-se no erro de deixar de lado fatos ou conceitos importantes. Mesmo utilizando o estudo dirigido como facilitador na preparação para avaliação, se considere o modo como cada aluno interpreta e externaliza o que aprendeu, logicamente sem fugir do contexto teórico referencial.

Nesse sentido, vê-se que o processo avaliativo vai além de mensurar a capacidade de memorização dos alunos, segundo Davis e Espósito (1990) o conceito de avaliação é mais amplo, como segue:

[...] o conceito de avaliação não se refere apenas ao julgamento do aproveitamento escolar dos alunos [...]. a avaliação tem um sentido e um papel muito mais amplo, cabe-lhe analisar o aproveitamento escolar em função de uma teoria de ensino aprendizagem, para que se possam repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino buscando-se solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção do conhecimento.



Assim, percebe-se que há pouca preocupação com a aprendizagem real dos alunos, usando apenas um método para organizar e sistematizar os estudos antecedentes as avaliações formativas, haverá pouca exploração das capacidades cognitivas dos alunos, de modo que ficam moldados sempre naquele mesmo estilo e formatação de atividades, que mais parecem espelhos da "provas". Sabe-se que é muito mais trabalhoso utilizar metodologias e estratégias distintas para a obtenção da aprendizagem, mas são meios de preparar os alunos para as situações adversas de aprendizagem, proporcionando aos mesmos a formação de estruturas cognitivas mais sólidas, pois já as vivenciaram intensamente.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA: O CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

No desenvolvimento deste capítulo são apresentadas considerações iniciais do Estágio Supervisionado em Docência: a aprendizagem como meta, como superação de desafios e um enfoque sobre a disciplina X Aprendizagem, buscando contemplar os aspectos que envolvem o processo de ensino aprendizagem na perspectiva de Vygotsky.

### 3.1. Considerações iniciais do Estágio supervisionado em docência

O presente capítulo trará análise do Estágio Supervisionado em Docência sob a luz da Nova História Cultural, que tem como precursores Roger Chartier, Peter Burke e Michel de Certeau. Entretanto, neste trabalho monográfico constarão, principalmente, releituras dos trabalhos de ícones da Nova História Cultural, feitas por Alves (2003) e Gomes (2004).

Para tanto, foram utilizadas a história oral, narrativas e memórias do presente, a fim de para resgatar as vivências do Estágio e dar sentido as narrações de alunos, estagiária e demais sujeitos do espaço escolar, propiciando a compreensão da realidade vivida. Chartier (2002, p.277) explícita:

O uso da História Oral, bem como das narrativas que dela se originam, estimulam a escrita de uma História que não é uma representação exata do que existiu, mas que se esforça em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado chega até o presente.

Outro recurso metodológico utilizado foi a narração que pode ser considerada como uma reconstituição do passado a partir do presente. Silveira (2007, p.7) conclui "As falas correspondem ao acesso da consciência da pessoa. [...] a narração como procedimento de pesquisa serve, ao mesmo tempo, como alternativa de formação, pois permite desvendar os mistérios do próprio sujeito [...]".

Sob esta análise viu-se que o estágio é o momento em que nos defrontamos com a realidade escolar, algo que tanto se discute e até idealiza-se em disciplinas durante a graduação em Pedagogia, principalmente as disciplinas de Fundamentos e Metodologias. As aulas são desenvolvidas simulando está-se em uma sala de aula das series iniciais do Ensino Fundamental. Porém, tudo o que se viu na academia servirá apenas como base para se praticar na sala de aula, pois quando o graduando ver-se em *lócus*, de verdade, a realidade foge dos padrões idealizados na maioria da literatura estudada na academia. Nesta perspectiva, Pimenta (1995) faz considerações da real função do estágio:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. [...] como todas as disciplinas é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente. (p. 63).

Afirma-se que foge dos padrões, pois nos textos não é possível enxergar muito além do que está escrito, não transparece, por exemplo, a indisciplina dos alunos durante as aulas, o desrespeito ao professor, os poucos valores éticos e morais dos alunos que parecem viver em "eterno devaneio". Parece radical a afirmação, mas os acontecimentos e fatos ocorridos durante o Estágio comprovam o dito pois mesmo depois de intermináveis conversas com os alunos o comportamento dos mesmos permanecia igual. Então, após reflexões particulares, fez-se perceber que não há em muitos alunos condutas morais pré-estabelecidas pelas famílias.

Algumas famílias já são desestruturadas há várias gerações, o que provoca um desencadeamento de prejuízos a todos os membros. Imaginem só as crianças pertencentes a estas proles. Questionava-se a todo o momento: por que crianças tão saudáveis e cheias de vida, por que tanta dificuldade para aprender? Nesse sentido, durante o estágio buscou-se conhecer a história de vida de cada aluno, e algumas eram muito tristes, mas eles contavam naturalmente, e conformadas com a condição de vida que tinham, e sem nenhuma perspectiva ou sonho de mudar a sua história.

### **3.2. A aprendizagem como meta**

Destaca-se que o estágio foi realizado numa sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, e os alunos tinham entre 9 e 14 anos, não sendo possível ver em nenhum deles o desejo de aprender. Alguns se mantêm sentados em suas carteiras esperando a ordem da professora para fazer alguma tarefa, sem expressar curiosidade ou vontade de ir além do que está sendo trabalhado na sala de aula. Já outros não se contiveram e não paravam em suas carteiras um só momento, mas não buscando aprender, e sim mexendo com o colega,

saindo de sala sem permissão. Com esses fatos vinham às indagações, o que está errado? A metodologia? A estratégia de ensino? As atividades? A estagiária?

O único meio de encontrar a resposta era testar várias metodologias, estratégias, atividades, só não podia mudar a estagiária. Foi então que a professora titular deu uma dica, dizendo que a estagiária deveria mostrar pulso forte nos três primeiros dias de aula, pois esse tempo determinaria o rumo dos demais dias. Seguiu-se a orientação da docente mais experiente, com mais de uma década na profissão e, além do mais, já conhecia muito bem a turma.

Depois de acolher a sugestão da professora titular foi possível notar significativa mudança no comportamento dos alunos, talvez por esses perceberem que a estagiária estava sendo a professora naquele momento. Foi deixando bem claro por parte da docente titular e também da gestora da escola que a estagiária tinha total autonomia dentro da sala aula para assegurar a aprendizagem e manter a disciplina.

Após essas decisões percebeu-se a amplitude da tarefa do professor em sala de aula, precisando estar atento a todas as situações, e buscar sanar da melhor forma como afirma Barreiro (2006):

Além do importante papel de avaliar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e o professor deve ter ainda formação política para entender, criticar e procurar soluções para diferentes problemas vivenciados no sistema educacional. (p. 88).

Assim, depois de regularizar parcialmente o comportamento dos alunos na sala de aula, era necessário encontrar meios viáveis para chamar a atenção dos mesmos, concentrando-os e fazendo-os aprender.

Inicialmente pensou-se em focalizar as aulas nos livros didáticos, pois todos os alunos os possuíam. Mas eles não deram a menor importância, e sempre repetindo que era chato e, às vezes, diziam que as atividades do livro eram muito difíceis. Foi então que se recorreu a ludicidade para o trabalho dos conteúdos.

Era pouco comum a inserção da ludicidade na sala de aula, e por esse fato encontrou-se muita resistência dos alunos. Inicialmente trabalhou-se com o

jogo da trilha confeccionada em E.V.A, para trabalhar situações problemas envolvendo a adição, e o primeiro obstáculo encontrado foi convencer os alunos a jogarem, os mesmos resistiram alegando não saber como jogava. Foi possível convencer a maioria, alguns ficaram apenas observando. A atividade aconteceu seguindo os passos abaixo enumerados. E deu-se da seguinte maneira:

- 1) Explicou-se detalhadamente as regras do jogo;
- 2) Os jogadores seriam escolhidos tirando par ou ímpar;
- 3) O jogador que não acertasse teria que cumprir as penalizações;
- 4) Teria apenas um ganhador no jogo, mas todos ganhariam a aprendizagem.

Seguiram-se essas etapas, mas foi deixado muito claro para os alunos os objetivos daquela atividade, que seria a resolução dos problemas e também estudar a tabuada de adição de uma forma diferente.

Mesmo deixando claro as regras e os objetivos do jogo para trabalhar os conteúdos, os alunos tomavam a brincadeira como uma disputa real, e a derrota não era aceita, chegando até a bater no colega por ter perdido a competição. Esse fato alertou a Estagiária para desenvolver aulas que contemplassem questões éticas do cotidiano na busca de sensibilizar e conscientizar os alunos como viver numa sociedade tão competitiva, lembrando que todos os indivíduos devem saber lidar com a vitória e a derrota.

Nessa perspectiva, algumas aulas foram previamente planejadas, e posteriormente trabalhadas trazendo questões éticas do dia-a-dia, como por exemplo, a violência existente entre alunos. Com essa temática discutimos "o respeito que devemos ter a si próprio e aos outros, fizemos essa reflexão através de um texto o que é ética", indagando aos alunos se eles gostariam de ser constantemente agredidos pelos seus colegas, se gostariam que os colegas estragassem seu material escolar, dentre outras questões. Outra temática trabalhada foi sobre justiça, pois envolve os valores fundamentais da ética. Fizemos esta discussão dando exemplos do cotidiano, de como receber um troco errado após fazer uma compra em um mercadinho, de que forma cada um agiria. Veja como aconteceu, conforme Diário das Aulas:

Foi impressionante as resposta que os alunos davam, pois alguns têm valores e padrões de conduta inversos ao

estabelecido pela sociedade, eles acham natural passar as pessoas pra trás, eles se divertem com isso. Mas não podemos generalizar, alguns alunos compreenderam o real sentido de agir com ética [...] (13/09/2010).

Considerando as atividades dos alunos viu-se a necessidade de ampliar mais ainda o trabalho sobre questões éticas na sala de aula e também fora dela, objetivando melhoria no comportamento dos alunos, e assim abrindo espaço para a aprendizagem. Pois durante as aulas os alunos infringiam a todo o momento, os princípios éticos (respeito, justiça, diálogo e solidariedade), fazendo da aula um espaço de ofensas verbais e até físicas aos colegas, sem dar ouvido ao que a professora dizia. Observando amplamente a sala de aula viu-se que o tempo de aprendizagem era muito curto, pouco significativo, pois as interrupções para conter alguns alunos tomavam a maior parte do tempo.

O trabalho com a ética foi essencial para manter a disciplina na sala de aula, e o desenvolvimento dos conteúdos usando a ludicidade, mas um fator relevante encontrado na turma foi a falta de hábito de estudar brincando ou jogando, esse fato pode ser confirmado quando se utilizou mais um jogo para trabalhar a adição, o “dominó da adição”.

A turma foi dividida em duplas para que encontrassem as somas iguais e montassem o dominó. Mas o desafio aos alunos foi além das suas possibilidades cognitivas, poucos alunos conseguiram resolver as somas, conforme explicita o Diário de Aulas:

Foi um rebuliço na sala de aula, pois acredito que foi um desafio muito além das possibilidades dos alunos. Percebi durante essa atividade que eles não estavam acostumados a desafios, ficam sempre esperando a resposta pronta e esse não era o meu objetivo [...] (02/09/2010).

Conforme destaca o recorte do Diário de Aulas, os alunos não queriam desafios, e sim, a soma pronta das peças do dominó, e a Estagiária resistiu às pressões dos alunos, pois tinha a convicção de que nada adiantaria dar a resposta, que aprendizagem ficaria daquela atividade? Certamente, nenhuma.

Essa atividade como várias anteriores proporcionaram uma diagnose do nível de conhecimento da turma, e também, que tipo de metodologia de ensino

estavam acostumados, dando ainda a certeza de que o estágio supervisionado não deveria ser pautado por reprodução do trabalho antes desenvolvido naquela sala, mas sim ser conforme os parâmetros de construção efetiva e potencial da aprendizagem, no qual os alunos precisariam entender o porquê de estar fazendo essa ou aquela atividade, sabendo claramente que objetivos teriam que atingir, e não só cumprir atividades, como num "faz de conta" que aprendem. Qual a validade dessa aprendizagem? Pode-se chamar isso de aprendizagem, ou de cumprimento de tarefas?

Mesmo com os desafios e a falta de experiência, em nenhum momento, perdeu-se o foco do estágio, o desenvolvimento pleno da aprendizagem, à luz da teoria vygotskiana, que é permeada por desafios, mas orientados e possíveis de ser superados.

### **3.3. Aprendizagem: superação de desafios**

O desenvolvimento da aprendizagem, em grande parte depende de como é o ensino, com isso cabe ao educador buscar meios de viabilizar a aprendizagem dos seus educandos. Diante disso, Pimenta (1995) define:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garante que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento objetivo, o estabelecimento de finalidades e intervenção para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social. (p. 61).

Nessa perspectiva, tinha-se o desafio de desenvolver as atividades do Estágio Supervisionado em Docência de acordo com os anseios da Estagiária, mas considerando a vivência e os princípios já estabelecidos naquela turma, pois a resistência as novas vivências eram imensuráveis. Mas como na vida tudo é remediável, soluções foram encontradas, Como aponta Alves (2003):

[...] ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes



do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, "mascaradas", vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. (p. 5)

Como bem define Alves, a cada dia foi possível "criar novas formas de ser e fazer", uma espécie de adaptação ao contexto da sala de aula, inserindo cuidadosamente novas metodologias e estratégias de ensino.

Após ter desafiado os alunos (ver tópico 4.1), além de suas possibilidades, viu-se que as atividades poderiam ser reelaboradas, trazendo situações do dia-a-dia, e logicamente relacionando com o conteúdo programático da série.

A partir da reelaboração das aulas, e conseqüentemente das atividades, inseriu-se um bingo para estudar a tabuada. Em princípio, os alunos disseram que não iam jogar, pois não iriam saber, mas se renderam após saberem que tinha um prêmio. Infelizmente, em alguns momentos é necessário condicionar os alunos para garantir a participação nas atividades. Após convencê-los, e explicar minuciosamente como o bingo aconteceria, os alunos se empolgaram, e foi concentração total, até mesmo dos alunos que não conseguiam realizar as somas, que astutamente esperavam os colegas responderem ou marcarem na cartela, para saber o resultado da soma. Resumindo, o bingo foi um sucesso, pois os alunos conseguiram ver a presença da matemática naquele jogo e alguns disseram "Ah, assim é bom demais, estuda brincando" (Aluno A, 08/09/2010), "Por que tia num brinca assim todo dia?" (Aluno B, 08/09/2010).

Outro desafio foi lançado aos alunos depois de assistirem a um DVD da turma da Mônica, que contava com vários episódios, pensou-se em exibir apenas dois deles, mas os alunos insistiram em ver todos, permitiu-se por achar que não iria interferir nos objetivos da atividade. Após a exibição dos episódios, os alunos começaram a contar o que tinham assistido, mas após o relato dos alunos foi esclarecido pela Estagiária os reais objetivos para aquela atividade, na qual discutiríamos com base em um episódio o tema "a mentira", relacionando com fatos do cotidiano, e indagando-os sobre o comportamento que teriam diante de situações similares.

Num segundo episódio veríamos a diferença entre a cidade e o campo, primeiro discutiria e, em seguida faríamos atividade escrita sobre a discussão. Com essa atividade surgiram vários comentários, alguns diziam que gostaram, porque não ia só ler no livro sobre aquilo, mas, já outros alunos, disseram que era muito difícil, pois na hora de responder a atividade não tinha de onde copiar a resposta. Esse foi mais um momento de parar a aula e conversar com os alunos buscando sensibilizá-los para a não reprodução, incentivando-os a refletir sobre os filmes que acabaram de ver, e escrever com suas palavras, com seu entendimento. A Estagiária comparou a atividade de análise dos filmes, com um passeio que eles já tivessem feito, mostrando que se você participa, ver as paisagens, depois certamente saberá o que aconteceu e também conseguirá comparar a outros passeios já feitos a outros lugares, como também dizer o que havia naquele lugar, as atitudes das pessoas, o comportamento, enfim o que lhe chamou a atenção.

Depois dessa conversa a maioria dos alunos teve uma clarificação sobre a análise de um filme, e só contar a história como aconteceu faz pouco sentido.

Devagar os alunos foram entendendo que precisariam pensar um pouco mais para que chegassem a aprendizagem significativa, apenas copiar do livro para o caderno só serviria para treinar a caligrafia, pois nem liam o que escreviam os alunos tinham o hábito de não ler o que escreviam, precisando, na hora de copiar, olhar letra por letra de cada palavra.

Diante desses relatos, acima pontuados, alguns questionamentos são levantados, como: De onde vem o hábito de copiar? Reproduzir? Por que raramente refletem sobre o que estão estudando? Os alunos são vítimas dessa condição de ensino, e acredita-se que ainda são imaturos para superar e cobrar formas diferentes de ensino. Mas é notável que essa reflexão deva partir dos educadores, pois conforme Gomes (2004, p. 10) diz:

Professores, ao escrever minuciosamente sobre suas práticas apresentam em sala de aula, apresentam todo o esforço exercido para continuar na profissão, desde suas dificuldades financeiras estrutura física precária do ambiente escolar, situação econômico-cultural das crianças de maneira catastrófica.

Supõe-se que deveriam pensar e escrever sobre que sujeitos desejam "formar", meros reprodutores que não tem opinião própria, e só agem heteronomamente, ou sujeitos pensantes que têm potencial para interferir nas decisões da sociedade em que vivem, e agir com autonomia para escolher os melhores caminhos que a vida oferece.

### 3.4. Indisciplina X Aprendizagem

Um dos principais fatores contribuintes para a não aprendizagem na escola, sem dúvida é a indisciplina. Desse modo Garcia (2008) citando outros autores, explica:

Alguns teóricos têm afirmado que os problemas de indisciplina afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desdobramento do currículo, e podem transtornar nossas melhores visões e práticas educacionais (AMADO, 2001; D'ANTOLA, 1989; XAVIER, 2002). A indisciplina na escola, portanto, representa um desafio não somente aos professores em sala de aula, mas ao trabalho e projeto educacional mais amplos desenvolvidos nas escolas. (p.3).

Neste sentido, a indisciplina é gerada por inúmeros fatores, pode-se elencar alguns, como: desestruturação familiar, problemas psicológicos, dificuldade de aprendizagem, entre outros. Este último ponto citado acredita-se ser o mais encontrado no âmbito escolar, que conseqüentemente pode ter sido decorrência dos anteriores citados. Pois a dificuldade para aprender a ler, a interpretar fatos faz com que o aluno transfira seu potencial para a indisciplina, transformando-a em característica principal do seu estar na escola.

Durante o Estágio observou-se constantemente esse tipo de conduta, que consta no Diário de Aulas:

[...] fizemos a leitura de um bilhete, onde todos os alunos leram um trecho, com o objetivo de ver como estão lendo, e o resultado não foi bom, de dezessete alunos apenas cinco lêem com fluência, os demais tem muita dificuldade. Vejo esse fato como um dos motivos da indisciplina, por não saberem e conseqüentemente não conseguirem fazer a atividade fazem bagunça. (30/09/2010).

Nesse sentido, Garcia (2008) considera que a indisciplina vai além do rompimento das regras, veja:

[...] um aluno indisciplinado seria não somente aquele cujas ações rompem com as regras da escola, mas também aquele que não está desenvolvendo suas próprias possibilidades cognitivas, atitudinais e morais. (p.5).

Assim, destaca-se que a indisciplina deve ser pensada por toda a escola, pois a mesma não está restrita a sala de aula, mas em todos os espaços da escola e também fora dela. Como apresenta o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (p.92) "O convívio escolar pretendido depende do estabelecimento de regras e normas de funcionamento e de comportamento que sejam coerentes com os objetivos definidos no projeto educativo". Este aspecto precisa ser visto antes mesmo que esteja acontecendo, os professores e gestores precisam buscar meios para preveni-lo ao invés de tentar remediá-lo, situação esta que será muito mais difícil resolver. Desse modo, Rego (1996) concorda que a criação de regras e normas é a melhor forma de definir o bom andamento do processo educativo na escola, como segue:

A escola, [...], precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido as normas deixam de ser vistas apenas como restrições castradoras e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mas do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. (p.86).

É necessário ter incluso no Projeto Político Pedagógico da escola iniciativas para prevenir ou conter ações indisciplinadas dos alunos. Essas iniciativas devem partir de situações de ensino-aprendizagem, a qual o aluno é envolvido nos processos educativos, formando vínculos verdadeiros quando aprender se torna uma tarefa agradável, e não um fardo como costuma ser entendido pela maioria dos alunos. E questiona-se: como seria possível

envolver o aluno para a aprendizagem? Acredita-se piamente que é dando sentido aos conteúdos, relacionando com os fatos do cotidiano, apresentando objetivos claros, mostrando a utilidade de cada um, relacionando um conteúdo a outro, prevalecendo a interdisciplinaridade.

Fazer o aluno se sentir sujeito do seu conhecimento, mostrando os avanços que ele já conseguiu e que ele é capaz de seguir em frente na aprendizagem. Admite-se que é um tanto difícil, sendo necessário o educador inserir metodologias diversas para que atinja o maior número de alunos possível, e acima de tudo, que eles progridam nos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, pois só assim a indisciplina não reinará na sala de aula, dando espaço para a aprendizagem significativa. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (p. 93) apontam a didática usada na sala de aula pelo professor como essência do processo de aprendizagem dos alunos,

O aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no 'contrato didático' estabelecido. O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber. (p.93).

Nesse sentido, ver-se o papel do professor-educador no processo de prevenção e contenção da indisciplina, para o qual é preciso atrair o aluno sem pressioná-lo ou obrigá-lo a fazer parte de situações onde ele não entende, não ver significado, nem utilidade, pois não está explícito e também ninguém se preocupa em informá-lo. A escola deve ter como foco principal a aprendizagem do aluno, mas algumas vezes isso é esquecido, priorizando-se burocratizações, lutas políticas internas e externas de poder, dentre outras questões.

## CONCLUSÃO

Diante do longo processo de pesquisa, que contou com a coleta de dados e informações, análise dos dados e Estágio Supervisionado em Docência, buscou-se conhecer como acontecia o processo de ensino-aprendizagem na escola referente, e se nas atividades apareciam algumas características da teoria de Vygotsky.

O que realizamos, no início, foi uma espécie de investigação para entender como acontecia o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Observou-se durante o estágio, que alguns alunos não demonstravam interesse em aprender, pareciam desestimulados, passivos ante as atividades. Talvez por sentirem que a escola não estava exercendo o papel de promovê-los socialmente, a começar pela convivência em sala de aula, e também, não os ajudavam a superar dificuldades vividas no cotidiano familiar, já que a maioria desses alunos vive, financeira e socialmente, em condições desfavoráveis.

Pelo exposto, percebe-se que no estágio é difícil trabalhar com as histórias de vida e a cultura dos alunos, e principalmente utilizá-las como ponto de partida no trabalho com os conteúdos programáticos. Mas, mesmo com toda dificuldade, o estágio foi desenvolvido nessa perspectiva, buscando a todo o momento valorizar a vivência extra-escolar e escolar dos alunos.

Nesse sentido, viu-se que é necessário o professor conhecer seus alunos, saber em que nível de conhecimento eles se encontram, e trabalhar em cima desses dados, tentando fazer com que os mesmos acompanhem os conteúdos propostos para sua série, e possam seguir adiante na aprendizagem. Infelizmente, o que se constatou foi uma sala de aula do 3º Ano do Ensino Fundamental, com grande parte dos seus alunos sem saber ler (codificar). Esse fato parece inconcebível, mas é real.

Além da ênfase dada à história de vida dos alunos, fez-se a inclusão da ludicidade para o trabalho com os conteúdos, inicialmente com resistência dos alunos que estavam acostumados a realizarem atividades seguindo modelos. Era uma novidade para a turma saber que é possível relacionar o lúdico, a brincadeira agradável com o estudo. Eles se surpreenderam no começo, porém logo perceberam como era mais fácil aprender através de brincadeiras, jogos e muitos outros artifícios que auxiliam a aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que é possível melhorar o processo de ensino e aprendizagem com base na proposta de Vygotsky, onde se valoriza o que o aluno

traz de suas vivências pessoais, e também se desafia o aluno a conquistar novas aprendizagens.

O mais importante é que as pessoas, no caso, professores, alunos, gestores saibam como tomar decisões coletivas por meio do diálogo, do debate das idéias, do confronto de argumentos diferentes para construir um processo coletivo de participação e aprendizagem. É um trabalho árduo para os que se dizem agentes transformadores. Mas precisamos mudar as nossas práticas pedagógicas em prol de uma educação de qualidade, com a inclusão dos conhecimentos dos próprios alunos. Precisamos por em prática os valores adquiridos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Rev. Bras. Educ. no.23 May/Aug. 2003. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 21/10/2010.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- CARRARA, Késter (org.) (et al). A escola de Vygotsky. In: **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a História entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. 7.ed. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1999.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DAVIS, Cláudia. ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Papel e função do erro na avaliação escolar**. São Paulo, agosto de 1990. Cadernos de Pesquisa, nº 74.
- DENARDI, Christiane. **Contribuições do lúdico para o desenvolvimento da criança na educação infantil**. 2005. Disponível em: <http://www.edenardi.com.br> . Acesso em: 25 jul. 2008.
- FONTES DOCUMENTAIS, **Diário de Campo**. Cajazeiras – PB. 24 de agosto à 17 de setembro de 2010. Portfólio – **Arquivo dos Planos de aula e das atividades utilizadas no Estágio Supervisionado em Docência - Cajazeiras** – PB. 24 de agosto à 17 de setembro de 2010.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: ed. Ática, 1994.
- GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: **Questões sobre mudança de paradigma**. Itajaí: Contrapontos, set/dez 2008 - volume 8 - n.3 - p. 367-380.
- GIL, A.C.; LICHT, R.H.G.; OLIVA, E.C. **A utilização de estudos de caso na**



**pesquisa em administração.** *BASE* – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos, v 2, n. 1, p. 47-56, jan.abr. 2005.

GOMES, Marcilene Popper. **Memórias e histórias:** cenas do cotidiano docente. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

GONSALVES, Eliza Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 4 ed. Campinas, SP: editora Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1996.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade entre teoria e prática. São Paulo: Cad. De Pesq., nº 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: [ww.inep.gov.br/pesquisa](http://ww.inep.gov.br/pesquisa). Acesso em: 28 out. 2010.

REGO, Teresa Cristina. R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, Teresa Cristina. R. **A indisciplina e o processo educativo:** uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina a escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

SANTOS, Jurandir. **História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação.** São Paulo: 2008. Disponível em: [www.jurandirsantos.com.br/.../Historia oral fontes documentais e narrativas como recursos metodologicos na educacao.pdf](http://www.jurandirsantos.com.br/.../Historia%20oral%20fontes%20documentais%20e%20narrativas%20como%20recursos%20metodologicos%20na%20educacao.pdf). Acesso em: 20/10/2010.

SILVEIRA, Éder da Silva. **História Oral e Memória: a construção de um perfil de Historiador-Etnográfico.** Ciência e conhecimento – Revista eletrônica da ulbra São Jerônimo – vol. 01, 2007, História, A.2 1. Disponível em: <<http://www.cienciaeconhecimento.com>>. Acesso em: 23 out. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** [ trad. Jefferson Luís Camargo; rev. Técnica José Cipolla Neto]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## Anexo

### ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA AOS ALUNOS

1. Quando o conteúdo é explicado você consegue entender?
2. Você tem dúvidas sobre os conteúdos explicados?
3. Como a professora tira essas dúvidas?
4. A professora explica os conteúdos, dando exemplos? Como, exemplifique?
5. Você tem espaço para comentar a sua vida fora da escola?
6. Você já fez algum texto ou redação sobre a sua vida e sua família?
7. Como são trabalhados esses textos, cada um lê o seu?
8. As atividades de casa são corrigidas?
9. A professora corrigi caderno por caderno?
10. Como você costuma estudar para avaliação?
11. Na hora da avaliação a professora tira dúvidas?
12. Como é a relação entre você o seu professor na sala de aula?