



10

Thiago Maciel Morais

Elaine Conte

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DO SOCIOINTERACIONISMO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.971.2223](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.971.2223)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência de Estágio Curricular em Língua Portuguesa na Escola Professor Júlio César de Moraes Passos, de Manaus/AM, durante o segundo semestre de 2016. Esta escola faz parte de uma comunidade de classe baixa localizada na periferia da cidade de Manaus, sendo uma turma do período noturno, na qual a maioria dos estudantes trabalhava durante o dia e à noite estudava. A escolha por essa escola se deu pelo fato da proximidade e familiaridade com a escola, também por já conhecer alguns profissionais que ali trabalhavam. O estudo objetiva, inicialmente, relatar nossa experiência de estágio em Língua Portuguesa realizada na Escola Professor Júlio César, em uma turma do 2º ano do período noturno do Ensino Médio. Posteriormente, a proposta interdisciplinar girou em torno de ensinar a compreensão aos estudantes sobre a Língua Portuguesa, para que reconheçam a constituição e a função dos diferentes conteúdos programáticos que serão discutidos e apresentados em sala de aula de forma prazerosa e inovadora. Para embasar a nossa pesquisa, utilizamos a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky e a construtivista de Jean Piaget, ambas justificadas na concepção de um sujeito ativo e interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos em um processo mediado pelo outro no mundo social e dialético. Assim sendo, entendemos que o conhecimento de bases *sociointeracionistas* e *construtivistas*⁵ se dá por meio da construção e da transmissão de saberes culturais e históricos a partir da condição humana (sujeito de linguagem) e da participação nas atividades comuns da vida sociocultural. Para Severino (2010, p. 122),

5 Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) defenderam a ideia de que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir de experiências coletivas e trocas entre os sujeitos e os contextos (meios), que potencializam o desenvolvimento real em situações de relacionamento vital. Essas teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e relacional por meio da linguagem, que vai desenvolvendo as capacidades motoras, afetivas, sensíveis e do pensamento racional desde a infância.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Na tentativa de atualizar tais experiências pedagógicas, sob a perspectiva sociointeracionista no cenário da educação brasileira, recorreremos à *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1987, p. 34), que faz a apologia da diferença ao defender que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo”. Freire (1987) traz para essa experiência pedagógica o tensionamento à formação fragmentada e depositária do ensino tradicional por meio da contextualização dialógica, que é adquirida no cotidiano da vida e que precisa estar presente na escola. Ao questionar os saberes enciclopédicos formalizados e apresentados como verdades nas escolas, o pensador abre espaço para a comunhão e a igualdade de todos os saberes. Em suas palavras, salienta que precisamos superar a hierarquização dos conhecimentos, pois “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68). No ousar saber e na atitude de abertura ao olhar do outro, é possível instaurar um diálogo interdisciplinar voltado à emancipação coletiva por intermédio das experiências pedagógicas entre a luta e o sonho do inédito viável, cuja diferenciação é potencializadora da problematização da realidade e da transformação da própria história individual e coletiva.

O processo educativo e formativo de construção dos saberes humanos realiza-se na estreita relação com as possibilidades de linguagem e interação dos sujeitos, sendo possível transformar o ensino em possibilidade dialógica (ética, estética e política) de mudança da cultura escolar. Além disso, as relações humanas com o mundo não são relações diretas, mas profundamente mediadas. O núcleo

mecânica e técnica sem muito controle e autonomia para quem a produz ou a exerce.

A partir dos pressupostos apresentados verificamos que a inovação não se constitui apenas por se introduzir artefatos culturais, como materiais, técnicas ou metodologias em sala de aula, mas ela se dá pela via da linguagem (espaço-tempo da interação humana) e da estimulação pedagógica em processos de reconstrução de saberes com o outro. De forma semelhante, a mediação do professor é uma janela de aprendizagem para novas leituras de mundo nesse contexto de investigação, uma vez que, onde há escola, há esperança de identificar equívocos históricos ou revisar lacunas existentes em práticas de ensino. Nesse sentido, se o conhecimento nesse estudo é um produto de interação social e cultural, começaremos nossas análises pelas mudanças de concepções enquanto professores em sala de aula, que tipo de sujeito pretendemos formar e quais conteúdos estamos orientando em aula, para que nossas ações pedagógicas possam guiar a solução de problemas reais na contemporaneidade. A seguir, ampliamos a compreensão de aprendizagem a partir da visão acerca do sociointeracionismo construtivista no trabalho educativo com os estudantes e os conteúdos de forma interdisciplinar, para que a disciplina Língua Portuguesa se torne um processo de aprendizagem significativo para todos.

APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO SOCIOINTERACIONISMO CONSTRUTIVISTA

A forma de inter-relacionar elementos com a finalidade de entender o comportamento mental do ser humano, em conjunto com a contraposição aos estudos da psicologia tradicional, levou Vygotsky (1998) a elaborar uma teoria histórico-social, também conhecida

sumário

como sociointeracionista construtivista. O objetivo dessa teoria era “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, p. 21). Assim, consideramos importante destacar que Vygotsky (1991) trata a natureza das relações entre os usos de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Sua maior preocupação recai em descrever e especificar o desenvolvimento das formas cognitivas práticas, vinculadas à linguagem humana. Ele considera que a unidade dialética da inteligência prática e do uso de signos no adulto constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. O estudioso, portanto, atribui à atividade simbólica uma função organizada específica, quando a fala e os signos são incorporados a qualquer ação. Segundo Vygotsky (1991), esta transforma-se e se organiza produzindo novas formas de comportamento que, mais tarde, constituirão o intelecto.

Nessa linha de raciocínio, Vygotsky (1991) considera que tudo nasce da interação com o outro. A criança, antes de controlar seu próprio comportamento, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. De acordo com a perspectiva do autor, quanto mais complexa é a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior é a importância que a fala adquire na operação, que mira os aspectos do entendimento e do vigor pela linguagem. O autor postula que essa unidade de percepção, fala e ação provoca a internalização do campo visual. Enquanto isso, para Jean Piaget (1994), em sua perspectiva construtivista o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo; isso se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de readaptação ao objeto. A adaptação ocorre mediante a organização, posto que o organismo

sumário

discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irão constituir em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget (2007), o conhecimento é a (re)equilibração entre a assimilação e a acomodação, isto é, entre os sujeitos e os objetos do mundo.

A teoria construtivista surgiu no século 20 com Jean Piaget, que observou crianças desde o nascimento até a adolescência. O psicólogo estudou como um recém-nascido passava do estado do não reconhecimento de sua individualidade ante o mundo que o cercava indo até a adolescência, quando se tem o início de operações e raciocínios mais complexos, advindos de conhecimentos construídos na interação com o meio em que vive. Nas palavras do autor, o conhecimento,

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só serão conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p. 1).

O construtivismo de Piaget veio para romper alguns paradigmas da educação, quando se pregava a ideia de um universo do conhecimento dado, seja pela bagagem hereditária (apriorismo) ou pelo meio físico e social (empirismo) e adotado em escolas em todas as partes do mundo. Ao longo dos tempos, a teoria construtivista sofreu várias críticas, mas também foi motivo de pesquisa para muitos estudiosos. Para Vasconcelos (1996), a divulgação das ideias de Piaget no Brasil teve seu início no final da década de 20 do século 20, no contexto do Movimento da Escola Nova. Até os anos 1980 a maioria dos piagetianos dedicava-se aos aspectos estruturais dos estágios de desenvolvimento da criança; a partir daí houve um aumento de interesse pela pesquisa dos aspectos funcionais, ou seja, pela concepção construtivista e interacionista do desenvolvimento.

sumário

Cabe ressaltar que o construtivismo não é uma prática nem um método, e, sim, uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado ao sujeito, mas construído mediante sua ação e interação com o meio (BECKER, 1994). Nesses termos, o sentido do construtivismo na educação diferencia-se da escola como transmissora de conhecimentos, que ensina o que já está pronto por intermédio da repetição como forma de aprendizagem. Além disso, Becker (1994, p. 89) defende que na concepção construtivista a educação é concebida como “um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído”.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA VISÃO CONSTRUTIVISTA

A partir dos estudos e dos aportes teóricos da concepção construtivista de Piaget (2007), cabe aqui destacar as principais contribuições deixadas e alcançadas por esse teórico para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. No Brasil, temos de destacar, na psicolinguística, a presença de Emília Ferreiro, que é considerada uma referência para o ensino, principalmente quando se trata da investigação dos processos de aquisição e elaboração dos esquemas de conhecimento da criança, ou seja, das formas como ela aprende, letrando-se. Em suas pesquisas, a autora estudou e trabalhou como colaboradora nas equipes de Piaget, quando se concentraram nos estudos dos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Dessa forma, tanto as pesquisas de Piaget quanto os estudos de Emília Ferreiro chegaram à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, isto é, elas constroem

sumário

opere de maneira eficaz. Estes incluem não apenas recursos instrumentais (como *ferramentas* mentais), mas também ambientes ou condições necessárias para as operações eficazes.

É importante destacar a necessidade de ambientes e condições básicas ao desenvolvimento tanto do professor quanto do estudante, para que sejam transmitidos conceitos e noções básicas que auxiliem na organização de conhecimentos sobre a língua, bem como que estimulem as capacidades para tal. De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 26), “o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa”. Sob esse prisma, as apropriações de estruturas sintáticas complexas exigem que possam ser realizadas reflexões sobre a própria língua. Dessa forma, o que se observa é que a teoria construtivista condena a rigidez dos procedimentos de ensino, tais como as avaliações padronizadas e a utilização de material didático alheio à realidade do educando, e defende uma educação como prática de liberdade voltada para o diálogo aberto, a reflexão processual e a autoavaliação constante. Mais do que uma linha ou tendência pedagógica, o construtivismo é uma práxis que busca apoiar e modificar as formas de (re)elaboração do conhecimento no cotidiano escolar.


O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) EM SALA DE AULA

Os trabalhos de Vygotsky (1998) para a elaboração desse conceito (ZDP) vieram da necessidade de descobrir e compreender as relações sociais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de fortalecer aprendizagens sociais. Ao analisar a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), Lantolf (2000) defende que seu conceito mais importante é o que ensina que a mente humana é

mediada, portanto fazemos uso de ferramentas simbólicas, sendo a mais importante a linguagem, de modo que passamos a regular o nosso relacionamento conosco e com os outros que nos cercam. É por meio dessas ferramentas que organizamos, controlamos e alteramos as nossas atividades mentais.

Ao introduzir o tema da arte no contexto social, Vygotsky (2001) destaca que os elementos imaginativos se apresentam como fenômenos humano e social, que se originam da relação do sujeito com o meio físico, social e cultural. Apesar da reação artística ser registrada em cada sujeito de forma unilateral, a arte é social entre as pessoas, pois diz respeito às relações de reciprocidade entre elas e as representações que fazem do mundo e de si mesmas. Para Vygotsky (2001, p. 12), a arte ganha relevância na medida em que “tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (*técnica social do sentimento*). De acordo com o exposto, a arte conjuga diversos elementos que unem imagens a conceitos. Dentre outros, destacamos dois: o primeiro, por ser uma atividade humana de criação, imaginação e fantasia que emerge, por formas indiretas, do contexto real; o segundo elemento, por ser uma prática humana relacionada à expressão, comunicação e vazão do sentimento por intermédio de uma técnica socialmente desenvolvida.

O estudo de Vygotsky (2001) sobre a arte representa, também, grande relevância para a educação, pois conjuga aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, trazendo à reflexão a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) associada à capacidade criativa e imaginativa desde a infância, bem como a importância dessas funções mentais para o desenvolvimento global e integral ao longo da vida. O autor chamou de ZDP a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina mediante a solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado por meio da solução



sumário

prévio dos estudantes. É de suma importância levar em conta as diversidades sociolinguísticas do educando para garantir o respeito às diferenças e à inclusão da variedade linguística de dialetos culturais que trazemos como bagagens formativas e que não devem ser substituídas ou aniquiladas pela língua institucionalizada. Na visão de Borges (2002, p. 16), “a gramática é fundamental como instrumentador da língua culta, mas não se deve deixar de valorizar as vivências e experiências linguísticas do aluno e sua gramática cultural”. A multiplicidade linguística de cada estudante deve ser considerada pelo professor sem que lhe seja negada a chance de aprender as variantes linguísticas trazidas por ele, assim como sabemos a importância da Língua Portuguesa, uma vez que aprender uma língua vai muito além do que memorizar normas. Na verdade, são as normas linguísticas que nos ensinam a escrever e nos comunicarmos melhor, pois a língua é um dos recursos culturais mais extraordinários para contextualizar o meio social.

Para tanto, as bases da interação mútua entre o professor e os estudantes favorecem os processos de ensino e as compreensões críticas em uma sociedade de leitores. No entendimento de Antunes (2003, p. 15), “o ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos, de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”. Assim sendo, as aulas de Língua Portuguesa ajudarão no desenvolvimento sociocultural do educando, pois, de acordo com os PCNs (BRASIL, 2006, p. 67), “cabe à escola incentivar aos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos como forma de exercitar a cidadania”. Em vista disso, o ensino de Língua Portuguesa terá de ser trabalhado dentro da realidade do estudante, valorizando sua bagagem cultural de conhecimento. Dessa forma, ele se desenvolverá e participará das discussões em sala de aula, proporcionando aprendizagens sociais de reconhecimento e ampliação do universo vocabular e contextual. Agora que já conhecemos um pouco sobre a teoria de Piaget e a teoria de Vygotsky, podemos nos ater aos en-

sumário

nas escolas públicas e quais as sugestões para melhorar os processos educativos dessa língua, a partir da revisão de literatura que balizou a nossa investigação no cotidiano da prática. Assim, percebemos, com relação à história da educação, que há uma busca incessante pelas mudanças de estilos didáticos e pela inserção de inovações nas práticas pedagógicas, visando que as novas práticas escolares se desenvolvam em comum acordo com as mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem dia após dia. A educação como prática social é um reflexo do que valorizamos da tradição cultural, muitas vezes orientada por modismos e discursos padronizados, mas, também, observamos o abandono das metodologias de sala de aula, que poderiam servir de inspiração a novas didáticas. De acordo com Manacorda (2006, p. 69), “a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, consequência da mudança ocorrida e instrumento de mudança futura”.

Para socializar os saberes gerados por este estudo, apresentaremos a sequência didática com os conteúdos que foram desenvolvidos e potencializados de acordo com a teoria histórico-cultural, para que os estudantes conseguissem atingir o desenvolvimento pleno mediante a produção de efeitos de sentido entre os interlocutores dessas relações aprendentes, que vão sendo construídas no saber coletivo e na experiência comum do cotidiano escolar. A partir do Modernismo Brasileiro, apresentamos e desenvolvemos os seguintes conteúdos: Biografia dos autores, Contexto histórico-social e Fases do Modernismo. O objetivo dessa proposta foi de promover atividades de leitura e escrita (de obras e autores, conceitos e características textuais e estéticas do conto e da poesia) que desenvolvessem o senso crítico, a participação, a interpretação e a criação cooperativa por meio de gêneros literários (contos e poesias). O trabalho elaborado também é resultado das atividades avaliativas e das tensões entre imagens do pensamento e conceitos para o desenvolvimento de uma nova proposição de sentido, seguindo o que ensina Vygotsky (1998, p. 66): “o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação

sumário

de conceitos". Soma-se a isso a proposta de Piglia (2004, p. 89), que menciona as relações aproximativas e vigorosas do conto e da poesia aos processos de desenvolvimento, uma vez que "um conto sempre conta duas histórias". Na verdade, a rebeldia da narrativa poética está na relação existencial do sujeito com a própria realidade. Esta linguagem mediadora é viva e se confronta com os pressupostos do que é humano – manifestado na força criadora da imaginação, de palavras, sentidos, metáforas e imagens do pensamento por sonhos e versos. A seguir elencamos as oficinas desenvolvidas.

Oficina nº 1: A primeira oficina foi de acolhimento e apresentamos uma proposta ousada, mas com uma certa inexperiência e falta de engajamento com a turma. Nesse primeiro encontro compartilhamos um conto de Mário de Andrade (1956), "O Besouro e a Rosa"⁶, escrito em 1923. Nessa oficina os estudantes fizeram uma leitura individual e silenciosa. Após feita essa primeira leitura, abrimos um fórum de debates, organizado em pequenos grupos, quando foram propostos e discutidos assuntos pertinentes ao texto, tendo em vista o modo como somos afetados por algo externo (conto) e, ao mesmo tempo, temos determinadas atitudes e julgamentos perceptivos devido a vivências anteriores, incentivando o diálogo e a socialização dos saberes nas análises narrativas.

Oficina nº 2: Depois de levantarmos todos os assuntos relevantes ao texto e às experiências anteriores compartilhadas, na 2ª parte da aula passamos para o desafio da produção de um texto, algo significativo, com base no conto de Mário de Andrade.

Oficina nº 3: Ao retomarmos a aula anterior foi possível desafiar e discutir, no grande grupo, tudo o que foi lido, entendido, levantado e interpretado nos encontros anteriores. Nessa etapa, reinterpretamos todo o texto em forma de relatos de trechos dos contos ou construções vivenciais. Ainda, levantamos todas as características históricas da fase mo-

6 Homenagem à obra de Mário de Andrade, O Besouro e a Rosa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ffxB89PMd0>. Acesso em: 31 jul. 2021.

dermista, o contexto social, autores e obras. Nessa oficina estimulamos a curiosidade epistemológica e deixamos os estudantes à vontade para se expressarem, refletindo sobre seus estudos e os materiais descobertos com os colegas e na comunidade, obtidas em pesquisas de campo.

Oficina nº 4: Com o desenvolvimento dessa oficina apresentamos uma poesia de Carlos Drummond de Andrade, “José”⁷, publicada originalmente em 1942, na segunda fase do Modernismo. Nesse encontro os estudantes fizeram a leitura individual e silenciosa. Depois abrimos para discussão em grupo e foi feita uma análise do mesmo. A poesia gerou alvoroços, descobertas e (re)construção de aprendizagens coletivas.

Oficina nº 5: Retomamos a aula anterior e discutimos mais um pouco sobre assuntos pertinentes aos textos poéticos. Algumas narrativas eram marcadas por estereótipos e visões de insegurança de falar em público, crenças e desconforto dessas experiências didático-criativas com contos e crônicas no trabalho pedagógico. A permeabilidade da linguagem ético-estética provocada começava a ser fruto de discussão e reelaborações conjuntas. Para finalizarmos essa etapa, envolvemos ainda mais os estudantes com a experiência musical da poesia de Carlos Drummond de Andrade, “José”, que foi anunciada e cantada com a turma em equipe.

Oficina nº 6: Com a poesia da segunda fase do Modernismo e concluída a produção de texto, relembramos as características dessa fase, como o contexto social, autores e obras. Colocamos em discussão essas relações e, aos poucos, esse contato por meio das oficinas foi tomando outras possibilidades e conotações calcadas no diálogo e encontro com a intencionalidade inicial, somadas ao afeto e à troca de ideias.

Oficina nº 7: Nessa proposição apresentamos mais um conto; desta vez, da autora Clarice Lispector (2009), “Mistério de São Cris-

7 Vídeo Arte musical. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzwF7MXplwU>. Acesso em: 31 jul. 2021.

tóvão”, pertencente a terceira fase do Modernismo. Os estudantes fizeram a leitura individual e silenciosa do conto, e, posteriormente, debatemos as principais percepções e ideias em grupo.

Oficina nº 8: Retomamos o conto lido na aula anterior para que os alunos produzissem, em equipe, um texto, com base na leitura e análise do conto de Clarice Lispector, “Mistério de São Cristóvão”.

Oficina nº 9: Feita a leitura do conto, apresentamos as características desta fase com o contexto social, autores e obras. Cabe destacar que o aspecto poético desses contos e narrativas dialoga fortemente com as palavras e construções dos estudantes, favorecendo a interlocução, a manifestação e a expressão das diversas formas de linguagem.

Oficina nº 10: Finalizamos essa etapa com a participação e exposição de todos os trabalhos feitos pelos estudantes, com base nas análises dos contos e poesias desenvolvidos por eles em sala de aula. Em seguida, o professor e os estudantes, utilizando um violão e as suas vozes, cantaram juntas várias poesias modernistas, tais como de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles.

Essas oficinas fizeram com que todos cooperassem e refletissem sobre sua participação no mundo como um processo contínuo na produção do conhecimento e no estreitamento dos laços formativos ao próprio desenvolvimento cultural na vida em comunidade. A cooperação mútua foi observada nesses encontros de língua portuguesa, pois provocamos a interação como um movimento educativo de convívio à construção de aprendizagens sociais e evolutivas, em constante contato uns com outros, pois ainda há uma distância muito grande entre as teorias e suas práticas na escola. Acreditamos que educar nos dias atuais, principalmente para estudantes do noturno que trabalham durante o período diurno e que estudam à noite, vai muito além do que se possa imaginar ou que esteja escrito em algum manual.

Talvez essa seja uma das nossas dificuldades em sermos naturais: esperamos grandes milagres, analisamos complexas teorias, engolimos informações indigestas. Inseguros, optamos pela complicação. Afritos, queremos que a teoria na prática sempre funcione. Como não funciona, abrem-se manuais e consultórios fáceis, ouvem-se especialistas exaustos, fazem-se cursos e cursinhos para aprender a ser gente e lidar com o que é humano (LUFT, 2004, p. 173).

O professor, muitas vezes, elabora seus planejamentos e nem sempre consegue atingir todos os seus objetivos, especialmente quando implica despertar a participação, a abertura ao diálogo e o interesse *com* e *entre* os estudantes. O professor, portanto, além de ser o mediador em sala de aula no processo de ensinar e aprender, também terá de se manter motivado para contornar outras situações em sala de aula, como apatias, desrespeito, críticas pejorativas, desmotivação ou evasões. Trabalhar com as teorias do sociointeracionismo de Vygotsky, juntamente com os princípios do construtivismo de Piaget, nos deu uma ampla oportunidade de desenvolver de forma diversificada as leituras de mundo, um pouco mais flexível e (auto) críticas, quer seja em grupos ou em diálogos recíprocos. A escola desempenha diversos papéis e responsabilidades na prática social e, diante do estudante num mundo cada vez mais líquido, fluido, desvinculado de relações estáveis com os saberes globais, enfim, cabe à educação fortalecer os vínculos aprendentes e emancipatórios (construídos no diálogo com os outros) na instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar uma proposta de intervenção de estágio supervisionado embasada em ações relacionadas em autores da psicologia do desenvolvimento, leva-nos a defender, com Vygotsky (1998), que o *único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*, e que a aprendizagem

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Os contos de Belazarte. In: ANDRADE, Mário de. **Obras completas de Mário de Andrade**. 4. ed. São Paulo: Martins, 1956.

ANDRADE, C. D. **Poesias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Cilene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 25-42, 1990.

BECKER, F. O que é o construtivismo? **Ideias**, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BORGES, N. L. **O ensino de língua portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio**. 2002. Monografia – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagem, código e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, F. C. **Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de matemática e estágio supervisionado**. 2002. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

COOK-GUMPEREZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, D. A. S. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Dia a Dia Educação, Paraná, p. 1-18, abr. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf> Acesso em: 05 nov. 2021.

sumário

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEDEGAARD, M. A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para a instrução. *In*: MOLL, L. C. (org.). **Vigotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 341-362.

HERNÁNDEZ, F. *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 31, p. 17-27, 2000.

LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: University Press, 2006.

LISPECTOR, C. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LUFT, L. **Pensar é transgredir**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaitano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIGLIA, R. Teses sobre o conto. *In*: PIGLIA, R. **Formas breves**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 87-94.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa da Psicologia, 1996.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

sumário