

# AS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSOR E ALUNOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Isadora Mendes BATISTA<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetiva investigar as concepções de ensino e aprendizagem de alunos e professor de uma escola regular da rede pública no interior do Estado de São Paulo. Para tanto, nos pautamos na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1987, 2010) e na pedagogia libertadora de Freire (2003). Os resultados obtidos permitem constatar contradições entre as concepções apresentadas, de forma a evidenciar um conflito entre conceitos tradicionais e progressistas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de Ensino-Aprendizagem; Vygotsky; Paulo Freire.

## 1. Introdução

Considerando que a situação atual do Brasil em relação à educação demonstra baixa qualificação na média nacional e internacional, com pontuações mínimas no ensino médio e colocação de 75º no ranking mundial<sup>2</sup>, diversos pesquisadores da área de Linguística Aplicada (LA) (CONSOLO e VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; KLEIMAN, 2007; ROJO, 2008) buscam contribuir para mudar tal realidade ao debruçarem-se sobre questões de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, de forma a possibilitar compreensões, instigar problematizações e criar inteligibilidades sobre questões e problemas encontrados, bem como vislumbrar alternativas possíveis, conforme considerações trazidas por Moita Lopes (1996) no que se refere ao campo de atuação da LA.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Departamento de Educação, campus de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, orientadora Profa. Dra. Patrícia Fabiana Bedran. E-mail: isadorambatista@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Segundo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2017), fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, e do Índice de Desenvolvimento Humano (2014), fonte: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>.

Tendo em vista tais pressupostos, realizamos uma pesquisa de iniciação científica de natureza qualitativa, em um contexto de ensino de escola pública, de modo a compreender e (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem, sob um viés mais contemporâneo. Neste artigo, apresentamos um recorte de tal pesquisa, enfocando os dados e discussões obtidos no que se refere às concepções de ensino e aprendizagem de alunos e professor em um contexto de sala de aula de ensino médio. Para tanto, embasamo-nos na Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky (1987, 2010) e na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1979; 2003).

Quanto à perspectiva sociocultural de Vygotsky (1987; 2010), enfocamos ideias base de sua teoria, como a noção de conceitos científicos e cotidianos, o processo de mediação e a internalização de conceitos. Segundo o teórico, a aprendizagem é vista como um desenvolvimento cognitivo mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social. Situação na qual, de acordo com Oliveira (1997), cabe ao mediador auxiliar os alunos e partir da realidade concreta deles, de modo a criar andaimes psicológicos e a fazê-los alcançarem um nível de compreensão abstrata do conhecimento, a qual, por sua vez, reorganiza a realidade do estudante com uma interpretação mais sistematizada e complexa daquilo que o cerca. Com base em tais pressupostos, portanto, a aprendizagem é vista como um processo de (co)construção do conhecimento propiciada pela mediação, podendo ser realizada por professores e alunos, ou seja, a mediação pode ser feita pela pessoa mais competente, em uma determinada situação e/ou atividade, e capaz de mediar a relação aluno-conhecimento em suas interações sociais.

Não obstante, de forma a dialogar com a teoria sociocultural que nos auxilia a (re)pensar a educação e o ensino, consideramos a perspectiva freiriana de aprendizagem que considera o ensino como libertário (FREIRE, 2003). Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre por meio do diálogo, partindo da problematização da realidade dos educandos (os temas geradores) e o engajamento ativo deles na objetivação do mundo, a fim de tornar

os jovens competentes em *emergir* de suas realidades e tornarem-se sujeitos ativos de suas histórias. Segundo o teórico, os alunos, ao objetivar o mundo, negam o fenômeno para analisá-lo, criticá-lo e entendê-lo em sua complexidade, caminho esse percorrido somente por meio do diálogo, isto é, discussões entre alunos-professor e aluno-aluno. Nesse processo, Freire (2003) propõe o professor como coordenador das discussões para organizar e auxiliar os alunos de forma a alcançar uma compreensão mais sistemática do conteúdo, adaptando suas aulas e metodologias de acordo com os temas geradores dos jovens e considerando-os como sujeitos histórico-sociais, a fim de promover a conscientização dos discentes. Portanto, a aprendizagem é compreendida também como uma construção coletiva e coordenada por professores, com uma postura e participação ativa dos alunos que também podem contribuir e apresentar uma posição simétrica ao professor nesse processo, a depender das interações em sala de aula.

Diante de tais conceitos teóricos, ressaltamos, neste recorte da pesquisa, os conceitos de ensino-aprendizagem constatados nos dados obtidos de alunos e professor, ponderando suas relações e implicações com a prática docente, bem como o processo de internalização (VYGOTSKY, 1987, 2010) e de conscientização (FREIRE, 2003) dos discentes. Nesse sentido, destacamos a importância da função do professor em sala de aula, a maneira como suas atividades são trabalhadas, pois entendemos ser desejável que o professor atue por meio de uma mediação estratégica, conforme Johnson (2009 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), para que o aluno compreenda e internalize o conteúdo trabalhado, de modo a possibilitar a (co)construção do conhecimento.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o papel do professor é possibilitar a (co)construção de conhecimento. Para isso, é de fundamental importância que ele esteja atento às necessidades dos estudantes e consciente das consequências de suas escolhas didáticas, de forma a repensar sua prática e fazer as adequações sempre que necessárias, com um viés crítico e reflexivo (ZEICHNER, 2008).

## 2. Fundamentação Teórica

Os preceitos base da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1987, 2010; OLIVEIRA, 1997; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; CEZARIM DOS SANTOS, 2015; LIMA, 2017) no que se refere à mediação, ao conhecimento científico e cotidiano, ao sujeito ativo no processo de aprendizagem e ao papel da interação social e cultural na construção do conhecimento; bem como a pedagogia libertadora de Freire (FREIRE, 1979/2003; MENEGHINI, 2013) no que diz respeito ao professor coordenador, ao processo de conscientização dos educandos e ao papel do diálogo em sala de aula, oferecem-nos um arcabouço teórico contemporâneo, na área da Psicologia e da Educação, que permite repensar questões de ensino-aprendizagem à luz do aspecto social como instrumento de fundamental importância na (co)construção de conhecimento.

De acordo com Lima (2017), é necessário estudar o desenvolvimento humano para compreender melhor o processo educativo, sendo, nessa área, o campo psicológico uma das principais formas de estudo. Por isso, recorreremos à teoria da Psicologia histórico-cultural, uma vez que ela se preocupa com o desenvolvimento humano e se pauta no materialismo histórico-dialético.

Segundo Cezarim dos Santos (2015), a linha de pesquisa do materialismo histórico-dialético considera as leis sociológicas da evolução histórica da sociedade e a prática social dos homens. Uma das categorias dessa perspectiva é a noção de consciência, cuja propriedade é a de refletir a realidade objetiva/material, sendo desenvolvida pela linguagem e pelo trabalho em cooperação. Outra categoria é a prática social, a qual se desenvolve com base na prática histórico-social da humanidade. Nesse caso, a teoria do desenvolvimento psicológico é compreendida do ponto de vista histórico-cultural, conforme pontua Lima (2017). De acordo com o autor, a mente é oriunda de um processo de desenvolvimento, em que há o papel da cultura, da assimilação da experiência social e da

interação com as outras pessoas, caracterizando uma função psicológica superior, mediada por signos e ferramentas.

Dito isso, a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas é de extrema importância, sendo o aprendizado responsável por despertar processos de desenvolvimento que aos poucos se tornam parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo, como afirma Oliveira (1997, p. 60). Segundo Vygotsky (1987, *apud* OLIVEIRA, 1997), na perspectiva sociocultural, o desenvolvimento cognitivo da criança é compreendido em dois níveis: (a) o nível de desenvolvimento real, quando ela já domina a capacidade de realizar tarefas de forma independente; e (b) o nível de desenvolvimento potencial, quando a criança ainda não domina uma capacidade, mas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes, seu desempenho se torna real e pode ser realizado de forma independente. Por isso, o ensino e aprendizagem de língua, se pensados com base nesta perspectiva, deveriam ser processuais e sociais.

Desse modo, de acordo com Lima (2017), há uma relação dialética no desenvolvimento do pensamento entre os conceitos cotidianos, conhecimento advindo da experiência concreta do mundo, e científicos, conhecimentos construídos a partir da mediação de outros conceitos. Nesse sentido, a internalização, segundo Vygotsky (1999, *apud* LIMA, 2017), trata-se de um processo de generalização, em que há uma operação mais consciente e mais arbitrária dos conceitos espontâneos. Logo, para Vygotsky (1987, 2010), o desenvolvimento de conceitos científicos deve apoiar-se na maturação dos conceitos espontâneos, com base num processo de interação constante, em um movimento em espiral, que, para Lima (2017, p 75) mostra a dinâmica viva da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Tem-se, portanto, um processo de relação dialética entre conceitos cotidianos e científicos. Trata-se de um processo social de transformação que ocorre por meio da mediação e internalização (VYGOTSKY, 2010), em contraposição a uma assimilação direta, como bem afirma Cassemiro (2018). Nesse sentido o conhecimento é

(co)construído, a partir dos conceitos empíricos para alcançar os conceitos científicos por meio de uma mediação estratégica do professor e/ou de outros alunos em sala de aula.

Apresentados os pressupostos base da teoria vygotskyana, podemos estabelecer um diálogo a partir de alguns pontos possíveis de convergência com a perspectiva freiriana (1979, 2003) se considerarmos a concepção de conscientização, termo que, segundo este autor, é utilizado devido à profundidade de seu significado, o qual, imediatamente, estabelece uma relação com a noção de educação libertadora, um ato de conhecimento.

Nesse sentido, Freire (1979) propõe a conscientização como o desenvolvimento crítico da tomada de consciência; logo, ela implica a superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, pois a aproximação espontânea do mundo trata-se de uma posição ingênua do homem frente à realidade. Para Freire (1979), a conscientização pressupõe uma posição epistemológica da realidade, baseando-se na relação consciência-mundo como objeto de sua reflexão crítica. Assim, de acordo com Meneghini (2013), a pedagogia freiriana busca a conscientização sobre a realidade por meio da problematização dos temas geradores, os quais dizem respeito à realidade dos alunos. Nesse processo de aproximação crítica da realidade, a interação social é a base de sustentação, pois são os questionamentos, as reflexões sobre e das atividades, que encaminharão os alunos para o desenvolvimento da conscientização e da construção de conhecimento.

Segundo Freire (2003), o diálogo possui um papel muito importante em sala de aula, pois ao conversarem e interagirem entre si e com o professor, de modo a objetivar o mundo, os alunos conseguem “re-criar” criticamente sua realidade, formando, como denominado pelo estudioso, um “círculo de cultura”, em que se aprende em “reciprocidade de consciências”, ou seja, “intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito” (FREIRE, 2003, p. 16).

Quanto à problematização, o meio pelo qual se desenvolve o processo de conscientização, Freire (1979) a define como desafios

apresentados aos grupos, “situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador” (FREIRE, 1979, p.24). Nesse sentido, Meneghini (2013) afirma que a problematização pressupõe um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o significado, pois há a negociação de sentidos sobre os fatos, as ideias e os valores envolvidos num contexto sócio-histórico, o que, para a autora, levaria a superação da consciência ingênua -falsa consciência- do educando, aquela em que o homem apenas vivencia sua realidade para uma consciência mais crítica, em que há maior compreensão dos fatores que envolve essa realidade.

Para tanto, Freire (2003) disserta sobre o professor coordenador, o qual tem como função coordenar a discussão do conteúdo, instigando, desafiando e questionando os educandos, a fim de torná-los conscientes dos aspectos científicos, teóricos, históricos, políticos e sociais que envolvem o conteúdo. Dessa maneira, o conhecimento é sistematizado, o aluno *emerge* da realidade no qual estava inserido e a abstrai, reinterpretando-a de uma outra forma. Para que isso possa ocorrer, o teórico considera essencial o diálogo, pois é por meio dele que ocorre essa apresentação e negação da realidade, ou seja, a partir do debate guiado pelo professor e a construção de um conhecimento advindo desse processo de interação social, a (co)construção do conhecimento acontece, permitindo ao aluno conscientizar-se.

Desse modo, podemos observar que, consideradas as especificidades e particularidades de cada perspectiva teórica, o ensino-aprendizagem, tanto para Freire (1979, 2003) quanto para Vygotsky (1987, 2010), trata-se de um processo que requer alunos ativos e professores pautados na perspectiva reflexiva de Zeichner (2008), isto é, que sejam conscientes de sua prática, repensem seu trabalho e compreendam as questões didáticas, morais, políticas, sociais e éticas que estão ligadas a ela. Há necessidade de valorização do sujeito como histórico e social, por isso é importante para o aprendizado considerar a bagagem cultural do educando e, a partir dela e por meio da interação coletiva e social, (co)construir

conhecimento, sob uma perspectiva sociocultural de aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

### 3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, em que por meio da observação e do registro documentado, com anotações de campos e diários, uma reflexão analítica do material é feita, isto é, são formulados conceitos e teorias, levando-se em consideração a perspectiva dos participantes (MOITA LOPES, 1996; BORTONI-RICARDO, 2008).

O contexto da pesquisa é uma turma do segundo ano do Ensino Médio em uma escola de rede pública do interior do estado de São Paulo. Foram realizadas vinte horas de observação de aulas de língua portuguesa neste contexto, no período de 19 de abril a 14 de junho de 2018. Na turma observada, tivemos um total de 25 alunos participantes da pesquisa (A1 a A25), dentre os quais selecionamos seis participantes focais, considerando o engajamento e diversidade nas respostas, para aprofundar a análise mais específica dos dados. Os nomes fictícios dados a eles foram: Paulo, Denise, Karol, Júlia, Jéssica e Bianca. Quanto à professora – participante da pesquisa, cujo nome fictício é Melissa (M.), é oriunda de escola pública e se formou em Universidade Pública do Estado de São Paulo. É professora há 29 anos e apresenta experiência no Ensino Fundamental II e Médio, bem como monitoria de cursinhos preparatórios para o vestibular.

Para o desenvolvimento da investigação os instrumentos de pesquisa utilizados foram (1) questionário aberto, sendo um questionário inicial (QI) para alunos e professor (vide apêndice), aplicado no início da pesquisa, antes do início do desenvolvimento do conteúdo durante as aulas observadas, e um questionário para os alunos (QF, vide apêndice), aplicado após a conclusão do conteúdo e (2) diários de observação das aulas, que totalizam 20 diários crítico-reflexivos.

Com base em Bortoni-Ricardo (2008), para levantamento das asserções de pesquisa, partimos da análise e interpretação dos dados



coletados. Nesse sentido, os dados obtidos por meio dos questionários foram considerados primários e os dados obtidos por meio dos diários foram considerados secundários, servindo de suporte para as asserções construídas durante a análise dos questionários, que foram devidamente comprovadas por meio dos excertos.

Os procedimentos para análise de todos os dados em questão referem-se, portanto, à análise de conteúdo e categorização dos dados (GLASER e STRAUSS, 1967; DORNYEI, 2007 *apud* CASSEMIRO, 2018), uma vez que não houve estabelecimento de categorias prévias, comprovação de hipóteses pretensão de generalização (CASSEMIRO, 2018).

#### 4. Análise dos dados

Podemos observar no excerto abaixo em respostas às questões sobre o que seria uma boa aula e qual o papel do aluno em sala de aula, que Melissa considera o aluno a partir de um papel passivo em sala de aula, bem como atribui ao professor um papel de intervenção direta na aula.

##### Excerto 1

[Uma boa aula é quando o aluno] compreende o sentido da minha aula (a leitura, a discussão, a assimilação de um conteúdo) [...]  
[O papel do aluno é] estar disposto e disponível para adquirir novos conhecimentos - **Questionário Inicial (QI)**

A aprendizagem para Melissa, segundo excerto 1, parece ocorrer de maneira bastante passiva, pois os conhecimentos são *adquiridos* ou *assimilados* e basta o estudante estar *disposto* e *disponível* para eles. A concepção da professora aparenta orientar-se, portanto, por uma perspectiva tradicional, em que o dever do professor é garantir aulas expositivas com boas explanações e uma intervenção direta na relação aluno-conhecimento, restando aos jovens apenas

ouvirem e prestarem atenção na exposição do conteúdo para que consigam aprendê-lo.

Essa visão de aprendizagem não considera uma perspectiva mais contemporânea, que entende que tal processo ocorre por meio de uma (co)construção do conhecimento de modo coletivo, sendo necessário que o aprendiz engaje-se ativamente nesse processo para internalizar o conteúdo (VYGOTSKY, 1987, 2010). Para tanto, não seria desejável que o professor interferisse diretamente nessa construção. O seu papel, diferente de uma intervenção direta, seria o de mediar a relação entre ele e o conhecimento por meio de andaimes psicológicos que facilitem o desenvolvimento cognitivo do aluno. Isto é, há a necessidade de uma negociação entre o professor e o aluno durante o desenvolvimento da aula, de modo que o conhecimento seja mediado para, então, ser internalizado.

Não obstante, para Freire (1979), o processo de aprendizagem refere-se à competência do indivíduo em emergir de sua realidade e tornar-se um sujeito ativo de sua história. Trata-se, portanto, de um processo comprometido com a negociação de significados por meio da situação de problemáticas, em que os grupos de educandos decodificam os elementos com a colaboração do professor, refletindo o sentido sobre os fatos, as ideias e os valores envolvidos num contexto sócio-histórico. Logo, o papel ativo dos jovens é evidente para que desenvolvam um pensamento mais crítico, cabendo ao professor um papel de coordenador dessas discussões e não o palestrante delas.

Entretanto, ao ser questionada sobre “a função do professor em sala de aula”, Melissa demonstra certa contradição teórica ao que ela havia proposto em relação à aprendizagem.

#### Excerto 2

[A professora afirma ser seu papel] intermediar conhecimento do aluno e novos conhecimentos que devem ser adquiridos - **QI**

Nesse sentido, ao mesmo tempo que, para ela, deve-se mediar o conhecimento, isto é, segundo Vygotsky (1987, 2010), mediar a

relação aluno-conhecimento de modo que a intervenção seja adequada - criando andaimes psicológicos e auxiliando os educandos a atingirem seu objetivo de aprender - a professora parece entender também que o conhecimento é *adquirido* (excerto 2) e não mais mediado ou construído, como proposto.

Observa-se que no discurso da professora transparecem certas contradições teóricas no que diz respeito às concepções de ensino e aprendizagem, que também estão presentes em sua prática pedagógica. Podemos notar que a professora tenta contextualizar os conteúdos de modo a torná-los mais críticos, consoante os preceitos teóricos de Vygotsky (1987, 2010) e Freire (2003). No excerto 3 podemos visualizar a seguinte situação prática:

Excerto 3

A professora comenta sobre o livro da saga Harry Potter [bem como] cita o personagem Frodo do Senhor dos Anéis e os alunos comentam por um tempo sobre a relação com a parte do poema em questão [receita de um herói] - **Diários 1 e 2**

Melissa sempre oferece diversos exemplos de situações cotidianas para que os alunos estabeleçam sua relação com o conteúdo, compreendendo-o melhor, mais concretamente, relacionando conceitos cotidianos e científicos. No excerto acima, Melissa relembra filmes conhecidos pelos alunos, como *Harry Potter* e *Senhor dos Anéis*, e tenta interpretá-los a partir dos elementos da receita do poema “Receita de um Herói”. Essa atitude parece despertar a atenção dos jovens para o conteúdo e possibilitar uma certa compreensão para eles, pois os alunos comentam sobre a relação do personagem do filme com o personagem do poema. Desse modo, a professora consegue estabelecer um vínculo entre o conteúdo tratado no poema e a vivência dos alunos, resultando numa interpretação do poema mais clara para os jovens, assim desenvolvendo conceito científico com base no cotidiano.

Além disso, a professora também traz para as suas aulas músicas e faz menção às charges e propagandas, de forma a abordar

as figuras de linguagem presentes nesses gêneros, como se pode ver no excerto 4 que segue.

Excerto 4

A professora descreve uma charge em que há duplo sentido numa palavra, [bem como] M. pesquisou no celular uma música sertaneja e leu um trecho da letra para a turma -**Diários 1 e 2**

Os exemplos acima utilizados pela professora muitas vezes estão além das instruções da apostila ou do livro didático<sup>3</sup> extra da escola, M. considera mais interessante essa abordagem e o trabalho com estes gêneros, pois os alunos já possuem contato com eles no seu dia a dia. Assim, parece que a professora procura desenvolver os conceitos científicos presentes na literatura, que estão muitas vezes distantes dos alunos, relacionando-os aos cotidianos, conforme Melissa afirma durante as aulas. Nota-se também outra característica da prática da professora: ela tenta utilizar os exemplos dos estudantes em suas aulas e muitas vezes essa atitude chama a atenção dos discentes para o tópico e os ajuda a compreendê-lo melhor, uma vez que o conteúdo tende a fazer mais sentido e torna-se menos abstrato para os alunos.

Entretanto, a forma como Melissa se posiciona nas aulas e as desenvolve demonstra, de certa maneira, a forte influência da noção de *aquisição* do conhecimento constatado, em que ele é *absorvido* ou *assimilado* pelos estudantes (vide excerto 1). De modo predominante, a professora não parece *intermediar* (excerto 2) o conhecimento dos alunos, nem trabalhar ativamente o conteúdo com eles, mas expõe, explana e faz afirmações dos conceitos para que os alunos os *absorvam* ou os *assimilem* (excerto 1). Logo, uma contradição entre discurso e prática, demonstrando que o conceito de mediação ainda não foi internalizado por ela.

---

<sup>3</sup> Convém explicitar que o material didático em questão, pouco utilizado pela professora, não foi analisado pela pesquisadora nesse trabalho, entretanto, segundo a professora da turma, o material trabalhava com as figuras de linguagem a partir de textos muitos canônicos, portanto a professora entendia ser necessário trabalhar com textos mais contemporâneos e atuais para despertar a atenção dos alunos.

No excerto que segue podemos observar a atuação da professora em sala de aula, frequentemente se dispendo da leitura e explicação oral aos jovens como procedimento para propiciar aprendizagem. Melissa se esforça para expor o conteúdo de forma bastante didática, não se atendo à definição pela apostila, ela também elabora sua própria explicação, buscando ser compreendida pelos alunos. Entretanto, se nos atentarmos para a postura do aluno perante essa situação, lhe falta voz ativa, interação e esforço cognitivo para de fato internalizar o conteúdo. A professora parece exigir algumas respostas curtas e superficiais apenas, concluindo o pensamento dos discentes com sua própria explanação, de forma a oferecer uma resposta pronta aos alunos, concebendo, assim, o ensino como uma transmissão de conhecimentos.

Excerto 5

[...] Adiante, a professora leu as definições que estavam no livro didático e as explicou oralmente, o mesmo com os exemplos do livro. Quando numa discussão sobre uma propaganda, M. perguntou aos estudantes algumas questões dedutivas [mas sem dar tempo de resposta aos alunos] seguiu com suas explicações. Por fim, a professora questionou: 'entenderam tudo?' [...]. - **Diário 4**

Desse modo, considerando as onze respostas da professora no questionário e o excerto 5, observamos que ela, no geral, ministra aulas expositivas, com o suporte do livro didático e fornece resumos das explicações para os alunos. No excerto 5, podemos notar que a professora realmente espera que os estudantes entendam o conteúdo por meio da exposição de informações, pois, após suas explicações e leitura das definições, ela pergunta aos alunos se entenderam. Nesse caso, de acordo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1987, 2010), esse ensino é infrutífero, pois gera uma assimilação vazia de palavras e não a internalização dos conceitos verdadeiros.

Considerando, ainda, os pressupostos de Vygotsky (1987, 2010), essa metodologia expositiva seria apenas um *verbalismo vazio* de palavras, em que a verbalização e a memorização servem como único caminho para assimilar o conceito, sem permitir que o aluno se

apropriar dele e internalizar o conteúdo, que tende a ser abstrato para os jovens, que não estabelecem relação cognitiva com o que está sendo dito, uma vez que o conhecimento está dissociado da realidade deles. Não obstante, Freire (2003) critica a educação bancária, a qual seria semelhante a essa perspectiva da professora, pois mesmo que ela não preze por uma memorização mecânica do conteúdo, ela priva os jovens de desenvolverem sua criatividade e criticidade, uma vez que eles precisam apenas ouvir suas explicações e não necessariamente aprenderem a desenvolver uma consciência crítica sobre elas.

Entendemos que a professora se aproxima de uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1987, 2010) e uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2003), quando se preocupa em relacionar os conteúdos à realidade dos educandos, partindo de sua bagagem cultural e procurando trabalhar com o conteúdo. Todavia, a abordagem da professora parece meio distante dos processos propostos por essas teorias, bem como sua concepção de conhecimento parece ir de encontro a esses teóricos.

No caso dos alunos, a concepção é mais técnica sobre o que seja ensinar, como a *transmissão* do conhecimento. Com um total de 9 respostas válidas devido ao desvio da resposta dos estudantes e da professora em relação a pergunta do questionário sobre “o que significa ensinar”, 88,9% dos alunos mantiveram essa concepção, sendo somente um estudante a exceção. No quadro abaixo verifica-se as respostas dos alunos quanto ao significado de ensinar; elas estão classificadas por palavras-chave para que se torne visível a quantidade de respostas semelhantes (8) em contraste com uma (1) distinta.

Pergunta	Categorias	Quantidade	Respostas	Focais
<b>(6) O que Significa Ensinar (LP)?</b>	<b>Transmissão do conhecimento</b>	8	<i>Passar</i>	
			<i>Transmitir sabedoria e experiência</i>	
			<i>Passar de uma maneira melhor</i>	<u>Bianca</u>
			<i>Passar conhecimento</i>	<u>Jéssica</u>

			<i>Passar conhecimento</i>	<u>Denise</u>
			<i>Passar conhecimento</i>	
			<i>Passar conhecimento</i>	
	<b>Tornar Concreto</b>	<b>1</b>	<i>Concretizar</i>	<u>Júlia</u>

**Quadro 1**

No quadro 1, podemos observar que num total de 8 alunos, 7 responderam “passar” como o significado de “ensinar” e 1 deles utiliza o termo “transmitir”. Ambas as palavras denotam passividade no processo de aprendizagem, considerando o conhecimento como *adquirido* ou *absorvido* pelo outro. Nesse caso, trata-se de trabalhar com o conteúdo de uma forma predominantemente oral ou escrita, sem o engajamento ativo de quem irá “recebê-lo”, ou seja, apenas exige-se a disposição para ouvir e copiar o que está sendo “passado” para que a aprendizagem ocorra. Essa concepção parece ir ao encontro das respostas da professora quanto ao significado de aprender (excerto 1), apesar dessa concepção ser contrária ao que Melissa responde sobre ensinar, isto é, a função do professor de *intermediar* o conhecimento (vide excerto 2).

Atentemo-nos à aluna focal Bianca para verificar e compreender melhor a perspectiva da discente em relação ao conceito “passar conhecimento”. Ela demonstra entender o ensino como uma forma de explanações a fim de que se configure a aprendizagem nas aulas, cabendo ao professor apenas saber realizá-las de maneira efetiva. Por outro lado, a discente Júlia se distancia da concepção de sua colega e considera o ensino como uma forma de concretização do conhecimento.

Excerto 6

[Ensinar é] passar o que sabe para outras pessoas, sempre buscando uma maneira melhor de passar esse conhecimento para os outros - **Bianca, QI.**

[Ensinar é] concretizar para outro algo que ela ou alguém aprendeu - **Júlia, QI**

Nesse sentido, Bianca parece considerar o sentido de “passar” o conteúdo como uma explicação que seja boa, que facilite a compreensão dos jovens acerca do que está sendo dito e que seja didática, isto é, passar o conhecimento *de uma maneira melhor* para os outros, tornando-o acessível. Nessa situação, cria-se a ideia de que os discentes são os recipientes do conhecimento, sendo eles responsáveis por apenas captar o que lhes está sendo exposto, dito ou escrito.

Júlia, por sua vez, parece conceituar o ensino como o ato de tornar o conteúdo concreto, palpável, próximo à realidade dos jovens e de maneira contextualizada. Nesse caso, parece exigir-se uma *agência mediada* (CEZARIM DOS SANTOS, 2015), em que a interferência no ensino é mais indireta e a participação dos alunos é mais ativa. De acordo com Cezarim dos Santos (2015), tal conceito trata-se da inter-relação dialética entre o indivíduo, o meio social e os demais indivíduos que são mediados pela linguagem e pelos instrumentos, tornando o sujeito fruto desse processo. Assim, o que é internalizado é determinado, em princípio, pela agência humana, como propõe Johnson (2009, *apud* CEZARIM DOS SANTOS, 2015, p. 206).

Em consonância com essa perspectiva de Júlia, a concepção de aprendizagem da turma, em geral, demonstra-se mais ativa. Apesar de um número reduzido de respostas válidas no QI para essa pergunta, totalizando 5, é possível observar que uma maioria, 3 respostas, transparecem uma visão mais vygotskyana do que seria o desenvolvimento cognitivo e como alcançá-lo, conforme mostra o quadro que segue. Vale ressaltar que os próprios jovens não possuem conhecimento sobre a teoria, mas sentem a necessidade de interações e conexão com a realidade por meio da experiência prática que vivenciam em sala, analisando suas dificuldades e sucessos no aprendizado.

Pergunta	Categorias	Quantidade	Respostas	Focais
(5) O que Significa	Técnico e Transmissão	2	<i>Executar algo antes desconhecido</i>	Júlia
			<i>Absorver conhecimento</i>	



<b>Aprender (LP)?</b>	<b>Aperfeiçoamento e Uso Real e Cotidiano</b>	<b>2</b>	<i>Aperfeiçoar conhecimentos, usar na vida</i>	
			<i>Entender, usar no cotidiano</i>	<u>Bianca</u>
	<b>Diálogo</b>	<b>1</b>	<i>Com várias conversas e vários diálogos</i>	<u>Paulo</u>

**Quadro 2**

Dessa forma, Júlia, que entende o ensino como tornar algo concreto (vide excerto 6), demonstra considerar a aprendizagem como a *execução* do conteúdo. Podemos pressupor que esse termo faz referência a *algo antes desconhecido* (Júlia, Quadro 2) e é justamente nessa apropriação do desconhecido que a teoria vygotskyana torna-se de fundamental importância, como na construção de conceitos científicos a partir dos cotidianos.

Paulo também traz definições que nos direcionam para as teorias de Vygotsky (1987, 2010) e Freire (2003). Ele descreve o processo pelo qual a aprendizagem ocorre, considerando a interação social como um aspecto central, como podemos verificar no excerto que segue.

Excerto 7

[A aprendizagem ocorre] com várias conversas e vários diálogos -  
**Paulo, QI**

No excerto acima, ao pontuar a *conversa* e o *diálogo* como a forma pela qual as pessoas aprendem, o discente parece considerar fundamental a interação aluno-aluno e aluno-professor. Conceito que também se relaciona com o processo de mediação de Vygotsky (1987, 2010) e o círculo de cultura de Freire (2003), nos quais a linguagem e o diálogo possuem papel essencial no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

É possível visualizar a importância da interação social no processo de aprendizagem no decorrer das aulas observadas. O interesse dos discentes é observado sendo despertado com desafios, bem como a motivação na aprendizagem é aumentada quando eles

se engajam numa discussão. No excerto que segue, temos uma situação reveladora: a utilização de um exemplo de uma aluna e a inserção de um desafio em sala de aula. Nesse caso, há espaço para os jovens dialogarem entre si e se engajarem na discussão do conteúdo. Em contraposição, no diário 3, uma abordagem mais passiva não parece satisfazer a maioria dos jovens, como podemos observar a forma como os discentes agem quando a professora se atem às explicações.

#### Excerto 8

[...] Com a pergunta de uma aluna da frente em meio ao barulho da sala de aula, a professora coloca na lousa o trecho de uma música, “A porta ainda está aberta, mas na janela já não entra luz”, e questiona os alunos sobre qual seria o sentido da frase. Nesse momento, a sala fica em silêncio, a maioria dos alunos começa a opinar e discutir entre si [...] - **Diário 1**

[...] M. se estende na explicação, repetindo de formas diferentes os dizeres e logo os alunos se dispersaram novamente -**Diário 3**

No excerto acima (Diário 1), podemos ver um momento em que a professora trabalha com os alunos de forma não expositiva. Os jovens mostram-se muito mais interessados e parecem levantar discussões realmente pertinentes em relação ao conteúdo. Essas situações em que a professora problematiza o tópico para gerar discussões vão ao encontro da perspectiva de Freire (1979) ao tratar do papel dos desafios no aprendizado dos educandos, pois são nesses momentos que eles se engajam e desenvolvem um pensamento mais crítico acerca de sua própria realidade. Também, na perspectiva de Vygotsky (1987, 2010), se estabelece uma relação de embate entre os conceitos trazidos pelos alunos, a partir de uma situação de aprendizagem que é criada pela mediação da professora, ao possibilitar o desenvolvimento dessa atividade que exige postura mais ativa dos alunos.

Por outro lado, é perceptível a diferença de comportamento dos jovens quando são incentivados a engajarem-se nas atividades (vide excerto 8, diário 1) e quando são silenciados para apenas ouvirem a

exposição do conteúdo (excerto 8, diário 3). No excerto 8 (Diário 3), ao invés de prestarem atenção e buscarem compreender o tópico, os estudantes muitas vezes se dispersam e voltam a conversar entre si sobre outro assunto ou ficam distraídos em suas carteiras.

Do ponto de vista da maioria dos alunos, conforme as respostas obtidas no QI sobre os “pontos negativos das aulas” e “o que mudariam nela”, a exposição do conteúdo sem que haja participação mais ativa propiciada pela professora parece ser *muito cansativa, os conteúdos não são interessantes e os materiais são de pouca qualidade*. Diante disso, alguns alunos, sugerem alteração da prática da professora, eles sentem necessidade de aulas mais *dinâmicas, com materiais bons e mais incentivo à leitura e produção escrita* (palavras-chave do Questionário Inicial).

Nesse sentido, de acordo com as respostas do QI sobre “o papel do bom professor em sala de aula”, 66,7% (10 de 15 respostas) dos educandos, buscam um profissional *mais dinâmico, respeitoso e aberto ao diálogo*, isto é, os alunos acreditam ser mais efetivo ter professores que, além de explicarem bem o conteúdo, ministrem aulas *interativas, alegres e interessantes, interagindo* com os estudantes e preparando *dinâmicas, não apenas passando matéria* (palavras-chave do QI). Uma aula expositiva em que o professor somente explana o conteúdo torna-se insuficiente para eles.

Esses pedidos dos alunos são coerentes com a necessidade observada durante as aulas, pois há frequentemente falta de espaço para eles dialogarem de modo efetivo e desenvolverem discussões para aprimorarem suas opiniões, argumentos e, por fim, conhecimentos sobre o assunto. Como já vimos no excerto 5, diversas vezes a professora elabora perguntas dedutivas, com pouca participação ativa dos alunos. Essa postura mais central e ativa da professora também é observada no excerto abaixo, em que focalizamos a atividade denominada de “leitura dinâmica” da professora: nessa proposta de atividade ela lê os exercícios e faz comentários, oferecendo, de certa forma, a resposta aos discentes.

#### Excerto 9

[...] durante toda a aula ela realizou o que chama de “leitura dinâmica”, foi lendo questão por questão com os estudantes, explicando trecho por trecho dos textos para serem respondidos e comentou todas as alternativas das atividades, restando aos alunos somente confirmarem qual era a resposta dos exercícios. [...] - **Diário 10**

No excerto acima, a professora explica todo o conteúdo que se centra no poema e nas figuras de linguagem presentes nele. Dessa forma, parece não haver muita participação dos estudantes para desenvolverem as atividades, pois a professora as faz como se estivesse dando continuidade à explicação sobre o conteúdo. Foi observado que essa metodologia é também utilizada para outras atividades relacionadas a poemas e músicas.

Diferentemente do que acontece em grande parte das aulas observadas, o engajamento mais ativo dos alunos é de fundamental importância para a aprendizagem. É necessário, de acordo com Vieira-Abrahão (2012), um real engajamento na atividade (mesmo que parcial) para que o aprendiz se aproprie e internalize o conhecimento cognitivo, conforme aponta Johnson (2009, *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). A autora afirma que o desenvolvimento de conceitos é possível somente quando eles estão em processo de maturação, isto é, quando os alunos se situam na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida por Vygotsky (1978, 2010) como a distância entre o desenvolvimento real, em que o aprendiz soluciona problemas de forma independente, e o desenvolvimento potencial, em que o aprendiz é dependente de um orientador para solucionar os problemas.

Nesse caso, uma vez que a professora desenvolve as atividades majoritariamente de modo oral, sem a participação ativa dos discentes, ela não cria espaço para os alunos se engajarem ativamente no problema, buscando meios de resolvê-lo. Logo, eles não solucionam a atividade de forma a receber assistência no momento adequado, mas com a orientação incisiva, direta da professora. Desse modo, na perspectiva de Vygotsky (1978, 2010), os jovens continuam

dependendo da assistência de outros para resolverem os problemas, isto é, não ocorre a maturação dos conhecimentos e nem é gerada a ZDP, uma vez que não há trabalho colaborativo para que o aluno avance e tenha chances de internalizar os conceitos.

No que concerne a Freire (1979, 2003), para o processo de conscientização, é necessária a interação social, isto é, são os questionamentos, a reflexão sobre e das atividades que desenvolvem um pensamento crítico no educando, cabendo ao professor a tarefa de coordenar essas discussões e não de intervir diretamente nelas, como a professora o faz ao solucionar os próprios exercícios conforme os explica aos jovens.

A prática da professora que parece se distanciar dos pressupostos de Vygotsky (1978, 2010) e Freire (2003) parece ter influenciado a aprendizagem do conteúdo pelos alunos, que se refletiu nos dados obtidos no questionário final (QF), o qual continha, além das questões voltadas para concepções, atividades teóricas sobre o conteúdo trabalhado ao longo das aulas observadas, verificando se os alunos tinham desenvolvido os conceitos científicos trabalhados, em formato de questões dissertativas. No QF, é possível visualizar uma lacuna na aprendizagem dos discentes em relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos e o nível de criticidade deles, apesar de não ser o foco no artigo. De modo geral, o desempenho dos alunos ao responderem as questões dissertativas revela um conceito ainda bastante empírico do conteúdo e pouco crítico por parte deles. O número de acerto da maioria da turma foi muito abaixo do esperado, solucionando menos da metade das questões apenas. Esse resultado e as respostas dissertativas dos alunos evidenciaram a dificuldade que eles possuem em identificar as figuras de linguagem na prática, em frases ou charges, bem como mostrou uma confusão entre as figuras por parte dos jovens e uma baixa habilidade em relacioná-las à construção de sentido do texto.

Entretanto, vale ressaltar a postura crítica e reflexiva da professora no que diz respeito à sua prática pedagógica. Apesar de Melissa não ter obtido os resultados esperados no QF, com o acerto da metade das questões, e não se pautar na perspectiva sociocultural

de Vygotsky (1987, 2010) ou na pedagogia libertadora de Freire (2003), ela sempre buscou formar alunos integralmente, adaptando suas aulas e materiais escolares a cada turma. A professora também elaborou suas aulas pensando nas teorias que estudou, lendo artigos científicos sobre certas figuras de linguagem, conversando com outros colegas profissionais e considerando os aspectos morais, éticos e políticos de suas escolhas pedagógicas, conforme nossas conversas além das salas de aula. Dentre diversos outros professores que, nos horários de intervalo e nas conversas extras, pareciam desanimados em lecionar e em até elaborarem as aulas, Melissa destacou-se de forma bastante positiva e disposta com sua profissão. Por esses motivos, a postura da professora parece estar condizente aos pressupostos do professor crítico e reflexivo de Zeichner (2008), o qual (re)pensa sua prática pedagógica em busca de torná-la mais apropriada aos alunos.

### **Considerações Finais**

Com o recorte da pesquisa, buscou-se verificar e analisar as concepções sobre ensino e aprendizagem dos alunos e professor, pautando-nos na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978, 2010) e a pedagogia libertadora de Freire (1979, 2003). Com os resultados dos questionários (QI e QF) e análise dos diários reflexivos, foi possível observar certa incongruência entre concepções tradicionais e contemporâneas.

A professora parece apresentar um discurso próximo à perspectiva sociocultural de Vygotsky (1987, 2010) e à pedagogia libertadora de Freire (1979, 2003) no que se refere ao papel mediador do professor e a relação dos conteúdos com a realidade dos alunos. Por outro lado, Melissa considera o conhecimento como *adquirido* e, na prática, apresenta uma metodologia mais expositiva do conteúdo, aproximando-se, nesse caso, de um *verbalismo vazio* de palavras (VYGOTSKY, 2010) e de uma educação bancária (FREIRE, 2003). Logo, os alunos foram passíveis na aprendizagem e a professora parece não ter atuado como mediadora do conhecimento

AS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSOR E ALUNOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO (VYGOTSKY, 2010) ou coordenadora da discussão (FREIRE, 2003) na turma observada.

Quanto aos discentes, as concepções de ensino demonstraram-se semelhantes à prática observada da professora, pois os jovens consideram o conhecimento como *transmitido* a outra pessoa, de modo passível. Entretanto, algumas divergências foram visíveis quanto à concepção de aprendizagem, em que consideram o *uso cotidiano* do conhecimento, sua concretização e o papel do *diálogo* nesse processo, de modo a exigir um papel mais ativo dos alunos na aprendizagem.

O que nos direciona para a necessidade de discutir e pensar a educação sob um viés dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1978, 2010) e Freire (1979, 2003) no que concerne à mediação e ao diálogo para o desenvolvimento cognitivo e crítico. Vale também apontar as contribuições da pesquisa não somente para a LA, mas aos participantes que tiveram acesso aos resultados.

BATISTA, I. M. As concepções de ensino-aprendizagem de professor e alunos e o processo de construção do conhecimento. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 18, n. 1, p. 422-451, 2019.

#### THE TEACHING AND LEARNING CONCEPTIONS OF STUDENTS AND THE TEACHER AND THE CONSTRUCTION PROCESS OF KNOWLEDGE

**ABSTRACT:** The article aims to present the teaching and learning conceptions of the students and the teacher from a public school in São Paulo's countryside. For this purpose, we focus on Vygotsky's sociocultural perspective (1987, 2010) and Freire's (2003) pedagogy. Finally, it was possible to observe inconsistencies between the teaching and learning conceptions, in other words, it was observed a conflict between the traditional and progressive conceptions.

**KEYWORDS:** Teaching Conceptions; Learning Conceptions; Vygotsky; Paulo Freire.

#### Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

CASSEMIRO, M. S. *Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural*. 2018. 243 p. Dissertação (doutorado em Estudos Linguísticos junto Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus São José do Rio Preto, 2018.

CEZARIM DOS SANTOS, F. A. *A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética*. 2015. Dissertação (doutorado em estudos linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus São José do Rio Preto, 2015.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. v. 32, n. 53. 2007.

LIMA, F. S. de. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de inglês*. São José do Rio Preto, 318 f, 2017.

MENEGHINI, C. M. O Processo de Conscientização na sala de aula de língua espanhola. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 115-124, Apr. - June, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Afinal o que é linguística aplicada? In: *Oficina de linguística aplicada*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1996, p. 17-25.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ROJO, R. Letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em Discurso*. v. 8, n. 3. 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do Professor de Língua de uma Perspectiva Sociocultural. Londrina, *SIGNUM: Estud. Ling.* n. 15/2, dez. 2012, p. 457-480.

VYGOTSKY, L. S. Capítulo 6: Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 2010.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1987, 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Campinas, *Educ. Soc.*, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago 2008.



## Apêndice

### Questionário Inicial (QI) - Alunos

#### Parte 1- Perfil do Aluno

01- Nome:

\_\_\_\_\_

02- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

03- Qual ano do Ensino Médio você está cursando? \_\_\_\_\_ ano.

#### Parte 2- Concepções

01- Você acha importante aprender Língua Portuguesa? Explique.

02- Para você:

a) Quais são os pontos positivos e negativos da disciplina de Língua Portuguesa?

b) Há algo que você gostaria de mudar? Explique

03- Para você, o que significa “aprender” (Língua Portuguesa)?

04- Na sua opinião, o que é “ensinar” (Língua Portuguesa)?

05- Fale um pouco sobre:

a) O papel do bom aluno em sala de aula.

b) O papel do bom professor em sala de aula.

06- Sobre o conteúdo a ser trabalhado:

a) O que você sabe sobre “Figuras de Linguagem”?

b) Já teve algum contato com os termos “comparação, metáfora, metonímia, ironia, antítese, paradoxo, sinestesia, prosopopeia, hipérbole, eufemismo, gradação, assonância e aliteração” antes?

c) O que você espera aprender sobre “figuras de linguagem” na disciplina de Língua Portuguesa?

### Questionário Inicial (QI) - Professor

#### Parte 1- Perfil do Professor

01- Nome:

\_\_\_\_\_

02- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

03- Frequentou escola pública ou privada durante sua escolarização?

04- Cursou o ensino superior em qual universidade e em qual ano? Possui alguma Especialização ou Pós-Graduação? Se sim, qual (is)?

05- Há quanto tempo leciona na área de Língua Portuguesa? Para quais anos do Ensino Fundamental e Médio?

### Parte 2- Concepções

1. Você consegue se lembrar de algo sobre seu processo de aprendizagem em Língua Portuguesa durante sua trajetória como aluna do ensino infantil, fundamental ou médio? Relate uma ou alguma experiência que julga significativa, de forma positiva ou negativa, para a sua formação nessa área.
2. Para você, uma boa aula de Língua Portuguesa é:
3. Como você acredita que o professor deve trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa em sala de aula? Explique.
4. Para você:
  - a) O que é “ensinar” (Língua Portuguesa)?
  - b) O que significa “aprender” (Língua Portuguesa)?
5. Na sua opinião:
  - a) Qual a função do professor em sala de aula?
  - b) Qual o papel do aluno em sala de aula?
6. Quais conhecimentos você julga pertinente e necessário, na área de Língua Portuguesa, para uma boa formação dos alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio?
7. Neste Bimestre:
  - a) Quais conteúdos, na área de ensino de língua portuguesa, estão sendo abordados?
    - No 1º ano do Ensino Médio
    - No 2º ano do Ensino Médio
  - b) Como esses conteúdos estão sendo desenvolvidos em sala de aula pelo professor?
8. Que perfil (tipo de aluno) você deseja/espera formar?
9. Quais as implicações e/ou contribuições de sua prática para essa formação?
10. Como você acha que o aprendiz pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem?
11. O que você prioriza ou gostaria de priorizar no ensino de língua materna? Explique.

### **Questionário Final (QF)**

Parte 1 - Aprendizagem

- 1- Você encontrou dificuldades ao aprender sobre as Figuras de linguagem? Se sim, quais?
- 2- Você mudaria algo nas aulas sobre esse conteúdo para facilitar sua aprendizagem? Explique.

Parte 2 - Figuras de Linguagem

- 1- Identifique e Classifique as Figuras de linguagem das frases:

Ironia Metáfora Sinestesia Metonímia Eufemismo  
Personificação/Prosopopeia Antítese Gradação Paradoxo  
Trocadilho/Paronomásia Comparação Aliteração ou  
Assonância

a) "Os cachorros não são permitidos nas áreas comuns do prédio, pois suas fezes fisiológicas incomodam as crianças. "

---

b) "...dão um jeito de mudar o mínimo para continuar mandando o máximo. "

---

c) "A neve convidava os turistas que, receosos, a olhavam de longe. "

---

d) "As mãos que dizem adeus são pássaros que vão morrendo lentamente. "

---

e) "Aqueles olhos eram como dois faróis acessos. "

---

f) "Muito bom aquele encanador. Colocou em nossa casa vários canos furados."

---

g) "Não tenho mais Maizena em casa."

---

h) "É como mergulhar num rio e não se molhar."

---

i) "O passarinho pousou e posou, sentindo-se uma águia. "

j) "O fio da ideia cresceu, engrossou e partiu-se."

k) "A minha alma tá armada e apontada para a cara do sossego."

l) "Que macieza nos seus cabelos, que cheiro morno na sua carne, que gosto doce na sua boca!"

2- Observe a charge e responda:

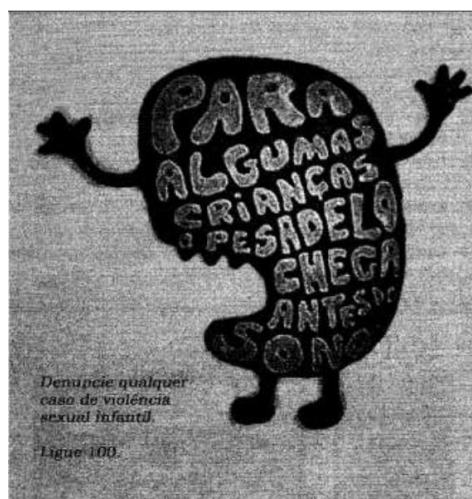


(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.)

a) Qual crítica é feita na charge? Explique.

b) Por meio de qual Figura de linguagem a charge veicula a crítica?

3- Considere a propaganda a seguir para responder à questão 3.



(ENEM, 2014). Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda acima usa a metáfora do pesadelo para:

- ( ) informar crianças vítimas de violência sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- ( ) denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- ( ) dar a devida dimensão do que é abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- ( ) destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- ( ) chamar a atenção para o fato de o abuso infantil durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

4- Candido Portinari, entre inúmeras obras que criou, produziu uma série de quadros que retratam, de forma contundente, um aspecto da realidade social brasileira. Observe um dos quadros dessa série e, abaixo dele, uma charge sobre o mesmo tema.



*Retirantes (1994), do pintor brasileiro Candido Portinari.*



*Nilson Azevedo. Em Antologia Brasileira de Humor J a Z. vol 2.*

Para interpretar adequadamente a crítica social expressa por essa charge, é necessário relacionar a fala do homem à cena como um todo e identificar, nessa relação, a presença de três figuras de linguagem – metonímia, antítese e ironia-, que se realizam verbal ou visualmente.

Aponte a ocorrência dessas três figuras e explique como elas contribuem, conjuntamente, para a construção do sentido crítico da charge.

5- O que você achou das questões acima? Como foi resolvê-las?