
A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

MIRANDOLA, Sônia M. Machado¹
OLIVEIRA, Jocieli Vidal de²
FIGUEIREDO, Josefa B. Oliveira de²

Recebido em: 2009-03-08

Aprovado em: 2009-09-28

ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278.178

RESUMO: O estudo aqui focado investigou a influência da prática pedagógica mediadora no processo de ensino-aprendizagem de um sexto ano do Ensino Fundamental em uma Escola da rede pública municipal. Desenvolve-se com os 39 alunos e com o professor de Língua Portuguesa da respectiva classe, a partir de uma revisão bibliográfica embasada na perspectiva histórico-cultural e de uma pesquisa de campo do tipo etnográfica, priorizando o caráter qualitativo. Os dados são coletados por meio da observação das atividades do grupo analisado, por algumas conversas com finalidade feitas com alunos e professor e análise documental. Tais dados são analisados buscando encontrar neles indícios que comprovam ou não a existência de um trabalho mediador por parte do professor, tal qual definidos por Vigotsky (1998) e Wallon (1975). Os resultados obtidos alertam para a necessidade de o professor conscientizar-se de sua importância como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Mediação. Professor. Psicologia histórico-cultural. Ensino fundamental.

SUMMARY: The study here focused was intends to investigate the influence of the practice pedagogic mediator, in the teaching-learning process of one of the sixth years of the Fundamental Teaching in a School of the municipal net. It grew with the 39 students and with the teacher of Portuguese Language of the respective class, starting from a bibliographical revision in the historical-cultural perspective and of a research of field of the type ethnographic, prioritizing the qualitative character. The data are collected through the observation of the activities of the analyzed group, for some conversations with purpose done with students and teacher and documental analysis. Such data are analyzed looking for to find in them indications that prove or no the existence of a work mediator on the part of the teacher, , just like defined for Vigotsky (1998) and Wallon (1975). The obtained results alert for the teacher's need to become aware of it importance as mediator in the teaching-learning process.

Keywords: Mediation. Teacher. Historic-cultural psychology. Fundamental teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso que tem por objetivo investigar a influência da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem de uma classe do sexto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede Pública Municipal do interior do estado de São Paulo. Tem por respaldo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, nos quais Vigotsky (1998) e Wallon (1975) sugerem uma reflexão na área da educação.

¹Mestre em Educação. Professora do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava.

²Graduandas em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava.

Vigotsky apoia-se em três ideias básicas:

1ª. O desenvolvimento psicológico da criança deve ser analisado de forma prospectiva, ou seja, além do momento atual com referência ao que está por vir no decorrer da vida.

Geralmente, quando se fala do desenvolvimento da criança tende-se a observar “até aonde ela já chegou”. Por exemplo, já consegue se vestir? Já amarra os sapatos sozinha?

É em relação a esse aspecto que se torna importante o olhar prospectivo de Vigotsky e pertinente para a educação: “a idéia de transformação que ocorre no decorrer do desenvolvimento ao se apoderar do novo conhecimento.”(VIGOTSKY, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2000, p.13)

Para Oliveira (2000), o significado da zona de desenvolvimento proximal criado por Vigotsky talvez seja o mais ligado a esse olhar prospectivo. Existem, segundo esse pensador, dois níveis de desenvolvimento: o real, ou seja, o aprendizado já dominado pelo aluno, o que conseguiu aprender sozinho e o potencial, o que é capaz de realizar com a ajuda de outro mais experiente ou, também, por meio de algo, como por exemplo, a leitura.

A zona de desenvolvimento potencial representa o domínio psicológico da constante transformação. Aprendizado este considerado mais importante por melhor demonstrar a capacidade de raciocínio da criança.

Relacionando tais conceitos à atuação pedagógica percebe-se que o professor deve ser esse outro, o mediador que vai interferir na zona de desenvolvimento proximal dos educandos a fim de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. Um ensino considerado produtivo é o que se adianta ao desenvolvimento.

2ª. É o aprendizado que possibilita o desenvolvimento dos processos internos superiores.

A trajetória do desenvolvimento humano é realizada de “fora para dentro”, se não houver o contato com um determinado ambiente cultural não haverá desenvolvimento. Por exemplo, o indivíduo que no decorrer de sua vida não participar de situações e práticas sociais que lhe propiciem o aprendizado da leitura e da escrita, não aprenderá a ler nem a escrever.

3ª. A importância da atuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo.

A intervenção deliberada é essencial para o processo de desenvolvimento. Observando, perguntando e recebendo respostas, o educando desenvolve-se intelectualmente. Se o ambiente não for desafiador, se não estimular a sua inteligência, este não desenvolverá a capacidade de raciocínio. O aprendizado é fruto da experiência pessoal.

Vigotsky (1998), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo

que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Através da interação social, a criança vai se desenvolvendo, constituindo-se como sujeito e delineando suas formas de agir.

No processo de internalização ocorre a relação do social com o individual, todas as funções no nível social; depois individualmente. Adquire os conhecimentos em contato com o outro e, em seguida, internaliza-os, ou seja, assimila-os retendo-os na memória. Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental.

Wallon (1975) também afirma ser na interação, no confronto com o outro que se forma o indivíduo. Para ele, uma prática educativa deve envolver atividades sociais e individuais a fim de realizar simultaneamente a formação do indivíduo como também sua integração ao meio em que vive.

Contrariando a pedagogia tradicional, a teoria Walloniana proporciona uma prática em que se valoriza a realidade e a expressividade do sujeito, uma vez que o processo de aprendizagem valoriza muito a expressão do eu.

As atividades originárias das inter-relações de natureza dialógica transformam o indivíduo. De uma atividade interpsicológica, ela se torna intrapsicológica, incorporando-se ao pensamento verbal.

Relacionando tais pensamentos à educação, pode-se perceber a importância do papel da escola na vida do indivíduo. O aprendizado impulsiona o desenvolvimento e a escola como responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado e pela socialização do aluno, exerce grande influência no desenvolvimento psicológico deste.

O ensino tradicional abolia o sentimento, enfatizando a objetividade, a lógica, salientando o mundo exterior; porém a emotividade, a subjetividade não pode ser esquecida, pois a razão e a emoção caminham juntas. As dúvidas, os conflitos emocionais conduzem o alunado à reflexão, impulsionando assim o desenvolvimento mental.

Como se percebe, tanto Vigotsky como Wallon pregam um ensino voltado para o aluno, suas vivências e interesses. Fins que se encaixam com os objetivos da educação atual, direcionados também para a realidade do educando, a qual deve ser considerada como contexto para o aprendizado.

1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a des-saber o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

(Juan de Mairena)

Conforme o artigo 32 da Nova Lei da Educação, o ensino fundamental obrigatório,

com duração de nove anos, gratuito, na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 45).

Para a aplicação desses objetivos, o Ministério da Educação e Cultura criou os Parâmetros Curriculares Nacionais para ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos, preparando-os para enfrentar as diversidades da vida.

Os Parâmetros constituem orientações gerais de trabalho e somente trarão resultados positivos se o professor souber adequá-los à realidade dos alunos. São sugestões para uma prática pedagógica transformadora. Permeando todas as disciplinas do Ensino Fundamental surgem os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, assuntos que devem perpassar por todas as disciplinas no decorrer desse nível de ensino.

Diante de tais prerrogativas, de acordo com os Parâmetros Curriculares, o educando deve atingir os seguintes objetivos ao longo dos nove anos de escolaridade (BRASIL, 1998, p. 5):

- I. Expressar-se em diferentes situações: em caráter privado, ou em público;
- II. saber expressar-se de diferentes maneiras;
- III. conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado;
- IV. saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de texto;
- V. entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento;
- VI. ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esses textos, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas;
- VII. expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opções individuais;
- VIII. ser capaz de ouvir, interpretar e refletir sobre as idéias de outros, sabendo contrapor-lhes as próprias idéias;
- IX. ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, credo ou classe.

Como os alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental apresentam geralmente idade entre 11 e 14 anos, fase que compreende a adolescência, para tal intento mister se faz que se aproxime o que se ensina na sala de aula do mundo tal como ele é nos dias de hoje.

O professor, nessa esteira, deve compreender as transformações por que passa a adolescência nos aspectos físicos e psicológicos, já que se trata de um período na vida do adolescente marcado pelo processo de construção da identidade.

É uma época de transformações corporais, de busca de referências para constituição dos próprios valores e a ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de

observações e opiniões (BRASIL, 1998).

Como organizar o aprendizado da Língua Portuguesa nesse ciclo? Conforme os PCNs, é preciso que se reconheçam as características próprias do aluno adolescente, além da especificidade do espaço escolar, as peculiaridades da linguagem e de suas práticas. Não basta saber ler e escrever; é preciso dominar a linguagem para participar ativamente do meio em que vive. Pelo uso da linguagem, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso, as pessoas se comunicam, trocam opiniões, têm acesso às informações, protestam e fazem cultura. Em outras palavras, tornam-se cidadãos.

Nessa situação, a mediação do professor é relevante, cabe a ele mostrar ao aluno que, no processo dialógico, o discurso do outro deve ser respeitado, mesmo que não concorde com ele. É fundamental que o professor tenha ferramentas para analisar a competência discursiva dos alunos em relação à escuta, leitura e produção de textos, a fim de planejar seu trabalho em função do aluno real, colaborando assim para um aprendizado significativo.

2 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Haja vista os graves problemas de aprendizagem, principalmente em relação à leitura e à escrita, que assolam o ensino formal no Brasil, comprovados, nos últimos anos, pelo mau desempenho dos alunos em avaliações realizadas pelo governo federal, Saeb³ e Enem⁴, e o estadual, como o Saresp⁵, os professores do ensino fundamental e médio têm sido definidos como desqualificados no país (SÃO PAULO, 2008).

Em consequência dessa “política de aviltamento do magistério, a escola passou a ter, em seus quadros, profissionais mal preparados, desmotivados e, o que é o pior, descompromissados com o seu papel de agentes de mudanças”(MOISÉS, 2000, p. 16)

Em relação a tal fato, Patto (1999) considera que um dos fatores para o fracasso escolar é que os professores insatisfeitos com o magistério, descarregam tal insatisfação nos próprios alunos.

Por outro lado, é importante frisar que, de uma hora para outra, os professores perderam grande parte do poder que tinham pelo ensino, transformando-se em executores de determinações feitas pelos especialistas, os responsáveis pela concepção, planejamento e avaliação do processo político-pedagógico.

Além desses problemas, muitos outros, segundo Moisés, prejudicam a qualidade do

³Saeb: Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

⁴Enem: Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵Saresp: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

ensino, como a falta de material didático-pedagógico, de condições físicas adequadas; o irrisório tempo que resta aos profissionais da educação para preparo de aulas e estudos de atualização, senão também aos baixos salários que, muitas vezes, obrigam-nos a trabalhar em três ou mais escolas a fim de aumentar os proventos.

Para Arroyo (1999), é preciso repensar sobre os conteúdos e programas escolares. Quando os quesitos exigidos para viver em sociedade mudam, a escola tem de mudar o currículo; porém essa mudança deve ser feita pelos próprios professores, pois são eles que convivem dia-a-dia com o alunado, conhecem seus sonhos e aspirações.

2.1 O PAPEL DO PROFESSOR SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O importante não é o que se aprende, mas a forma de aprendê-lo.

(Fernando Savater)

Tendo por pressupostos os princípios da perspectiva histórico-cultural, de um lado há o pensamento vigotskyano que se opõe a qualquer divisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não-material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Prega assim a educação holística, ou seja, a educação da pessoa como um todo, sem considerar os aspectos afetivos e cognitivos como estruturas isoladas.

De outro lado, estão as idéias wallonianas que demonstram que o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas, iniciando-se no âmbito familiar. Por exemplo, a base dessa relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados de que necessita. É o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação do ensino e aprendizagem na época escolar.

Nesse contexto, no processo de ensino, o professor deve trabalhar de modo a interagir com os alunos e não ficar preso a um método de ensino, mas adequar as aulas às necessidades destes, explorar a interdisciplinaridade e desta atingir a transdisciplinaridade.

Pode-se dizer que, para que haja interdisciplinaridade, as disciplinas devem caminhar juntas, professores interagindo um com o outro, pois interdisciplinaridade, de acordo com Gonçalves (2000, p. 46) “consiste no método de pesquisa e de ensino voltado para a interação

de duas ou mais disciplinas”. Porém, guardando cada uma suas particularidades e especificações. Já transversalidade é a procura da integração da multiplicidade dos saberes. Por meio dela, acabaria com a desvinculação das disciplinas, ocorreria “a busca de todas as relações que possam existir entre todos os conhecimentos, ”a fim de possibilitar o caminhar por entre elas. (MORIN, 1982, *apud* PETRAGLIA, 1995, p.74)

A PESQUISA

A pesquisa tem por população-alvo o professor de Língua Portuguesa e os 30 alunos de uma classe do sexto ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Municipal no interior do Estado de São Paulo.

O trabalho de pesquisa desenvolve-se a partir de um estudo bibliográfico embasado na psicologia histórico-cultural e de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo.

A observação e coleta de dados são feitas através do estudo etnográfico no transcorrer das atividades diárias desenvolvidas durante as aulas. Os trabalhos pedagógicos dessa sala são acompanhados por quatro meses do primeiro semestre de 2008, em cinco aulas semanais.

São utilizados os seguintes instrumentos para construir os dados da pesquisa: observação direta do tipo não-estruturado da atuação do professor durante as aulas, bem como da atitude e da participação dos alunos; análise das atividades feitas pelos alunos, como análise de obras literárias, interpretações etc.; conversas com finalidade⁶ realizadas com alunos e professor nos intervalos entre uma aula e outra, nos recreios e, às vezes, até durante as aulas e a elaboração de um diário de campo.

Nas aulas, é observada a postura do professor com os alunos, como a interação, a metodologia empregada e o desempenho destes no desenrolar das atividades propostas.

Após a coleta de todos os dados, da elaboração do caderno de campo, é feita a análise qualitativa (CANÇADO, 1994).

Exemplos de alguns episódios do trabalho realizados por docente e alunos:

Aula de Língua Portuguesa observada em meados do mês de maio.

A dinâmica da aula:

O professor entra na sala já cumprimentando os alunos:

__ Bom dia, alunos!

⁶Segundo Minayo (1998), conversas com finalidade é a coleta de dados obtida sem um instrumento formal (questionário ou roteiro de entrevista), mas que visa à obtenção de determinadas informações específicas para a análise da pesquisa.

— Bom dia, professor.

Logo após diz:

— Abram o livro, vamos ler o texto “Trabalho e transformação do mundo” de **Paulo**

Freire:

Trabalho e transformação do mundo

Pedro e Antônio derrubaram uma árvore. Tiveram uma prática. A atividade prática dos seres humanos tem finalidades. Eles sabiam o que queriam fazer ao derrubar a árvore. Trabalharam. Com instrumentos, não só derrubaram a árvore, mas a desbastaram, depois de derrubá-la. Dividiram o grande tronco em pedaços ou toros, que secaram ao sol. Em seguida, Pedro e Antônio serraram os troncos e fizeram tábuas com eles. Com as tábuas, fizeram um barco. Antes de fazer o barco, antes mesmo de derrubarem a árvore, eles já tinham na cabeça a forma do barco que iam fazer. Eles já sabiam para que iam fazer o barco. Pedro e Antônio trabalharam. Transformaram com o seu trabalho a árvore e fizeram com ela um barco. É trabalhando que os homens e as mulheres transformam o mundo e, transformando o mundo, se transformam também.

Pedro e Antônio fizeram o barco com as tábuas. Fizeram as tábuas com os pedaços do tronco da árvore grande que derrubaram. Quando a árvore grande foi dividida em pedaços, deixou de ser árvore. Quando os pedaços do tronco viraram tábuas, deixaram de ser pedaços de tronco. Quando Pedro e Antônio construíram o barco com as tábuas, elas deixaram de ser tábuas. Viraram barco.

A árvore pertence ao mundo da natureza. O barco, feito por Antônio e Pedro, pertence ao mundo da cultura, que é o mundo que os seres humanos fazem com o seu trabalho criado.

O barco é cultural.

A maneira de utilizar o barco é cultura.

Paulo Freire, **A importância do ato de ler.**

O professor lê alguns parágrafos em voz alta e solicita a uma aluna que leia o restante.

Ao terminar, diz:

— Leiam bem e resolvam as atividades propostas.

Neste íterim, alguns alunos conversam, mas, ao mesmo tempo, vão tentando responder. Entre um exercício e outro, deixam algumas linhas em branco, esperando as respostas.

Enquanto isso, o professor faz a chamada e preenche sua caderneta.

Após alguns minutos, pergunta à sala quem respondeu. Os que completaram, lêem, em voz alta, o que fizeram.

Geralmente, apenas dois ou três alunos respondem. Porém, ela sempre os corrige, por exigir que as respostas sejam iguais às dela ou ao do livro didático. Devido a esse fato, a maioria dos alunos não se preocupa em resolver as atividades, pois sabem que receberão as respostas prontas.

O professor do sexto ano, em quase todas as atividades desenvolvidas durante as aulas, não consegue desligar-se da tradicional prática pedagógica, ministra e executa o que foi planejado, é o centro do processo educativo, expondo simplesmente a matéria.

Principalmente nas atividades de interpretação, apega-se à transmissão de respostas prontas do livro didático. Não se preocupa em explorar o sentido, o significado dos textos e de relacioná-los ao já explorado em classe, limitando-se a passá-los no quadro – negro, muitas vezes, até com as respostas, e, em seguida, solicitar aos alunos que estudem aquele determinado conteúdo para a prova. Estes até brincam com ele, questionando-o:

— Professor, mas já está tudo pronto! Até respondido! Isso é muito fácil.

Ele simplesmente ignora o que eles dizem e continua passando as atividades na lousa. Não há vínculos afetivos. O professor não se preocupa em interagir com a classe a fim de proporcionar-lhe um aprendizado mais significativo e duradouro nem relacionamentos com a realidade e necessidades dos educandos, uma vez que continua preso às matérias prontas.

Segundo Vianna (1999), para que uma leitura seja compreendida é preciso abordá-la de diferentes maneiras, por exemplo, questionar os alunos sobre o que foi lido, induzi-los a levantar hipóteses e a refletir sobre elas. Conforme afirma a autora, a palavra no texto não pode se restringir a uma única finalidade, a leitura não é apenas recepção de textos, mas ação sobre eles, processa-se construindo sentidos, avaliando e julgando, pois se trata de um sistema aberto, possível de vários significados. O professor precisa sugerir esses significados de modo que o aluno mergulhe profundamente nos textos, a fim de descobrir os vários caminhos que possam oferecer.

Conforme já foi falado anteriormente, para que o aluno desenvolva seu raciocínio, a trajetória do desenvolvimento humano é feita de “fora para dentro”. Se o educando não conviver em um ambiente estimulado, se não houver laços de afinidade com o professor, não poderá desenvolver suas potencialidades.

Ao explorar o texto **Trabalho e transformação do mundo**, o professor poderia tê-lo relacionado ao Dia do Trabalho, 1º de Maio, questionando os alunos sobre a importância desse dia para o trabalhador. Poderia comentar sobre a necessidade de as pessoas precisarem trabalhar para terem uma vida digna e saudável. Além de abordar também o trabalho infantil, a preservação da natureza e o processo da criação humana, ou seja, o que “o homem faz com o seu trabalho criador” (FREIRE, 2001 *apud* SARGENTIN, 2000, p.77)

Assim agindo estaria trabalhando a transversalidade, ou seja, abordaria um tema suscetível de ser explorado em diferentes disciplinas. Como diz Galo (2001, p. 37), trata-se de um assunto que pode transitar por todas as disciplinas, “a fim de romper acima de tudo as nossas próprias amarras, aquelas que nos ancoram nos portos seguros de nossas especialidades”.

Por outro lado, o professor exerceria seu papel de mediador na relação “sujeito/objeto de conhecimento”. Segundo Vigotsky (1987, p. 92), ao “trabalhar com o aluno”, “é preciso

explicar-lhe a matéria, questioná-lo, dar-lhe oportunidade de expor seus pensamentos, corrigi-lo, quando necessário, e fazê-lo explicar com as próprias palavras o que foi abordado. Assim agindo, num processo dinâmico, o conhecimento será construído passo a passo pelo professor em interação com os alunos.

O ato de corrigir não se limita a simplesmente dizer que está errado e substituir a resposta por outra correta. É preciso que o aluno chegue a uma resposta adequada por meio de pistas sugeridas pelo professor. Como afirmam Vigotsky (1987) e Luria (1987), “a capacidade de isolar e abstrair é muito importante no processo de formação dos conceitos”.

Poderia também o mestre explorar a técnica da entrevista. Os alunos entrevistariam pessoas que exercem diferentes profissões, a fim de conhecer um pouco da vida de cada uma, os sucessos e percalços da vida profissional.

Nessa atividade, haveria a interação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/profissional.

Apesar de a escola pesquisada possuir uma biblioteca com grande acervo, os alunos enfocados quase não a visitam, porque não há incentivo por parte do professor para a leitura de outras obras, limitando-se ao uso do livro didático.

Ele explica a matéria, os alunos copiam e respondem os exercícios. Logo após, corrige na lousa, passando-lhes as respostas corretas, colhidas em seu livro de respostas, ou seja, no “livro do professor.”

Segundo Moisés (2000), há professores que acreditam que simplesmente repetindo o que foi “ensinado”, houve aprendizado. Porém, se o aluno não consegue generalizar, aplicar o que estudou em outras situações, se não consegue identificar fatos semelhantes ao que foi abordado, ainda não houve a formação, por exemplo, de um determinado conceito.

E, como afirma Rego (1995), o processo de formação de conceitos é fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ou seja, no desenvolvimento da atenção deliberada, da memória, da capacidade de abstrair, de raciocinar, de comparar e diferenciar elementos.

Para que se aprenda um conceito, além das informações que a criança já tem anteriormente, é preciso uma grande atividade mental por parte dela. Na perspectiva Vigotskyana a escola desempenha um grande papel na formação dos conceitos, principalmente no sistematizado. Ela possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído através dos tempos.

No entanto, se o meio ambiente não for desafiador, instigante, se não estimular o intelecto do aluno, este não desenvolverá totalmente o raciocínio.

No sexto ano observado, a aprendizagem desenvolve-se em torno dos conceitos e definições, porém não ocorrem questionamentos. Por exemplo, em meados do mês de abril,

em uma das aulas, foi presenciado o seguinte episódio:

O professor chega à sala e fala que a aula será sobre advérbio e, logo após, escreve no quadro negro:

“Advérbio – é a palavra que modifica o sentido de um verbo, de um adjetivo ou do próprio advérbio.” Cita também alguns exemplos:

— A artista canta bem.

— Como que a artista canta? _ pergunta à sala.

Várias vozes:

— “Bem”.

— É isso aí, a palavra “bem” está modificando o verbo cantar. Indica o modo.

— A artista canta muito bem.

— Muito bem. Muito é um advérbio de intensidade.

E assim vai explicando os vários tipos de advérbio: lugar, tempo, dúvida etc.

Escreve a oração na lousa, pergunta à sala, após a resposta dos alunos, dá a definição.

Logo após, explica também o significado de locução adverbial:

“Locução adverbial – é uma expressão de duas ou mais palavras equivalentes a um advérbio”. Fala mais dois exemplos, e assim vai explorando um a um, como advérbio de modo, tempo, lugar, dúvida, negação e afirmação, e a todos eles indica exemplos.

Ao terminar, passa uma atividade sobre a aula e pede que os alunos respondam em casa e tragam na próxima aula, para que seja dado “visto” e ponto positivo para os que fizerem.

Assim que termina, soa o sinal. O docente fecha o livro, despede-se dos alunos e sai da sala. Logo após, entra o professor de uma outra matéria. Cumprimenta os alunos e solicita-lhes que abram o livro didático. Iriam ler um texto e responder as questões.

E aí começa a segunda aula, da mesma forma como havia sido ministrada a anterior e também sem nenhum relacionamento com o conteúdo trabalhado.

Em alguns momentos, o professor focado dialoga com a classe, porém, logo se volta para as definições, para conceitos pré-estabelecidos. Somente ele explica a matéria, os alunos copiam e respondem as atividades propostas. Logo após, corrige, embora forneça, após a correção, ou mesmo antes desta, as respostas do livro do professor.

Há pouca participação da classe. Os alunos não são incentivados a expressarem suas opiniões; pelo contrário, ao tentarem fazer isso, o que se ouve é: - “Cale a boca, menino(a), sente-se aí e faça silêncio! Preste atenção na aula para você poder aprender, se você não quiser assistir à aula calado, então, vai para fora da sala.”

O professor não tenta desenvolver laços de amizade, de confiança com os alunos,

mantendo-se distante, autoritário. Como já foi falado anteriormente,

[...] para aprender, deve haver dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNANDEZ, 1991, p. 17/52).

Da forma como age, não considera a realização do aluno em termos de potencial, a fim de ultrapassar os limites. Simplesmente faz perguntas e, em seguida, ele mesmo responde. Porém, em uma sala de aula, como afirma Geraldini (1985), professor e aluno devem ler, falar, discutir, analisar fatos e escrever.

No final do mês de abril, o professor explora um texto do livro didático: A moça tecelã de **Marina Colasanti**:

A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas, se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado, de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com o capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E foi feliz, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. — Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E, entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — disse. E antes de trancar a porta à chave advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moeda, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com as novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Marina Colasanti. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 1999.

O procedimento é semelhante ao das aulas anteriores. Ele lê uma página e solicita a uma aluna que leia a outra. Enquanto leem, os demais alunos ouvem em silêncio. Pelas expressões de cada um, observa-se que estavam apreciando a leitura do conto.

Assim que termina, ouvem-se várias vozes:

— O que é tear?

— A moça não quis o marido?

— Ah! Até eu ia querer um tear desse.

— Gostei da história.

— Eu também.

— Eu só não gostei dela ficar sozinha.

Repentinamente, o professor manda-os fazer silêncio e responder as atividades.

— Silêncio! Fiquem quietos e tratem de responder a análise da leitura.

Embora alguns reclamassem que estavam cansados de escrever, pouco a pouco todos copiavam, mas não respondiam, pois sabiam que receberiam as respostas corretas.

Como afirma Manguel (1997, p. 80), “para compreender um texto nós não apenas o lemos, no sentido estrito da palavra: nós construímos um significado para ele”. Ao ler é preciso que os alunos compreendam que por trás de qualquer mensagem há um autor, cujas ideias devem ser questionadas, debatidas. Assim agindo a escola estaria ensinando uma atitude crítica em relação à própria vida.

Entretanto, como se nota, na classe enfocada, não há tentativa do mestre em construir juntamente com o aluno novos significados ao texto.

O conto lido, **A moça tecelã**, conduz a várias possibilidades de leitura. Por exemplo, o significado de felicidade, o interesse pelas coisas materiais, a preocupação com “o ter e não com o ser”, o trabalho escravo etc.

Além disso, seria uma ótima oportunidade para trabalhar a produção de textos narrativos, pois da mesma forma em que a moça tecia o fio, conduzindo-o de um lado a outro para concretizar seus desejos, para criar um texto é preciso ligar uma palavra à outra. A palavra texto é de origem latina: *textum*, e significa tecido, tecer (FERREIRA, 2004)⁷. É como se entrelaçasse os fios para tecer a trama. Ernani; Nicola (2001, p. 322). Relendo atentamente o texto, observa-se que a autora produz uma narração, já que ocorrem todos os elementos dessa estrutura, como personagens, enredo, conflito, espaço, tempo e um narrador, por meio dos quais conhece-se a história narrada. Em **A moça tecelã**, poderiam ser trabalhados todos esses elementos com os alunos.

Após uma incursão por todo o conto, explorando os possíveis significados, relacionando-os à vivência do aluno, poderia ser planejado um projeto com a classe: “O escritor é você!” Os alunos é que seriam os escritores, criando outras narrativas.

Agindo dessa forma, estaria o educador cumprindo seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, este professor confia no conhecimento teórico, abstrato e livresco. Não há em suas aulas troca de experiências, não há preocupação com a realização dos alunos, não há interação com o aluno, nem aluno-aluno. São ignorados os conhecimentos prévios e as experiências do alunado. No decorrer da pesquisa, em nenhum momento tentou encorajar o aluno a falar, a expor suas dúvidas, suas inquietações e a produzir textos.

⁷FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0**. 3. ed. Curitiba: Positivo Informática Ltda., 2004.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo-se em vista o objetivo proposto nesta pesquisa, qual seja, o de investigar a influência da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, por meio dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, os resultados enfocados anteriormente, provenientes do modo de o professor trabalhar durante as aulas de Língua Portuguesa, como também da atuação dos alunos no desenrolar das aulas, não é possível indicar caminhos frequentes neste tipo de aprendizado.

Foram comprovados, por meio de observações diretas da atuação tanto do professor como da dos alunos; pelas conversas com finalidade feitas com os sujeitos da pesquisa, pela análise documental, que o professor de Língua Portuguesa deste sexto ano continua preso ao ensino tradicional, não tem noção ainda de que o modo de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Em todas as atividades desenvolvidas em classe, há a sua presença autoritária que expõe e interpreta a matéria. Ao aluno, cabe ficar calado, prestar atenção e copiar da lousa ou do livro. Sua função é de receber as matérias prontas e decorá-las. Uma matéria fragmentada, fora dos seus interesses e dos problemas reais da sociedade e da vida.

São realizadas leituras em voz alta, mas não ocorrem diálogos significativos referentes à compreensão textual. O professor simplesmente transmite as respostas indicadas pelo livro didático, sem questionamentos.

De acordo com os dados colhidos durante a pesquisa, a prática da sala de aula da classe enfocada não proporciona a interação. Os textos são simplesmente lidos e as questões propostas copiadas.

Conforme já discorrido, para que os processos internos superiores dos educando sejam desenvolvidos, para que haja a construção do conhecimento, é necessário um acirrado processo de interação na sala de aula. Se o ambiente de estudo não for desafiador, instigante, se não estimular a inteligência do aluno, este não desenvolverá suas capacidades.

Diante de tal realidade, é preciso pensar nesses alunos interagindo com o ambiente, trabalhando com o professor, pesquisando informações, integrando-as por meio de uma prática mediadora.

Por outro lado, é preciso acreditar também que não existam professores, em salas de aula, semelhantes a este professor do 6º ano, autoritário, descontente com o magistério e descompromissado com o ato de educar. Mas que haja a predominância de profissionais da educação que ajam com competência e comprometimento, dando o melhor de si para que os alunos aprendam de forma rica e significativa.

Relacionando tais pensamentos à educação, pode-se perceber a importância do papel da escola na vida do indivíduo. O aprendizado incita o desenvolvimento e a escola, como responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado e pela socialização do aluno, exerce grande influência no desenvolvimento psicológico deste. Logo, necessário se faz que a escola seja compromissada com o ato de educar, de orientar os alunos para enfrentar as intempéries da vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2001. 150 p.
- ARROYO, M. **Ofício do mestre: imagens e autoimagens**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CANÇADO, M. Um Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*. Unicamp/IEL. (23), Jan./Jun. Campinas: Setor de Publicações, p. 55 – 69, 1994.
- FERNANDEZ, A. **A Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GALLO, S. **Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: O Sentido da Escola. Nilda Alves e Regina Leite Garcia (orgs.) – 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- JAMES, William. 1915. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 161 p.
- MOISÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2000. 136 p.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. (org.) 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- MORIN, 1982. In: PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber/ Izabel Cristina Petraglia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. de. **O pensamento de Vigotsky como fonte de reflexão sobre educação**. Cedex: Campinas, n. 35, p.11-18, 2000.
- PIAGET, 1923. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 138 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório pedagógico SARESP 2007**. São Paulo: SEE, 2008.

SARGENTIN, H. **Atividades de comunicação e leitura**. São Paulo: Ibep, [s.d.]

SAVATER, 1997. In: ARROYO, M. **Ofício do mestre: imagens e autoimagens**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975. (Coletânea).

VIANNA, L. H. **O texto literário**. São Paulo: Ática, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 161 p.

