

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Educação

LINGUAGEM ESCRITA E MEDIAÇÃO DOCENTE: QUAL A RELAÇÃO?

Simone Cristina Turke

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

LINGUAGEM ESCRITA E MEDIAÇÃO DOCENTE: QUAL A RELAÇÃO?

Dissertação apresentada por Simone Cristina Turke, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a):
Prof.(a). Dr.(a): Áurea Maria Paes Leme Goulart

MARINGÁ
2009

Simone Cristina Turke

LINGUAGEM ESCRITA E MEDIAÇÃO DOCENTE: QUAL A RELAÇÃO?

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart-UEM

Prof.^a Dr.^a Marieta Lucia Machado Nicolau-USP

Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi-UEM

Data da aprovação:

Dedico esse Trabalho a meus Pais.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart, por ter orientado essa pesquisa, valorizando cada frase escrita, porém, apontando melhores caminhos quando necessário para a realização da difícil tarefa de ser escritora e pesquisadora. Muito Obrigada, pelas palavras otimistas e saiba que nunca serei a mesma, pois, cresci profissionalmente e como pessoa por ter estado em sua companhia nesse período.

À professora da sala e aos seus alunos, que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

As Prof^{as} Dr^{as} Marieta Lucia Machado Nicolau, Marta Sueli de Faria Sforzi pelos ensinamentos, correções e sugestões no momento do Exame de qualificação.

Em especial a Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci pela sugestão de leitura que possibilitou a apropriação de um novo conhecimento imprescindível para o meu crescimento profissional.

Ao meu esposo José Angelo pelo amor, cumplicidade, companheirismo e exemplo de superação que me deu coragem para ir à busca dessa realização.

A minha irmã Sandra, pelo apoio, pelo amor.

As colegas Dóris e Patrícia pela amizade, pelas palavras de incentivo, pelos momentos de descontração.

À Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa aborda a mediação docente estabelecida na prática educativa com o objetivo de investigar como tal mediação é desencadeada em sala de aula, no decorrer do processo de sistematização da linguagem escrita. Os dados coletados foram analisados tomando-se como referência a Perspectiva Histórico-Cultural e a Proposição da Metodologia Dialética. Na perspectiva Histórico-Cultural, a mediação envolve tanto os instrumentos físicos como os signos entendendo-se que as relações estabelecidas entre os sujeitos são fator imprescindível nos processo de ensino e de aprendizagem. A proposição de Metodologia de Mediação Dialética assentada nas mesmas bases filosóficas contribui com elementos organizacionais para o trabalho educativo do professor que se inicia ao realizar o planejamento de ensino por meio do qual os conceitos científicos, próprios de cada área do conhecimento serão transformados em conteúdo de ensino. Os procedimentos metodológicos adotados encontram-se sedimentados, portanto, nos princípios do materialismo histórico e do materialismo dialético. Para a investigação da ação mediacional docente foram utilizadas observações de quarenta e duas horas/aula de prática educativa da apresentação e sistematização de conteúdos de Língua Portuguesa (produção de texto) em uma sala de aula de 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola Pública Municipal do Norte do Paraná. As análises apontam que embora a mediação tenha ocorrido apenas como sinônimo de ajuda e auxílio, quando a sistematização dos conteúdos de ensino inerente à produção de texto tornou-se propriedade dos alunos, estes passaram a manifestar consciência dos conceitos, agindo e pensando por meio deles.

Palavras-chave: Mediação. Ensino. Aprendizagem. Desenvolvimento Psíquico. Linguagem Escrita

ABSTRACTS

This qualitative research focuses on the mediation teacher established educational practice with the aim of investigating how such mediation is unleashed in the classroom, in the process of systematization of written language. The data were analyzed taking as reference the Historic-Cultural Perspective and Proposition of methodology dialectics. In the historical-cultural perspective, mediation involves both the physical tools such as signs on the understanding that the relationship between the subjects are indispensable factors in the process of teaching and learning. The proposed methodology of mediation based on the same basis Dialética philosophical organizational factors contributing to the work of teacher education that begins to carry out the planning of education through which the scientific concepts, to each area of knowledge will be transformed into content education. The methodological procedures adopted there are sediments, therefore, the principles of historical materialism and dialectical materialism. For the action research were used mediational teacher observations of forty-two hours a class of educational practice and systematic presentation of the content of Portuguese Language (production of text) in a classroom of 3rd grade of elementary school in a municipal school North of Paraná. The analysis suggests that while the mediation takes place only as a synonym for help and assistance when the systematisation of the content of education inherent in the production of text has become the property of students, they began to show awareness of the concepts, thinking and acting through them.

KEY WORDS: Mediation. Teaching. Learning. Psychic Development. Written Language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO HUMANA.....	14
2.1	A organização do trabalho e as relações que dele decorrem.....	17
2.2	A retórica neoliberal no campo educacional.....	22
2.2.1	O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.....	29
2.2.2	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: influências observadas	33
2.2.3	Avaliações- o encaminhamento dado.....	41
3	LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	49
3.1	Trabalho e linguagem: o desenvolvimento do psiquismo humano.....	50
3.2	Aprendizagem, desenvolvimento e mediação.....	56
3.3	Linguagem e funções psicológicas superiores.....	72
3.4	O processo de formação de conceitos.....	80
3.5	O processo de apropriação da linguagem escrita.....	86
4	PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIO PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	98
4.1	Pesquisa de Campo: Procedimentos Metodológicos Adotados.....	100
4.2	As atividades de ensino e de aprendizagem: em foco o trabalho pedagógico.....	102
4.3	Atividade de ensino 1.....	107
4.4	Atividade de ensino 2.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	147
	ANEXOS.....	156
	ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO.....	157
	ANEXO B- DIAGRAMA 1 DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO TRABALHO EDUCATIVO	158
	ANEXO C – DIAGRAMA 2 METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA.....	159
	APÊNDICE.....	160

1 INTRODUÇÃO

O conceito de mediação está presente no discurso pedagógico, porém nem sempre amparado pela Perspectiva Histórico-Cultural, que traz em seus fundamentos uma compreensão a respeito das relações existentes entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico. O conceito usado para caracterizar a mediação, muitas vezes tem sido compreendido como sinônimo de ajuda, de auxílio nas atividades realizadas em sala de aula. Sob esse foco, a mediação envolve apenas a relação professor-aluno, ou seja, a ação do professor como exclusiva para que a aprendizagem ocorra. Ressaltamos que a mediação não está pautada somente na ação do professor, mas na qualidade dos conteúdos ensinados que são mediadores culturais sistematizados por várias ciências. Trabalhada sob esta perspectiva, entendemos que a mediação docente contribui para a aprendizagem dos conteúdos escolares e, conseqüentemente para o desenvolvimento dos alunos. Movidas por essa reflexão, estabelecemos como objetivo neste estudo investigar a mediação docente estabelecida na prática educativa para a apropriação da linguagem escrita (produção de texto).

Nosso estudo teve como motivação a busca de respostas para desvelar questões pertinentes à mediação docente como possibilidade de superação das dificuldades encontradas pelos alunos para apropriarem-se desse conteúdo. De modo específico, tratam-se de questões referentes à prática docente em sala de aula em relação à mediação pedagógica no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita.

Consideramos importante a compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno para que os professores ultrapassem a concepção de aprendizagem espontaneísta, na qual o aluno é visto como maior responsável na construção de seu próprio conhecimento. A reflexão de que o desenvolvimento não é um simples desdobramento biológico dos genes, mas é o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído também se faz necessária. O conceito de zona de desenvolvimento próximo é fundamental para a compreensão do que representa a relação dialética existente entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que existe uma dinâmica, por meio de intenções mediadas e guiadas intencionalmente, para que ela ocorra. Ao nos pautarmos na Perspectiva Histórico Cultural ampliamos o conceito da

mediação estabelecida, que passa a ser vista não apenas na ação do professor, mas nas distintas relações do professor com o conhecimento (ensino) e do aluno com o conhecimento (aprendizagem) da linguagem escrita. A mediação ocorre entre seres humanos e a natureza ou entre seres humanos, sem, contudo, perder de vista a dinâmica predominante na sociedade, isto é, na ação do aluno ou do professor como seres sociais e não pelo conhecimento ou relação ensino-aprendizagem que não representam uma relação humana.

Aos professores, cabe a importante função de propiciar a aprendizagem dos alunos por meio da apropriação do saber cultural produzido historicamente. Entretanto esta tarefa não é fácil, visto que, os conceitos científicos, para serem ensinados, precisam passar por um processo que os transforme em conteúdo de ensino. Neste sentido, o ensino revela a relação do professor com o conhecimento, o qual torna-se ensinável à medida que há organização metodológica que lhe confere movimento. Esta que compreende as ações de planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, intervindo no processo de aprendizagem dele decorrente.

Compreendemos que, filosoficamente, o sujeito é o pensamento, o homem que conhece e o objeto são os seres conhecidos que agem e reagem uns sobre os outros. Nesse sentido, sujeito e objeto estão em infinita interação que designa a relação entre dois elementos opostos que fazem parte de um todo social, historicamente situado. Trata-se de uma interação dialética entre sujeitos concretos.

É inegável na escola existe a possibilidade da transmissão dos conhecimentos produzidos pelas gerações antecedentes, por meio da sistematização do ensino, dos conceitos científicos e, essencialmente, pela mediação docente. O ensino planejado, organizado e mediado auxilia os escolares na apropriação do conhecimento e, sobretudo promovendo o desenvolvimento dos alunos.

A mediação, como já mencionamos, é valorizada nas falas dos professores, no entanto, o entendimento deste conceito está mais relacionado ao intercâmbio individual entre os sujeitos, a ênfase recai na relação que se estabelece com o outro. Enfatizamos neste estudo a proposta da metodologia da mediação dialética que compreende o trabalho docente como um processo entre ensino, aprendizagem e conteúdo. No materialismo dialético, encontramos respaldo para superar a separação sujeito-objeto como objeto do pensamento e por decorrência, do conhecimento. Como ponto de partida, é necessário situar teoricamente a mediação na qual o conhecimento é o objeto de trabalho docente, já que muitas vezes, o professor desconhece as teorias do conhecimento que subsidiam

suas ações educativas. Segundo Mori e Galuch (2008), a consciência humana é mediada pelos signos e objetos físicos e ao utilizar-se destes instrumentos, os sujeitos apoderam-se das experiências produzidas e acumuladas pela humanidade. Os signos representam a constituição de um conjunto de conhecimentos no percurso da história social para a individual e na relação com os adultos, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, palavras, valores e significados.

Esta compreensão é fundamental para sublinharmos a importância da mediação docente, assim como, realizarmos um contraponto com posicionamentos que defendem o fato de que as experiências adquiridas no contexto cultural não influenciam as capacidades cognitivas.

Concomitante à pesquisa bibliográfica, sobre o tema optamos pela observação de uma sala de 3ª série pelo fato de entendermos que os escolares desse nível já deveriam ter vivenciado um maior contato com conceitos científicos em relação às séries anteriores e alcançado maior complexidade em sua linguagem oral, sendo capazes de sistematizá-la por meio da linguagem escrita, em particular a produção textual. O que pretendemos acompanhar e compreender é: a mediação estabelecida pelo professor junto às crianças é consciente e sistemática? Que mediações ele utiliza para auxiliar o aluno a aplicar os conceitos de língua portuguesa na elaboração de seus textos?

Como explica Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores formam-se por meio das e nas interações entre sujeitos e a realidade objetiva. Desse modo, entendemos que o professor, ao mediar o conhecimento, tem a possibilidade de por intermédio do ensino sistematizado contribuir para que o aluno aproprie-se dos conteúdos da linguagem não só oral como escrita, modificando e reorganizando o pensamento. O conteúdo veiculado sobretudo pela linguagem é quem medeia às relações que são estabelecidas na aquisição dos conhecimentos. Os conceitos espontâneos que a criança já possui quando ingressa na escola, são via de acesso à aquisição dos conceitos científicos já elaborados.

Quando uma criança escreve um texto, por exemplo, suas idéias partem, mesmo que exista um tema proposto pelo professor, de experiências vivenciadas. Experiências essas que estão internalizadas e que ajudam na passagem de conceitos espontâneos para conceitos científicos, especialmente por meio da unidade entre essas experiências e o ensino sistematizado durante a elaboração do texto oral e escrito. Para tanto, é necessário que o professor não desconsidere a riqueza dos conceitos espontâneos que podem, em uma atividade de produção de texto, estar representados pela linguagem oral mediando o ensino para que repercutam na escrita.

A escrita poderá estar permeada por erros e esta é uma preocupação permanente entre os professores, mas, por meio de sua mediação e da sistematização de conteúdos e de instrumentalização inerentes do conteúdo da língua portuguesa, existe a possibilidade de transformações, permitindo a aquisição da linguagem escrita, a qual passa a ser compreendida da mesma forma que a linguagem oral. Esta é apropriada pela criança de forma natural ante a necessidade de comunicar-se em uma sociedade predominantemente oralista. Da mesma forma, a criança necessita aprender a ler e escrever em uma sociedade letrada. Desse modo, o domínio da escrita pelo sujeito torna-se necessário à medida que promove a aquisição de conhecimentos, permitindo-lhe inteirar-se da realidade ao seu redor, ao mesmo tempo em que lhe fornece maiores condições de participação na sociedade. A escola é, nesse sentido, o principal ambiente no qual a linguagem se expressa, por meio dos conteúdos que são objetos de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa tem o seguinte percurso na sua apresentação: Na seção II, intitulada “Sociedade Contemporânea e Formação Humana”, buscamos compreender que, de acordo com a forma de organização do processo produtivo, a escola foi chamada a atender às necessidades impostas pela sociedade e que o ensino foi organizado segundo os contornos que a educação assumiu sob a influência do discurso neoliberal. Esse discurso aponta a superação da crise educacional e da má qualidade do ensino por meio de mudanças a serem efetivadas na própria escola, adequando-se às idéias nele defendida de adaptação ao mundo do trabalho. Essa discussão faz-se necessária para o nosso estudo, na medida em que esse processo de adaptação na formação dos sujeitos contrapõe-se com uma formação humana que entende o homem como um ser social, o qual interage com a realidade para conhecê-la e explicá-la por meio da reflexão e da análise das dimensões sociais e históricas. Evidenciamos, ainda nessa seção, que mesmo as instituições sociais promovendo o processo de adaptação pretendido pelo discurso oficial, existe o modo dialético de pensar no qual o homem, é um ser que, ao interagir com a realidade, pode conhecê-la e explicá-la, em todos os seus aspectos, sendo capaz de superar, por meio dos conhecimentos que desmitifiquem a realidade social, toda alienação imposta.

Na sequência, na seção III, intitulada “Linguagem e Desenvolvimento Infantil”, apresentamos a origem da linguagem para compreendermos seu papel no desenvolvimento do psiquismo da criança e sua influência no processo de aquisição da linguagem escrita (produção de texto). Sob a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, existe uma dinâmica relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico

consideramos ser esta discussão importante para a reflexão da interação existente entre esses fenômenos e para identificarmos qual a mediação docente a ser estabelecida na prática educativa como promotora do desenvolvimento. Essa aprendizagem é pautada no conhecimento científico que, para tanto, estabelece uma relação dialética entre os conceitos imediatos e mediatos, transformando-os em conteúdo de ensino.

Na seção IV, nossa atenção volta-se para a apresentação da pesquisa de campo, os sujeitos nela envolvidos, a escola e os dados obtidos por meio de análise de atividades, observação docente e da entrevista semi-estruturada. No cerne da perspectiva teórica pela qual optamos, realizamos uma pesquisa qualitativa, apoiada na perspectiva histórico-cultural. Frente às observações realizadas em sala de aula, à análise das atividades e dos estudos estabelecidos, destacamos em que circunstâncias a mediação docente possibilita a aprendizagem da linguagem escrita (produção de texto), entendida como promotora do desenvolvimento, discutindo teórica e metodologicamente a prática pedagógica estabelecida pela professora da sala.

2 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO HUMANA

As transformações que ocorrem na sociedade implicam em mudanças sociais, políticas, econômicas e, também, educacionais. Em cada momento histórico, atendendo à forma de organização do processo produtivo, a escola é chamada a atender às necessidades postas pela sociedade e, portanto, o ensino é organizado segundo os contornos que a educação assume na sociedade. Dessa forma, a educação, definida como uma prática social nos múltiplos espaços da sociedade, articula-se aos interesses econômicos, políticos e culturais das classes sociais.

Apoiadas nesse pressuposto, pretendemos, na presente seção, refletir como a escola, inserida em uma dada sociedade, reproduz em seu interior a ordem imposta pela ideologia dominante, propondo uma organização de ensino que atenda às exigências estabelecidas. Ao mesmo tempo, buscamos evidenciar o movimento dialético dessa mesma sociedade que permite a produção de formas de resistência e, portanto, de superação da alienação por meio da apropriação do conhecimento produzido que espia a realidade social além do aparente. A educação está permeada, segundo Luckesi (1993), por valores, conceitos e finalidades que a norteiam. Assim, cabe perguntar que sentido pode ser dado à educação existente na sociedade atual.

Da resposta a essa pergunta, encontramos uma compreensão da educação e do seu direcionamento na adaptação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Conforme Gómez Pérez (1998), dentro de um complexo e dialético processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas, seu objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos na escola é prepará-los para o mercado de trabalho. Essa preparação pode ter como conseqüências: 1) a igualdade de oportunidades, 2) a mobilidade social e 3) a reprodução e reafirmação das diferenças de origem dos indivíduos e grupos. Segundo Luckesi (1993), em relação às três tendências que interpretam o papel da educação na sociedade, promover a igualdade (1) representa conceber a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, “naturalmente” composta, integrando em sua estrutura tanto os novos elementos (novas gerações) quanto os que se encontram à sua margem. Já a educação como instância social (2), voltada à formação dos indivíduos para o desenvolvimento de suas habilidades, integrando os, reforçando os laços sociais, promovendo a coesão social, passam a crer na mobilidade social. A educação como reprodução da

sociedade (3), ou seja, como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais, políticos que são reproduzidos por ela. Em relação à reprodução dos bens materiais: “[...] não se realizam sem outro elemento básico: a força de trabalho (LUCKESI, 1993, p. 43).

Em uma sociedade neoliberal como a nossa, ou seja, uma sociedade que traz em sua gênese o processo de reprodução do capital, a educação é convocada a preparar os indivíduos para acompanharem e se adaptarem ao acelerado processo de mudanças que venha a atender às exigências de dinamicidade e criatividade do mercado. Enfim é a formação adaptativa que se apresenta como condição primeira para o ajustamento dos homens às exigências dos postos de trabalho.

Para isto, em contrapartida, ressaltamos que a escola não cumpre um espaço somente reprodutor da cultura dominante a função educativa da escola precisa buscar formas de ultrapassar tal objetivação, proporcionando aprendizagens que, ao promoverem a formação de funções psíquicas dos educandos, contribuem para a formação de uma consciência crítica da realidade.

A escola, por meio dos conhecimentos historicamente produzidos propicia a compreensão das influências dos mecanismos de caráter reprodutor, possibilitando uma análise dos seus determinantes. Ela também se constitui num espaço privilegiado para:

“[...] a ‘apropriação da bagagem cultural’, que é produto da evolução histórica da humanidade que se comunicam de geração a geração não só implicam conteúdos, conhecimentos da realidade espaço temporal ou cultural, mas também supõem formas, estratégias, modelos de conhecimentos, de investigação, de relação... ,que o indivíduo capta, compreende, assimila e pratica. Por isso, o valor da ‘instrução, da transmissão educativa, da atividade tutorada’, mais do que a atividade experimental da criança por si só (GÓMEZ PÉREZ, 1998, p. 41).

Não podemos negar o fato de que seja necessário a escola preparar os homens para atuarem na sociedade, todavia, temos que atentar, se a escola, ao

disponibilizar esse conhecimento, desloca o empenho da formação humana dos alunos apenas para sua preparação ao mercado de trabalho.

Ao transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, essa instituição deverá fazê-lo de modo a explorar nesses conteúdos todo seu potencial formativo, isto é, explicando suas contradições, os porquês, possibilitando a compreensão da realidade em sua essência.

Uma educação encaminhada nestes termos, ou seja, um ensino que ultrapasse a formação dos indivíduos nos moldes da sociedade capitalista promove, conseqüentemente, as capacidades complexas do pensamento que, propiciadas por meio da sistematização do ensino, se tornam elementos mediadores na compreensão da sociedade.

A apropriação do conhecimento produzido social e culturalmente acontece nas relações estabelecidas pelo ser humano com os objetos, com outras pessoas e com o círculo social no qual se insere por um processo de mediação. Assim, a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento das funções complexas do pensamento são provenientes desse processo, acontece por meio das interações entre sujeitos. Tal compreensão traz elementos para percebermos quando o ensino se volta para uma formação adaptativa ou quando concorre para uma formação promotora do desenvolvimento e com vistas à emancipação humana.

2.1 A organização do trabalho e as relações que dele decorrem

Para compreendermos a análise do processo de produção em suas diferentes fases recorremos a Marx (1984), ele explica que cada fase se relaciona à decomposição da atividade do trabalhador nas diversas operações que compõem o seu trabalho desde a manufatura até a produção flexível.

Com a produção flexível, houve o desenvolvimento das máquinas, e consequente desenvolvimento das forças produtivas e potencialização da produção, mas esse processo não foi acompanhado pela preocupação com o desenvolvimento das capacidades humanas, instalando-se, assim, uma contradição, isto é, a maquinaria ao invés de libertar o homem do trabalho aumentou o seu tempo de dedicação a ele e sua dependência dele, escravizando-o. Conforme Marx (1984), esse fato não decorre da maquinaria, mas “[...] da sua aplicação capitalista” (MARX, 1984, p. 506).

Nessa ótica, ao analisar o capitalismo, Hobsbawn (1995, p. 562) escreve: “[...] vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, de domínio dos dois ou três últimos séculos”.

Durante a ampliação do domínio do capitalismo, ocorreram mudanças nas formas de organização do trabalho por meio de três grandes revoluções industriais: na primeira revolução, ocorreu à passagem da manufatura para a maquinaria, que vai de meados do século XVI ao último terço do século XVIII, período caracterizado pelo sistema manufatureiro no qual os trabalhadores passam a vender sua força de trabalho em troca de um salário ao capitalista responsável pelos meios de produção (MARX, 1984).

Na segunda revolução industrial, ao recorrermos aos estudos de Harvey (1992), identificamos uma mudança na organização científica do trabalho em fins do século XIX e início do século XX no período entre guerras.

Taylor e Ford desenvolveram o trabalho padronizado na fábrica, ou seja, as formas de automação rígida. Nas fábricas, a padronização dos gestos, os movimentos repetitivos concorreram para aumentar o rendimento e organização do tempo e do espaço utilizado na produção. A separação entre aquele que planeja e aquele que executa também é acentuada. Com a introdução da esteira rolante por Ford o que se move é o produto sobre ela, acelerando o ritmo da produção. Diante disso, não era necessário o desenvolvimento das capacidades intelectivas, uma vez que os movimentos são padronizados em série, independentemente das condições físicas e psíquicas do trabalhador. Este já não tinha necessidade de refletir sobre a atividade a ser executada. A racionalização da operação provocou a divisão e subdivisão das funções desempenhadas na execução das tarefas.

Transmitido de geração em geração, além do mais transmitido oralmente e na prática (de aprendizagem) e, portanto, não sistematizado e não codificado, é assim que constitui a força dos operários: 'a quase totalidade do saber técnico está, ao seu lado, é sua pertença.' Esta massa de conhecimentos experimentais constitui o principal bem de cada operário (CORIAT, 1985, p. 90).

A idéia da divisão do trabalho ultrapassa a indústria, adentrando outros setores da vida humana. Os gestos e movimentos padronizados no trabalho operário são transferidos para a vida pessoal dos homens, padronizando não só o comportamento, mas também os produtos, os gostos, os desejos, as vontades, acentuando o consumo de massa.

Em relação à sociedade industrial, destaca Palangana (1998):

Antecipando as necessidades das pessoas, ela exerce sobre as mesmas um poder contagiante, do qual dificilmente se escapa, dado que, até mesmo pensar, a indústria pensa pelos indivíduos. [...] Devido às mudanças que vem sendo feitas na base técnica e organizacional do processo produtivo, a intervenção na subjetividade, na consciência, na conduta, no disciplinamento do indivíduo, é considerada estrategicamente fundamental. Onde se percebe que, a capacidade para pensar, antes referida se estabelece regulada de perto pelas necessidades do capital (PALANGANA, 1998, p. 151).

Assim, a organização do trabalho e as relações que dela decorrem, dificultam a individualidade. No processo produtivo, o trabalhador não vai além da realidade imposta pela ordem social vigente.

A terceira revolução industrial, ocorrida a partir da década de 1960 firma-se pela organização do modo de produção que deixa de ser rígida passando a flexível. A padronização do indivíduo em relação as suas vontades e desejos não mudou com a flexibilização das bases produtivas, ao contrário, ganhou força na medida em que por meio da globalização e dos meios de comunicação, foram ampliadas.

Apesar da mudança que descaracterizou a rigidez no processo de produção, as capacidades intelectivas requeridas pela produção flexível impostas nas relações sociais de trabalho permanecem as mesmas. O indivíduo tem que ser capaz de dominar todos os setores da produção, mesmo assim ainda não tem controle do todo. A divisão do trabalho exige do sujeito um saber especializado, mas apenas para supervisionar o sistema das máquinas informatizadas.

Diante disso, podemos observar que o modo de produção capitalista assumindo diferentes formas ao longo do tempo, demonstra, que em diferentes épocas, a escola possibilitou o desenvolvimento de mecanismos que influenciaram o modo de ser, de agir e de pensar e, na maioria das vezes, em consciência com o processo produtivo.

À medida que a sociedade torna-se mais complexa, toma para si a preparação do homem para o trabalho e para tanto passa a exigir uma instituição especializada – a escola (GÓMEZ PÉREZ, 1998). Desta forma, é necessário compreendermos o contexto em que a escola está organizada para compreendermos a função delegada a ela. Assim por exemplo, no século XVII, muda-se a forma de interpretar e organizar o mundo. A razão humana passa a ser valorizada, há uma proposta de desvinculação entre escola e religião e uma preocupação em conhecer e dominar a natureza. No século XIX sob o ideário defendido pela burguesia a escola valorizada é a elementar, universal e obrigatória.

Tais posicionamentos são reafirmados no século seguinte mantendo-se a dicotomia desencadeada no decorrer da formação das classes sociais: a formação clássica para a elite burguesa e a técnica para os trabalhadores (LUCKESI, 1993). Enfim, a escola assume as funções que o modo de produção vigente na sociedade naquele momento necessita.

Segundo este autor o ensino tradicional caracterizou-se por acentuar a formação humanística, a cultura geral. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tinham nenhuma aproximação com o cotidiano do aluno e o que predominava era a palavra do professor, o cultivo exclusivamente intelectual.

No entanto, começa a surgir uma grande decepção com relação à chamada Escola Tradicional, porque esta não consegue efetivar a “universalização” proposta pela burguesia. No final do século XIX, Conforme Saviani (1983) estabeleceu-se o movimento denominado “escolanovismo”. Como explica o autor, desloca-se o eixo pedagógico direcionado ao intelecto para o psicológico, [...] Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1983, p. 13).

Mesmo propiciando novas formas de ensinar e organizar a escola por meio de mudanças teóricas não se modificaram os objetivos, somente as estratégias da transmissão educativa. Conforme Saviani (1983, p. 14). A Pedagogia da escola nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, agravando a questão da marginalidade. Transforma o eixo de preocupação política em técnico-pedagógico, “[...] cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses”.

Em meados do século XX, a pedagogia da Escola Nova passa a denotar exaustão. Em contrapartida, desenvolve-se, segundo o mesmo autor, a pedagogia tecnicista tornando o processo educativo mais objetivo e operacional, por adaptar ao processo de trabalho, favorecendo a necessidade produtiva do capitalismo,

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. [...]. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos das mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1997, p. 16).

Diante disso, ressaltamos a importância do conhecimento de tais teorias para compreendermos a escola contemporânea como resultado desse processo histórico. Nesse sentido, recorremos a uma citação de Saviani (1983) na qual o autor sintetiza os princípios pedagógicos desenvolvidos por essas teorias, ou seja,

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1983, p. 16-17).

A educação na sociedade contemporânea, segundo Gentili (1996), transforma a dialética da história num processo original e, ao mesmo tempo, repetitivo isto e, repetem-se as lógicas de dominação do capitalismo para a construção de uma prática política radicalmente democrática da sociedade de classes. Esse compromisso teórico, político, ético assume, para o autor, novas dimensões sob a ordem mundial, caracterizada pelo regime neoliberal, que dá ênfase na educação como sendo a atividade de transmissão dos conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho.

2.2 A retórica neoliberal no campo educacional

Utilizamos-nos de estudos realizados por Gentili (1996) para procurar entender a retórica neoliberal e a lógica utilizada para analisar a educação e traçar sua política educacional. Para isto, o autor levanta quatro questões para o reconhecimento e compreensão crítica da forma de pensar utilizada pelo neoliberalismo:

- 1- Como entendem os neoliberais a crise educacional?
- 2- Quem são, de acordo com essa perspectiva, seus culpados?
- 3- Que estratégias definem para sair dela?
- 4- Quem deve ser consultado para encontrar uma saída para a crise?

Na contemporaneidade, firmam-se as bases teóricas e conceituais do neoliberalismo e sua retórica. Constituído por uma alternativa de poder, comporta uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída para a crise do capitalismo que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta nos anos 70 do século XX (GENTILI, 1996). Em nome da superação da crise, o Estado não cumpre mais o dever de zelar pela saúde, segurança educação, pelo contrário, tornou-se um agente representante dos objetivos, interesses do grande capital internacional que entra no País por meio de ideologias e práticas neoliberais. Conforme Gentili (1996), na perspectiva neoliberal, a crise educacional representa falta de eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Para os neoliberais, existem alguns responsáveis diretos e indiretos por essa crise educacional. Entre os primeiros está o modelo de Estado assistencialista, caracterizado pelos sindicatos, os quais proclamam a defesa de

um interesse geral, empenhados em construir e expandir a esfera dos direitos sociais isto é, o direito igualitário a uma escola pública de qualidade.

Essa defesa, sob o ideário neoliberal, constitui-se uma barreira para o desenvolvimento de mecanismos de competição individual para garantir o progresso social. Em outras palavras, é necessário competir como uma sociedade moderna na qual só os melhores triunfam. A sociedade, para os neoliberais, também é culpada na medida em que as pessoas aceitaram como natural o *status quo* empreendido pelo sistema improdutivo do Estado. Também se trata de uma ideologia dos direitos sociais, a suposta condição de cidadania, que coloca a todos em igualdade de condições, e passa a exigir para exigir que somente deveria ser dado àqueles que, pelo esforço individual, consagram-se como consumidores e empreendedores. Para a crise educacional, são unificadas estratégias de reforma escolar entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores. As estratégias se relacionam às reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais que têm por objetivos: a) estabelecer mecanismos de controle e avaliação de qualidade dos serviços educacionais (na esfera das próprias instituições escolares; b) articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Na perspectiva neoliberal, a princípio, quem deve ser consultado para a superação da crise educacional são os sindicatos e aqueles que sofreram as consequências do infortúnio por terem desconfiado do esforço que permite o triunfo na vida em prol do improdutivo modelo de Estado de Bem-Estar. No raciocínio neoliberal, quem deve ser consultado também são os homens de negócios que souberam triunfar na vida, ou seja, desenvolver-se com êxito no mercado. Em outras palavras, os sistemas educacionais devem converter-se em mercado e quem melhor entender dele deve ser consultado para auxiliá-los a saírem da improdutividade e da ineficiência das práticas escolares. Para os neoliberais, sair da crise envolve ainda, consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem de conhecimentos necessários para levar adiante as citadas propostas de reforma: peritos em currículo em formação de professores a distância, especialistas em tomada de decisões, intelectuais, doutores em produtividade e eficiência. Quem fornece todos esses especialistas nestas matérias

são os organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial) e, para fazer parte da sua proposta de trabalho, basta desenvolver projetos que se retro-alimentem em si mesmos (GENTILI, 1996).

Para Frigotto (2000), a crise do capitalismo dos anos de 1970 inicia-se com a tentativa de superação da crise dos anos 1930, marcada pelo modelo fordista, que era constituído pela produção em escala e pelo consumo de massa que possibilitou a abundância dos bens e serviços, o acesso aos bens básicos pelos trabalhadores. Nos anos iniciais de 1960, manifesta-se uma saturação dos mercados de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal, que desencadeou progressiva saturação dos mercados internos, influenciando, assim, na revisão dos investimentos.

Desse modo, ocorre a defesa à volta das “leis naturais do mercado”, sob a base das políticas neoliberais, que determinam o “Estado mínimo”, fim da estabilidade no emprego e corte nas despesas previdenciárias.

O modelo de desenvolvimento fordista esgota-se na mesma medida em que ocorre uma revolução na base técnica do processo produtivo. “A “microeletrônica”, a informática, a microbiologia, a engenharia elétrica são à base da substituição da tecnologia rígida para a flexível” (FRIGOTTO, 2000, p. 77). Entretanto a flexibilização das bases produtivas concorre, do mesmo modo que a produção rígida, para a formação que não se preocupa em desenvolver as capacidades humanas, haja vista que a tecnologia não é aplicada com fins humanitários, mas sim para atender às necessidades do capital.

Na segunda metade do século XX, os mecanismos do neoliberalismo atuam na sociedade como uma perspectiva teórica produzida por intelectuais que servem de orientação nas decisões governamentais. A produção flexível requer o desenvolvimento de habilidades do trabalhador que demanda um redimensionamento da educação, exigindo uma nova relação com o conhecimento, ou seja, a formação de sujeitos competitivos, criativos, com poder de decisão e autonomia. No entanto, tais capacidades são desenvolvidas somente nos limites do capital, não indo além dele.

As transformações ocorridas no mundo material influenciaram na maneira de ser e de pensar dos homens, ou seja, na sua subjetividade, ocasionando um controle sobre ele. No modo de produção manufatureira, o controle estava na capacidade física do homem, na produção flexível, o controle, além de ser físico, é também psíquico, uma vez que os sentimentos, as vontades, os gostos e as idéias são manipulados. Isto se reflete na aceitação de que a realidade social não precisa ser questionada, que sua estrutura é naturalmente organizada e não necessita de análise.

Nesses termos, a formação do trabalhador fica limitada. Em um mundo com inovações tecnológicas cada vez mais abrangentes, existe a necessidade de atender a um novo modelo de organização social: a sociedade do conhecimento. Para tanto, precisa de trabalhadores flexíveis e dotados de uma nova qualificação humana.

A perspectiva do mecanismo neoliberal propõe estratégias para solucionar a crise também no campo educacional, por meio de uma profunda reforma do sistema escolar na sociedade contemporânea. Neste sentido, os sistemas educacionais avaliados sob a perspectiva neoliberal apresentam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade (GENTILI, 1996).

Embora, durante a segunda metade do século XX, tivesse ocorrido uma grande expansão das escolas, tal crescimento não garantiu uma eficiente distribuição dos serviços oferecidos. Segundo esse foco de análise, a crise educacional, é produto da expansão desordenada nos últimos anos “[...] trata-se de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1996, p. 17).

Alerta esse autor, a educação na contemporaneidade, submetida às rédeas do neoliberalismo, não enfrenta uma crise democrática, mas uma crise gerencial. Essa crise de qualidade é que promove, para os neoliberais, os mecanismos de injustiça escolar, como a repetência, a evasão e o analfabetismo funcional. Assim, a instituição escolar necessita de uma profunda reforma administrativa com o

objetivo de democratizá-la, garantindo, a sua produtividade, eficácia e qualidade dos serviços educacionais.

[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 18).

Na retórica neoliberal, o Estado é ineficiente para gerenciar as políticas públicas e a democratização do sistema escolar. Desta forma, a crise de qualidade das instituições escolares explica-se pela ausência de um mercado educacional pautado no dinamismo e na flexibilidade.

Esse mercado educacional teria como mecanismo a competição interna, na qual existem prêmios e castigos baseados no mérito e no esforço individual.

As críticas neoliberais questionam os direitos sociais nas sociedades democráticas. A democracia é um sistema político que permite aos indivíduos ter a capacidade de livre escolha na única esfera que pode garantir e potencializar essa capacidade individual: o mercado.

O conceito de cidadania baseado na concepção universal e universalizante dos direitos humanos, políticos, sociais, econômicos e culturais representa, para os neoliberais, falsas promessas que conduzem ações coletivas e individuais. Essas ações caracterizam-se pela improdutividade e pelo não-reconhecimento social que a competição individual possui. Em consonância com esse pensamento, “[...] com a individualidade sob controle, os indivíduos se integram na universalidade sem maiores conflitos” (PALANGANA, 1998, p. 157).

Gentili (1996, p. 23) ressalta:

Trata-se segundo os neoliberais, de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de

uma suposta condição de cidadania nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como consumidores empreendedores.

Desse modo, cada vez mais, as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas quanto à qualidade dos serviços educacionais, da mesma forma, em que são pensadas e avaliadas, as empresas produtivas.

O mercado educacional deve ser competitivo e os alunos devem educar-se, posto que o conhecimento tornou-se a chave de acesso para um novo modelo de sociedade: a nova sociedade do saber. A educação escolar é incumbida de propiciar as competências e habilidades necessárias para garantir as funções de classificação e hierarquização dos candidatos aos futuros empregos. Esta é, para os neoliberais, a função da escola na contemporaneidade.

Assim, a preparação para o mundo do trabalho das novas gerações requer não apenas o conhecimento, idéias, habilidades e competências, mas, sobretudo, a formação de atitudes, comportamentos e disposições que devam se ajustar às exigências dos postos de trabalho (GÓMEZ PÉREZ, 1998).

Em consonância com essa realidade, a escola tem a função de preparar para o trabalho, atendendo à sua demanda, isto é, a formação humana deverá atender à necessidade do capital. Ante a necessidade de contrapor a tais exigências, coloca-se a importância de o homem desenvolver suas potencialidades psíquicas pela via da compreensão da realidade que o cerca. Nesse contexto, a escola encontra-se frente a demandas discrepantes no processo de socialização das gerações futuras (GÓMEZ PÉREZ, 1998).

O papel da educação na preparação para o trabalho, atendendo à demanda do mercado e a formação humana que não ultrapassa aquelas necessárias ao capital, impossibilitando o desenvolvimento no homem de outras capacidades psíquicas para além da sociedade vigente e impedindo a compreensão da realidade que o cerca.

Na era do capitalismo global, são muitas as estratégias de reorganização do processo de trabalho às quais as

escolas e os sistemas educacionais devem se adequar. Desde o modelo da manufatura até ao da fábrica taylorista e depois ao da corporação toyotista, a escola deve subordinar-se aos objetivos econômicos do capital.

Em contraponto ao que propõe a gerência da qualidade total:

Não é difícil perceber quais grupos, numa sociedade organizada em torno daqueles eixos de privilégio e dominação, recebem atualmente uma educação de qualidade, isto é, de 'mais' qualidade. Apenas uma concepção de qualidade que leve em conta sua natureza relacional e as relações desiguais de poder nas quais se sustenta poderá contestar e modificar os padrões existentes de 'distribuição desigual' de qualidade. Uma estratégia cuja medida (implícita) de 'êxito' é justamente a desigualdade não pode, evidentemente, criar a igualdade e, portanto, numa perspectiva democrática, produzir qualidade. Do ponto de vista de uma visão relacional de qualidade a comparação a ser feita não é simplesmente entre 'escolas', abstraídas de seu envolvimento em relações de poder e em padrões de desigualdade social, como propõem o neoliberalismo educacional e a GQT¹, mas entre as diferentes 'escolarizações' recebidas por grupos sociais desigualmente posicionados. Essa comparação exige não apenas uma consideração da distribuição desigual dos recursos educacionais, mas da distribuição dos outros recursos materiais e simbólicos (riqueza, saúde, habitação, bens culturais) (SILVA, 1996a, p. 174).

O neoliberalismo, nesse processo, assume o eixo de análise do social, deslocando o questionamento acerca das relações de poder e desigualdades para um gerenciamento eficiente, despolitizando e naturalizando o social, ou seja, as condições sociais são vistas como naturais e inevitáveis. O mercado e o privado assumem o papel de eficiência e qualidade, enquanto o estatal e o público representam o contrário.

Para a visão capitalista, a qualidade total na educação existe sem o caráter social, histórico e político, ou seja, não existem classes e grupos sociais divididos,

¹ GQT "Gerência de qualidade total", é a retórica neoliberal sobre "qualidade" em educação, cuja concepção é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa.

tampouco existe a mediação do estado nas divisões e conflitos. Assim, não existem contestações educacionais e sociais pelos grupos dominados. Para o capitalismo, “[...] os grupos sociais definidos pelas múltiplas divisões desaparecem através da conveniente e estranha operação de sua homogeneização como consumidores” (SILVA, 1996a, p. 175).

Nessa perspectiva, o capital transforma o indivíduo em consumidor, constrói sob os moldes da “qualidade total” no espaço pedagógico e social. O modelo da qualidade total produz, assim, uma pedagogia que possui uma identidade social específica. A escola, nessa concepção, ao invés de representar um espaço de prática política democrática, representa a prática de habilidades que se adaptam ao indivíduo consumidor.

Na sociedade atual, com frequência, temos discursos governamentais que fazem menção à escola básica de qualidade. Várias são as propostas para melhorar a qualidade, dentre elas, a determinação de um currículo comum às escolas do país, recursos tecnológicos, capacitação dos docentes e avaliações do desempenho das escolas.

2.2.1 O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI

Como já abordamos, as várias formas que a produção capitalista tem assumido ao longo dos anos demonstram que a escola defende o desenvolvimento de atitudes e comportamentos em consonância, os quais influenciam o modo de pensar, de ser e agir dos homens. A adaptação do homem à sociedade em crescente mudança foi frequente em discursos das escolas escolanovista e tecnicista e estão presentes nos discursos atuais. Essas idéias podem ser vistas em documentos oficiais que se pautam em demonstrar as transformações no mundo do trabalho e as exigências necessárias para uma formação que atenda aos desafios da sociedade e, para tanto, exige um novo direcionamento para a educação.

Nessa perspectiva, a necessidade de uma formação para o trabalho flexível está implícita no direcionamento das políticas públicas para a educação. O

Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, norteia alguns encaminhamentos, como:

Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações. A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana (DELORS, 1999, p. 20-21).

A sociedade neoliberal exige a formação de indivíduos capazes de adaptarem-se às novas transformações do mundo do trabalho. O relatório sugere uma formação que atenda às demandas da atualidade por meio da educação organizada em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, a viver com os outros e “aprender a ser”.

Os quatros pilares compreendem as propostas de reforma educacional no contexto das teses neoliberais, a partir dos interesses e necessidades postas aos trabalhadores que deverão estar aptos para acompanhar os desafios do século 21. O relatório, tendo como referência as mudanças no capitalismo, prioriza a competência como sendo indispensável ao progresso. Os documentos que subsidiam as reformas educacionais são apresentados ao mesmo tempo em que as propostas neoliberais e a mundialização do capital ganham força, tornando-se hegemônicas. De acordo com Duarte (2001), o princípio do aprender a aprender traz a concepção de que aprender sozinho contribui para a autonomia e formação do cidadão: a produção do conhecimento, sob o ponto de vista neoliberal, deve ser elaborada individualmente, ao invés de firmar-se por meio do conhecimento historicamente construído. Nesse sentido, o conhecimento deve estar em constante atualização, e a função da escola deve ser a de proporcionar aos alunos uma constante atualização, buscando o desenvolvimento de suas competências.

A educação, sob esse ponto de vista, relaciona-se com a forma de organização do trabalho que exigir novas habilidades. Assim, os sistemas educacionais

“[...] devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (DELORS, 1999, p. 68).

Para atender aos requisitos dessas novas habilidades requeridas pela sociedade, a escola faz uso de mecanismos como os conteúdos de ensino, a metodologia, as avaliações. No mundo globalizado, com o advento do desenvolvimento tecnológico, o neoliberalismo requer a formação de indivíduos aptos para o uso das novas tecnologias.

Sob essas novas exigências

[...] requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os erros de escolarização ou formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 1999, p. 71).

Diante disso, historicamente, a educação dos grupos sociais de trabalhadores cumpre a função de “[...] habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2000, p. 26).

A produção flexível passou a exigir uma nova relação com o conhecimento, o que podemos ver expresso no “aprender a fazer”, defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). A nova forma de organização do trabalho é vista como mecanismo regulador de inserção social e produção dos indivíduos, exigindo do trabalhador novas habilidades.

Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo (DELORS, 1999, p. 68).

Nesse sentido, a educação encontra-se vinculada aos aspectos sociais, políticos e econômicos que permeiam a sociedade.

Consideramos interessante chamar a atenção para o valor expresso no relatório “aprender a viver juntos” que pauta-se no conhecimento acerca dos outros por meio das interações entre os sujeitos.

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros [...] a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências[...] conduza à realização de projetos comuns (DELORS, 1999, p. 19).

O valor expresso pauta-se no conhecimento acerca dos outros por meio das interações entre os sujeitos, permeando os outros valores “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” para a democratização da educação. Contudo, isso nos remete a refletir que o valor “aprender a viver juntos” pode estar permeado pela ideologia neoliberal, uma vez que a interação entre os sujeitos é importante, mas não pode ser considerada um fator decisivo para o desenvolvimento humano, para a formação de valores que visem o bem coletivo e o alcance de maior consciência, já que o fundamental não é apenas a relação entre os sujeitos, mas a apropriação e a relação dos sujeitos com o conhecimento produzido e sua significação social.

Outra forma de conceituar a mediação vincula-se ao ideário neoliberal ao que sugerir uma interdependência por meio do valor “aprender a viver juntos” expresso nas palavras do relatório. Essa interdependência nos remete às formas estabelecidas para a organização do ensino; à aprendizagem no contexto de sala de aula e à prática pedagógica estabelecida para tal.

Essas propostas firmam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais que conferem ao aluno o direito individual e interdependente de adquirir habilidades e competências. Em função disto, consideramos importante tecer alguns comentários a respeito.

2.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: influências observadas

A partir dos anos de 1980, países como Inglaterra, Espanha, Argentina e Estados Unidos definiram um currículo nacional, no Brasil, utilizou-se a expressão de Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes “[...] não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil” (MOREIRA, 1996, p. 130). Visto como um instrumento de ensino, porque orienta o trabalho pedagógico, esse documento foi elaborado por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC por exemplo. Os parâmetros destacam conteúdos curriculares e diretrizes de ação que possam garantir a atualização das escolas no avanço do mundo contemporâneo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora tenham essa nomenclatura, representam, na verdade pelo seu conteúdo, objetivo, formas de avaliação e orientações didáticas não apenas um currículo (nacional), mas um grande e nacional Plano de Ensino (SILVA, 1996 b, p.113). Em suas propostas, está inserida a intenção de proporcionar uma oferta de educação de qualidade, no entanto, não deixa claro em que consiste essa qualidade.

É inaceitável que um documento dessa importância simplesmente suponha um consenso e um acordo em torno de seu conceito (implícito) de “qualidade” que serve como justificativa principal para o estabelecimento dos PCN. A “qualidade de ensino”, no texto introdutório, é apresentada como tendo “padrões” e “indicadores”, como sendo “buscada” através de “instrumentos”, como devendo ser “elevada”, “melhorada”, como sofrendo “incremento”, mas sem ser jamais definida (SILVA, 1996b, p. 119).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para definir o que especificamente significa uma oferta educacional de qualidade, encontram-se referências às estatísticas sobre evasão e repetência, possibilitando inferir que a “qualidade ” está vinculada à eliminação desses quadros. Uma escola de “qualidade” deve ter baixas taxas de repetência e evasão e o elemento que pode propiciar essa garantia, para a ideologia neoliberal, são os parâmetros curriculares. O estabelecimento de um

padrão curricular e a diminuição das diferenças de desempenho educacional esta estabelecidos nos referenciais de conhecimentos comuns, em especial nos PCNs da Língua Portuguesa, como garantia na obtenção da qualidade no ensino.

Na medida em que ser usuário competente da escrita é condição para a participação social:

As transformações educacionais realmente significativas-que acontecem raramente-têm suas fontes,em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar,na transformação do perfil social e cultural do alunado:a significativa ampliação da presença, na escola, dos pais do analfabetismo-que hoje tem a garantia de acesso mas não de sucesso-deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares pretendem contribuir nesse sentido (BRASIL, 2000, p. 22-23).

A proposta dos PCN da Língua Portuguesa está fundamentada no argumento de que o ensino da língua portuguesa na escola vinha sendo, desde a década de 1980, objeto de reflexão na busca de soluções para a melhoria da qualidade da educação no País. Apesar desta intenção explicitada no documento, os levantamentos apresentados por tabelas oficiais refletem altos índices de repetência nas séries iniciais que são justificados pelo mau aproveitamento das habilidades de ler e escrever. Este documento surge, então, como meio eficiente para o ensino da língua portuguesa por meio de concepções que são apresentadas como suporte para a construção da competência linguística dos alunos e, também, como condição para a participação social. À escola é delegada a função de fazer com que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes textos os quais circulem socialmente, assumindo, assim a palavra e que, como cidadãos, produzam textos eficazes. Em contrapartida, refletimos acerca dos resultados dos programas de avaliações da educação que demonstram que os estudantes não dominam conhecimentos básicos dos conteúdos da Língua Portuguesa.

Em relação à alfabetização, os PCN da Língua Portuguesa abordam proposta a necessidade de uma revisão da metodologia que traz explícita a idéia

de que o processo de aquisição da Língua Portuguesa deva partir da reunião de letras e sílabas, que seria o conhecimento das “primeiras letras”, para depois passar à composição das palavras, frases e de pequenos textos. Este tem sido entendido como o primeiro estágio da alfabetização e o segundo, seria o estudo propriamente dito da língua com exercícios de redação e treinos gramaticais e ortográficos. Segundo o documento, o aprendizado do código (da estrutura da língua) é aquele em que o falante aprende a passar a linguagem de sua forma fonológica (fala) para a ortográfica (escrita). Este processo, chamado de alfabetização, é atualmente visto, de forma diferente, o aluno não aprende mais repetindo e decorando as informações, como na escola tradicional, o trabalho deve ser conduzido de forma que o aprendiz seja estimulado a agir e pensar sobre a língua. Seus “erros”, nesta visão, são considerados etapas de entendimento do sistema, em que ele está supondo soluções para a transcrição da fala. Podemos encontrar explícita essa idéia na citação são que se consideram “[...] os erros cometidos pelos alunos como pistas para guiar sua a prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz” (BRASIL, 2000, p. 35).

A adoção do construtivismo como referencia teórica dos PCN pode ser percebida ao longo de todo o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares (Brasil, 1997, p. 33-35). A terminologia utilizada é toda ela própria do discurso construtivista no Brasil (DUARTE, 2001, p. 57).

Segundo o documento, a aquisição da escrita não é concebida simplesmente com a codificação gráfica de letras, sílabas, palavras, dissociada da língua falada e escrita, mas deve ocorrer de forma simultânea ao conhecimento da escrita alfabética, bem como a aprendizagem da linguagem que é usada para escrever. Esta proposta contida nos PCN da Língua Portuguesa rompe com a crença de que o domínio da escrita alfabética é um pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita, já que somente tal conquista não garante a possibilidade de o aluno compreender e produzir textos em linguagem escrita. A aprendizagem da linguagem que se usa para escrever é, segundo o documento, a produção do texto

cuja forma acontece primeiro por via oral, por meio do discurso, independentemente de grafá-lo ou não.

Entendemos que a proposta dos PCN em relação à alfabetização ocorre dentro de um processo que ultrapassa a aprendizagem da Língua Portuguesa que se restringe apenas à aquisição da escrita alfabética, valorizando as características discursivas da linguagem. Revela, também, a importância dos textos que circulam socialmente e que servem de fonte para o conhecimento letrado dos alunos. Contudo, na perspectiva dos PCN, o texto, seja ele oral ou escrito, é visto como uma enunciação, e para provocar uma mudança na prática da produção de textos, os alunos não escrevem sobre temas que não são de seu interesse, apesar de usarem diferentes gêneros textuais.

Existe o reconhecimento de que apenas as unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) não dão suporte para o domínio do ato de escrever, e que o processo de aquisição da Língua tem como ponto de partida o texto. A importância de se iniciar o processo de aquisição da língua partindo do texto gerou equívocos em seu encaminhamento metodológico “[...] para ensinar a leitura e a escrita, não só foram utilizadas como pretextos os textos literários, como o texto do próprio aluno passou a ser considerado ponto de partida para a reflexão dos conteúdos lingüísticos” (SÉRKEZ e MARTINS, 1996, p. 9). Na concepção sobre linguagem e texto no encaminhamento proposto pelo documento, merece destaque a questão de que a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para um fim específico, por isso sua proposta de ensino como um processo de interlocução, que se realiza nas práticas sociais, nos diferentes grupos da sociedade e em momentos distintos da história. O conceito de língua é compreendido como um sistema de signos históricos e sociais, por meio dos quais o homem significa o mundo e a realidade e aprendê-la é aprender as palavras e os seus significados culturais.

Para representar a realidade, o homem dispõe da linguagem verbal como manifestação do pensamento humano e meio de comunicação. Assim os conceitos propostos nos PCN entendem a linguagem como atividade oral ou escrita, elegendo, assim estas duas formas de comunicação para o ensino e aprendizagem

da língua. O domínio destas duas atividades é a garantia de plena participação dos alunos no mundo letrado por meio do bom desempenho que deverão ter em exercícios orais e escritos. Nesse sentido, a aquisição da escrita alfabética e a capacidade de decifrar o que se escreve são, de acordo com o documento, condição para a leitura e a escrita, e saberes esses de grande valor social. Dessa forma, consideramos que, em uma sociedade, as relações se efetivam por meio da linguagem oral ou escrita, no entanto, a palavra só adquire sentido no processo dialógico, quando uma idéia a ser veiculada pressupõe um interlocutor ou interlocutores. Consideramos importantes todas as instâncias da língua grafada, mas só o texto representa o trabalho entre significado (idéia) e código (conteúdo). É necessário priorizar esses dois aspectos, por existir uma interdependência entre eles. Priorizar, o trabalho com o código não é garantia de sucesso nas produções escritas, portanto somente assim como o trabalho com a significação não forma alunos competentes no uso da linguagem oral e escrita.

A ênfase sobre as características discursivas da linguagem e o fato de serem essenciais para a participação no mundo letrado têm gerado. Chamamos certa confusão em relação à introdução do letramento nas práticas escolares. Para Mortatti (2004, p. 112).

No contexto escolar vem-se buscando relacionar alfabetização e letramento, o que tem resultado na introdução do termo, e possíveis práticas a ele relacionadas, em documentos oficiais, em livros didáticos e em ações de formação continuada de professores [...] é importante advertir que por introdução do letramento no âmbito das práticas escolares não se deve entender a mera substituição de “alfabetização” por “letramento”, nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento, equívocos por vezes observados nesses contextos.

Segundo a autora, a palavra alfabetização ainda não foi abandonada e estabelece uma relação sutil com o letramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa.

Nesse documento oficial, enfatiza-se o esforço de época em rever práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino de língua

portuguesa [...] dialogando com esse clima de discussões, nesse documento oficial é utilizado predominantemente o termo “alfabetização”, em sentido decorrente das contribuições, sobretudo do construtivismo e também do interacionismo (lingüístico) (MORTATTI, 2004, p. 81).

Enfatizamos que o conceito de alfabetização foi ampliado a partir dos anos 1980 com os estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esses estudos pautam-se em um aprendizado do sistema de escrita que não mais se reduz ao domínio da decodificação e codificação, mas privilegia o contato com à escrita construindo e reconstruindo hipóteses em relação a natureza da língua escrita. O termo alfabetização designa, desse modo, não o ensino e a aprendizagem das habilidades de decodificação e codificação, mas o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. Surge, então, o termo letramento com práticas fundamentadas no ideário construtivista nas quais são valorizados os usos sociais da escrita e da leitura.

Enfatizamos a necessidade de propiciar aos alunos não apenas a inserção nas práticas sociais da leitura e escrita, bem como, o prazer de ler e escrever textos espontaneamente, mas garantir o acesso da criança tanto no sistema alfabético e suas convenções, como explorar sistematicamente a apreensão e significação das mensagens nos textos. Nesse contexto, a escola deve assumir uma postura que possibilite rever o modo como ela vem encaminhando seus processos de ensino e aprendizagem. É necessário rever os conhecimentos por ela ensinados e como são ensinados no contexto da sala de aula acerca da produção de texto, sistematizando o ensino dos conhecimentos de coesão, coerência e de ortografia, fundamentais na prática da escrita.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, constatamos que a formação que objetiva o “aprender a aprender” não prioriza uma formação que ultrapasse a adaptação e a alienação dos indivíduos na sociedade.

Para a representação do capital torna-se hoje necessária, [...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim, a capacidade de constante adaptação as mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2001, p. 47).

Destacamos a necessidade da reflexão pelos indivíduos em torno da relação entre trabalho, escola e sociedade como elementos para a sua formação, todavia importa sublinhar a formação humana que ultrapassa a adaptação dos indivíduos aos ditames da sociedade. Entendemos que se faz necessário refletir sobre o papel que a escola ocupa nesse processo, haja vista que a ela é delegada a responsabilidade de transmitir os conhecimentos sistematizados socialmente.

Caminhar no sentido de não formar para a adaptação ao mercado, mas concorrer para a formação de indivíduos que sejam capazes de fazer uma análise coerente dos fatos e dos fenômenos que ocorrem. Em outras palavras, as reflexões teórico-práticas realizadas no interior da escola devem permitir a compreensão das contradições e seus condicionantes históricos, para que, a partir daí, a sociedade possa ser problematizada, compreendida e analisada em sua essência.

Na sociedade capitalista, o neoliberalismo assegura uma fórmula específica de qualidade que decorre de práticas empresariais que são transferidas para a educação. O que significa que o indivíduo precisa estar em constante reciclagem e estar submetido aos mesmos critérios que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 1996).

Existe, pois, à necessidade de uma educação que se preocupa em formar não para a adaptação, mas, sobretudo, para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, capacidades específicas do ser humano. A escola, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural é considerada a maior responsável pela construção de bases para o desenvolvimento psíquico, no entanto, o ensino nas escolas nem sempre promove esse desenvolvimento (SFORNI, 2004).

Sob essa concepção, enfatizamos a necessidade da mediação pedagógica, foco de interesse neste estudo, e entendemos que é importante a clareza de que o professor é o sujeito do ensino e o aluno é o sujeito da aprendizagem. São dois sujeitos históricos (professor e aluno) que dialogam sob uma tensão dialética. Percebemos na proposta do documento em questão uma abordagem epistemológica que tem como base a relação entre o sujeito cognoscente (o sujeito que conhece) e o objeto a ser conhecido. Desse modo, caracteriza-se pela relação sujeito-objeto de conhecimento. O sujeito (o aluno) deve conhecer o objeto e, nessa perspectiva, propostas como o “aprender a aprender” consolidam-se e repercutem no direcionamento das políticas públicas.

A escola é responsável também por meio da mediação pedagógica pelos processos de alfabetização e de letramento nos quais os alunos têm a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos, apropriando-se deles da forma mais científica possível. Vigotski (2007) escreve que o desenvolvimento humano não ocorre simplesmente pela relação direta do sujeito com o objeto, mas a partir de uma relação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento e, conseqüentemente, sua apropriação não resultam diretamente da ação do indivíduo sobre a realidade, sim da mediação deste indivíduo por outros sujeitos e com o meio no qual estão inseridos. É nessa interação do homem com o mundo que ele desenvolve as funções psíquicas superiores, capacidades estas que o diferenciam dos demais animais.

Assim, é preciso questionar a demanda da escola em formar para o trabalho, uma vez que essa formação não permite ir além das necessidades impostas pelo capital, nem das condições mínimas que o homem possa desenvolver as capacidades necessárias psíquicas, afetivas e cognitivas, que o levem a compreender a realidade social. O discurso educacional de propiciar uma escola de qualidade não pode ser convergente aos interesses neoliberais, deverá ir além de uma formação para o trabalho em uma sociedade neutra pautada no individualismo. Em uma cultura de massa padronizada, como requer o neoliberalismo, a possibilidade de heterogeneidade perde espaço para a

homogeneização do modo de pensar e ser do homem, dificultando o processo de individuação humana.

2.2.3 Avaliações- o encaminhamento dado

Acreditamos que as políticas para a capacitação dos docentes, avaliações do desempenho, recursos tecnológicos sejam importantes para que a escola pública atenda a todos, contribuindo para a apropriação do conhecimento. Conforme Gentili (1996) é preciso, porém, ter claro a proposta neoliberal de forma a não contribuímos para que a escola se torne mais excludente e preconceituosa, permitindo a ampliação da desigualdade já existente.

Com relação à avaliação, embora tenha origem nos mecanismos internacionais e, portanto, com raízes neoliberais, encontramos contribuições interessantes que poderão auxiliar o professor a repensar sua prática em sala de aula e utilizá-la a favor do aluno. Trazemos dados oferecidos por órgãos responsáveis pelo sistema educacional, para refletirmos sobre a avaliação.

Iniciamos pelo Programa Internacional de Avaliação dos alunos (PISA), realizado no ano 2000 com 250 mil estudantes na faixa de 15 anos, da 7ª série em diante do qual o Brasil participou a convite da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), (BRASIL, 2006).

As avaliações internacionais anteriores concentravam-se no conhecimento “escolar”. Esta nova avaliação da OCDE visa medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Outro aspecto do Pisa é que ele pretende fornecer um instrumento para monitoramento ao longo do tempo. A partir da primeira avaliação ocorrida no ano de 2000, as avaliações acontecerão a cada três anos. As áreas de Leitura, Matemática e Ciências formam o núcleo de cada ciclo de avaliação.

Dos 31 países participantes da avaliação em 2000, quatro (Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein) foram convidados. Os três primeiros, juntamente com Luxemburgo e México, foram os últimos colocados, sendo que o Brasil ficou em último lugar (BRASIL, 2006).

Os brasileiros ficaram em último lugar na prova de Leitura. Os domínios que foram avaliados foram Letramento em Leitura, em que os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

O Letramento em Leitura é avaliado em três dimensões:

1. A forma do material de leitura. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas. Essa variedade baseia-se no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, desse modo, não é suficiente ser capaz de ler um número limitado de tipos de textos, tipicamente encontrados na escola.

2. O tipo de tarefa de leitura. Corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista.

3. O uso para o qual o texto foi construído. Por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional”. Alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justifica a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação (BRASIL, 2006). No resultado de outras dez nações que aplicaram o teste no ano subsequente, o Brasil consegue sair, no campo da Leitura, do 31º lugar e colocar-se no 37º e assegurar o penúltimo lugar, ou seja, o 40º lugar, em Matemática e em Ciências. O quadro a seguir mostra as pontuações obtidas pelos países com pior desempenho.

Ordem	Leitura	Matemática	Ciências
37	Brasil	Albânia	Argentina
38	Macedônia	Macedônia	Indonésia
39	Indonésia	Indonésia	Albânia
40	Albânia	Brasil	Brasil
41	Peru	Peru	Peru

Quadro 1-Ranking dos países que participaram do Pisa: Desempenhos(2000-2001)
Fontes: (BRASIL, 2008c); (BRASIL 2008B).

Os dados obtidos no conjunto das avaliações levam-nos a refletir que a aprendizagem dos alunos no campo de leitura e produção de textos está precária. O controle da eficiência do ensino no Brasil não tomou como referência a sua participação no Pisa. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990 e, desde 1995, realiza seu ciclo de Avaliação a cada dois anos. O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando construir dois tipos de medida: a primeira refere-se à aprendizagem dos estudantes e a segunda aos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar (BRASIL, 2006). Afirma-se no documento “[...] pretende-se averiguar a eficiência dos sistemas de ensino no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país” (BRASIL, 2006, p. 11).

Esse programa oficial de avaliação dá mostras de que os alunos que concluem a 4ª série do ensino fundamental o fazem sem dominar satisfatoriamente os conteúdos.

Enfatizamos que, ao apresentarmos os dados e os resultados dessas avaliações, não estamos simplesmente aceitando-os como verdade inquestionável nem tampouco desconsiderando sua validade, visto que não devemos ignorar que os resultados obtidos por meio dessas avaliações nos apresentam uma dura realidade: os estudantes brasileiros de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental não estão atingindo os níveis esperados para as séries correspondentes. Nossa proposta, neste estudo, está voltada para uma educação promotora de desenvolvimento humano, na qual, não existe espaço para generalizar os resultados obtidos por meio dessas avaliações que acabam reforçando problemas inerentes à não apropriação dos conhecimentos da Língua Portuguesa ao invés de apresentarem soluções para o ensino e a aprendizagem deste conteúdo.

Nessa avaliação realizada pelo Ministério da Educação e Cultura a cada dois anos com alunos da 4ª à 8ª série do ensino fundamental, são estipuladas escalas com base nas quais os alunos são classificados nos níveis: Muito Crítico, Crítico, Intermediário, Adequado.

Essas escalas estão assim descritas:

Construção de competências e desenvolvimento das habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo). Língua Portuguesa – 4ª série.

Muito Crítico: Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.
Crítico: Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
Intermediário: Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.
Adequado: São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Fonte: Brasil (2006)

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2001 apontam que “59% dos alunos chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura, pois, estavam nos níveis crítico e muito crítico. Além disso os resultados mostraram que 22,2%

dos alunos brasileiros não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com os quatro anos de escolaridade, não foram alfabetizados adequadamente”, atingindo o nível muito crítico na escala do Saeb. Na Matemática, “não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica comandos operacionais elementares”, atingindo um índice de 12,5% na escala do SAEB (BRASIL, 2006, p. 45-47).

Também a Prova Brasil que ocorreu pela primeira vez em novembro de 2005, e teve como pretensão avaliar o desempenho dos alunos em seis tópicos em língua portuguesa. A Prova Brasil foi realizada em 5.387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, distribuídos em 125.852 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada.

Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e, ainda, nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir da Matriz de Língua Portuguesa (com foco em leitura) foram avaliadas as habilidades contidas no quadro a seguir:

- Procedimentos de Leitura - Emprego de estratégias para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto.
- Implicações do Suporte, do Gênero ou do Enunciador na Compreensão do Texto - Interpretação de gêneros textuais variados – veiculados em diferentes suportes, como jornais, revistas, livros didáticos ou literários – e identificação da finalidade de um texto em função de suas características, como o conteúdo, a utilização ou não de recursos gráficos e o estilo de linguagem.
- Relação entre Textos - Identificação, comparação e análise de idéias ou abordagens sobre um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e culturais.

- Coerência e Coesão no Processamento do Texto - Identificação de elementos que colaboram para a construção da sequência lógica entre as idéias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto.
- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido - Construção e antecipação de significados a partir de recursos expressivos, como ortografia, pontuação, ironia, humor e outras notações, que possibilitam uma leitura para além dos elementos evidentes na superfície do texto.
- Variação Lingüística - Reconhecimento das marcas lingüísticas que permitem identificar o locutor e o interlocutor no texto, compreender os enunciados e avaliar sua adequação às diferentes situações de interação.

De acordo com esses tópicos, estabeleceu-se a escala de Língua Portuguesa composta por nove níveis para explicar o desempenho dos alunos: 125, 150, 175 até o nível 350.

Os resultados dos exames oficiais de avaliação revelaram que os alunos da educação básica no Brasil vêm apresentando um insatisfatório desempenho em relação aos conteúdos da Língua Portuguesa.

Essas avaliações têm mostrado, também, que os alunos estão concluindo o ensino fundamental sem se apropriarem dos conteúdos elementares da língua portuguesa e da matemática, embora os índices de evasão e repetência venham caindo nas últimas décadas. Isso nos remete para uma reflexão em relação ao discurso de qualidade na educação presente nas orientações contidas nos documentos oficiais, aparentemente inovadoras, que resultam de projetos de políticas públicas internacionais que defendem uma concepção de educação cuja formação deve levar o homem a adaptar-se às novas exigências do mundo do trabalho. Como já abordamos, o modo como a produção capitalista tem assumido ao longo dos anos, demonstra que a escola proporciona o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que influenciam o modo de pensar, de ser e agir dos homens. A adaptação do homem à sociedade em crescente mudança foi frequente em discursos das escolas escolanovista e tecnicista, e estão presentes nos discursos atuais. Essas idéias podem ser vistas em documentos oficiais já mencionados por nós, que se pautam em demonstrar as transformações no mundo do trabalho e as exigências necessárias para uma formação que atenda aos desafios da sociedade e que, para tanto, exige um novo direcionamento para a educação.

Um exemplo disso é o revigoramento das concepções educacionais pautadas no lema “aprender a aprender”. Esse lema, alicerçado no movimento construtivista, teve grande aceitação entre os educadores na década de 1980.

Os documentos que subsidiam as reformas educacionais se realizam ao mesmo tempo em que as propostas neoliberais e a mundialização do capital tomam força tornando-se hegemônicas. De acordo com Duarte (2001), o princípio do aprender a aprender, já discutido por nós, consiste no fato de que aprender sozinho contribui para a autonomia e formação do cidadão: a produção do conhecimento, sob o ponto de vista neoliberal, deve ser elaborada, ao invés de firmar-se por meio do conhecimento historicamente construído. Nesse sentido, de acordo com o ideário neoliberal o conhecimento deve estar em constante atualização, e a função da escola deve ser a de proporcionar aos alunos uma constante atualização buscando o desenvolvimento de suas competências para o mundo do trabalho.

Inferimos, diante disso, a importância da dialeticidade na relação de ensino e aprendizagem que ocorre não na facilitação da aprendizagem, mas, ao dificultá-la, superar os saberes imediatos no mediato. No processo de aprendizagem não há como os alunos aprenderem sozinhos, por ser muito difícil para a maioria sem a mediação do professor, superar o imediato. Um por meio de um ensino efetivo, em que, existe a contraposição dos conhecimentos apresentados pelo professor desafia aos alunos representarem as suas experiências cotidianas é um processo desafiador, mais com resultados de aprendizagens significativas.

Na seção seguinte, temos como objetivo discutir a contribuição da linguagem para o desenvolvimento do ser humano. Nesse processo, destacamos a formação da consciência, diferenciando o homem dos demais animais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Também discutimos a importância do ensino escolar para a formação de conceitos científicos, bem como a relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Buscamos, ainda, a compreensão do conceito de mediação, especialmente no que se refere à aquisição da linguagem escrita.

3 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A presente seção, ao investigar a contribuição da linguagem para o desenvolvimento do ser humano propõe destacar, em especial, a forma como interfere nas funções psíquicas da criança. Como ponto de partida, abordamos rapidamente as condições que a geraram na espécie humana, sua pré-história e seu papel na apropriação de conhecimentos, desencadeando mudanças na organização do pensamento. Essa compreensão é importante para refletirmos a respeito da mediação realizada pelo professor em sala de aula com vistas à aprendizagem da linguagem escrita.

Como discutimos anteriormente, com base nas teses marxistas, o modo de produção determina a forma de ser, sentir e pensar dos homens e de acordo com Vigotski (2007), maior representante da perspectiva Histórico-Cultural, é na coletividade, por meio da inserção do homem no processo de produção da vida material, que ele apropria-se dos objetos físicos e dos signos dentre os quais a linguagem. Esse fato irá interferir no desenvolvimento do psiquismo para o qual a linguagem representa o principal instrumento.

A linguagem possui uma função comunicativa evidente para a sociedade, uma vez que é por meio dela que os indivíduos comunicam-se (PINO, 1993). Todavia, segundo este autor, outra função é representativa da linguagem, elemento constitutivo do pensamento: “[...] é essa a função representativa da fala que torna possível os processos de conceitualização e de elaboração das idéias, estruturas básicas do pensamento” (PINO, 1993, p. 15).

As diferentes formas de linguagem possibilitaram ao homem estabelecer a comunicação, transmitir informações e, primordialmente, desenvolver sua consciência. A linguagem, portanto, não é uma simples resposta aos estímulos do meio e não emerge do próprio indivíduo, é, sim, uma produção dos homens e uma prática social “[...] ela não nasce no indivíduo para depois socializar-se, mas nasce na sociedade para depois individualizar-se” (PINO, 1993, p. 14). Nesta perspectiva, a formação da consciência está vinculada às relações que os homens estabelece entre si e com o meio circundante.

3.1 Trabalho e Linguagem: o desenvolvimento do psiquismo humano

O processo de humanização e de formação da consciência tem origem no e pelo trabalho: “[...] o trabalho criou o próprio homem. Ele criou também a consciência do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 69-70). A constituição do homem, portanto, de acordo com este autor, em função da ação laboral, sofreu grandes mudanças, o que levou à transformação e hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e órgãos do sentido. Pautando-se nas idéias de Engels, escreve:

[...] primeiro o trabalho, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição (LEONTIEV, 1978, p. 70).

Ao retomarmos a história dos homens, constatamos que, no processo de humanização, os símios, se alimentavam exclusivamente de vegetais de uma determinada região e para sobreviver, tiveram que migrar para outras localidades, pois eram incapazes de produzir novos alimentos ante o crescimento dos componentes do grupo. Desse modo, houve a necessidade de se alimentarem do que dispunham, passando a ingerir carne e leite (ENGELS, 1986). O consumo de novos alimentos beneficiou a estrutura cerebral, uma vez que houve um aumento da massa encefálica e do número de neurônios. Os antropóides que viviam nos galhos das árvores e ocupavam suas mãos para se firmarem nos galhos, ao permanecerem no solo, passaram a assumir uma postura cada vez mais ereta: suas mãos não são mais usadas para locomoção, mas para o manuseio dos instrumentos encontrados na natureza. O que antes era uma norma passa a ser uma necessidade para o desempenho de funções diferentes. As mãos são usadas

pelos antropóides para apanhar e segurar os alimentos, construir ninhos nas árvores, empurrar um pedaço de pau para se defender do inimigo, lançar frutas e pedras. A destreza e habilidade da mão, agora livre, foram aumentando a cada geração.

A mão não era apenas um órgão de trabalho, mas um produto dele, com músculos, ligamentos e ossos cada vez mais especializados: “[...] a mão do homem pode alcançar tal perfeição a ponto de realizar, como que por magia, os quadros de um Rafael, as estátuas de Thorwaldsen e a música de Paganini” (ENGELS, 1986, p. 22).

Como mostra Thao (1974), a posição ereta no primata fez parte de um importante percurso do seu desenvolvimento, que, posteriormente, levou-o ao engrossamento e arredondamento das cordas vocais com flexibilidade do maxilar inferior com a emissão de sons variados, que passaram, com decorrer do tempo, a ter significados.

O homínida, vivendo em coletividade na terra, ao explorar os elementos da natureza, transforma-os em instrumentos para obter alimentos e se defender de animais. Essa nova atividade proporcionou a manutenção da vida em comunidade e, ao mesmo tempo, desencadeou mudanças no próprio homem.

As modificações biológicas e as mudanças nas condições de vida causaram novas formas tanto objetivas quanto subjetivas de o homem transformar seu ambiente e a si mesmo por meio do trabalho.

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma força útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (LEONTIEV, 1978, p. 74).

O trabalho se efetua por meio de atividades coletivas nas relações não apenas com a natureza, mas também com outros homens. A complexificação do trabalho propiciou a fabricação de instrumentos para a satisfação de suas necessidades. A utilização desses instrumentos tem um caráter social, diferentemente da utilização dos instrumentos pelos animais que se manifestam por meios rudimentares de utilização de meios exteriores para realizar operações. O que caracteriza, eminentemente, os instrumentos do homem em relação ao animal é o uso a que foram destinados para o trabalho. O trabalho humano é, originariamente, uma atividade social, uma ação sobre a natureza, mediatizando a comunicação.

A atividade laboral tem duas características, a primeira é o uso e o fabrico de instrumentos e a segunda é a atividade coletiva que permite ao homem uma relação não somente com a natureza, mas com outros homens. Os hominídeos, quando começaram a fabricar instrumentos, não tinham intencionalidade. Embora conseguissem capturar suas presas, os hominídeos primitivos encontravam dificuldade para separar a pele da lã e em dividir a carne. O instrumento é um objeto com o qual se desencadeiam as relações de trabalho. “[...] O fabrico e uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da acção do trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Com o passar do tempo, os hominídeos foram percebendo que as grandes rochas lhes forneciam as pedras que serviam para afiar estacas para fustigar os animais de suas tocas, para fazer uma lança para caçar, para separar a carne dos ossos e depois dividi-la, cortando-a em pedaços pequenos para serem levados à boca. As pedras, agora transformadas em objetos, passam a ser vistas como ferramentas que, elaboradas coletivamente adquirem significados sociais “[...] assim é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

As atividades que ocorrem nas relações sociais especificamente humanas decompõem uma ação na qual o sujeito tem a possibilidade de refletir,

psiquicamente, as relações existentes entre os motivos, objetivos da ação e o seu objeto.

Rubinstein (1973) contribui para essa discussão ao afirmar que, sendo o homem um ser social, sua atividade e consciência são sociais. Essa consciência social constitui-se na interação estabelecida com seus pares em uma atividade prática comum, efetuada pela linguagem.

A consciência individual de todo o homem que não se limita à experiência pessoal e às próprias observações alimenta-se e enriquece-se consideravelmente com a experiência social que lhe chega através da linguagem (RUBINSTEIN, 1973, p. 10).

As observações e conhecimentos adquiridos convertem-se em propriedade de cada um. Um exemplo disso são os instrumentos caracterizados como objetos sociais, isto é, elaborados socialmente que contêm em si um processo físico e cognitivo utilizado no seu fabrico no qual se tem o reconhecimento de todos os elementos constitutivos e de sua funcionalidade. A conscientização desses elementos é impulsionada por meio do uso da linguagem, formada na interação social pelo processo de comunicação entre os homens, desenvolvendo as funções psíquicas. A estrutura da linguagem está relacionada com o processo de trabalho socialmente constituído. Caracteriza-se pela necessidade de comunicação, que, nos primórdios da humanidade, ocorria por meio de gestos, sons, dando origem mais tarde, a todo um sistema de códigos, designando objetos e ações.

Como resultado da história social, a linguagem, transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pôde superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato (LURIA, 1986, p. 22).

Nas atividades coletivas, houve a necessidade de trocas de informação para o planejamento e a execução de ações. Com uma comunicação ainda incipiente,

os sons orientaram a subjetividade do outro por meio dos gestos, designando os objetos e suas respectivas qualidades. Por meio do trabalho e na transformação da natureza, o homem foi se apropriando dos sons que faziam parte de determinadas atividades.

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação; esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, 'designar os objetos (coisas ou instrumento) que fazem parte da atividade do trabalho conjunto'. Segundo as teorias originárias da segunda metade do século XIX, os primeiros sons, que designam objetos surgiram no processo do trabalho conjunto (LURIA, 1991, p. 79).

O homem, gradativamente, apropria-se de experiências coletivas por meio da ação laboral, que lhe permite internalizar os resultados obtidos, bem como entender os sons que acompanhavam suas atividades. Conforme ensina Luria (1991, p. 80),

[...] é a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. 'Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes', que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais.

Dessa forma, a língua constitui-se um sistema de códigos independentes em diferentes culturas. Essa atividade consciente provoca pelo menos três mudanças na atividade consciente do homem (LURIA, 1991). A primeira designa a discriminação de objetos do mundo exterior para a qual a atenção é dirigida permitindo que sejam conservados na memória por meio das palavras. Essa ação mental permite que o homem passe a lidar com os objetos do mundo exterior mesmo na ausência deles: "[...] a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens

interiores” (LURIA, 1991, p. 80). A segunda contribuição da linguagem para a formação da consciência consiste na abstração e na generalização. Esse processo se consolida à medida que ocorre a compreensão e o uso de palavras que sintetizam, abstraem as qualidades essenciais dos objetos nomeados, relacionando o que foi percebido a determinadas categorias. No percurso do desenvolvimento psíquico, a linguagem é o meio de comunicação possibilita a transmissão das experiências vividas no decorrer da história.

Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo [...] A terceira função para a formação da consciência é essencialmente a linguagem como sendo [...] veículo fundamental de transmissão de informação (LURIA, 1991, v. 1, p. 81).

A transmissão de informações mais complexas produzidas no trajeto histórico do homem, considerada pelo autor acima referenciado como a terceira contribuição da linguagem, possibilita um avanço no desenvolvimento do psiquismo. Por meio da apropriação dessas informações, o homem cada vez mais passa a dominar novas habilidades e conhecimentos o que permite uma alteração qualitativa de conscientização.

A linguagem se constitui em importante fator na formação e organização do pensamento, sendo responsável por acionar as diferentes funções psicológicas superiores. A linguagem vai além da comunicação ente os membros de um grupo, uma vez que possibilita a apropriação de sistemas conceituais e dos elementos que constituem as atividades cognitivas de gerações precedentes. Os conhecimentos adquiridos por um indivíduo pode ser socializado entre os membros do grupo e também entre a espécie, possibilitando a transmissão dos conhecimentos e experiências elaboradas socialmente. Para discutirmos a importância da linguagem para o desenvolvimento da criança, que se diferencia da forma como aos homens a organizaram no processo de trabalho, consideramos importante trazer a contribuição de psicólogos russos que mostram o processo de

desenvolvimento psíquico da criança e sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2 Aprendizagem, Desenvolvimento e Mediação

Ao tomarmos como referência os escritos de Vigotski (2007), podemos inferir que, no desenvolvimento do ser humano, estão implícitas transformações contínuas por meio das interações dos indivíduos com seu meio. Como espécie humana, o homem desde o seu nascimento desenvolveu diferentes formas de comportamento, utilizando estratégias para agir sobre o meio. Para ter acesso ao conhecimento dos objetos, o homem necessita da mediação dos sistemas simbólicos disponíveis. Desse modo, a aprendizagem ocorre por meio da interação com os diversos saberes historicamente constituídos, não sendo, assim, uma atividade exclusiva do aluno, mas mediada por outros sujeitos no interior de uma cultura.

Desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Na história da humanidade, ocorreram modificações nas circunstâncias de vida e no próprio homem que foram transmitidas de geração a geração. Essas modificações se devem à cultura, representada pelas condições intelectuais e materiais de uma época. Dessa forma, o processo de humanização ocorre de

forma sócio-histórica, no qual as capacidades humanas não são transmitidas hereditariamente, mas desenvolvidas com a apropriação da cultura. A apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos num processo de interação que representa o principal fator determinante para o desenvolvimento.

Duarte (2000) escreve sobre a importância da interação entre o ser em desenvolvimento e o ser mais desenvolvido: o adulto. Essa interação é essencial para o desenvolvimento cultural do homem, participando de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. O processo de apropriação do conhecimento acontece nas relações que o sujeito estabelece com o meio pelo qual ele está inserido. Desse modo, o desenvolvimento de capacidades cognitivas decorrentes da apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente ocorre das relações entre sujeitos, mediado pela linguagem e instrumentos físicos. As funções cognitivas originam-se das interações estabelecidas entre pessoas e entre pessoas e coisas, mediadas pelo uso dos instrumentos e signos.

De acordo com Vygotski (1996), no estudo “Método de Investigação”, as pesquisas realizadas apontam para a transformação ativa da natureza do homem, constituindo toda a história humana, pressupondo uma mudança de conduta por meio de signos artificiais.

O homem introduz estímulos artificiais, confere significados a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro [...] no processo da vida social, o homem cria e desenvolve sistemas complexos de relação psicológica, sem os quais seria impossível a atividade de trabalho e toda a vida social. Os meios das conexões psicológicas são, por sua própria natureza funções, signos, quer dizer, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (VYGOTSKI, 1995, p. 85, tradução nossa) ²

² El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro [...] en el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a

Por signo, entendemos todo estímulo criado pelo homem artificialmente e que é utilizado como meio para dominar a conduta. Essa criação e emprego de estímulos artificiais de sinais é que diferencia a conduta do homem e dos animais. Como meio de adaptação, o homem transforma sua própria natureza, a qual constitui a base da história humana, mudando também sua conduta. Com a ajuda dos signos, um novo tipo de conduta é estabelecido por meio das determinações sociais de comportamento. O emprego de sinais como meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica (memorizar, comparar algo, informar, eleger, entre outras) supõe uma analogia com a inserção e o emprego das ferramentas. No emprego das ferramentas em uma operação de trabalho, está implícita a função instrumental do signo.

Tanto as ferramentas empregadas nas atividades de trabalho, para ajudar no domínio dos processos da natureza, como a linguagem, como meio de comunicação social e de interação, correspondem a elementos constituídos pelo homem na satisfação de suas necessidades e, portanto, artificiais. Signo e ferramenta também são inclusos em uma mesma categoria em relação à sua função mediadora.

Segundo Vygotski (1995) os signos e as ferramentas estão reciprocamente relacionados ao desenvolvimento cultural da criança. A semelhança existente entre o signo e a ferramenta se baseia na função de mediação, comum a ambos. Desse modo, tanto o emprego de ferramentas como o de signos fazem parte de uma mesma relação, por que possuem em comum o mesmo conceito de atividade mediadora.

De acordo com Palangana (2001), Vygotsky preocupou-se com um método capaz de compreender a natureza do comportamento humano como parte do

influir em la conduta y a formar nuevas conexiones condicionadas em el cerebro humano (VYGOTSKI,1995, p. 85).

desenvolvimento histórico geral da nossa espécie. Para tanto, buscou subsídios na abordagem dialético-materialista, a qual defende que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos homens e quais estão correlacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (1996) propôs uma Psicologia Geral que é histórica, resgatando, assim, uma visão humanizadora do sujeito que produz cultura e, nesse processo, produz a si mesmo para além do biológico. O mais importante para a compreensão do desenvolvimento humano decorre do entendimento de que a formação desses processos psíquicos ocorre na “interação dialética” dos fatores biológicos e sociais, determinando limites e possibilidades mentais para cada indivíduo em seu nascimento ao longo de sua vida, conferindo-lhe diferentes qualidades psíquicas. Enfim, a constituição do psiquismo resulta da interação do organismo com o meio físico e social, e essa relação, não é direta, mas mediada (SFORNI, 2004). A relação do homem com o mundo ocorre com o auxílio de instrumentos e signos, favorecendo a formação das funções psicológicas superiores: “[...] as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 1997, p. 27). Assim como o instrumento regula as ações sobre os objetos, os signos regulam ações sobre o psiquismo humano.

[...] os signos são ‘instrumentos psicológicos’ que ampliam as ações psicológicas do indivíduo, ao potencializar as capacidades de memória, atenção, controle voluntário sobre a própria atividade; ou seja, a mediação por meio de signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SFORNI, 2004, p. 34-35).

Ao longo do desenvolvimento do homem, ele utiliza os signos como instrumentos psicológicos para sua comunicação com o mundo. Os signos, por meio das informações vindas da realidade externa, passam a reorganizar internamente as atividades realizadas ou as que deverão ser efetivadas. Dessa

forma, o signo passa a agir como um instrumento da atividade psicológica, auxiliando-o em tarefas que exigem atenção e memória, constituindo-se em instrumentos do pensamento.

A apropriação de formas culturais de comportamento implica na reconstrução interna da atividade social, e a base que possibilita essa reconstrução são as operações com signos. Dizer que as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado significa admitir a presença de elementos (signos) capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva (externa) e o pensamento (PALANGANA, 2001, p. 119).

A reconstrução interna de uma operação externa denomina-se internalização, na qual um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

O autor acima citado, para melhor explicar as interações sociais que promovem no desenvolvimento, criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para demonstrar como um processo interpessoal (social) transforma-se em processo intrapessoal (psíquico). A passagem do social para o individual consiste nas trocas em forma de diálogos, de experiências partilhadas nas quais, as condições de aprendizagem não são definidas por aquilo que a criança resolve sozinha.

Em suas pesquisas, Vigotski (1998), identificou dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é denominado de nível de desenvolvimento real, constitui-se em funções psicológicas já formadas pelo indivíduo. O segundo nível de desenvolvimento é o desenvolvimento potencial, proximal ou próximo que abarca funções que ainda estão em vias de serem formadas e que necessitam do auxílio de outras pessoas mais experientes. Nesse sentido, o nível de

desenvolvimento real corresponde às atividades que a criança consegue realizar sozinha e sem a influência de outras pessoas. O nível de desenvolvimento potencial refere-se às funções que estão em vias de maturação, necessitando, dessa forma, de orientação, e da colaboração do adulto ou de colegas mais experientes.

[...] não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. [...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VIGOTSKII, 1998, p. 115).

O desenvolvimento mental não pode basear-se apenas no que a criança realiza sozinha, exige, sobretudo, que, na instituição escolar, o professor, ao compreender a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, avalie os processos que ainda estão ocorrendo, para, em seguida, sistematizar atividades que promovam a aprendizagem.

Ao analisar as diferentes possibilidades de aprendizagem, Vigotski (2007) chama a atenção para o papel da imitação. A imitação não é encarada de uma forma mecânica, mas como uma oportunidade da criança reconstruir internamente, o que ela observa externamente, ampliando sua capacidade cognitiva.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

A imitação representa a influência do ensino sobre o desenvolvimento, na medida em que a criança consegue imitar aquilo que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais, ou seja, aquilo que está dentro da sua zona proximal de desenvolvimento. No contexto escolar, o professor, por meio da mediação, pode interferir na zona de desenvolvimento proximal e provocar muitos avanços. A criança, na aquisição da linguagem escrita na escola, lida com objetos físicos que representam elementos nos quais as palavras escritas são os símbolos verbais.

Na escola, a criança aprende imitando, fazendo analogias, concordando, discordando, internalizando símbolos e significados que poderão ser organizados por meio do ensino. Sendo assim, o contexto social e educacional colaboram para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Nesse percurso, fica clara a relevância da aprendizagem, na qual, por meio da mediação, a criança reelabora as formas de pensamento, amplia suas funções psíquicas.

O conteúdo escolarização possibilita novos meios de aquisição de habilidades de pensamento, permitindo ao indivíduo uma maior interação com o meio social e também a apropriação de conceitos científicos

A escolarização [...] é a atividade na qual se adquire o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis nas sociedades letradas que possibilitam a mediação da criança com os outros e com o meio ambiente, ampliando a sua ação como ser social (SFORNI, 2004, p. 42).

Para essa apropriação, que é estabelecida pela aprendizagem dos conceitos das diversas áreas do conhecimento, a linguagem escrita adquire importância como expressão do pensamento. No processo de aprendizagem, ela é um dos principais instrumentos psicológicos mediadores. Dessa forma, por meio dela e da qualidade da mediação do professor, o educando tem a oportunidade de apropriar-se não só do conteúdo do sistema linguístico, mas do conteúdo das diversas áreas do conhecimento, aprimorando cada vez mais os processos superiores de pensamento.

Segundo Vigotski (2007), não podemos falar de um conceito único de desenvolvimento humano, e sim de diferentes tipos de desenvolvimento. Isso

significa a diferença entre o desenvolvimento que está sujeito às leis biológicas da maturação (resultado de alguns ciclos de desenvolvimento já completados) e o desenvolvimento mental, que tem como base a aprendizagem que a criança realiza no cotidiano de sua vida, da interação da criança com o contexto social em que está inserida. Desse modo, este tipo de desenvolvimento depende da aprendizagem. Essa colocação nos evidencia a importância que Vigotski (2007) dá às interações estabelecidas com outras pessoas, sejam elas adultos ou companheiros mais velhos. O conhecimento a ser apreendido pelo aluno na escola necessita que o professor lhe forneça a oportunidade de lidar com signos, procedimentos e valores que são socialmente adquiridos e que transcendem e preexistem tanto para o professor como para o aluno. O que move o sujeito a constituir-se e a organizar subjetivamente o mundo real são os elementos da cultura. Para o autor acima referido, mediador é aquele que não se rende ao nível de maturação manifestada pela criança, mas antecipa-se ao desenvolvimento. A mediação ocorre pela ação do sujeito sobre o objeto mediada por um determinado elemento. Corresponde ao processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser intermediada por instrumentos, signos e sistemas simbólicos.

Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação nos remete aos elementos inerentes ao elemento mediador: os instrumentos, os signos e os sistemas simbólicos.

O instrumento, de acordo com Vigotski (2007), é o elemento mediador que age entre o sujeito e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, isto é, ele é criado ou usado para se alcançar um determinado objetivo. É, portanto, um objeto social e mediador da relação do indivíduo com o mundo.

Os signos são mediadores, contudo, sua função se faz presente na atividade psicológica, por esta razão, Vigotski os denomina instrumentos psicológicos. O signo tem por função regular e controlar as ações psicológicas agindo no sentido de ativar outra atividade psicológica, como a memória, por meio da representação dos objetos.

As operações com signos requerem um elo intermediário no esquema representado pela fórmula estímulo e resposta (S e R). O elo intermediário entre o estímulo e a resposta

é um estímulo de segunda ordem (signo) colocado no interior da operação e que preenche uma função especial: cria uma nova relação entre o S e R. Os signos são designados estímulos de segunda ordem, na medida em que seu uso é análogo à invenção e ao uso de instrumentos. Os instrumentos físicos, conforme Vigotski (2007), servem como condutor da influência humana sobre o objeto. É orientado externamente para o controle e domínio da natureza. As mudanças estão nos objetos e não no homem. Já os signos são instrumentos psicológicos que têm por função afetar o comportamento humano, e não modificar o objeto da operação psicológica, uma vez que são mediadores da atividade interna, dirigida para o controle do próprio indivíduo. Essas operações sofrem mudanças, isto é, em uma atividade mediada por um processo interno, em seus estágios finais, assemelha-se aos primeiros estágios aparentemente independentes do uso de signos. Inicialmente, a criança pequena usa signos externos para se auxiliar, pouco a pouco, o uso de signos (primeiro externos e depois internos) mediatizam uma atividade. Por exemplo: no processo de alfabetização, a criança se apropria do alfabeto, que são signos usados para a sua comunicação; posteriormente, a aprendizagem desse signo se torna aprimorada de forma que a criança deixa de agir diretamente com o alfabeto passando a utilizá-lo para produzir textos. Enfim, esse signo que é o alfabeto passa a ser símbolo de segunda ordem, porque ele está entre o pensamento da criança e a ação de produzir um texto.

O signo, na medida em que possui a função de ação reversa, confere formas novas e superiores à operação psicológica, conduzindo os seres humanos a um comportamento específico, que se destaca do desenvolvimento biológico, criando também novas formas de processos psicológicos presentes na cultura (VIGOTSKI, 2007).

O símbolo acrescenta o autor, é um recurso usado pelo indivíduo para orientar a sua conduta, interagindo, dessa forma, com o mundo. Ao internalizarem os signos das atividades psicológicas, os indivíduos criam os símbolos que fazem parte das estruturas de signos articulados entre si. A linguagem representa um sistema simbólico que possibilitou o desenvolvimento cultural, social e intelectual ao longo da história da humanidade.

Anteriormente, procuramos evidenciar que a linguagem não é concebida apenas como um instrumento de intercâmbio social, mas, sobretudo, representa um espaço no qual a criança constitui-se como sujeito, primordialmente por meio dos conhecimentos adquiridos pela mediação do outro. No processo de ensino e de aprendizagem, a relação com o outro é explícita, pois, existe o professor que, hierarquicamente, é quem ensina e o aluno é quem deverá aprender e seguir as

explicações, realizando as atividades. Nessa interação com o professor, ele faz tentativas de imitar, de raciocinar, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Recorremos aos autores Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) para refletirmos a respeito do processo educativo desencadeado por mediações. Explicam que nas quais existem duas situações opostas e não antagônicas: uma, em que o plano está no imediato (cotidiano dos alunos) e outra, em que está no plano mediato (acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade). Quem está no plano imediato é o aluno e o professor encontra-se no plano mediato.

O momento de mediação deve ser o de verificar quando um plano sobressai em relação a outro. A aprendizagem decorre por meio da mediação, superando o imediato pelo mediato. O vocábulo mediação é frequentemente abordado no campo educacional e pode referir-se à relação entre elementos equidistantes, à ligação de dois termos distintos ou à passagem de um termo a outro. O que mais é enfatizado no campo educacional é o papel do professor como mediador na relação entre o ensino e a aprendizagem ou, ainda, na mediação contida entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento adquirido no cotidiano pelo aluno. Nesse sentido, é delegada à mediação a possibilidade de estabelecer diferenças entre: ensino e aprendizagem, entre professor e aluno e entre o conhecimento cotidiano e o sistematizado. Assim, a mediação é compreendida como uma unificação entre dois elementos opostos que representam um produto como resultado da aproximação desses elementos, que têm por base o equilíbrio. Em uma perspectiva dialética, na qual este estudo apóia-se, a mediação tem como referência a diferença, a heterogeneidade, o desequilíbrio. Nessa perspectiva, a mediação une o imediato ao mediado, separando-os e superando o imediato no mediado, buscando a totalidade, ou seja, o todo e as partes não são fixos, mas estão em movimento, ambos se completam e um não existe sem o outro (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

O termo mediação vem sendo empregado de modo impreciso, uma vez que é aplicado para abordar uma relação entre dois elementos equidistantes, isto é, do professor como mediador da relação entre o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, segundo os autores citados, atribui-se à mediação uma característica que

não lhe corresponde na medida em que elimina diferenças entre o ensino e a aprendizagem como produto de uma relação entre dois elementos antagônicos e que, por meio dela, são homogeneizadas. Essa concepção de mediação afasta-se da dialética de Hegel e de Marx, concebida como processo que se funda na tensão e no movimento. O movimento não apresenta limites, começo ou fim e a ordem é estabelecida por meio da negação recíproca, que não permite, desse modo, que a mediação tenha como princípios a igualdade, a homogeneidade e o equilíbrio. No entanto, o movimento e a negatividade só adquirem sentido por meio da superação, que corresponde a outra categoria da dialética. Nela, o movimento, a totalidade, a contradição e sua superação compreendem a relação entre o imediato e o mediato. A mediação é considerada como um atributo do ser humano, segundo os autores, visto que somente o ser humano pode ascender ao plano do mediato estabelecendo relações com a natureza e com os outros seres humanos.

A mediação, como já mencionamos, constitui-se por meio de elementos sócio-históricos, ou seja, nas relações entre o sujeito e a realidade objetiva, pelos elementos culturais, experiências e conhecimentos produzidos pelos homens e, sobretudo, por elementos mediadores, como os instrumentos físicos e signos, promotores das funções psicológicas superiores.

A linguagem é em especial um elemento mediador. É no significado da palavra, que se configura como ato do pensamento, e por meio dos conteúdos, sistematizados em conceitos, que as palavras passam a ter sentido para a criança, impulsionando seu desenvolvimento psíquico (SFORNI, 2004).

Frente a isso destacamos a importância da intencionalidade, do planejamento, organização e sistematização da prática docente no ensino dos conteúdos e a introdução de novos elementos, que permitam ao aluno ir além do imediato, do conhecimento cotidiano. Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem

se influenciam pela mediação, concorrendo para a formação das funções psíquicas. A palavra, como já mencionamos, constitui-se elemento da linguagem e a linguagem escrita em elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual. Isso representa que a linguagem constitui-se no conteúdo vinculado socialmente à atividade prática entre os homens e destes com o seu meio cultural. A linguagem

possibilita a comunicação da criança com o mundo exterior, uma vez que organiza e medeia sua conduta, expressando o pensamento e regulando os fatores culturais existentes nas relações sociais. Desse modo, perguntamos: Qual a relação existente entre o pensamento e a linguagem?

Luria (1986, p. 29) alerta que “[...] pouco sabemos a respeito da pré-história da linguagem, sobre sua origem histórico-social [...] sabemos muito sobre a origem da palavra na ontogênese, no desenvolvimento da criança”.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens distintas. Inicialmente, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual, entretanto, suas trajetórias de desenvolvimento não são paralelas, mas cruzam-se. Em determinado momento, as curvas de evolução do pensamento e da linguagem encontram-se e estabelecem uma relação de interdependência, dando início a uma nova forma de comportamento no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a linguagem começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a verbalizar-se, passando a interferir no desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 2000).

Entendemos que o significado da palavra representa as funções básicas da linguagem: intercâmbio social, pensamento generalizante e função reguladora. No intercâmbio social, as funções complexas do pensamento são constituídas nas trocas sociais, na comunicação entre os homens por meio da linguagem, também quando os adultos nomeiam objetos, agrupando-os em uma mesma classe, estão auxiliando a criança na generalização do seu pensamento. Nesta organização dos objetos relacionados com a percepção, a criança passa a discriminar o essencial e o relevante, percebendo e organizando o mundo ao seu redor. Por meio da linguagem, a criança controla o ambiente e adquire, posteriormente, o auto-controle de seu comportamento.

Daí a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento (PALANGANA, 2001, p. 99).

Os significados propiciam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, passando a representar um fenômeno do pensamento. Na medida em que a criança necessita da palavra, ela passa a assimilar o signo pertencente ao objeto, descobrindo, assim a função simbólica da linguagem. A função generalizante da linguagem a torna um instrumento do pensamento. No desenvolvimento do pensamento, torna-se decisivo reconhecer a importância da linguagem interior, uma nova forma de linguagem com o declínio da linguagem egocêntrica, na qual ocorre uma redução da vocalização, constituindo uma manifestação de abstrações a partir dos traços sonoros.

[...] como traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra. Nisto reside o sentido positivo do sintoma do declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica [...] a diferença radical entre a linguagem interior e a exterior é a ausência de vocalização (VIGOTSKI, 2000, p. 434-435).

A linguagem escreve Vigotski (2000), é uma operação intelectual baseada no uso de signos e que passa por quatro estágios básicos. O primeiro é o estágio natural ou primitivo, correspondente a linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. A linguagem pré-intelectual caracteriza-se pelo grito, balbúcio e choro e o pensamento pré-verbal é caracterizado por manipulações rudimentares com o uso de instrumentos. O segundo estágio, chamado de psicologia ingênua, demonstra a experiência da criança com seu próprio corpo e objetos a sua volta por meio da inteligência prática. Esse estágio é representado pelo uso correto de formas e estruturas gramaticais antes de assimilar as operações lógicas de tais formas, ou seja, a criança assimila a sintaxe da linguagem antes de dominar a sintaxe do pensamento. O terceiro estágio acontece mediante a acumulação da experiência psicológica da criança e é caracterizado pela utilização de signos exteriores nas soluções de problemas internos. Nesse estágio, a criança recorre a signos ou objetos como, por exemplo, os dedos para fazer cálculos matemáticos. A fala egocêntrica é a progressão da fala social para a fala interna, ou seja, a

transição de uma função comunicativa para uma função intelectual, na qual a criança organiza as idéias e planeja suas ações. O ultimo estágio é denominado de crescimento para dentro, no qual a criança passa a contar mentalmente, usa a memória lógica em forma de signos interiores. No desenvolvimento da fala, trata-se da linguagem interior ou silenciosa. Neste sentido, existe uma interação entre as operações externas e internas.

A fala representa a forma de comunicação de uns com os outros, da existência da consciência por meio de sentimentos e pensamentos transmitidos verbalmente. A linguagem e a fala formam uma unidade entre o objeto na atividade real e a sua palavra transmitida pela comunicação, que desencadeia o pensamento.

A relação da criança com as palavras que designam os objetos ocorre com a colaboração dos adultos. A linguagem do adulto tem enorme significado para o desenvolvimento intelectual da criança. Quando o adulto vê a criança tentando pegar um objeto e ele lhe pergunta se ela quer pegar o objeto, a criança demonstra sua intenção sinalizando e, assim, o adulto está inserindo-lhe o símbolo linguístico que, gradativamente, é internalizado por ela. A criança assimila o som das palavras e, no decorrer do tempo, aprende a pronunciá-las, conscientizando-se dos seus significados.

Tendo compreendido o sentido de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhes interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 210).

Nesse sentido, a criança passa a reproduzir o que o adulto fala, apropriando-se desse sistema simbólico. Contudo, como a linguagem possui um caráter emocional, intelectualizá-la considerando-a como um mero instrumento do pensamento seria um erro (RUBINSTEIN, 1973).

A fala representa um elemento de influência por meio de discursos argumentativos. Isso nos leva à reflexão dos aspectos existentes na linguagem que

aparecem na linguagem verbal e na escrita e que se expressam por meio do contexto das palavras

[...] a fala é um meio de expressão mas simultaneamente um meio de influência. A influência no outro é uma das funções mais primitivas e importantes da linguagem humana. O homem fala para influir, se não diretamente na conduta, ao menos no pensamento, nos sentimentos e na consciência dos outros seres (RUBINSTEIN, 1973, p. 20).

Na linguagem, estão disponibilizados conceitos, valores, princípios e regras de comportamento, assim como, a socialização das formas de pensamento e emoções. “A linguagem é o ‘veículo fundamental de transmissão de informação’, que se formou na história social da humanidade [...]” (LURIA, 1991, p. 81). Os fenômenos e os objetos do mundo exterior gradativamente, são internalizados, assentando-se na esfera mental por meio da linguagem. “A linguagem ‘duplica o mundo perceptível’, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores” (LURIA, 1991, p. 80). Dessa forma, como já discutimos antes, a linguagem ultrapassa os limites da comunicação, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ordenando o mundo em categorias, classes e conceitos.

As capacidades psíquicas não são constituídas espontaneamente, mas por meio das experiências propiciadas pelo ambiente social. A interação social e a linguagem concorrem, efetivamente, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a percepção, sensação, atenção, memória, pensamento que por sua vez, concorrem para a aprendizagem de signos, os quais possibilitam a apropriação da linguagem escrita.

3.3 Linguagem e funções psicológicas superiores

As funções especificamente humanas são ações conscientes, ou seja, dotadas de intencionalidade, portanto voluntárias. Vygotsky e Luria (1996), em seus estudos, analisaram como é o funcionamento e a atuação dos instintos, os reflexos e as reações do organismo humano e, nesse processo, a relação com a realidade que, diretamente, interfere no psiquismo. Os reflexos e os instintos representam o primeiro estágio do comportamento tanto no ser humano como nos animais. Importa sublinhar as relações que são estabelecidas entre as funções de aspecto biológico e as funções de aspecto superior, ou seja, as inatas e as adquiridas, haja vista que possuem uma unidade no desenvolvimento humano.

É indubitável que tanto um como o outro têm sua importância, não só porque o desenvolvimento biológico da conduta, que se manifesta com particular intensidade após o nascimento constitui por si mesmo um objeto de estudo psicológico, mas também porque é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré- história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas (VYGOTSKI, 1995, p. 18, tradução nossa)³.

Nesse sentido, as funções biológicas relacionam-se com as funções culturais, embora, geneticamente, se diferenciem.

Vigotski e seus colaboradores realizaram estudos a respeito do comportamento dos homens primitivos para a compreensão de como as características biológicas influenciam o desenvolvimento psíquico. Os estudos realizados constatarem que não há diferenciação biológica entre o homem primitivo e o homem cultural. Dessa forma, não há como afirmar que a diferenciação entre o comportamento do homem primitivo e do homem culto pode ser atribuída à base biológica.

³Es indudable que tanto lo uno como lo otro tienen suma importancia y no sólo porque el desarrollo biológico de la conducta, que se manifiesta con particular intensidad después del nacimiento, constituye por sí mismo un objeto fundamental del estudio psicológico, sino también porque es imposible estudiar la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin haber estudiado la prehistoria de tales funciones, sus raíces biológicas e inclinaciones orgánicas (VYGOTSKI, 1995, p. 18).

Todas as investigações confirmam essa tese e demonstram a não existência de diferenças essenciais no tipo biológico do homem primitivo que possam condicionar as diferenças entre a conduta do homem primitivo e do homem culto. Todas as funções psíquicas e fisiológicas elementares – percepções, movimento, reação etc – não mostram nenhum desvio se a compararmos com as mesmas funções do homem culto (VYGOTSKI, 1995, p. 32, tradução nossa)⁴.

Assim, não há diferenças orgânicas entre o comportamento do ser humano primitivo e do ser humano cultural. As causas para essas diferenças constituem-se fundamentalmente, como culturais e históricas (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e é por meio desse signo mediador entre a criança e o mundo que diferentes formas de pensamento desenvolvem-se. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a linguagem ocupa um lugar não apenas de instrumento de intercâmbio social, mas constitui um espaço de conhecimento da criança em relação ao mundo por meio da mediação do outro e, dessa forma, seus sentimentos, emoções e particularmente seus pensamentos passam a ser expressados . Ultrapassando a função de comunicação, a linguagem permite o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ordenando o mundo ao redor da criança em categorias, classes e conceitos, instrumentalizando o pensamento para as generalizações e abstrações conceituais (PALANGANA, 2001).

Ao designar objetos e ações, esses se tornam signos, favorecendo o desenvolvimento de funções complexas, como o pensamento. À medida que a criança representa simbolicamente os objetos, ela passa a ter condições para

⁴Todas las investigaciones confirman esta tesis y demuestran la no existencia de diferencias esenciales en el tipo biológico del hombre primitivo que pueden condicionar las diferencias entre la conduta del hombre primitivo y la del hombre culto. Todas las funciones psíquicas y fisiológicas elementares – percepciones, movimientos, reacciones, etc. no muestran ninguna desviación si las comparamos con las mismas funciones del hombre culto (VYGOTSKI, 1995 , p. 32).

raciocinar, abstrair e planejar. É pela palavra e seu significado que se torna possível estabelecer abstrações e generalizações do mundo real (RUBINSTEIN, 1973).

O significado da palavra em si já é uma generalização e é essa generalização que permite a apropriação de um conceito.

Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais inquestionável ato de pensamento (VIGOTSKY, 1993, p. 289, tradução nossa)⁵.

Luria (1994) comenta a respeito da investigação realizada por Vygotsky em relação à formação de conceitos que, segundo ele, está enraizado no uso das palavras as quais adquirem novos significados em novos estágios de desenvolvimento.

[...] o significado de uma palavra evolui [...] baseia-se na suposição de que os processos psicológicos que orientam o uso das palavras são eles próprios, sujeitos a mudança principalmente diante de fatores sócio-econômicos (Luria, 1994, p. 67).

Em outros termos, Vygotsky entendia que o processo de formação de conceitos tem suas raízes nas palavras, as quais assumem significados diversos no decorrer dos sucessivos estágios do desenvolvimento da criança (LURIA, 1994).

As primeiras funções psíquicas a se desenvolverem no ser humano são a sensação, a percepção, a memória e a atenção. A criança, ao entrar em contato com o mundo material, conhece os objetos e fenômenos e aprende a atuar sobre eles. Por meio do contato com os objetos, acionamos nossos órgãos do sentido constituindo as sensações.

Nesse sentido, quando a criança diferencia as especificidades dos objetos, por meio das diferentes qualidades que esses possuem, refletindo sobre suas

⁵Generalización y significado de la palabras son sinônimos. Toda generalización, toda formación de um concepto constituye el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento (VIGOTSKY, 1993, p. 289).

particularidades, cada vez mais estará ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo suas atividades conscientes.

As sensações permitem ao homem perceber os sinais e refletir as propriedades e os indícios dos objetos do mundo exterior e dos estados do organismo. Elas ligam o homem ao mundo exterior e tanto representam a fonte principal do conhecimento quanto a condição fundamental do desenvolvimento psíquico do indivíduo (LURIA, 1991, v.1, p. 2).

Da mesma forma que a sensação, outra função psíquica, a percepção, é, constituída a partir da ação direta dos objetos sobre os órgãos dos sentidos. Entretanto, enquanto, as sensações refletem as características isoladas dos objetos, a percepção possibilita uma imagem mais complexa dos mesmos (SOKOLOV, 1969a). Desse modo, o autor explica que a percepção em relação à sensação é uma função mais complexa, haja vista que se constitui em um processo de conhecimento que se relaciona com experiências que se estabeleceram anteriormente com o meio exterior e que resulta de um trabalho de análise e síntese.

[...] os processos reais de reflexos do mundo exterior vão muito além dos limites das formas mais elementares. O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; [...] o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no 'trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos [...] Somente como resultado dessa unificação é que 'transformamos sensações isoladas numa percepção integral', passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiros (LURIA, 1991, v. 2, p. 38).

Esse processo de reflexo de objetos que requer um trabalho de análise e síntese não se realiza em nível elementar, mas em nível superior da atividade psíquica: a fala. Isso significa que, ao perceber e nomear o objeto mentalmente, o indivíduo abstrai características secundárias, designando a sua função, destacando

sua categoria e separando-o de outros objetos semelhantes, que pertencem, porém a categorias diferentes. É desse modo que ocorre a generalização da percepção, que, gradativamente, transforma-se de acordo com o desenvolvimento mental, o que possibilita refletir o objeto em seus traços essenciais, bem como, as relações e conexões existentes entre eles. Nessa perspectiva, para que o indivíduo abstraia, generalize, conhecendo as especificidades dos objetos, a linguagem é a via pela qual ocorre a compreensão entre as características do todo e das partes, por meio da análise que possibilita a conscientização do que foi observado.

O significado de uma palavra não é estático, a designação de um conceito sofre refinamentos, acréscimos e modificações que são as generalizações, que mudam o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 1997).

Como ensina Sokolov (1969a), a percepção, por constituir-se em uma atividade analítico-sintética, forma-se e transforma-se por meio das experiências mediadas. Ao relacionar-se com os adultos, a criança apropria-se dos conhecimentos transmitidos e modifica suas ações. No ensino escolar, a relação entre os conhecimentos do senso comum e dos conhecimentos científicos sistematizados proporcionam o desenvolvimento da percepção. Para tanto, é necessário que o professor estimule essa capacidade nos educandos por meio da linguagem, direcionando a observação em situações educativas. Segundo esse autor, para que a observação seja produtiva, é necessário seu planejamento e sistematização.

Nas séries iniciais, podemos encontrar uma maior evidência da relação existente entre a linguagem e o desenvolvimento da percepção na medida em que a palavra do professor influencia a observação dos alunos. A linguagem do professor auxilia os educandos a direcionarem sua percepção no processo educativo, remetendo-os a ações acontecidas no passado, compreendendo seus componentes, revisando conteúdos que ajudam no entendimento de uma nova matéria.

A linguagem, além de possibilitar a transmissão de conhecimentos, provoca o raciocínio dos educandos, problematizando situações permitindo o estabelecimento de comparações, compreensão e relações entre o conteúdo que

está sendo estudado e o conhecimento trazido pelo aluno à escola (SOKOLOV, 1969a).

Outra capacidade psíquica na qual a linguagem exerce influência é a atenção, que representa o reflexo seletivo das peculiaridades presentes nos objetos. Na realização de determinada tarefa, a intensidade da atenção caracteriza-se pelo grau de envolvimento na execução da mesma, ou seja, algumas vezes, o envolvimento é tanto que o que se passa no meio externo é ignorado pelo aluno.

A concentração e a atenção estão sempre presentes e quanto maior o círculo de estímulos, maior é a possibilidade da atenção ser mais focalizada. A atividade possui um caráter seletivo, ou seja, a quantidade de informações necessita ser organizada para que a atividade seja possível. A seletividade é necessária também para que haja organização do pensamento na solução dos problemas colocados diante do homem. No contexto escolar, o professor, utilizando-se da linguagem como instrumento mediador, encontra formas para restabelecer e orientar o aluno que está disperso em sala de aula. A seleção pode ser voluntária ou não, e possui uma repercussão significativa no processo de ensino e de aprendizagem. Já a atividade involuntária manifesta-se por meio de uma atividade reflexo, motivada por mudanças no meio exterior e também influencia o aluno sempre que não há um planejamento de fixação da atenção em algo, ou na medida em que os estímulos externos tornam-se mais interessantes do que a atividade a ser executada (SMIRNOV, 1969).

A memória também é outra função psíquica influenciada pela linguagem. As imagens dos objetos que se originam por meio da percepção, quando recordamos ou reconhecemos, são processos da memória que foram conscientizados

[...] cada deslocamento, impressão ou movimento nosso deixa certo vestígio e este se mantém durante um tempo bastante longo e em determinadas condições reaparece e se torna objeto de consciência (LURIA, 1991, v. 3, p. 39).

Desse modo, a memória tem grande significado na vida e nas atividades humanas, haja vista que por meio dela as experiências são acumuladas,

recordadas e reconhecidas. Sem a fixação das experiências na memória não existiria nenhum desenvolvimento intelectual no ser humano (SOKOLOV, 1969b).

Além das experiências, o sujeito armazena imagens e objetos, bem como as palavras que dão significados a eles proporcionando cada vez mais uma ampliação de conhecimentos. Da mesma forma que a atenção, a memória categoriza-se em involuntária e voluntária. É voluntária quando o sujeito fixa-se em algo se utilizando de meios auxiliares, instrumentos mnemônicos para facilitar as informações do objeto. Na memória involuntária, não existe um planejamento e o indivíduo não utiliza elementos facilitadores para fixar determinado conhecimento. Em idade escolar, a memória é influenciada pelo ensino sistematizado. A linguagem proporciona um aumento do que se pode fixar na memória e recordar com rapidez (SOKOLOV, 1969b).

Esse mesmo autor explica que a memória é muito importante para organizar melhor os conhecimentos aprendidos e os novos conhecimentos aprendidos durante o ensino. Assim como a sensação, percepção, atenção e memória, outras funções ajudam o ser humano a estabelecer relações, deduções e sistematizações por meio das experiências adquiridas. Essas funções são as racionais, proporcionadas pelo pensamento no qual a linguagem participa diretamente. Ao generalizar objetos e fenômenos da realidade por meio da palavra, o sujeito vai além das percepções e das sensações. O sujeito percebe livros isolados, por exemplo, mas pensa sobre os livros no geral que não são objetos de percepção, isto é, a extensão daquilo sobre o que se pensa é maior que a extensão do que se percebe (MENCHISKAIA, 1969). No contexto escolar, é necessário desenvolver no aluno, por meio dos conteúdos escolares e em especial o da Língua Portuguesa, uma forma de pensamento que possibilite o ensino sistematizado em toda a sua complexidade “[...] o tipo de pensamento que o conteúdo escolar permite ao aluno desenvolver é extremamente revelador da qualidade do ensino efetivado” (SFORNI, 2004, p. 47). Desse modo, os conteúdos que a criança tem acesso na escola são constituídos por conceitos que proporcionam uma nova visão do mundo, ampliam seu campo de percepção na medida em que modificam a realidade.

Na perspectiva histórico cultural, a educação escolar propicia a constituição do psiquismo por meio de trocas realizadas entre os indivíduos. E para tanto, é fundamental a mediação docente, posto que a prática cultural mais importante que o homem desenvolve é o ensino sistematizado. Destacamos elementos, na referida perspectiva, que em sobre as possibilidades de uma formação que não seja meramente adaptativa, que proporcione o desenvolvimento de capacidades psíquicas como o pensamento. Embora a sociedade contemporânea neoliberal esteja incumbida na formação para a adaptação, esta deve ser superada por uma formação humana que desenvolva capacidades cognitivas por meio de conhecimentos mediados entre o sujeito e a realidade. Assim, a formação humana proporciona o desenvolvimento cognitivo no qual os conhecimentos adquiridos devem garantir que os indivíduos interfiram criticamente frente a fenômenos sociais, políticos, econômicos. Atualmente, o discurso que se pauta-se em um “ensino de qualidade” e a formação do cidadão crítico revela princípios neoliberais, portanto, sem a preocupação com o desenvolvimento das funções complexas do pensamento, haja vista os documentos oficiais da atualidade que não possuem em sua base essa intencionalidade.

A escola deve propiciar a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos de geração em geração. O desenvolvimento das capacidades intelectivas depende das interações a que os sujeitos são submetidos e, na escola, depende do ensino. Assim, enfatizamos a relevância da aprendizagem no desenvolvimento intelectual da criança ao internalizar e reelaborar os conteúdos e formas de pensamento de sua cultura, possibilitando novos níveis cognitivos. A escolarização é primordial para o processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo, uma vez que, por meio dela, ocorre a apropriação dos conceitos expressos nas práticas sociais.

3.4 O processo de formação de conceitos

Os estudos vigotskianos sobre formação dos conceitos mostram que as raízes do desenvolvimento dos processos conceituais começam na primeira infância, contudo firmam-se apenas na adolescência.

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (VIGOTSKI, 2000, p. 167).

É na primeira infância que se encontram as raízes para o desenvolvimento dos processos que darão lugar à formação de conceitos. Na adolescência, as operações intelectuais desenvolvem-se dando passagem para o pensamento conceitual por meio das influências do meio físico e social. Independente do nível de seu desenvolvimento, todo conceito é um ato de generalização, existindo uma relação comum entre conceitos e sua evolução que se efetiva na significação das palavras. “A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização” (VIGOTSKI, 2000, p. 246). A criança percebe algum traço em comum, as impressões concretas, abstraindo outros traços identificados nos diferentes objetos, generalizando-os. A gênese do conceito encontra-se na palavra, que por sua vez, também, no decorrer do desenvolvimento infantil, transforma-se em símbolo.

[...] se no início da vida da criança o significado da palavra possui um caráter afetivo, ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática, nas etapas posteriores, começam a haver por trás das palavras sistemas complexos de enlaces e relações abstratos e a palavra começa a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados (LURIA, 1986, p. 57).

Os conceitos são formados por operações intelectuais para as quais concorrem uma série de funções: atenção arbitrária; memória lógica; abstração

comparação; discriminação. O desenvolvimento da conceitualização na criança transcorre no processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social, pela palavra (também ela uma prática social), na interação com o(s) outro(s). Para tanto, existe uma dependência do acesso ou não às formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente e socialmente constituído (FONTANA, 2000).

Dessa forma, o conceito não é formado por um jogo de associações, mas pelas operações intelectuais que o constituem, “[...] cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e de sua síntese e simbolização com ajuda do signo (VYGOTSKI, 1993, p. 176, tradução nossa) ⁶

Signos, sobretudo a palavra, permitem que o sujeito domine suas próprias funções psíquicas, passando a controlar a atividade de forma que possa resolver determinado problema. Os significados das palavras são constituídos no decorrer da história dos grupos humanos, portanto, as relações do homem com o mundo social as transformam.

Na medida em que a criança passa por meio da palavra a organizar a sua experiência, dando significado ao objeto, ela desenvolve a capacidade de comparar, classificar e agrupar objetos de acordo com suas características físicas em situações reais. Um exemplo é o pensamento por complexo, quando a criança inicia a operação intelectual de análise, abstrai e isola elementos separando-os da totalidade (FONTANA, 2000).

Segundo essa autora, as diferentes estruturas de generalização são desenvolvidas por meio das interações verbais da criança com os adultos. Os significados das palavras são compartilhados por eles, uma vez que a criança e o adulto possuem o mesmo sistema linguístico de sua cultura. Contudo, não existe coincidência na atividade mental da criança e do adulto, ou seja, existe uma

⁶ [...] cuyo factor central es el uso funcional de la palabra como medio de orientación, deliberada de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y de su síntese y simbolización con ayuda del signo (VYGOTSKI, 1993, p. 176).

coincidência de conteúdo que possibilita a comunicação, mas o adulto possui graus de operações intelectuais ligados à palavra que são novos para a criança. Por isso, a importância da mediação do outro para desencadear na mente da criança processos mais complexos, cada vez mais ligados a experiências e habilidades que a criança já possui, posto que, mesmo que ela não compreenda o conceito da palavra do adulto, é por meio delas que seu processo de elaboração mental vai sendo constituído. O pensamento por complexos, quando passa para o pensamento por conceitos, não é percebido pela criança, já que existe o mesmo significado na palavra do adulto e dela em relação ao conteúdo.

De acordo com Vygotski (1993), existem pontos em comum entre os conceitos representados pela relação que estes estabelecem com os demais conceitos por meio da passagem de uma estrutura de generalização a outra, estabelecendo relações entre eles. A criança pode facilmente identificar e abstrair visualmente os objetos, todavia só mais tarde irá assimilar as características essenciais do conceito. Em uma experiência realizada pelo pesquisador Natadze (1991), na qual utilizava quatro conceitos: mamífero, peixe, ave e inseto, foi possível verificar tal fato. Cada conceito foi explicado sendo dada ênfase às características essenciais, que, posteriormente, deveriam ser identificadas quando as crianças tivessem que utilizá-las para classificar os animais apresentados. Nos resultados obtidos o pesquisador aponta que, conforme o estágio em que se encontravam as crianças, mesmo tendo as informações das características essenciais, continuavam a raciocinar com base no fenótipo, isto é, nas características externas. O autor relata, por exemplo, que mesmo tendo sido explicado que a baleia é um mamífero (amamenta suas crias), as crianças classificaram esse animal levando em consideração as características externas, ou seja, colocaram-na na categoria de peixe, o que significou que não foram capazes de abstrair o essencial do conceito explicado.

Com o decorrer do tempo, por meio das interações desencadeadas, a criança passa das definições, às referências e ordenações dos conceitos. Exemplificando: a lua para a criança possui um conceito de ponto de luz que, no início, não difere da luz do abajur ou de uma lanterna. Com a intervenção da

cultura e do ensino sistematizado, a criança passa a compreender as diferenças conceituais de lua, da luz do abajur e da lanterna. A criança aprende que a lua é um satélite que gira em torno da terra e satélite é um astro que difere dos planetas e das estrelas (OLIVEIRA, 1997).

Na medida em que o sujeito vai apropriando-se dos conceitos científicos, uma nova estrutura de generalização vai se formando, modificando os conceitos cotidianos.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000, p. 246).

Os conceitos espontâneos desenvolvem-se em situações cotidianas imediatas por meio da observação ou manipulação dos objetos, envolvendo o pensamento empírico, uma vez que se liga a traços essenciais do objeto. Quando as pessoas realizam uma tarefa sem estarem conscientes de seus próprios atos de pensamento, não atuam sobre ela de forma deliberada. Desse modo, os saberes empíricos, espontâneos nem sempre levam à compreensão dos fenômenos presentes em determinada realidade.

[...] As crianças sabem operar espontaneamente com eles, mas não tomam consciência deles. [...] a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange (VIGOTSKI, 2000, p. 290).

A aquisição de outro conceito que ultrapassa as impressões imediatas é o científico, que implica no processo de apropriação de conhecimentos sistematizados no contexto escolar. “Começam na esfera do caráter consciente e

da intencionalidade e dirigem-se à esfera da experiência pessoal e do concreto” (SFORNI, 2004, p. 78).

Os conceitos científicos ampliam a atividade mental. Ao operar com os conceitos espontâneos, a ação mental está voltada para o objeto, para o fenômeno e não para o ato do pensamento em que está inserido. O que evidencia que os conceitos espontâneos ainda não estão conscientes na esfera cognitiva. Os conceitos espontâneos, como já mencionamos, formam-se empiricamente e a criança mesmo sabendo operar espontaneamente com eles, não os conscientiza, “[...] a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange” (VIGOTSKI, 2000, p. 290).

A passagem dos conceitos espontâneos para os científicos acontece primordialmente no ensino escolar, posto que é lá que as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas. É na escola que existe a possibilidade de articulação dos conceitos espontâneos e científicos ao organizar o processo de ensinar e de aprender. É no ensino escolar que existe a possibilidade de elaboração de conhecimentos, interferindo no desenvolvimento intelectual da criança na medida em que forma o pensamento científico, haja vista que a escolarização pressupõe um processo intencional. Nesse sentido, “[...] espera-se, portanto, que a escola trabalhe com conhecimentos que ultrapassem as impressões/explicações imediatas” (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002).

A criança, quando ingressa na escola, já possui uma experiência mediada pela linguagem, pela cultura e é possível, por meio dessas experiências, a sistematização do pensamento.

Cada vez mais a criança domina conceitos mais complexos que favorecem a abstração, generalização, aperfeiçoando seu desenvolvimento intelectual.

O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa, à independência na assimilação de conhecimentos (KOSTIUK, 1991, p. 55).

Isso evidencia que o ensino sistematizado possibilita cada vez mais o desenvolvimento da criança uma vez que não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento de capacidades complexas do pensamento.

No processo de mediação na perspectiva Histórico Cultural o professor necessita compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, processos esses que se efetivam, em particular, pela mediação cultural por meio, fundamentalmente, da linguagem.

A grande maioria dos nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas, a atividade do homem é regida por complexas necessidades chamadas “superiores” ou “intelectuais”, que o incentivam à aquisição de novos conhecimentos.

Como afirma Luria (1991, v.1, p. 73):

[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da ‘assimilação da experiência de toda a humanidade’, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridas pela assimilação da experiência histórico-social de gerações.

Compreendemos que as capacidades cognitivas desenvolvem-se no ambiente social em que o sujeito está inserido, mas, sobretudo na escola por meio do ensino. O pensamento antes de constituir-se um processo individual é social e a qualidade do seu desenvolvimento vincula-se aos conteúdos estabelecidos pelas interações sociais.

[...] na interação social não são transmitidos apenas conteúdos, mas também elementos que propiciam o desenvolvimento das capacidades de memória, atenção, abstração, generalização, dentre outras; ou seja, a forma de pensamento também é construída na atividade social (SFORNI, 2004, p. 39).

Nessa perspectiva, enfatizamos a importância da linguagem escrita que se constitui um instrumento psicológico que eleva o pensamento em níveis superiores por meio do ensino sistematizado e organizado. Entretanto, o professor deverá promover um encaminhamento pedagógico para a aprendizagem dos conceitos científicos na escola por meio de uma mediação que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas.

3.5 O processo de apropriação da linguagem escrita

A apropriação da linguagem escrita é desencadeada por meio dos fatores culturais e biológicos na interação existente entre aprendizagem e desenvolvimento. Essa interação, representada por Vigotski (2007) como zona de desenvolvimento próximo, já discutida anteriormente, evidencia a importância da compreensão de que o desenvolvimento ocorre do social para o individual, ou seja, o que antes a criança fazia com a ajuda dos outros passa a fazê-lo sozinha, à medida em que interage com a produção cultural que lhe é disponibilizada. O percurso dessa apropriação é repleto de saltos, descontinuidades, alterações e interrupções, uma vez que constitui-se na interação entre maturidade orgânica e cultura.

A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos (VIGOTSKI, 2007, p. 127).

A escrita é denominada por este autor de instrumento psicológico, o qual desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil. Dada sua importância, é preciso que nós, professores, tenhamos claro que seu ensino não deve ocorrer de forma mecânica. Por esse motivo, torna-se imperativo compreender a pré-história e o aprendizado da escrita como um produto cultural constituído ao longo da história da humanidade e entendido como um processo complexo que se inicia na criança muito antes dela começar a frequentar a escola.

Ao entrar na escola a criança, já traz um cabedal de habilidades e destrezas, que teve a oportunidade de adquirir e que lhe permite que rapidamente se aproprie da escrita. Esse sistema simbólico, extremamente complexo, portanto, de alguma forma, já está desenvolvido de forma primitiva pela criança, antes de seu ingresso na instituição escolar, porém essa forma é perdida no momento em que a escola apresenta à criança um sistema de signos padronizados. O conhecimento dessa pré-história é importante para que o professor, ciente do que seu aluno já era capaz de realizar antes de ingressar na escola, identifique pistas que o auxiliarão no ensino da escrita.

Para que a criança escreva, anote alguma coisa, é preciso que alcance a compreensão de que precisará utilizar algum sinal ou símbolo para guardar alguma informação, ou seja, use um signo auxiliar cuja percepção a leve a recordar o significado, a idéia que atribuiu a esse símbolo (LURIA, 1998).

A compreensão pela criança de que a escrita é um sistema de signos que não tem significado em si, mas consiste em um meio para que possa registrar suas idéias, conceitos e informações, exige, conforme Luria (1998), pelo menos duas condições. A primeira são as relações que a criança estabelece com os objetos com os quais brinca ou gostaria de ter, ou ainda com aqueles que têm algum valor utilitário; e a segunda, é a capacidade de controle do próprio comportamento, desenvolvendo uma relação funcional com os objetos, alcançando formas complexas de comportamento.

Para melhor investigar o modo de a criança adquirir a linguagem escrita, Luria (1998) realizou investigações que consistiam em observar como crianças que

ainda não haviam frequentado a escola operavam com situações as quais tinham que escrever, criando instrumentos mnemônicos. Esse experimento tinha como objetivo observar como a criança passa do simbolismo do rabisco à escrita pictográfica e de que forma utiliza signos para fazer registros mnemônicos mesmo sem saber escrever. Desse modo, o experimento levava à compreensão das etapas da pré-história do desenvolvimento da escrita como um sistema mnemônico, evidenciando que as crianças já possuem conhecimentos sobre a escrita. Para investigar os estágios pelos quais a criança passa para desenvolver a escrita e também as formas de escrita que a criança elabora antes mesmo da aprendizagem formal da escrita, Luria (1998) solicitou a elas que usassem lápis e papel para fazerem registros mnemônicos.

Luria escreve em relação aos experimentos preliminares:

Nosso método era, na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de lembrar um certo número de sentenças que lhes tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nos lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou “escrever” as palavras por nós apresentadas. É claro que, na maioria dos casos, a criança ficava completamente desorientada com nossa sugestão. Dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. Mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando devem lembra-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer. Geralmente nosso experimento começava depois disso e nós apresentávamos à criança várias (quatro ou cinco) séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e não – relacionadas umas com as outras (LURIA, 1998, p.147).

Esse autor percebeu que os rabiscos no papel deixavam de ser uma brincadeira para ser um meio de a criança atingir um fim, ou seja, a utilização do rabisco como signo auxiliar a memória. O lápis e o papel entregues à criança eram aspectos externos conhecidos já dela e que representam instrumentos. A operação

de recordar na memória o que foi solicitado à criança era o aspecto interno, uma vez que era realizada por meio de signos. Luria (1998), por meio desse experimento, observou a relação da criança com o lápis e o papel, utilizando-os ora para realizar uma imitação mecânica da escrita do adulto ora como domínio da técnica de usar lápis e papel para representar algo. Para a escrita da criança era dado a ela o modelo da escrita do adulto, o lápis e o papel (aspectos externos) para, a partir daí, observar as invenções e as descobertas.

No primeiro estágio no desenvolvimento da escrita como signo mnemônico, Luria (1998) nomeou fase pré-instrumental, comum às crianças de quatro ou cinco anos dotados de total incapacidade para compreender instruções, ou seja, incapacidade de encarar a escrita como meio ou instrumento para recordar. Nesta fase, as crianças imitavam a escrita do adulto, reproduziam linhas repletas de zigzagues e escreviam reproduzindo também o ritmo de entonação do adulto. Mesmo assim, não entendiam a escrita como um fim ou significado. Houve algumas crianças que traçaram apenas rabiscos, mas, depois, lembraram todas as sentenças. Durante alguns momentos, as crianças fizeram rabiscos dispostos em diferentes lugares da folha conferindo significado a cada um deles. Durante um experimento, houve uma criança que, para um traço desenhado no canto da folha, deu o significado de “vaca”. Essa criança estava criando um sistema de signos auxiliares da memória semelhante aos dos povos primitivos. Isso significa que não era o rabisco que significava algo, mas, sua posição na folha. Em outro estágio do “signo simbólico”, a criança passa a anotar coisas que simbolizam o conteúdo da fala, ou seja, passa do signo não-diferenciado para o diferenciado, registrando frases, usando rabiscos arbitrários ou fazendo desenhos que registrem a idéia. Para melhor compreender como a criança inventa signos descritivos e significativos Luria (1998) elaborou frases que eram apresentadas para que as crianças grafassem. Ao acrescentar quantidades às frases, algumas crianças não imitavam a escrita do adulto, mas passavam a reproduzir quantidades nas suas escritas, dando significado a elas. Nesse sentido, o autor do experimento relacionou a necessidade da escrita estar no registro de quantidade, cor, forma e tamanho. A quantidade levava a criança a usar o desenho para recordar, deixando de ser uma

técnica motora para servir de meio para recordar, transformando-se em uma atividade intelectual.

Segundo Luria (1998), quando a criança memoriza cor, forma e tamanho sem o registro de imagens que auxiliam a memorização, sua escrita não é uma representação. A escrita por imagens (representativas) foi realizada por crianças de cinco e seis anos de idade e só não ocorre a passagem para o desenho quando, antes, elas aprendem a escrita alfabética. Isso pôde ser comprovado quando Luria (1998) realizou o experimento com crianças que estavam em um processo de aprendizagem da escrita formal, o qual mostrou a mesma passagem do rabisco não representativo para a imagem representativa. Esse mesmo autor, ao pedir às crianças que já sabiam escrever que anotassem frases para memorizar sem fazer uso da escrita formal, observou que as crianças que já sabiam escrever, mas não podiam, também não produziram desenhos. Essas mesmas crianças já haviam produzido desenhos antes para lembrarem frases, mesmo antes de saberem a escrita formal. O ato de escrever precede a compreensão do que é a escrita.

Para Luria (1998, p.188):

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso de signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizarem-se o educador que está trabalhando com as crianças de idade escolar, pois isso lhe será muito útil (LURIA,1998, p.188).

De acordo com Luria (1998), o desenho, pela falta de mediação (e mediação aqui entendemos alguém que ajude a criança a usar o desenho), não se torna uma escrita pictográfica. Por meio da mediação, a criança passa a usar o desenho para registrar frases. O desenho, que a princípio era apenas uma brincadeira, torna-se um meio usado para registrar. A passagem para a escrita

representativa é um salto no desenvolvimento da criança que, para tanto, deverá entender o significado da escrita. A mediação do adulto também é imprescindível para auxiliar a criança a perceber que pode usar o desenho como representação da fala. Sem a mediação o desenvolvimento poderá não evoluir tornando-se um símbolo. Diante disso, inferimos a importância de a criança compreender a função representativa da escrita e, desse modo, compreender, sobretudo, a função cultural que ela possui. Por meio dos estudos de Luria (1998), fica evidente que a criança usa a representação simbólica para fazer registros mnemônicos. Contudo, existem outras formas de interação nas quais as crianças usam coisas para representar outras coisas, demonstrando, assim, que a pré-história da escrita inicia-se muito antes da criança aprender a usar estratégias mnemônicas. De acordo com os estudos experimentais de Vigotski (2007), o desenvolvimento da escrita tem início antes mesmo do nascimento da linguagem, por meio da forma rudimentar da escrita: o gesto. O gesto é o primeiro signo visual que contém a escrita da criança. “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 2007, p. 128). O gesto contribui para o desenvolvimento do simbolismo que favorece a linguagem escrita, constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada. Representa um elo intermediário que desaparece ao converter a linguagem escrita num sistema de signos que simboliza as entidades reais e as relações entre elas. Dentre as atividades que ligam os gestos à linguagem, revelando a simbologia, estão os jogos. Por meio deles, a criança substitui objetos por outros os tornando os signos. Um objeto pode representar um brinquedo e, com ele, executar um gesto representativo. Dessa forma, a criança utiliza-se de um cabo de vassoura, por exemplo, para designar um cavalo de pau, comunicando, por meio do gesto indicativo, as similaridades do objeto com o animal.

[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem gradualmente seu significado (VIGOTSKI, 2007, p. 130).

A primeira forma de escrita desenvolvida pelas crianças firma-se por meio dos gestos, pela brincadeira, expressões de sentimentos e desejos. Os objetos adquirem novas funções diante de novas situações e tornam-se independentes dos gestos das crianças. No brinquedo e no desenho, o significado surge como um simbolismo de primeira ordem, ou seja, como resultado de gestos manuais, e, somente mais tarde, no simbolismo de segunda, os desenhos e a escrita, de forma independente, começam a designar um objeto, nomeando-o.

[...] o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem [...]. É somente mais tarde que, independentemente, a escrita e o desenho começa a designar algum objeto (VIGOTSKI, 2007, p. 133).

Também o desenho é uma atividade simbólica da linguagem escrita. O desenho inicia quando a linguagem falada já está mais elaborada na criança. A criança desenha inicialmente aquilo que ela tem na memória de determinado objeto que não tem relação com sua percepção real. A representação simbólica ainda não está presente e a criança acredita que os desenhos sejam os próprios objetos

[...] quando se mostrou para uma menina um desenho da sua boneca e ela exclamou: “Uma boneca igualzinha à minha!”, é possível que ela tivesse em mente, ao ver o desenho, um outro objeto igual ao dela (VIGOTSKI, 2007, p. 137).

O desenvolvimento da linguagem escrita na criança acontece por meio do deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. A criança passa a escrever uma vez que começa a desenhar palavras que representam os objetos que a rodeiam. A criança precisa compreender a criação de signos da escrita: “[...] precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala” (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

A escrita, dessa forma, ocorre a partir do momento em que a criança passa a desenhar as palavras que representam os objetos que ela possui no seu meio real. Assim, a criança possui um mundo de significações sociais por meio de

conhecimentos adquiridos socialmente antes mesmo de adentrar na escola, que devem ser compreendidos para que o ensino da escrita não seja apenas forma de habilidade motora, mas, sobretudo, uma atividade cultural.

A escrita é uma função culturalmente mediada e a criança, ao longo de seu desenvolvimento, tem diferentes concepções desse objeto cultural. Ela representa um sistema de signos que não tem um significado em si, mas o que se escreve é um instrumento para a transmissão de idéias. Compreendemos a linguagem como instrumento psicológico que cria e transforma o pensamento e o psiquismo humano, pois é nas relações sociais que a linguagem e o pensamento formam-se, originando a formação de funções mais complexas. A aprendizagem da linguagem escrita representa um considerável salto no desenvolvimento intelectual da criança. A escrita ocupa, no contexto escolar, um lugar muito pequeno em relação ao enorme papel que desempenha no desenvolvimento cultural da criança. A criança ensina-se a desenhar letras construindo palavras, mas não se ensina a linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007).

O autor, com esta afirmação revela a importância do desenvolvimento da escrita não se pautar em um processo que acontece no plano individual e por fatores biológicos, seu valor está em imprimir-lhe uma natureza social e histórica por meio da mediação com as pessoas que convivem com a criança e, sobretudo, na instituição escolar por meio de um ensino organizado.

Recorremos aos estudos de Zhinkin (1969) que nos esclarece a respeito da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. É por meio da linguagem que o idioma e seus diferentes tipos de comunicação conservam-se. A assimilação de um idioma é diferente quando se ouve, quando se lê ou quando se escreve. Para esse autor, existem três tipos de linguagem: o idioma ouvido, o pronunciado e o visual. Os três relacionam-se entre si, uma vez que não é possível escutar bem uma palavra, sem pronunciá-la antes. Também, a percepção visual da linguagem está relacionada à percepção auditiva. A linguagem falada e a linguagem ouvida unem-se denominando a linguagem oral. A linguagem visual manifesta-se na leitura de um texto para si mesmo, quando se realiza leitura em voz alta e quando se escreve. A linguagem escrita relaciona-se diretamente com essas

manifestações, ao escrever um texto escrevemos as palavras que escutamos e pronunciamos.

Para esse autor, contudo, a linguagem oral coordenada não se desenvolve prontamente na criança. Para que se forme, é necessário a influência do adulto. Exemplificando, crianças entre quatro e cinco anos não podem relatar coordenadamente seus desenhos, no entanto, se o adulto lhe explica por meio de orações o conteúdo do desenho, a criança o repete, mas não é capaz de retransmitir o conteúdo dos desenhos com outras orações ditas por ela.

Para que o aluno desenvolva a linguagem oral, o professor deve promover momentos em que haja perguntas e respostas com orações completas, discriminando objetos e fenômenos conhecidos para que os alunos escrevam palavras, orações e frases. No percurso do desenvolvimento da linguagem oral o professor deve atentar para possíveis pronúncias e palavras irregulares e inadequadas na escrita das palavras ou frases.

Para evitar isso é necessário que o professor esteja sempre atento e corrija os equívocos dos escolares ao falar. A linguagem escrita influencia grandemente no desenvolvimento oral. Estas características se referem tanto ao desenvolvimento da linguagem escrita na sociedade como no indivíduo (ZHINKIN, 1969, p. 295).⁷

Entende o autor que o domínio da linguagem escrita consiste em passar de uma linguagem a outra. Na leitura, percebemos a palavra visualmente, pronunciada e ouvida. Na escrita, a palavra não é pronunciada em voz alta, é para si mesmo, em um processo visual e na medida em que se pensa nela. A palavra ouvida, por exemplo, é representada quando se escreve um ditado.

A análise e síntese da palavra sonora e escrita diferem-se

⁷[...] para evitar esto es necessário que el maestro este siempre atento y corrija las equivocaciones de los escolares al hablar [...] El lenguaje escrito influye grandemente em el desarrollo del oral. Estas características se refieren tanto al desarrollo del lenguaje escrito en la sociedad como en el individuo.

Na linguagem oral, fala e escuta não se dão conta perfeita da composição sonora de cada palavra. Quando se escreve as palavras é indispensável à análise consciente, ou seja, dar-se conta completa dos sons que constituem cada palavra e a separação que existe entre elas (ZHINKIN, 1969, p. 296).⁸

Nas crianças a sua atenção firma-se na distinção dos sons, no formato das letras na tentativa de convencer-se que são iguais, e também na conservação da pressão e inclinação necessárias da caneta. Sendo assim, não concentram sua atenção no conteúdo do pensamento.

Existem três tipos de relação entre pensamento e signos gráficos: a escrita desenhada, a escrita pictórica, e a escrita verbal. A aprendizagem da escrita desenvolve-se em três etapas: Elementar, pela fixação do aluno por meio da atenção nos elementos que compõem as letras; a literal na qual, a atenção fixa-se principalmente nos desenhos das letras, mesmo que, as representações de seus elementos e as observações das regras técnicas se automatizem, a atenção fixa-se na unificação das letras e das palavras, conservando o aspecto regular e uniforme das letras; e a escrita rápida e coordenada que constitui a fase superior da aprendizagem da escrita. Posteriormente, inicia-se uma nova etapa: conhecer as regras gramaticais e as ortográficas (ZHINKIN, 1969).

Como explica ainda o autor, para escrever, é necessário elaborar o hábito gráfico. Um exemplo disso é uma pessoa instruída, que ao escrever, volta sua atenção para o conteúdo do seu pensamento e o escrever as palavras sem haver necessidade de preocupar-se com o traçado das letras, ou com os elementos que as compõem escreve automaticamente as regras gráficas. Para a criança, a linguagem inicialmente devido ao contato com as pessoas com as quais ela convive, e passa a ser internalizada desenvolvendo funções psíquicas superiores,

⁸Em el lenguaje oral el que habla y el escucha no se dan cuenta perfecta de la composición sonora de cada palabra [...] Cuando se escriben las palabras es indispensable el análisis consciente, o sea darce cuenta completa de los sonidos que constituyen, cada palabra y de la separación que hay entre éstas.

em especial o pensamento. É na escola que, com as relações entre os conhecimentos adquiridos pelos contatos sociais, estabelecerá conexões com os conhecimentos.

Para que ocorra o ensino sistematizado, é necessário que o docente organize-o de tal forma que seja capaz de possibilitar o desenvolvimento cada vez mais complexo do pensamento.

[...] o ensino pode conduzir a um verdadeiro desenvolvimento mental só quando está encaminhado para a formação destes sistemas. A sistematização das conexões é essencial não só para uma aquisição de conhecimentos duradoura e profunda, mas também para o desenvolvimento da actividade cognoscitiva, para a formação de novas operações lógicas e de novas características mentais (KOSTIUK, 1991, p. 60).

Nesse sentido, por meio da mediação docente e do ensino sistematizado, a aprendizagem da linguagem escrita pode possibilitar ao aluno novos níveis de pensamento. Para tanto, o docente precisa compreender a relação que existe entre aprendizagem e desenvolvimento, promovendo, em sua prática pedagógica, situações de aprendizagem da linguagem escrita que desenvolvam esse instrumento psicológico do pensamento.

Na escola, as condições se modificam. Ali, as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. A criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimento e de modos de pensar e de explicar o mundo, organizando segundo uma lógica que ela deverá aprender [...] A professora acompanha a criança: orienta sua atenção, destacando elementos das situações em estudo considerados relevantes à compreensão dos conhecimentos nelas implicados; analisa as situações para e com a criança e leva-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas; demonstra como usar determinados procedimentos da matemática e da escrita; [...] A criança, por sua vez, raciocina com a professora. Segue suas explicações e instruções, reproduz as operações lógicas realizadas por ela, mesmo sem entendê-las completamente. Nessas situações compartilhadas com a professora, a criança aprende significados, modos de agir e de pensar, e começa a elaborá-los. Ela também re-significa e reestrutura significados, modos de agir e de pensar, e começa a se

dar conta das atividades mentais que realiza e do conhecimento que está elaborando (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 66).

É importante que o docente, além de promover situações de aprendizagem que desencadeiem novas formas de pensamento, reflita a respeito de sua própria prática pedagógica, planejando e replanejando ações educativas para o aprendiz da escrita. A compreensão por parte do docente da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento possibilita que o aprendiz de conteúdos, em especial os de língua portuguesa, eleve o nível de desenvolvimento do aluno.

Estas questões nos remetem à investigação e análise da mediação docente e o tipo de ensino e de aprendizagem proposto na escola em relação à produção de texto.

4 PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIO PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Prática educativa, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni 2007, consiste no trabalho pedagógico desempenhado pelo professor, envolvendo o ensino com o objetivo de influenciar o processo de aprendizagem, isto é, a relação entre o ensino e a apropriação do conteúdo escolar pelo aluno. A mediação pedagógica é fundamental para que essa prática transforme as informações em aprendizagem e o conhecimento em conteúdo escolar. De acordo com os autores, a prática educativa consiste em ensinar os bens culturais produzidos pelo gênero humano para que o aluno, sujeito da aprendizagem possa ter uma concepção mais articulada e menos imediata do ambiente natural e social, podendo agir de forma crítica e não alienada. Nessa perspectiva, a ação docente encontra-se alicerçada na ontologia do ser social isto é, considera o ser humano em sua dimensão histórica.

O conhecimento origina-se na prática, da interação do homem com o mundo, isto é sua ação sobre os elementos da natureza transformando-os e, ao mesmo tempo, sofrendo sua influência em um longo processo filogenético. Concomitantemente a esse percurso, há também o desafio ontogenético no qual cada homem inserido em um dado contexto social participa e difunde essa herança, levando-a às gerações seguintes (VASCONCELLOS, 1995). Tal movimento nos leva a refletir a respeito da relação estabelecida entre os homens, a qual permite que as novas gerações aprendam com as mais velhas os conhecimentos produzidos, os valores, enfim, toda sua cultura, processo este que ocorre de forma mediada e não direta. A edificação do conhecimento pela criança é mediada por várias relações, isto é, não provém apenas de sua ação sobre a realidade e sim da interposição estabelecida por outros seres humanos junto a ela (Vigotski, 2007).

Embora o termo práxis se refira à prática, seu significado vai muito, além disto, Vasquez (1986) explicita concepção marxista de práxis:

[...] práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia para sua transformação [...] não é uma mera atividade da consciência humana (prática), mas “**atividade material do homem**

social", em outras palavras, é a ação do homem sobre o mundo material e por meio dessa ação, a criação de uma realidade humanizada (VASQUEZ, 1986, p. 5-6, grifo do autor).

Numa perspectiva dialética, pensar a aula consiste em concebê-la como práxis. Na práxis educativa, a ação de pensar a prática não se realiza durante a própria atividade, sendo necessário que sejam estabelecidas relações entre estes dois elementos (teoria e prática).

[...] realizar uma educação alicerçada na práxis implica o educando ser sujeito da própria ação, agir para conhecer, construir o conhecimento, enfim, ter participação ativa, relacionar o conhecimento com a prática social, transformar a realidade. É o contrário da passividade, [...] da imobilidade, do fazer pelo aluno, da atividade mecânica e alienada (VASCONCELLOS, 1995, p. 87).

Nessa perspectiva, a práxis consiste na ação humana do homem sobre a realidade por meio da união entre teoria e prática, visando à transformação. Desse modo, é fundamental refletirmos a respeito da ação do sujeito, não existindo conhecimento que se construa pelo sujeito sem sua própria ação. Na prática educativa, é necessário que o professor, como sujeito responsável pelo ensino, relacione e considere o conhecimento científico com o qual pretende trabalhar e o saber do sujeito da aprendizagem, o aluno.

Baseadas em tais considerações, na presente seção, estabelecemos como objetivo analisar a prática pedagógica estabelecida pela professora em sala de aula e a mediação por ela realizada no que diz respeito à produção de textos.

4.1 **Pesquisa de Campo: Procedimentos Metodológicos Adotados**

Este estudo foi empreendido em uma Escola Municipal do Norte do Paraná, a qual oferece o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, com a seguinte organização: no turno matutino apenas a 4ª série; no turno vespertino funcionam classes de 1ª a 3ª série. Optamos por realizar a pesquisa em uma 3ª série composta por 22 alunos, pelo fato de já possuírem um contato maior com os conteúdos da Língua Portuguesa em relação às séries anteriores. Também consideramos que, nessa série, a linguagem oral torna-se cada vez mais elaborada para a criança, alcançando melhor estruturação e complexidade por meio da linguagem escrita.

A princípio, entramos em contato com a diretora da escola, expondo os objetivos, a importância e a necessidade de realizar observações em sala de aula e uma entrevista com a professora. A diretora autorizou o estudo, e ela mesma entrou em contato com a professora para consultá-la a respeito da participação ou não na pesquisa. A professora concordou prontamente com o estudo, demonstrando muito interesse. Também solicitou que, após o término do mesmo, apresentássemos os resultados alcançados. A investigação de campo teve início no dia 30 de julho do ano de 2007 e o término ocorreu no dia 17 de dezembro do mesmo ano.

Agendamos com a professora, uma vez na semana às segundas-feiras, dia em que ela trabalhava com o conteúdo da Língua Portuguesa (produção de texto). No total, foram 21 encontros de duas horas, totalizando uma carga horária de 42 horas.

Esta pesquisa apóia-se na Perspectiva Histórico-Cultural. Utilizamos a pesquisa qualitativa para a investigação.

Relacionando este princípio à nossa investigação, podemos afirmar que a ação da professora está diretamente relacionada à sua história de formação, às experiências que obteve no decorrer de sua vida e, sobretudo à concepção de aprendizagem e desenvolvimento que possui e dá a direção ao seu trabalho. O segundo princípio, o **materialismo dialético**, auxilia-nos a identificar o **método** utilizado por Marx e Engels para compreender a dinâmica das transformações históricas. Este princípio nos permite entender, ao transferirmos essa compreensão para o movimento estabelecido no processo de ensino e aprendizagem no interior

da escola, as contradições, a necessidade de o professor conhecer o percurso de cada aluno, seu conhecimento inicial e a contribuição que sua ação pode fazer com que o educando se aproprie dos conteúdos científicos.

Desse modo, no estudo realizado, pautamo-nos em dois propósitos: a investigação do contexto socio cultural, como foco de análise de uma determinada realidade, e as situações de mediação docente para o ensino da linguagem escrita.

Para a pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE) como instrumento para a coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34-35), a entrevista semi-estruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”. A entrevista realizada com a professora está constituída de 11 questões, as quais foram registradas pela pesquisadora conforme a professora respondia. Para tanto, foi seguido um roteiro planejado, mas, de acordo com as respostas da docente, as questões poderiam sofrer modificações para ampliar os dados coletados, se necessário. A entrevista semi-estruturada apóia-se em perguntas básicas, direcionadas por hipóteses estabelecidas pela pesquisadora, mas que podem ser modificadas em função de novas hipóteses, frente às respostas obtidas (TRIVIÑOS, 1987).

Em relação às observações a serem realizadas em uma sala de aula e a entrevista semi-estruturada com a professora foram redigidos termos de consentimentos, os quais contêm explicações dos objetivos, os instrumentos usados para a coleta de informações, a justificativa do estudo. Também consta nos termos o pedido de autorização para eventuais publicações do estudo em revistas, congressos, simpósios encontros de natureza científica. Primordialmente, os termos garantem total sigilo em relação aos dados de identificação e deixam claro a liberdade de escolha da docente em aceitar ou recusar a participação na pesquisa. Depois de lido o termo de consentimento, a professora e a pesquisadora assinaram-no.

4.2 As atividades de ensino e de aprendizagem: em foco o trabalho pedagógico

Para a investigação de campo realizamos observações, registros de atividades e de diálogos ocorridos entre a professora e os alunos. Foi necessário, diante das muitas atividades observadas para o estudo, selecionarmos apenas algumas relacionadas à produção de texto. Uma grande parte das atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula apoiava-se em textos retirados do livro didático, utilizados para exercícios de interpretação e exploração dos conteúdos da Língua Portuguesa. Dessa forma, nem todas as situações que presenciamos foram destinadas à produção de textos com os alunos. Para a análise dos dados, levamos em conta alguns dos conceitos da Perspectiva Histórico-Cultural: mediação; conteúdos científicos, aprendizagem e desenvolvimento.

Nossa permanência durante as aulas consistiu em observar a dinâmica de funcionamento da sala de aula, a relação entre professora/alunos e primordialmente, a mediação pedagógica estabelecida nesse espaço durante as atividades de produção de texto. Para essa reflexão, consideramos importante entender a efetivação da prática docente em sala de aula. Respalda-mo-nos em autores da perspectiva Histórico-Cultural como Alexis N. Leontiev (1978), Lev Semenovitch Vigotski (1993, 1995, 1996, 1998, 2000, 2001, 2007), Alexander R. Luria (1986, 1991, 1994, 1998) e S. L. Rubinstein (1973) e na proposição de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007)⁹, para analisar os elementos encontrados na relação estabelecida entre a professora e alunos em sala de aula.

Oliveira, Almeida, Arnoni (2007, p. 138), para efeito de estudo, apresentam “três etapas distintas e articuladas” que caracterizam a prática educativa: (1) planejamento, (2) desenvolvimento e (3) avaliação. Na primeira etapa, ou seja, no **planejamento**, é fundamental que o professor estabeleça os fundamentos teóricos

⁹Esta proposição é fruto de pesquisas que tiveram início na dissertação de mestrado (Arnoni, 1992), tendo como continuidade na tese de doutorado (ARNONI; 2001) e seu aprofundamento em investigações acadêmicas atualmente desenvolvidas.

que norteiam sua prática; organize metodologicamente os conceitos científicos, transformando-os em conteúdos de ensino (aqui no nosso caso, paragrafação, elementos de coesão e de coerência, sinais de pontuação), e elabore ainda seu plano de aula (ver diagrama 1, organizado pelos autores anexo B).

Sua proposição, organizada como o objetivo de auxiliar o professor, mostra a necessidade da intencionalidade em sua prática pedagógica e as intervenções daí decorrentes. A segunda etapa desta proposta refere-se à operacionalização em sala de aula, de uma metodologia que auxilie o aluno a superar as representações imediatas com a ajuda do conceito científico (mediato) (ver diagrama 2, organizado pelos autores anexo C).

Para tanto, é necessário, inicialmente: 1- resgatar, um ponto de partida para o processo de ensino, comum ao professor e ao aluno, por meio de diferentes linguagens como: oralidade, desenho, recorte, relato, texto escrito. Pudemos observar que a professora da sala ao dialogar com os alunos a respeito dos conhecimentos que já possuíam em relação à escrita de um convite, aproxima-se dessa etapa 2- “registrar” que se refere ao desenvolvimento de atividades que representam as idéias iniciais que envolvem o conteúdo trabalhado pelo professor que nos levaram as primeiras aproximações da forma correta de escrita de um convite pelos alunos da sala. Em um segundo momento, os autores acima referidos comentam a importância de “problematizar”, isto é, contradizer as representações iniciais dos alunos frente aos conteúdos de ensino propostos pelo professor. Pudemos observar essa etapa quando a professora da sala explica os diferentes gêneros textuais e ensina aos alunos a forma de escrita de um convite. Ainda, em uma terceira etapa, “sistematizar”, o(s) momento(s) da superação do imediato no mediato, elaborando sínteses cognitivas. Observamos essa etapa quando os alunos passam a compreender e apontar a forma correta de escrever um convite. E, por fim, o quarto momento: “produzir”, ponto de chegada da expressão da síntese cognitiva elaborada pelo aluno.

Os autores discutem a respeito dos itens a serem considerados pelo professor em momento anterior ao desenvolvimento do conteúdo com os alunos. A primeira etapa da prática educativa é o planejamento no qual o professor deveria selecionar os conceitos

científicos da ciência de referência, transformando-os em conteúdos de ensino. Nesse percurso, o posicionamento teórico da professora direcionará o tipo de mediação. O planejamento envolve, pois, a seleção dos fundamentos teóricos, a organização metodológica e a elaboração do plano de aula. O método constitui-se em caminho teórico para investigar o real e o estudo teórico, com a influência deste método, constitui uma prática que representa a metodologia da aplicabilidade do método que representa a metodologia do ensino. A elaboração do plano de aula deverá estar permeada pela intencionalidade da prática educativa no desenvolvimento do conteúdo de ensino. O conhecimento científico é socialmente produzido e apresenta métodos próprios inerentes à área de pesquisa de origem. Segundo Oliveira, Almeida, Arnoni e (2007), o conteúdo científico para ser ensinado precisa transformar-se em conteúdo a ser empreendido pelo professor, da mesma forma que contribuirá para definir a organização metodológica do conteúdo que pretende discutir com os alunos. O ensino representa para os autores a relação do professor com o saber e, nesse sentido, o conteúdo torna-se acessível na medida em que o professor organiza-o metodologicamente, conferindo-lhe movimento. Esse movimento configura-se, no processo de ensino, na delimitação dos conceitos científicos com os quais pretende trabalhar, optando pelo “saber imediato” como ponto de partida e pelo “saber mediato” como ponto de chegada durante o processo. Desse modo, as diferenças entre o saber imediato e mediato geram contradição, possibilitando a superação do imediato no mediato.

O “saber imediato” está no cotidiano dos alunos e o mediato representa o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. O “saber mediato” significa o conhecimento que a criança sintetiza por meio de conceitos e definições proporcionados pelas experiências de aprendizagem conduzidas pelo professor. Já o “saber imediato” é o conjunto de informações e elaborações do cotidiano que o aluno traz para a escola e que será reorganizado sob as lentes dos novos conhecimentos científicos adquiridos no decorrer da relação que o aluno estabelece com o conhecimento, por meio do ensino e que passará a ser mediato. Desse modo, não existe inicialmente relação de mediação entre ensino e aprendizagem e a superação do saber imediato no mediato só é possível por meio do ensino, posto que a aprendizagem decorre do ensino (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Em relação à superação do “saber imediato” em mediato, nos remetemos aos conceitos espontâneos e científicos teorizados por Vigotski (2001). Os conceitos se desenvolvem na criança muito antes dela frequentar a escola em, um processo mediado

pelos adultos, no qual a aprendizagem já está presente desde a resposta de um “porque” até a escuta de histórias contadas por um adulto, ou outra criança. A partir do momento em que ela ingressa na escola desenvolve novos conceitos, agora científicos, que não surgem de campos desconhecidos, mas de aprendizagens que a criança apropriou-se por meio do conceito espontâneo (VIGOTSKI, 2001).

Em relação à superação do conceito espontâneo no científico, enfatizamos que a criança demora a conscientizar-se, definir e formular verbalmente um dado conteúdo. Mesmo que ela já conheça o conceito de determinada coisa, ainda possui dificuldade para expressar o que ele representa por meio de uma explicação mais generalizada. Verificamos que o conceito científico é apropriado nas situações em que a criança consegue, por meio de definições verbais, explicitá-los. O que era apresentado antes no processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, vai sendo disseminado a partir do momento em que a criança aproxima-se da idade escolar.

Mas uma vez que o conceito é novo, o desenvolvimento começa no momento em que se elabora com a criança um determinado círculo de conhecimentos, que são comparados a outro círculo já conhecido, e se fazem diferentes formulações desse conhecimento (VIGOTSKI, 2001, p. 526).

O conceito espontâneo torna-se à medida que dá espaço para o conceito científico por meio da interligação entre eles. Os conceitos científicos possuem características diferentes dos espontâneos, contudo, necessitam do espontâneo para serem assimilados.

Nesse sentido:

[...] o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos se torne inteiramente possível para a criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 528).

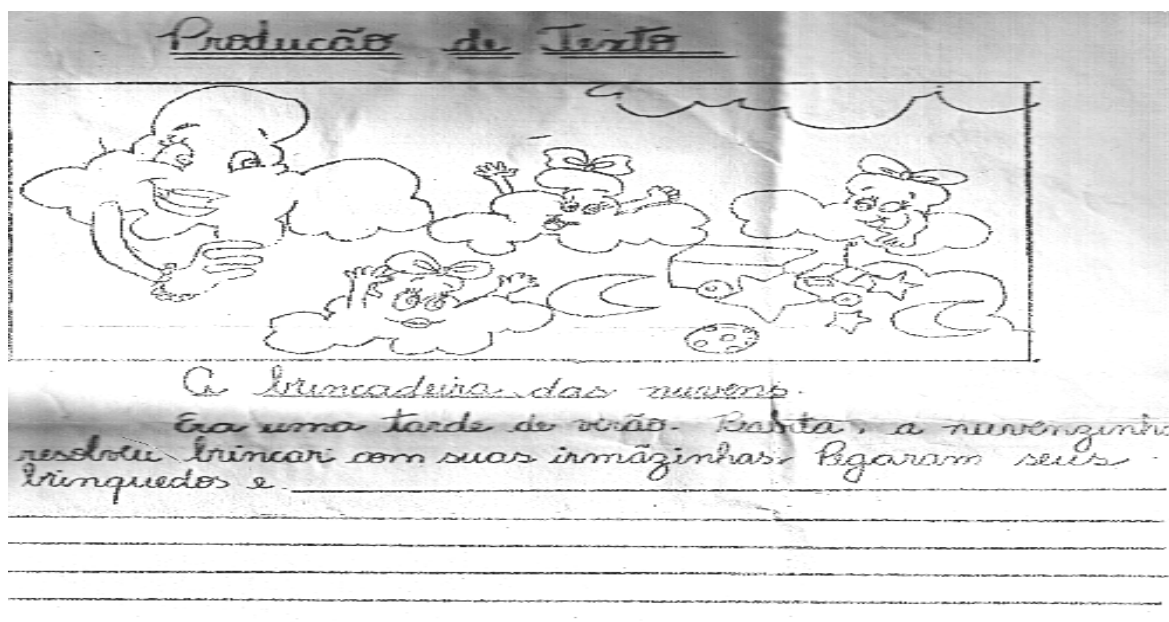
Ao ingressar na escola, a criança entra em contato com novos conceitos por meio dos conteúdos de ensino. A aprendizagem é a relação do aluno com o saber, na qual o conteúdo de ensino torna-se metodologicamente compreensível à medida que gera necessidades cognitivas nos alunos. Isso acontece quando o processo de ensino estimula e motiva o aluno na busca de mais informações acerca do conteúdo ensinado e trabalhado pelo professor.

[...] o professor, por intermédio de situações de ensino problematizadoras, possibilita ao aluno tomar consciência de seu saber imediato sobre o assunto em questão, como, também, leva-o a perceber a insuficiência desse saber na elaboração das respostas solicitadas pela situação. Esse enfrentamento cognitivo gera no pensamento a tensão entre o saber imediato e o saber mediato pretendido. Essa contradição potencializa a superação do saber imediato no mediato, ocasionando a elaboração de sínteses que, internalizadas pelo sujeito, passam a operar no interior da própria estrutura orgânica (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 146).

Ao apropriar-se de um conteúdo, a criança atribui-lhe significado, utilizando-o em outras situações que não a de aprendizagem formal.

Conforme Vasconcellos (1995), durante muito tempo a maior preocupação era com o: “como ensinar”. O autor discute que o foco deveria ser deslocado para como o aluno aprende. O conhecimento, como já mencionamos, acontece no sujeito por meio da sua ação sobre o mundo. Nesse sentido, não existe aprendizagem passiva, pois, toda aprendizagem é ativa isto é, resultado da ação de determinado sujeito sobre o objeto de conhecimento, ainda que, nessa interação, não haja a assimilação dos conceitos científicos que não são aprendidos de forma mecânica, mas por meio da própria atividade mental da criança.

4.3 Atividade de ensino 1



Concomitantemente à entrega do modelo da atividade acima aos alunos, a professora, registrou no quadro de giz o texto abaixo e realizou a leitura do mesmo com os alunos, lembrando as definições que, segundo ela, em toda atividade de produção de texto, são importantes para que auxiliem a memorização.

Texto apresentado à sala pela professora

Pontuação:

Dois pontos: é usado antes de enumeração ou citações ex: A professora falou: fale baixo menino.

Vírgula: indica uma pequena pausa na leitura, ou para separar palavras, frases e expressões.

Ponto de interrogação: usado no final de perguntas.

Ponto de exclamação: usamos no final da frase para indicar medo, espanto, surpresa.

Travessão: é indicado para indicar a fala da personagem.

Ponto final: indica que a frase terminou e que alguém vai falar.

Ponto e vírgula: indica uma pausa maior que a vírgula.

Parênteses: é usado para separar palavras ou expressões na frase, chamar a atenção ou dar explicações.

Recorremos a princípio às etapas da prática educativa conforme Oliveira, Almeida e Arnoni 2007, que apresentam seleção dos fundamentos teóricos, as ciências de referência e princípios filosóficos para demonstrar que a professora selecionou um conteúdo

(produção de texto) para explorar alguns conceitos na área de língua portuguesa. Podemos afirmar que houve o planejamento da atividade de ensino, uma vez que a professora a idealizou preparou-a, mimeografou-a, entregou-a aos alunos e selecionou alguns conceitos, no caso as regras de sinais de pontuação, registrando-os no quadro de giz.

Nessa atividade de ensino, a professora, inicialmente, entregou para cada aluno um modelo da atividade e leu junto com eles o título e o primeiro parágrafo pedindo para que, a partir dele, os alunos criassem novos parágrafos, dando continuidade à história, que deveria ser criativa, ter começo, meio e fim. A professora relembrou junto com os alunos as definições de paragrafação, sinais de pontuação e chamou a atenção para o uso adequado desses conteúdos da Língua Portuguesa, apontando para o primeiro parágrafo da atividade proposta por ela.

Pelo encaminhamento dado, a professora demonstrou sua intencionalidade em trabalhar conteúdos da Língua portuguesa (paragrafação, sinais de pontuação por meio do texto). Como afirmam Sérkes e Martins (1996), ninguém contesta a necessidade de se ensinar a Língua Portuguesa a partir de textos, contudo, o fato de se trabalhar com definições de conteúdos não garante que os alunos consigam produzir um texto e nele aplicar os conteúdos discutidos pelo professor.

Para as autoras, só o ensino do código, sem que haja um trabalho simultâneo entre o significado (idéia) e o código (conteúdo), não é suficiente para auxiliar o aluno a expressar-se com um conteúdo rico em sua produção escrita. Observamos que os textos dos alunos, na sua grande maioria, eram compostos por frases curtas com dois ou três parágrafos, obedecendo ao modelo proposto e aquém do que se espera de alunos de uma terceira série . Os resultados dos programas de avaliações mencionados por nós dão mostra que os alunos ao chegarem à quarta série não dominam os conteúdos estipulados. Enfim, repetindo o que comentamos: para as autoras, as definições e a memorização dos conteúdos da língua portuguesa não levam os alunos a alcançarem êxito na escrita de um texto.

Observemos alguns textos de alunos com esse formato:

Texto 1

A brincadeira das nuvens

Era uma tarde de verão. Babita, a nuvenzinha resolveu brincar com suas irmãzinhas. Pegaram seus brinquedos e foram brincar de uma brincadeira lá no céu que tinha carrinho bola, luas, estrelas.

Depois as nuvenzinhas resolveram ir tomar café e a mamãe, fez chá e um bolo para elas comerem e ficaram felizes e voltaram a brincar da brincadeira legal. Babita resolveu

A brincadeira das nuvens

Era uma tarde de verão. Babita, a nuvenzinha resolveu brincar com suas irmãzinhas. Pegaram seus brinquedos e com a bola e o carrinho fizeram uma divertida brincadeira.

As irmãzinhas de babita eram muito brigonas e começaram a brigar por causa dos brinquedos e babita chamou a mãe dela que deu uma bronca.

atividade proposta pela professora. No texto 1, o final acaba tristemente, demonstrando algo inusitado em relação ao término de histórias quase sempre com finais felizes, o que pressupomos representar uma idéia criativa.

Constatamos que a intenção da professora foi trabalhar com conteúdos da língua portuguesa por meio de explicações verbais encaminhando a atividade, com base em um modelo pelo qual foi transmitido um conhecimento pronto (regras de pontuação) para que o próprio aluno aplicasse, com seu método de aquisição do conhecimento, na produção de um texto.

Nesse percurso, foi possível constatar que não houve momentos de diálogo entre a professora e os alunos em relação à retomada dos saberes imediatos dos alunos a respeito dos sinais de pontuação. Os textos produzidos foram corrigidos individualmente e os erros ocorridos foram apontados pela professora por meio de marcação com caneta vermelha. As palavras erradas deveriam ser escritas de forma correta abaixo do texto produzido na folha de atividade e lá já havia a palavra escrita corretamente. A professora, ao responder um questionamento em relação à

forma como ela avalia as produções de texto, relatou que primeiro analisa as idéias, ou seja, se o texto tem começo, meio, fim, e, depois, assinala os erros que são apontados e escritos corretamente para que os alunos memorizem.

Constatamos a necessidade de a professora, nas correções dos textos, trabalhar a sua reestruturação provocando assim, a retomada de conceitos espontâneos e a aprendizagem dos conceitos científicos. Conforme Vigotski (2001), a criança estuda de forma improdutiva os conceitos científicos, por, fazer uma diferença sutil entre os conceitos espontâneos e científicos, não sabendo, assim, diferenciá-los. A criança, ao ouvir ou ler as definições assimila o conceito científico de forma mecânica, respondendo de forma involuntária aquilo que deveria responder voluntariamente à medida que toma consciência do conceito científico.

Faltou diálogo entre a professora e os alunos em relação ao uso dos sinais de pontuação para que se desencadeasse a necessidade de entender melhor como aplicá-los. Além disso, à intenção da professora em fazer com que os alunos memorizassem a escrita certa por meio das marcações com a caneta vermelha e escrita correta abaixo como atividade não se caracteriza como um trabalho de mediação, sem contar que não se voltou para um ensino sistemático das regras de pontuação. Memória é uma capacidade psíquica que sofre influência da linguagem, uma vez que, por meio dela, é possível fixar experiências, isto é, o sujeito não armazena apenas imagens e objetos, mas guarda uma rede de palavras que correspondem a eles, facilitando a compreensão e interpretação da atividade prática e dos conhecimentos adquiridos por meio dela (SOKOLOV, 1969b).

Segundo Sérkes e Martins (1996), não será por meio de exercícios mecânicos e repetitivos, nem decorando regras que o sujeito apropriar-se-à da forma correta de escrever as palavras e se fosse assim, poucos cometeriam erros, já que o ensino tradicional deu ênfase à cópia de palavras e à reprodução caligráfica para a fixação da ortografia. Voltamos a afirmar a necessidade da reestruturação de texto tanto para auxiliar na sistematização dos conteúdos de produção da escrita como para as correções ortográficas. Nessa perspectiva, o professor estará fazendo seu papel de mediador, por meio de idéias apontadas pelos alunos e o uso da língua padrão e de suas convenções que deverá ser

utilizados na produção de texto. Desse modo, à medida que a professora dialoga sobre a aplicação do código formal e dos sinais de pontuação, tomando por base os erros e acertos dessa pontuação, os conteúdos passam a ser internalizadas pelos alunos, colaborando para a sistematização da escrita.

Em relação à efetivação da leitura realizada pela professora, possibilitou a retomada dos conceitos já trabalhados em outras situações de ensino, orientando-os na consumação da tarefa. Conforme Rubinstein (1973), a criança necessita da mediação do adulto para formar e ampliar cada vez mais seu vocabulário. É no processo de mediação que acontece o desenvolvimento da linguagem, em especial da escrita, possibilitando a sistematização do conhecimento. A apropriação desse conhecimento ocorre no decurso das relações que o sujeito estabelece com o mundo. A criança não se apropria da cultura pela simples relação que estabelece com o objeto, mas na interação com outras pessoas, por meio da mediação (DUARTE, 2000).

O uso dos vários sinais de pontuação registrados e trabalhados por meio do diálogo estabelecido entre a professora e os alunos também não garantiu que fossem usados adequadamente na produção do texto, que era uma das intenções da professora na idealização da sua atividade.

Isto nos levou a compreender que a atividade proposta segue os moldes do ensino tradicional isto é, a professora enfatiza o código e a forma que devem ser trabalhados durante a produção. Segundo as autoras Sérkez e Martins (1996), nem o ensino tradicional, que prioriza o trabalho com o código, nem as práticas espontaneístas que relegam o código em favor do significado garantem a apropriação de conteúdos da língua e, conseqüentemente, não formam alunos competentes na produção da escrita.

Como já mencionamos, os alunos são induzidos a memorizar as regras de sinais de pontuação e paragrafação como condição para seu uso correto. Relacionamos essa postura à fala da professora que ao responder a respeito do que é necessário ao aluno para produzir um texto, afirma que o mesmo deveria: saber escrever corretamente, conhecer o mecanismo da escrita, ser alfabetizado, saber colocar os sinais de pontuação corretos e saber usar corretamente a paragrafação. Quando a professora enfatiza que realiza a correção textual,

atentando para o uso correto do código e a organização das idéias, achamos importante essa junção, uma vez que, só privilegiar as idéias dos alunos seria pautar-se por um ensino espontaneista no qual o texto produzido pelo aluno apenas deva conter idéias brilhantes, sem a preocupação com o código. Ao afirmar que dito que o aluno precisa estar alfabetizado e necessita conhecer o mecanismo da escrita, compreendemos, por essa fala, que a professora demonstra uma preocupação com o domínio das normas ortográficas. Na observação realizada, a professora não esclarece que, para que ocorra a produção de texto, não basta conhecer as regras, mas desenvolver um encaminhamento mais real e efetivo, isto é, refletir sim sobre o código escrito dentro de um contexto, mas, concomitantemente, colocar os alunos em contato, por exemplo, com gêneros textuais diferenciados, oportunizando sua utilização para auxiliá-los a dar conteúdo e significado à atividade solicitada.

(Vigotski, 2007, p. 125) ensina que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.

Quando asseveramos que a professora poderia trabalhar com diversas alternativas textuais, vemos a possibilidade de generalizarem as impressões concretas, abstraindo outros traços, possibilitando aos alunos o conhecimento dos diferentes textos, os conceitos sobre eles. À medida que a criança apropria-se de novos conceitos, uma nova estrutura de generalização se forma, modificando os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2000).

Durante as observações, percebemos a necessidade de a professora realizar um trabalho mais efetivo com textos coletivos, Sérkez e Martins (1996) explicam que, eles nos auxiliam a sistematizar os mais variados conteúdos da língua escrita, porque, ao estruturar o texto no quadro, o professor trabalha com a oralidade e as idéias discutidas pelos alunos. O trabalho com o texto coletivo visa à

clareza, à objetividade e a coerência, isto é, ajuda a se escrever de forma adequada e proporciona a reflexão e a aplicação do conteúdo estudado.

Ao dispor as idéias obedecendo a uma **seqüência lógica**, organizando-as em parágrafos; ao empregar as **concordâncias verbal e nominal** necessárias; fazendo uso de elementos de coesão apropriados e coerentes; ao utilizar **letras maiúsculas** sempre que necessário; mostrar a necessidade da grafia correta das palavras, **legitimidade e apresentação do texto** (margem, data, título ou vocativo, assinatura, espaço, parágrafo), o professor estará contribuindo para que os alunos compreendam a necessidade de escrever na norma culta, como também estará efetivamente ensinando os conteúdos lingüísticos necessários para a produção escrita (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 47-48, grifo do autor).

No trabalho com o texto coletivo, o professor tem a oportunidade de desequilibrar por meio das contradições e divergências do saber imediato problematizando o processo de ensino. A professora não abordou as divergências entre os saberes, tornando-os explícitos e tensionados pela contradição, estimulando o pensamento do aluno, uma das possíveis e bem sucedidas vias, conforme os autores Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), é quando o professor inicia a aula resgatando, registrando o conteúdo de ensino que o aluno já sabe e utiliza-o para a problematização. Isto representa a busca da superação do imediato para o mediado que consente a aprendizagem do conceito que se está estudando.

Entendemos que a mediação acontece desde a organização da atividade de ensino, ou seja, antes mesmo da aula começar, por meio da idealização da atividade, por, ser precedida da ação específica do professor de selecionar o conteúdo de ensino de sala de aula.

A professora, depois de explicar sua intenção na atividade, andava entre as filas de alunos e atendia cada aluno individualmente. Os alunos sentavam-se em filas, algumas crianças sentavam em grupos, mas desenvolviam as atividades sozinhas. Isso nos remete à fala da professora em relação ao conceito de mediação, caracterizado como sendo um sinônimo de auxílio, de ajuda que parte

da professora na interação estabelecida com o aluno. Percebemos que a mediação assim conceituada não ultrapassa um ensino pautado em um ensino construtivista, no qual os alunos realizam as atividades espontaneamente, solicitando a ajuda da professora. Nesse ensino, o centro é o aluno que constrói o seu conhecimento, desenvolvendo seu próprio método de elaboração e descoberta do conhecimento (SAVIANI, 1983). Na elaboração da atividade proposta pela professora, a reciprocidade aconteceu quando os alunos precisaram de respostas aos estímulos das atividades espontâneas. A mediação que tem como base, a relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido centra-se na importância do sujeito conhecer o objeto. A professora preocupava-se com a aprendizagem dos alunos ao pretender que os mesmos conhecessem os conceitos da língua portuguesa em questão: sinais de pontuação, paragrafação como alicerce na produção adequada do texto.

O conceito de mediação é reduzido, apenas às relações interpessoais que remete aos valores como “aprender a viver juntos”, presentes nos quatro pilares da educação (DELORS, 1999), caracterizados pelo neoliberalismo. Neste sentido, o “aprender a aprender” vincula-se à concepção de aprendizagem espontaneista, na qual os alunos constroem seus próprios conhecimentos e o professor acompanha esse processo. A professora apresentou, exemplificando, o quadro registrado por ela sobre pontuação, mais apesar de os alunos estarem em contato com este conteúdo da Língua Portuguesa não foi suficiente para que eles se apropriassem do conteúdo em questão, já que, em outras situações no decorrer das observações, o uso correto dos sinais de pontuação não ocorreu.

4.4 ATIVIDADE DE ENSINO 2

Para outra atividade de produção de texto, a professora preparou três cartazes ilustrados apresentando-os, um de cada vez, aos alunos, com as respectivas cenas: 1. Aniversário, 2. Festa no fundo do mar, 3. Jardim. Fixou o primeiro cartaz no quadro de giz e escreveu perguntas relacionadas à cena aniversário.

Cena 1: Aniversário

ANIVERSÁRIO
HOJE É ANIVERSÁRIO DE BIA. ELA ESTÁ MUITO FELIZ.
QUEM SERÁ QUE DEU O PRESENTE A ELA?
O QUE SERÁ QUE ELA GANHOU?
O QUE SERÁ QUE ELA VAI FAZER COM O PRESENTE?
SERÁ QUE VAI TER FESTA?
COMO VAI SER A FESTA?
COMO VAI SE VESTIR PARA A FESTA?

Inferimos que houve em sua proposta de ensino o planejamento, a idealização da atividade, pois a professora trouxe para a sala de aula cartazes ilustrativos e escreveu no quadro de giz questões relacionadas à cena 1 como elementos para a produção de texto.

A professora a tende à proposição, apresentada por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), houve por parte da professora o planejamento por meio da seleção de um conteúdo da Língua Portuguesa (produção de texto), revelando a importância de o professor conceber o conceito científico como a síntese provisória de um trabalho que desenvolve junto aos alunos, auxiliando-os a superar seus conhecimentos imediatos. A professora mostra sua intenção ao pedir que, a partir das perguntas registradas no quadro sobre à cena aniversário, os alunos criassem uma história orientados pelas perguntas relacionadas a ela. As perguntas, segundo a professora, eram o ponto de partida para a produção do texto. No entanto, os alunos apenas responderam as perguntas escritas no quadro de giz ao produzirem o texto.

Textos de alguns alunos com este formato:

TEXTO 1

Hoje é o aniversário de Bia. Ela está muito feliz.

Quem deu o presente foi uma amiga dela.

Um colar

Vai usar na festa dela

Vai ter festa

Vai ser bem legal

De vestido

Na casa dela

TEXTO 2

Hoje é aniversário de Bia. Ela está muito feliz.

A mãe e o pai dela

Um computador

Sim

Divertida e alegre

Bem bonita

Na escola

A maioria dos alunos respondeu as perguntas escritas no quadro e de forma sintética. Esse fato representou que os alunos não haviam compreendido o objetivo da professora ao pedir que eles produzissem um texto tendo como eixo organizador do conteúdo as perguntas da cena aniversário.

Recorremos aos escritos de Leontiev (1998) para refletirmos que o motivo da atividade a ser realizada tem que ser claro para os alunos.

Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimule o sujeito a executar esta atividade, isto é o motivo (LEONTIEV, 1998, p. 68).

Um dos componentes da atividade é a ação que se constitui em um processo, no qual o motivo não coincide com seu objeto, mas faz parte da atividade

que está vinculada ao motivo. Para que ocorra uma ação, é necessário que ela esteja implícita na relação e com o motivo da atividade.

Nesse sentido, o contexto das perguntas não permitiu aos alunos a realização do solicitado, não serviu de motivo à atividade, já que não induziu os alunos a produzirem textos. Conforme Leontiev (1998), uma ação por si só não surge sozinha, mas é necessário que fique explícito para o sujeito a relação da ação com o motivo. Uma ação é determinada pela sua finalidade e pode ser realizada mediante várias operações diferentes que representam o modo de execução de uma ação. A ação pode transformar-se em atividade. Isto é, ela passa a ter para o sujeito um motivo em si. Afirma que existem dois tipos de motivos que explicam esse processo, os “motivos apenas compreensíveis” e, os “motivos realmente eficazes” e em relação a eles, apresenta a seguinte proposição: “[...] só os “motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades (LEONTIEV, 1998, p. 70).

Os alunos não produziram textos que representavam o motivo da atividade, sendo assim, o motivo não era eficaz, apenas compreensível para os alunos.

Diante disso, recorreremos às etapas da prática educativa proposta por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), para dizermos da importância do professor elaborar um conteúdo, no nosso caso a produção de texto, transformando os conceitos científicos em conteúdo de ensino. Para tanto, é necessária a intervenção do professor no processo de ensino e do aluno no processo de aprendizagem a respeito dos conceitos científicos relacionados à produção textual.

Conforme Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), é necessário um trabalho organizado por parte do professor e do aluno, por meio de um diálogo e da mediação dialética sobre o conteúdo de ensino. Por meio do diálogo, a contradição precisa ser resolvida, gerando superação e elaboração de sínteses. Para isso, o professor realiza intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem por meio dos conceitos estudados (saber imediato) e o conceito científico implícito no conteúdo de ensino.

A mediação dialética prevê um desequilíbrio, expressando, elaborando a expressão do outro, para novamente se expressar.

Nesse contexto, acreditamos ser possível que os alunos, ao produzirem textos, expressem seus saberes tanto em relação às regras normativas da Língua Portuguesa como para, além disso, as suas idéias criadoras. O professor e os alunos revêem as produções textuais, comparando-as com as iniciais e as finais. Dessa forma, os alunos passam a ter consciência de seu processo de compreensão e de elaboração da sua aprendizagem e o professor, evidencia os aspectos conceituais que precisam de uma nova intervenção.

Como já mencionamos e achamos oportuno relembrar, os conceitos espontâneos, se apresentam desenvolvidos na criança muito antes dela ingressar na escola (VIGOTSKI, 2001). Assim, ao ouvir o professor falar sobre gelo, por exemplo, ela já sabe alguma coisa a esse respeito. Inúmeros experimentos foram utilizados por esse autor para mostrar de que forma a criança domina aquilo que, posteriormente, utilizará de maneira voluntária:

[...] a criança pequena domina involuntariamente a gramática antes de estudar a escrita, declina, combina palavras, mas voluntariamente ela não consegue nem declinar, nem construir palavras porque não sabe o que faz, ao passo que quando estuda a linguagem falada e a gramática ela sabe o que está fazendo (VIGOTSKI, 2001, p. 532).

Recorremos ainda às explicações de Vigotski (2007), em relação ao processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem da criança, na introdução do conceito de zona de desenvolvimento proximal, já mencionado por nós na segunda seção deste estudo. Percebemos que a professora privilegiou o nível de desenvolvimento real das crianças nas perguntas da cena 1. Elas deveriam produzir um texto de forma independente, uma vez que a professora não interveio, a princípio, na execução da atividade. Lembremos o nível de desenvolvimento proximal, no qual a criança, ao ser orientada por adultos ou pela cooperação de pares mais experientes, é ajudada para a ultrapassagem do seu desenvolvimento real, explorando funções ainda não amadurecidas.

Vigotski (2007) alerta que o professor, ao insistir em conteúdos já dominados pelas crianças, não contribui para o desenvolvimento dela. O autor deixa claro que “[...] ‘o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

Nesse sentido, o aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal propiciando o desenvolvimento dos processos internos colocados em prática por meio da mediação. Por meio de signos mediadores, como, por exemplo, a linguagem, a criança torna internas as operações que antes eram externas, à medida que, o processo interpessoal (nível social) é transformado em intrapessoal (nível individual). Esses processos de desenvolvimento ocorrem por meio da mediação docente e do aprendizado escolar. Assim, vimos a necessidade da reflexão para que o aprendizado dos conteúdos ensinados na escola se efetive mediante atividades que privilegiem a zona de desenvolvimento proximal para que, de fato, promova o desenvolvimento do psiquismo.

A professora, ao perceber que sua intenção não havia se concretizado, mudou a proposta da atividade na cena de aniversário, pedindo aos alunos que lessem junto com ela o que estava escrito no quadro, porque lá já estavam alguns elementos sobre uma festa de aniversário. Desse modo, a necessidade de provocar uma mediação pedagógica que auxilie a elaboração das atividades pelos alunos está orientada pelo princípio de operacionalização, denominado “resgatando” proposto por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), ao buscar um mesmo ponto de partida para o processo de ensino por meio, agora, de diferentes linguagens, como, por exemplo, o relato dos alunos. A partir disso, a professora começou a questionar, interagindo com os alunos, o que representa uma festa de aniversário, qual festa de aniversário que a criança foi e mais gostou, ou não gostou e o motivo. Percebemos, nesse momento, que a professora quis retomar, recuperar as idéias iniciais, as representações que os alunos tinham em relação ao conteúdo de ensino imediato. Nesse sentido, a professora depois de ter reelaborado seu processo de ensino, mudou sua intenção sobre como envolver o conteúdo do ensino para retomar os saberes dos alunos. A atividade, então,

passou a ser direcionada por meio da comunicação entre a professora e os alunos que expressaram seus conhecimentos sobre o assunto.

A forma de registro encontrada pela professora foi a comunicação por meio de perguntas e respostas. Destacamos que, na escola, a linguagem é conteúdo, e que os conceitos são expressos em palavras. A palavra, segundo Rubinstein (1973), não é mero símbolo estático, mas o seu próprio conteúdo semântico, é o seu próprio significado que vai decodificar o mundo para o sujeito.

(Sforni, 2004, p. 37) nos ensina que:

A palavra, na qualidade de conceito, traz subjacentes abstrações e generalizações que são realizadas por meio de raciocínios lógicos. A linguagem, a princípio externa ao sujeito, vai aos poucos constituindo a forma e o conteúdo do pensamento individual.

Percebemos que a professora passa a ter como objetivo a retomada dos conceitos espontâneos à medida que promove discussões em relação à atividade proposta. A professora passa a realizar questionamentos e explicações no sentido de oferecer elementos para que os alunos pensassem, desencadeando processos mentais que os fizessem elaborar, generalizar os saberes imediatos. Também, a atenção foi dirigida para as perguntas escritas no quadro de giz. A mediação realizada teve como objetivo possibilitar a expressão dos conceitos espontâneos orientando e dirigindo a atenção dos alunos, porque, embora constasse nas perguntas escritas sobre a cena 1 algumas informações sobre uma festa de aniversário, não estava explícito como que elas poderiam ajudar na elaboração de um texto.

O fato dos alunos orientarem-se por meio das perguntas para a elaboração de novas idéias e o entendimento que os alunos foram obtendo sobre determinados conceitos foram lhes proporcionando o que Vigotski (2007), denomina signos ou elementos mediadores entre o homem e o mundo. Os signos, segundo ele, são marcas externas que auxiliam o homem no desenvolvimento de atividades que exigem memória e atenção. Quando retomamos o experimento realizado por Luria (1998), em que os rabiscos no papel deixavam de ser uma

brincadeira para ser um meio de a criança atingir um fim, ou seja, a utilização do rabisco como signo auxiliar à memória, percebemos a importância do uso de materiais auxiliares na resolução de tarefas.

Os alunos respondiam as perguntas junto com a professora sobre festa de aniversário e a professora então resolveu escrever um convite de aniversário. A partir disso, ressaltamos que o motivo da atividade passa a ser outro, agora voltado para, conforme Leontiev (1998), os “motivos realmente eficazes”, já que a escrita de um convite de aniversário fez com que ocorresse uma nova objetivação nas necessidades dos alunos, proporcionando a base para outras mudanças no desenvolvimento mental da criança.

A seguir, mostraremos as discussões caracterizadas pelas trocas verbais entre os alunos e com a professora, nas quais se evidenciam alguns conteúdos selecionados pela professora.

Utilizaremos as seguintes convenções para as identificações devidas:

Letra P: Professora

Letra **A**, seguida de numerais: para identificar falas individuais de diferentes alunos

Letra V: para falas de vários alunos ao mesmo tempo

As perguntas elaboradas verbalmente pela professora foram às seguintes:

O que é importante o convidado saber?

Quais as informações que deve conter em um convite?

O convite representa um gênero textual?

Houve uma mudança da mediação pedagógica em relação ao direcionamento da atividade quando a professora passou a problematizar colocando os alunos, conforme Oliveira, Almeida e Arnoni e (2007), em uma situação problematizadora, contradizendo as representações iniciais dos

estudantes e o conteúdo de ensino. Isto significa, segundo as autoras, uma situação de ensino que leva o aluno a compreender as divergências entre seu saber imediato e o mediato trabalhado no processo de ensino. Por meio da problematização, as divergências entre os saberes tornam-se explícita e tensionada pela contradição, estimulando o aluno a pensar e a elaborar soluções por meio de saberes disponíveis, levando-os a perceber que seus saberes iniciais não são suficientes para a resposta almejada. A contradição provoca uma necessidade cognitiva, uma motivação que possibilita a busca de novas relações, gerando tensão entre o saber do aluno e o saber geral da produção científica (mediato) estimulando-o à busca de novos conhecimentos.

A professora sistematizou o ensino ao recorrer à linguagem na elaboração da informação objetiva do conceito científico por meio da seguinte explicação:

P: Gêneros textuais são textos produzidos no dia a dia nas diversas circunstâncias em que nos comunicamos, o convite pode ser considerado um gênero textual. Um convite deve ser datado, conter o dia da festa, o local, o horário, e outras informações que se fizerem necessárias.

A partir da problematização e sistematização do ensino, realizou-se uma discussão por meio de perguntas e respostas sobre quais textos podem ser considerados gêneros textuais. Em relação à sistematização, Saviani (1983) enfatiza que os métodos pedagógicos devem estimular a iniciativa do professor e dos alunos. Nessa perspectiva, valorizamos o diálogo entre alunos e professores e a necessidade do domínio de conteúdos científicos e da sistematização dos mesmos, tornar-se o mediador entre o conhecimento e o aluno no processo de ensino e no de aprendizagem.

A 1: professora, uma história também é gênero textual?

P: sim uma história é um gênero textual.

P: o que mais pode ser considerado gênero textual?

*Silêncio entre os alunos

P: gêneros textuais podem ser: anúncios, convites, atas, bulas, histórias, letra de música, notícias.

P: Vamos então fazer o gênero textual: convite.

P: Então vamos começar. O que tem que ter de importante em um convite de aniversário. P: O que é mesmo importante conter em um convite?

V: Data/ horário/ onde vai ser a festa?/ endereço.

P: Muito bem. Vamos escrever então.

P: O que temos que informar ao convidado? Vamos escrever juntos.

V: respectivamente: primeiro datar o convite, por o dia, à hora da festa, o local também.

V: respectivamente: dizer de quem é o aniversário, também se vai ter festa, como que tem que ir vestido

Em relação ao silêncio destacado acima no diálogo, pode representar que os alunos não estavam ainda pensando com os conceitos, mas, estavam ainda em processo de internalização.

Na pergunta: onde vai ser a festa? Relacionamos-a com a cena 1 aniversário na qual consta essa pergunta registrada e que agora influencia na organização de novos conceitos isto é, a resposta é formada pelo conceito espontâneo.

Esta estratégia nos remete como já mencionamos ao que Leontiev (1998) ensina em relação à só os “motivos compreensíveis” serem capazes de tornarem-se motivos eficazes, surgindo novos motivos e novos tipos de atividade.

Por esse encaminhamento, percebemos que os alunos, aos poucos, iniciaram o uso consciente das informações que recebiam, dando significado ao conteúdo que estavam estudando, estabelecendo relações entre as situações.

Vigotsky (1993) explica que existe um vínculo entre o conceito científico e o cotidiano, isto é, o segundo está implícito no primeiro. Contudo, o uso consciente do conceito só é possível quando o conteúdo do conceito científico está presente no conceito espontâneo, visto que na relação entre ambos, o primeiro propicia suporte e estrutura ao segundo, tornando-o consciente e deliberado. Isto significa que os conceitos espontâneos que os alunos tinham sobre gênero textual: convite, estavam ainda desenvolvendo-se na direção dos conceitos científicos, ou seja, em sua sistematização, “[...] os conceitos espontâneos não tem alcançado este grau suficiente de formação para que os conceitos científicos possam situar-se sobre

ele. Só se pode tomar consciência do que se tem” (VIGOTSKY, 1993, p. 249, tradução nossa).¹⁰

Verificamos que os alunos responderam certo ao questionamento da professora, mas a maioria das respostas se limitava ao que a professora perguntava sem que fossem além. Isso nos remete novamente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendido por Vigotski (2007). Esta zona é formada pelos conceitos cotidianos que, embora presentes, não são ainda conscientes para o sujeito. Conforme o autor, com a colaboração de um adulto, o professor, por meio do ensino sistematizado configura o movimento inconsciente-consciente, vindo mais tarde a ser utilizado de forma autônoma pelo sujeito.

Verificamos que as respostas de alguns alunos mudaram após as explicações da professora, indicando que havia, mesmo que sucintamente, uma alteração em seu modo de pensar. Mesmo tendo respondido as perguntas do quadro em relação à cena, tinham um enfoque diferente ao conteúdo de ensino relacionado à escrita de um convite. A professora propôs que os alunos expressassem seus conhecimentos, elaborando coletivamente um convite no qual eles deveriam aplicar o saber aprendido, compreendendo o gênero textual: convite e os elementos formais contidos em sua elaboração.

Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 157):

No “produzindo”, o professor avalia as evidências de aprendizagem do conteúdo de ensino expressas nos textos dos alunos ou em outros tipos de linguagem por eles produzidos. A escolha da tarefa desse “momento”, selecionada pelo professor e discutida com os alunos desde o início do trabalho, explicita o fim almejado pela prática educativa.

¹⁰Los conceptos espontáneos no han alcanzado en éste el grado suficiente de formación para que los conceptos científicos puedan situarse por encima de ellos .Sólo se puede tomar consciencia de lo que se tiene.

E a etapa de ensino, segundo os autores acima citados, é articulada à intencionalidade da prática educativa, à superação do imediato, permitindo a chegada ao mediato, pois, muda a mediação pedagógica por meio da tensão dialética ao estabelecer essa relação com o conceito espontâneo e o conceito científico, presentes em diversos tipos de texto (argumentativo, narrativo, informativo, etc.) e, ao serem utilizados pelos alunos,

[...] o professor proporciona situações que possibilitam ao aluno familiarizar-se com a ação de produzir seu próprio texto [...] esse procedimento é mantido com todos os conceitos selecionados para o desenvolvimento do conteúdo de ensino (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007, p. 158).

Nesse sentido, o professor deve avaliar as evidências de aprendizagem expressas nos textos dos alunos ou em outras linguagens presentes nos saberes relacionados com o conteúdo do ensino.

Observamos que, por meio das comparações iniciais (resgatando/registrando) e da final (produzindo), são envolvidos dois aspectos: possibilidades dos alunos terem consciência de seu processo de compreensão e de elaboração de sua aprendizagem e evidências que levam o professor verificar quais aspectos conceituais necessitam de uma nova intervenção. Para os autores Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 160):

Na perspectiva dialética, o texto é uma totalidade dinâmica e com sentido. Produzir textos é uma atividade criadora, que vai além dos aspectos ortográficos: a ortografia ocupa um espaço importante no ato de escrever, mas não ocupa o espaço todo.

Ensinar os alunos a estabelecer contato com as regras e conceitos da Língua Portuguesa, certamente, os levarão a alcançar algum resultado, mas não os levarão a apropriarem-se da linguagem escrita socialmente veiculada. É necessário dirigir a atenção dos alunos para as diferenças existentes, por exemplo, entre os sinais de pontuação e o uso de paragrafação, chamando à atenção para as idéias vinculada as mensagens. São elas que determinam o ponto final e o novo

parágrafo. Só por meio delas eles compreenderão as diferenças entre sentenças e um novo parágrafo. A linguagem, de forma excepcional, exerce influência nas capacidades psíquicas dos alunos em especial, no pensamento quando o discurso veiculado é o objeto maior de análise.

A linguagem para Sokolov (1969a) transmite conhecimentos e provoca o raciocínio dos educandos, problematizando situações como ponto de partida para a compreensão dos conteúdos estudados. A atenção voluntária, por exemplo, permite ao sujeito fixar-se em algo, utilizando de meios auxiliares, instrumentos mnemônicos que facilitam as informações do objeto (SMIRNOV,1969).

Registro da atividade elaborada pelos alunos e pela professora.

TEXTO 3

CONVITE

Convido você para a festa do meu aniversário de 15 anos, que será no dia 17 de novembro, no clube da cidade na rua: Perdizes, nº 70 às 20 horas.

Venham de fantasia que será divertido!

Até lá!

Beatriz Moraes.

A escrita do bilhete foi coletiva e mediada pela professora que lembrou o que havia escrito no quadro: pontuação. À medida que ia interagindo com os alunos na elaboração do convite houve a explicação dos códigos da língua portuguesa e das idéias que ali deveriam constar.

Ao estruturar um texto no quadro, a professora fez seu papel de mediadora, já que ali foram discutidas idéias entre os alunos por meio do trabalho com a oralidade com o intuito de estabelecer uma linguagem padrão, tão necessária à sistematização do ensino. Conforme Sérkes e Martins (1996), na estruturação do texto, todos os conteúdos de Língua Portuguesa empregados são refletidos e este fato auxiliará na apreensão sistemática por parte dos alunos. Ainda segundo as autoras, o professor, quando dispõe as idéias obedecendo, por exemplo, a

seqüência lógica, a organização dos parágrafos, o uso de elementos de coesão apropriados e coerentes, os sinais de pontuação necessários e ao mostrar a necessidade da grafia correta estará contribuindo para compreensão dos alunos da norma culta, bem como estará ensinando os conteúdos lingüísticos para a produção da escrita, conferindo maior grau de qualidade e clareza ao texto. Essa sistematização do ensino com os conteúdos da produção de texto é fundamental e nos remete à fala da professora ao que se refere às dificuldades que os alunos possuem na escrita de um texto. Segundo a professora, os alunos não sabem escrever corretamente, não colocam os sinais de pontuação adequados, repetem muitas vezes as palavras, deixando o texto mal elaborado e cansativo para a leitura.

Ao propor a produção do convite coletivamente, a professora realizou a sistematização do ensino na medida em que desencadeou a consciência dos saberes iniciais dos alunos e o conteúdo proposto, auxiliando-os a superá-los e a buscar novas soluções. Essa experiência de aprendizagem mediada possibilitou que os conceitos científicos sistematizados se transformassem em conteúdo de ensino. Como já mencionamos e pautadas em Vigotsky (1993), os conceitos científicos das várias ciências existentes possibilitam o desenvolvimento mental das crianças. Os conceitos científicos são mediados por outros conceitos e desse processo surge à generalização. Estabelecida a generalização na esfera do pensamento, transfere-se a todas as restantes esferas do pensamento e dos conceitos. Nesse sentido “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos (VIGOTSKY, 1993, p. 214, tradução nossa).¹¹ Essa tomada de consciência significa a generalização e domínio dos conceitos. Como já

¹¹La toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos (VIGOTSKY, 1993, p. 214).

afirmamos, Vigotski (2007) explica que as funções das crianças que ocorriam no nível social (interpsicológica) são transpostas para o nível (intrapsicológico). Uma operação que, inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída internamente. No conteúdo escolar, estão presentes elementos constituintes do desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, o ensino planejado, problematizado, sistematizado, mediado e o conteúdo trabalhado na escola possibilitam uma aprendizagem que é promotora de desenvolvimento pautado no conhecimento científico.

Cena 2: Fundo do mar

FUNDO DO MAR

HOJE É DIA DE FESTA NO MAR. O CAVALO MARINHO VAI SE CASAR.

- QUEM SERÁ A NOIVA?

- QUEM SERÃO OS PADRINHOS?

-QUEM SERÃO OS CONVIDADOS?

-QUEM SERÁ O PADRE?

- SERÁ QUE VAI TER FESTA?

O QUE ELAS VÃO COMER?

Cena 3: Jardim

MUITOS BICHINHOS MIÚDOS MORAM NO JARDIM.

-QUE BICHOS SÃO ESSES?

-O QUE FAZ NO JARDIM CADA UM DOS BICHINHOS?

-ALÉM DOS BICHINHOS O QUE MAIS HÁ NO JARDIM?

-QUAIS AS CORES QUE PREDOMINAM NO JARDIM?

-VOCE GOSTA DE JARDIM?

Nas cenas Fundo do mar e Jardim, a professora não repetiu a mesma intenção utilizada na cena 1 Aniversário, mas propôs que os alunos, em grupos,

realizassem uma pesquisa sobre animais que vivem no fundo do mar e bichos que vivem em jardins e que escrevessem um texto com base nas informações coletadas na pesquisa. A professora dividiu os alunos em cinco grupos, dois grupos compostos por cinco alunos e três grupos com quatro. Três grupos ficaram responsáveis em pesquisar sobre animais que vivem no fundo do mar e os outros dois grupos sobre animais que vivem em jardins.

Com esta intenção, observamos uma mudança na organização do ensino que agora se volta para a sistematização dos conceitos científicos como elemento mediador na aprendizagem de produção de texto. Na primeira proposta, a professora deu as perguntas para que os alunos ampliassem, a partir delas, os significados ali contidos escreverem um texto, mas observou que eles apenas responderam as perguntas. A organização do ensino, nesse momento, estava pautada em um encaminhamento baseado na suposição de que bastariam algumas perguntas para que os alunos escrevessem um texto a respeito do que havia sido solicitado. Faltaram elementos que amparassem os alunos a atribuir significados a essa cena. As perguntas da cena 1 Aniversário apontaram elementos idealizados pela professora, uma vez que com eles, ela pretendia que os alunos escrevessem um texto com coerência, com coesão, empregando devidamente os sinais de pontuação. Diante da frustração de sua intenção, a professora resolveu reelaborar com os alunos uma nova situação de ensino. Esse fato nos remete à análise da resposta da pergunta feita a professora na entrevista realizada: Quais as atividades que você gosta de trabalhar nas aulas de produção de texto e o que você espera que os alunos realizem? A professora respondeu gostar de trabalhar com atividades que despertem a criatividade, a imaginação dos alunos. Também disse achar importante cenas que possibilitem a iniciativa de produzirem uma história que tenha como ponto de partida um início para que os alunos possam dar continuidade.

Dependendo modo como é encaminhada a organização do ensino, as atividades podem representar uma maneira de se alcançar a aprendizagem na produção de textos. No entanto, mesmo que a professora tenha oferecido elementos, como o início de uma história, e algumas cenas e perguntas relacionadas a ela, em outras situações por nós observadas, percebemos muitas dificuldades. . A proposta da professora, ao pedir para que os alunos realizassem uma pesquisa sobre os animais que vivem no fundo do mar e animais que vivem em jardins, colaborou para a apropriação de conceitos científicos, no entanto não possibilitou, em outras atividades de produção de texto, a apropriação de

conceitos pertinentes a esse conteúdo. A organização do ensino pautado sob a influência do procedimento epistemológico do conhecimento empírico não ocorre apenas pelo contato com os objetos de ensino, é importante o surgimento de novas necessidades que entram em contradição com os conhecimentos existentes conduzindo uma reestruturação de todo corpo teórico de determinada ciência (SFORNI, 2004). Conforme esta autora, a forma de compreensão da operação conceitual decorrente da teoria empírica é tão forte no ensino que, considera-se que dominar um conceito é descrever verbalmente os traços distintos do objeto ou fenômeno, exemplificando por meio de indicações concretas, isto é, definindo o conteúdo e a extensão do conceito “[...] a exemplificação ou definição correta do conceito, nem sempre garantem que o aluno contou com todos os traços essenciais para realizar a tarefa” (SFORNI, 2004, p. 69-70).

Pressupomos que a organização do ensino pela professora da sala seguia os princípios do empirismo à medida que tinha por base a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido isto é, pela relação sujeito-objeto e pelo conhecimento. Desse modo, quando o ensino e a aprendizagem têm por base o empirismo o que importa é o conhecimento do objeto pelo sujeito conhecimento. Desse modo, quando o ensino e a aprendizagem têm por base o empirismo o que importa é o conhecimento do objeto pelo sujeito, ou seja, a aprendizagem. Recorremos aos escritos de Vasconcellos (1995) sobre a influência do ensino pautado na concepção escolanovista e sua ligação com o esvaziamento e o reducionismo das propostas pedagógicas. Segundo o autor, algumas idéias, fortemente influenciadas pelo escolanovismo, foram “assimiladas” pelos professores como, por exemplo, trabalho em grupo, interesse da criança, descoberta, pesquisa, etc. Diante dessa perspectiva de educação, o professor deve

[...] estabelecer as condições para que o aluno faça, por si mesmo, a redescoberta das relações de constituição da realidade. Dessa forma, espera-se um envolvimento muito grande por parte dos alunos, por serem eles mesmos os autores de seus conhecimentos [...] entendemos que devemos formar o aluno com capacidade de pesquisar (aprender a aprender), mas aprende-se a pesquisar em cima de situações, conteúdos, que devam abranger os conceitos básicos do processo histórico-social (VASCONCELLOS, 1995, p. 30).

Nesse sentido, não dá para pensar a construção do conhecimento sem que esteja relacionado com o concreto social, isto é, a articulação do sujeito com a realidade.

Defende Vasconcellos (1995) que existe a necessidade de se estabelecer uma prática pedagógica dialética. Uma prática que se quer superadora por meio de métodos eficazes. Saviani (1983, p.72-73) acrescenta:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão atividade e iniciativa dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sob sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1983, p. 72-73).

Nesta perspectiva, para que a aprendizagem seja promotora de desenvolvimento, é necessário estar pautada no conhecimento científico e, para tanto, o professor deverá processar esses conceitos, transformando-os em conteúdo de ensino, utilizando-os como instrumentos para promover a atividade mental dos alunos. Observemos os textos produzidos pelo grupos:

GRUPO 1 ANIMAIS QUE VIVEM NO FUNDO DO MAR

CAVALO MARINHO:

O cavalo marinho é um gênero de peixe, pertencente à família syngnathidae, vive em águas temperadas e tropicais. Possui uma cabeça alongada e filamentos que lembram a calda de um cavalo.

Nadam com o corpo na vertical movimentando rapidamente as suas barbatanas e a sua alimentação são moluscos, vermes, crustáceos e plâncton.

A sua reprodução ocorre na primavera e seus ovos postos pela fêmea, são fertilizados pelo macho que os guarda numa bolsa na base de sua calda e depois de dois meses nascem.

GRUPO 2 ANIMAIS QUE VIVEM NO FUNDO DO MAR

GOLFINHO

O golfinho ou delfim são animais mamíferos pertencentes à família Delphinidae e vivem em ambiente aquático de água salgada e água doce.

Os golfinhos saltam até cinco metros acima da água a uma velocidade de até 40 km/h.

A alimentação deles consiste em peixes e lulas. Podem viver de 25 a 30 anos e

GRUPO 3 ANIMAIS QUE VIVEM NO FUNDO DO MAR.

TUBARÃO BRANCO

Classificação científica:

Reino: Animalia

Filo: Chordada

Classe: Chondrichthyes

Subclasse: Elasmobranchii

Superordem: Selachimorpha

O tubarão é uma espécie de peixe. As espécies carnívoras mais conhecidas, que podem atacar o homem, são: tubarão branco, tubarão tigre, tubarão azul. A temperatura do corpo deles varia com a temperatura do ambiente. A boca desse animal é triangular sendo que os dentes são ntiagudos e afiados. Sua reprodução ocorre através da fecundação interna.

No litoral brasileiro já foram identificadas cerca de 90 espécies, sendo que no mundo

Muitos bichinhos moram em um jardim: caramujos, joaninhas, formigas, mas vamos falar sobre as borboletas.

As borboletas são insetos da ordem Lepodoptera classificados nas super família Hesperioidea e Papilionoidea que constituem o grupo informal Rhopalocera.

As borboletas têm dois pares de asas, membranas cobertas de escamas e peças bucais adaptadas para a sucção. O ciclo da vida das borboletas engloba as seguintes etapas: 1- ovo, fase pré-larval, 2-larva, chamada de lagarta, 3-pupa, que se desenvolve dentro da crisálida e 4-imago, que é a fase adulta.

GRUPO 5 ANIMAIS QUE VIVEM EM JARDINS

Joaninha é o nome popular de um inseto da família Coccinellidae. Os cocinelídeos possuem corpo semi-esférico, cabeça pequena, patas muito curvas e asas membranosas muito desenvolvidas, protegidas por uma carapaça que pode medir de 1 até 10 milímetros.

Podem viver até 180 dias, seus ovos eclodem em 1 semana e seu estágio larval é de 3 semanas.

Possuem antenas que servem para sentir o cheiro e o gosto. As joaninhas são predadoras no mundo dos insetos e alimentam-se de moscas da fruta e insetos.

Após a escrita de cada um destes textos, produzidos em grupos por meio da pesquisa solicitada pela professora, ela passou a encaminhar novamente sua mediação para os conceitos imediatos e mediatos em relação às regras ortográficas da língua portuguesa, lembrando o quadro: pontuação que fora trabalhada em outra situação de ensino e de aprendizagem. Os textos foram escritos um de cada vez no quadro de giz, pela professora para que fossem discutidos, respeitando a ordem dos grupos. Perguntado aos grupos a fonte da pesquisa os alunos informaram à professora que haviam pesquisado em sites da internet. Percebemos que nos conteúdos dos textos produzidos, apenas no qual houve uma junção de escrita ora vinculada aos conceitos espontâneos dos alunos, pelas informações da pesquisa. Logo no primeiro parágrafo está escrito assim: “Muitos bichinhos moram em um jardim: caramujos, joaninhas, formigas, mas vamos falar sobre as borboletas”. O fato dos alunos terem retirado as informações científicas contidas nos textos de sites da internet pode apresentar indicativos de que a aprendizagem dos conteúdos referentes à produção de texto foi mecânica, já que os alunos não realizaram a escrita do texto sozinhos, mas amparados pela cópia na pesquisa, mas discordamos dessa afirmação.

Para tanto, recorremos aos escritos de Vigotski (2001), para refletirmos em relação ao papel da imitação no desenvolvimento mental das crianças. Na psicologia clássica considerava-se prova de inteligência apenas o que as crianças sabiam fazer sozinhas, isto é, somente a atividade independente da criança. Não se considera sua atividade imitativa como capaz de indicar seu nível de desenvolvimento mental. Conforme o autor, só se pode

imitar aquilo que está na zona da própria idade mental. Salienta importante a zona de desenvolvimento imediato porque considera que a criança pode fazer orientada. Nesse sentido, a imitação era considerada como um processo puramente mecânico. No entanto, conforme Vigotski (2007, p.100) “[...] uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento”

Diante disso o professor, ao ocupar-se de mediações voltadas para a zona de desenvolvimento próximo por se preocupar não somente com as funções que já se encontram “amadurecidas” para determinar o desenvolvimento mental, mas, as funções em vias de maturação. Achamos oportuno reforçar com um conceito clássico desse autor que revela que “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

É preciso considerar que, em um trabalho pedagógico com o texto, de acordo com Geraldi (1997, p. 139):

[...] a criança já ouviu, a estas alturas seguramente, a leitura de textos; já fez “composições” antes e até, em certos momentos, tentou fazer textos verdadeiros. Daí a organização que imprime à sua seqüência de palavras: elas imitam formalmente um texto; estão presentes sinais de pontuação; o travessão informa que a criança percebeu que em textos ele aparece; há verbos (é, dá) ausentes quando as palavras ilustram as gravuras de cartilhas.

Destacamos a importância do ensino e da aprendizagem sistematicamente organizados na contribuição no desenvolvimento mental que proporciona, como consequência vários outros processos de desenvolvimento. A relação entre os conceitos espontâneos e os científicos é dialética e, por meio dela, percebe-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FACCI, 2004). As capacidades psíquicas não são constituídas mecanicamente ou espontaneamente, mas as experiências propiciadas pelo ambiente escolar.

Na perspectiva histórico cultural, a educação escolar propicia a constituição do psiquismo por meio de trocas realizadas entre os indivíduos. E para tanto, é fundamental a mediação docente, posto que a prática cultural mais importante que o homem desenvolve é o ensino sistematizado.

A cultura deixada pelas gerações anteriores não está no sujeito, e sim nos objetos, e a criança, para apropriar-se dela não estabelece uma relação simples com os objetos, ela se dá por intermédio das interações com as outras pessoas, fundamentalmente pela mediação. Desse modo, compreendemos o lugar da interação no desenvolvimento humano

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente '*dadas*' aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas '*postas*'. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, "os órgãos da sua individualidade" a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança '*aprende*' a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de '*educação*' (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Desse modo, segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento humano não ocorre simplesmente com a relação direta do sujeito com o objeto, mas, isto é, o conhecimento não resulta diretamente da ação do indivíduo sobre a realidade, mas da mediação que sofre este indivíduo de outros sujeitos e com o meio.

Na prática educativa proposta pela professora da sala, houve a leitura de cada texto produzido, seguida de perguntas e respostas acerca dos conteúdos de paragrafação e sinais de pontuação.

Como afirmamos na segunda seção desta pesquisa, com base em Zinkin (1969), o professor deve promover momentos em que ele e os alunos por meio de perguntas e respostas possam discriminar objetos para que os alunos escrevam palavras, orações, frases e também textos. Em outras palavras essa interação é importante para direcionar a organização do ensino, uma vez que o professor, por intermédio da linguagem oral, medeia a pronuncia correta das palavras caso ocorram pronuncias inadequadas, como também tem a oportunidade de sistematizar a escrita em formato de texto. Em relação à produção de textos orais e escritos, podemos considerá-los como ponto de partida e ponto de chegada para todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. (GERALDI, 1997). Segundo este autor, no texto é que a língua se revela em sua totalidade. Chama, ainda, atenção para a produção de discursos por meio dos textos na qual o sujeito articula

um ponto de vista sobre o mundo, comprometendo-se com sua palavra e sua articulação individual. Do contrário, os textos seriam mera reprodução escrita mecanicamente. O autor aprofunda ainda mais essa discussão ao enfatizar que, para produzir um texto em qualquer gênero é necessário que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer;
- d) Tenha um locutor enquanto sujeito que diz algo para alguém.

Diante destes itens, refletimos sobre a fala da professora da sala ao responder a pergunta que trata do modo como ela avalia as produções dos textos. Segundo ela, existe uma marcação, já mencionada por nós, nas palavras escritas incorretamente, as quais devem ser reescritas, corretamente seguindo o modelo escrito abaixo da atividade. No item c: “se tenha para quem dizer”, temos como referência a professora da sala como leitora dos textos dos alunos e os alunos enquanto locutores que dizem algo para alguém. No processo de avaliação da professora da sala, percebemos a necessidade de leitura dos textos produzidos pelos locutores, junto com eles, e a importância dos alunos saberem que tem “alguém” (um leitor) para ler as suas produções.

Nesse sentido, consideramos e reafirmamos decisivo o papel da linguagem e da mediação pedagógica no encaminhamento do ensino do qual a avaliação faz parte.

Percebemos que as produções escritas pelos grupos, poderiam ter sido mais exploradas pela professora da sala, já que ela apenas direcionou sua mediação para as correções dos sinais de pontuação. Ressaltamos a importância do trabalho com o código, pois, como já afirmamos, por meio da análise lingüística, o aluno pode melhorar sua escrita. A mediação pedagógica possibilitou à professora da sala delimitar outros aspectos de uma produção textual, como, por exemplo, os conteúdos de Língua Portuguesa a serem utilizados na produção textual e sua coerência. Permitiu-lhe ainda, aproveitar o conteúdo pesquisado pelos grupos sobre os animais que vivem no fundo mar e os animais que vivem em jardim para encaminhá-lo em forma de debate, de relatos, aproveitando o

momento para, também, sistematizar os conteúdos, bem como, levar esse momento para outras situações de produção de texto.

Com tais procedimentos, a professora da sala provocaria nos alunos a realização da generalização. À medida que a criança apropria-se de novos conceitos científicos, uma nova estrutura de generalização se forma modificando os conceitos espontâneos (Vigotski, 2000). É importante destacarmos que a professora, ao pedir aos grupos de alunos que realizassem uma pesquisa proporcionou um significativo contato com conceitos científicos. Ao ler os textos, a professora perguntou aos alunos qual havia sido a fonte utilizada para a pesquisa e ao ser informada que haviam pesquisado em sites da internet não houve nenhuma outra proposta de continuidade da atividade.

Sentimos a falta de um novo direcionamento pela professora e destacamos a necessidade de os alunos produzirem textos tendo como referência sua própria linguagem. Acreditamos que a escrita deva ser entendida como algo necessário aos alunos, isto é, deve ser ensinada de forma que seja utilizada tanto em situações no seu cotidiano ou lúdicas, como ser assimilada mediante a sistematização do ensino, levando os alunos a sua conscientização. O professor, ao sistematizar os aspectos da linguagem escrita, contribui para que os alunos aprendam a produzir textos usando suas próprias habilidades conscientemente.

Ensinar é um compromisso com o aprender, convertendo o conceito científico em conteúdos de ensino. Isto é, indicar os processos de ensino e aprendizagem em situações que levem à elaboração de sínteses cognitivas, ou seja, o saber aprendido. O professor, como já afirmamos, é o sujeito de ensino e o aluno é o sujeito da aprendizagem, representam dois sujeitos históricos que dialogam em uma tensão dialética.

Ao analisarmos a prática educativa e a mediação da professora, podemos tecer algumas considerações: a própria idealização das atividades propostas pela professora já é uma mediação. Sob a proposição da Metodologia da Mediação Dialética existe a possibilidade de ocorrer a operacionalização quando retoma os saberes imediatos dos alunos, quando problematiza, estabelecendo contradições entre o saber imediato e mediato e, ao sistematizar, discutindo os saberes mediatos. A prática educativa elaborada pela professora da sala continha vários elementos que deveriam ser mediados como as regras de sinais de pontuação, outros conceitos referentes ao, gêneros textuais, outros conceitos em formato científico de um texto elaborado por meio de uma pesquisa.

Em uma aula de produção de texto, contudo, acreditamos ser necessária a organização do ensino de conteúdos voltados para a coesão, a coerência e o uso correto

de sinais gráficos, que possam possibilitar a produção de discursos coerentes, coesos e corretamente escritos, para que os alunos possam, em outras situações generalizá-los. Em relação à mediação, nosso foco nesta pesquisa, percebemos uma forte influência da mediação pautada na ajuda, no auxílio, no acompanhamento dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem onde o sujeito necessita conhecer o objeto e apreendê-lo.

Também constatamos a ausência de uma mediação pedagógica que acompanhasse o processo dialético na superação dos saberes imediatos nos mediatos. Mas, acima de tudo, como afirma Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), é preciso “retirar a aula da vala comum” por meio de uma discussão complexa e específica, a de uma totalidade dinâmica, em processo de desenvolvimento. Essa reelaboração da aula tem a possibilidade de identificar seus polos - teoria e prática - distintos, mas, que estabelecem entre si uma relação de tensão dialética, cuja superação gera prática crítica, transformadora do real.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades na aprendizagem dos conteúdos da Língua Portuguesa, especificamente produção de texto, despertam em nós muita inquietação e não podem deixar de ser consideradas. Contudo, a mediação docente, comprometida em possibilitar aos alunos a apropriação de conceitos científicos transformá-los em conteúdo de ensino, representa um aliado poderoso do professor para a promoção do desenvolvimento dos discentes. Como vivemos em uma sociedade grafocêntrica, o uso da língua é imprescindível em todos os setores sociais, por possibilitar a participação social mais efetiva dos indivíduos no meio em que vivem. Reconhecemos essa importância, no entanto, a essa finalidade, ao discursos neoliberais relacionam o quesito qualidade na educação a interesses políticos, econômicos e sociais que, atualmente, estão inseridos a uma proposta de desenvolvimento humano pautada em um sistema de idéias que aponta para a adaptação dos sujeitos às necessidades da sociedade capitalista. Buscamos maiores esclarecimentos sobre o modo de produção material para compreendermos as influências das diferentes formas produção humana na ação educativa. A ação dos professores na sociedade neoliberal, na qual a supervalorização da competitividade, do individualismo se fazem presentes, independe da sua vontade, pois, consiste em atender a exigências políticas, econômicas, psicológicas e filosóficas que ela requer.

Não queremos afirmar que a escola deva ignorar o contexto político e econômico, mas não pode subordinar-se passivamente ao modelo econômico e colocar-se a serviço dele. Diante das observações realizadas em sala de aula verificamos a necessidade da professora estabelecer uma relação mais estreita entre a escola e o contexto histórico melhor para compreender superar a prática social. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor possibilite ao aluno interpretar a realidade de uma sociedade neoliberal que forma para a adaptação. Daí a importância de o professor ultrapassar o ensino e a aprendizagem espontaneistas, superando sua própria prática pedagógica por meio de uma mediação planejada, consciente promovendo o acesso aos conteúdos escolares sistematizados.

Entendemos que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola oportuniza a todos os alunos o domínio dos conhecimentos e por consequência seu desenvolvimento, atendendo às suas necessidades individuais e sociais, bem como aos bens intelectuais determinados. Destacamos que, para que ocorra o acesso aos bens intelectuais, é fundamental que haja a compreensão, por parte dos professores, do processo de ensino e de aprendizagem dos diferentes conteúdos e, em nosso caso especificamente, o da linguagem escrita. Em outras palavras, a internalização da

linguagem escrita possibilita o desenvolvimento das capacidades psíquicas mais complexas e, para tanto, os alunos necessitam da mediação docente para que internalizem os conteúdos e se apropriem da cultura.

Em relação à gênese do desenvolvimento da linguagem, seu estudo nos permitiu constatar a importância das interrelações para sua internalização e apropriação (processos inter e intrapsicológicos). Ao designar os objetos estabelecendo relações entre eles, a criança, além de entrar em contato e tomar para si o patrimônio histórico e cultural, ela passa a dominar os conceitos e conhecimentos que contribuem para desenvolver as funções psicológicas superiores, visto, permitirem a organização do pensamento sob as formas de raciocínio, autocontrole, generalização, abstração, dentre outras. Daí a importância de o ensino da linguagem escrita ser planejado, organizado, enfatizando-se a ação mediadora do professor para que auxilie os alunos a ultrapassarem os conceitos imediatos, sistematizando e internalizando os conceitos mediatos.

Percebemos, nas observações realizadas, que a professora, ao demonstrar sua intencionalidade em trabalhar conteúdos da Língua Portuguesa (paragrafação, sinais de pontuação), poderia ter propiciado um trabalho simultâneo entre o código (conteúdo) e o significado (idéia) para que os alunos conseguissem expressar-se por meio da produção de um texto, e não o contrário. O ensino do conteúdo da língua portuguesa (os conceitos) foi planejado pela professora da sala por meio de explicações verbais sobre regras de pontuação utilizando as definições que estavam escritas no quadro de giz para direcionar a atividade. Para a professora, esse procedimento pareceu ser o suficiente. Os alunos deveriam apoderar-se desse conhecimento sem que houvesse outra intervenção docente. No entanto isto não aconteceu. Ficou clara a necessidade do diálogo, da discussão entre a professora e os alunos para que houvesse momentos de retomada de conceitos espontâneos dos alunos referentes aos sinais de pontuação, possibilitando a transição para os conceitos científicos e, conseqüentemente, ter consciência da importância de seu uso adequado na sistematização do texto escrito.

A linguagem transmite conhecimentos, problematiza situações que provocam a compreensão dos conteúdos estudados. Por meio das observações realizadas, percebemos a necessidade, de os alunos desenvolverem a linguagem oral, e a professora, para tanto, promover momentos em que houvesse problematizações, resolução de situações (interpretação de textos, por exemplo) relacionadas às regras de pontuação. As inquietações a que nos referimos no início da apresentação deste estudo dizem respeito à própria experiência como professora, que necessita desvelar

os possíveis motivos para as dificuldades apresentadas na apropriação da linguagem escrita. Uma das justificativas apontadas nos discursos docentes é, por exemplo, a falta de interesse dos alunos pela leitura e pela escrita. Constatamos, por meio das observações, que o motivo das atividades inerentes a produção de texto devem ser claras para os alunos, já que, eles não foram capazes, a título de exemplo, de produzir textos somente tendo como elementos os motivos compreensíveis, ou seja, a professora provocou apenas a ação dos alunos, na qual que não estava implícita o motivo da atividade, ao pedir que os alunos escrevessem um texto baseando-se no contexto de perguntas.

A discussão da categoria mediação permite aos professores o acesso a um referencial teórico e operacional por meio do qual podem desenvolver um processo de ensino comprometido com a aprendizagem dos alunos. Isto é possível porque a mediação é uma força dialética que usa o conhecimento imediato, o empírico ou o considerado “de senso comum”, para forjar o mediato, isto é, separa-os e os distingue, permitindo a passagem de um conjunto de informações a outro, sendo um desses elementos o responsável por sua viabilização.

Pudemos constatar como resultado da observação realizada na sala de aula, que a professora da sala, ao mudar de estratégia, pedindo aos alunos que escrevessem um convite, trabalhou conceitos relacionados a esse gênero textual, ressignificando os conteúdos que havia escrito no quadro de giz, alcançando o objetivo ao qual havia se proposto.

A aprendizagem escolar é promotora de desenvolvimento quando, por exemplo, na mediação pedagógica na qual o professor organiza o ensino, explora ações nas quais os conceitos imediatos, até então implícitos, tornam-se explícitos para os alunos. O trabalho pedagógico necessita de atividades de ensino que desencadeiem a apropriação e o estabelecimento de relações pelos alunos entre as situações do dia-a-dia e os conceitos científicos. Nos resultados das observações realizadas, verificamos, em diferentes situações, a falta do diálogo e de uma mediação pautada não no auxílio, na ajuda, mas, que evidenciasse as contradições entre os conceitos gerando superação e avançando nas aprendizagens. Referimos-nos à pesquisa solicitada aos alunos pela professora da sala ao perceber que seu objetivo inicial na proposta da atividade não havia sido

cumprido. Averiguamos, diante dos resultados, a necessidade de a professora empreender um novo direcionamento na produção de texto realizada por meio da pesquisa, já que não houve nenhuma outra proposta após a escrita dos textos. Notamos a falta dos alunos expressarem suas idéias utilizando sua própria linguagem e da professora reestruturar os textos aproveitando às informações neles contidas, provocando o raciocínio, a criatividade, a expansão de idéias e a aprendizagem dos conceitos científicos relacionados ao conteúdo de produção textual. Nesta perspectiva, espera-se que o professor realize intervenções pedagógicas mediadas no processo de aprendizagem, utilizando os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula (saber imediato) e desencadeando rupturas com a ajuda dos conceitos científicos, implícitos no conteúdo de ensino.

Nesse sentido, com relação ao ensino de conceitos inerentes à produção textual, o professor, ao mediar ações, planejando e replanejando, em uma dimensão dialética, sua prática educativa estará propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Um ensino organizado, cujos conteúdos são significados, revisados, problematizados e aplicados sob incentivo do professor e em diferentes situações do cotidiano, não se enquadra em uma abordagem espontaneísta e estará contribuindo para a formação de uma consciência humana. É importante possibilitar ao aluno elementos que o ajudem a interpretar e a entender a realidade social em que se encontra. A mediação, como já mencionamos, constitui-se por meio de elementos sócio-históricos, ou seja, das relações entre o sujeito e a realidade objetiva, pelos elementos culturais, experiências e conhecimentos produzidos pelos homens. Realçamos, diante das observações desempenhadas, a necessidade da intencionalidade, do planejamento, da organização e sistematização da prática docente no ensino dos conteúdos e a introdução de novos elementos, que permitam ao aluno ir além do imediato, do conhecimento cotidiano.

Na observação realizada nos dispusemos a verificar a mediação docente empregada em sala de aula no que diz respeito à produção de textos. Identificamos que a professora, para tanto, utilizou-se de alguns recursos físicos e simbólicos (linguagem oral e escrita) para desencadear a produção textual. Referimos-nos à

atividade mimeografada, à escrita no quadro de giz de definições próprias dos sinais de pontuação, à linguagem oral utilizada na leitura, à solicitação de uma pesquisa. Os instrumentos e signos utilizados nas situações de mediação docente para a produção textual foram importantes, no entanto, sentimos a falta da organização desses elementos, pois somente o uso deles não favoreceu a aplicação desse conteúdo pelos alunos em outras atividades observadas. Como já dissemos, a mediação pedagógica deve ocorrer desde o momento em que a aula acontece, entretanto, nessa situação específica, notamos a ausência da aprendizagem dos conteúdos implícitos à produção de textos. Como a prática educativa é somente um dos momentos da sala de aula, visto envolver o planejamento, o desenvolvimento e avaliação do conteúdo escolar, o conhecimento ao ser transformado em o conteúdo de ensino deve centra-se na problematização, por meio de situações capazes de gerar contradições, provocando superações, possibilitando a elaboração de aprendizagens. As atividades sistematizadoras da linguagem escrita (produção de texto), ao serem organizadas, mediadas, provocaram nos alunos a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos e ela inerentes e de efetiva aplicação nos textos produzidos.

Na busca por alternativas, os métodos de ensino e o modo de conceber a mediação docente podem ser revistos, renovados. Eis aqui um convite à reflexão e ao diálogo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L de A. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA**. Disponível em: www.inep.gov.br/internacional/pisa/. Acesso em: 2 de outubro de 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação internacional mostra desempenho de alunos de 41 países**. Disponível em: www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm. Acesso em: 08 out. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **OECD Programme for International Student Assessment (PISA)**. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/>. Acesso em: 5 de outubro de 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: avaliação - Língua Portuguesa. Disponível em: http://inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/. Acesso em: 08 out. 2008d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília, DF: O instituto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisa. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CORIAT, B. O Taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL Duarte et al. (Org.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 83-104.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-42.

HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 135-162.

HOBBSBAWM, E. J. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSTIUK. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Editora Estampa, 1991. p. 19-58.

LEONTIEV A. Aparecimento da consciência humana. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 69-88.

LEONTIEV A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1991.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-83.

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º Grau).

LURIA, A. R. Generalização e abstração. In: _____. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1994, p. 65-133.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev, S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 143-189.

LURIA, A. R. **Introdução evolucionista à psicologia**: Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1-3.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: **As últimas conferências de Luria**; Tradução [de] Diana Myriam Lichtenstein [e] Mário Corso; Supervisão de Trad.de Sérgio Spritzer-Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1984a. L. 1, v. 1, cap. 12. p. 386-422.

MARX, K. A maquinaria e a indústria moderna. In: _____. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1984b. L.1, v. 1, cap. 13. p. 423-579.

MELLO, A; FARIA, A. L. (Org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de Leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T.; GENTILI P. (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF, CNTE, 1996. p. 28-147.

MENCHISKAIA, N. A. E I Pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A.N.; RUBINSHTEIN, S. L. et al. **Psicologia**. México: Grijaldo, 1969. p. 232-275.

MORI, N. N. R.; GALUCHI, M. T. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento, na perspectiva histórico-cultural. In:_____.
Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva. Maringá: Eduem, 2008. p. 19.

NATADZE, R. G. Aprendizagem dos conceitos científicos na escola. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia II**. investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 27-34 .

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

PINO, Angel. A criança, seu meio e a comunicação: Perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 12, n. 26, p. 9-15, 1993.

PALANGANA, I. C. A Individualidade no círculo da cultura mercantilizada. In:_____.
Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus: Ed. da EDUC, 1998. p.145-182.

PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Acerca da relação entre ensino e aprendizagem e desenvolvimento. **Revista pedagógica de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 111-125, 2002.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Sumus, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.13-26.

RUBINSTEIN, S. L. A Linguagem. In: _____. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973. v. 5. p. 9-81.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996a. p. 167-188.

SILVA, T. T. Análise do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais". In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996a. p. 106-127.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

SÉRKES, Â. M. B; MARTINS, S. M. B. **Trabalhando com a Palavra viva**. Curitiba: Renascer, 1996. v. 2. Sistematização da Língua Portuguesa através do texto.

SMIRNOV, A. A. Atención. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 177-200.

SOKOLOV, A. N. La percepción. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 144-176.

SOKOLOV, A. N. La memoria. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV A. N., RUBINSHTAIN, S. L. et al. **Psicologia**. México: Grijaldo, 1969. p. 201-231.

THAO, T. D. O nascimento da Linguagem. In: _____. **Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem**. Lisboa: Estampa, 1974.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VIGOTSKII, Lev, S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev, S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI Lev, S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI Lev, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI Lev, S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI Lev, S. **Problemas del Desarrollo de la Psique**. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1995. v. 3.

VIGOTSKI Lev. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner; revisão Elzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY Lev, S. **Problemas de Psicología General**. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1993. v. 2.

ZHINKIN, N. I. EL lenguaje. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. et al. **Psicología**. México: Grijaldo, 1969. p. 276-307.

ANEXOS

Anexo A

Termo de Consentimento

Prezada Professora:

O objetivo da pesquisa é conhecer as formas e os critérios de mediações utilizados em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Os instrumentos para a coleta de dados pautar-se-ão em observações e registros na instituição pública de Ensino Municipal e uma entrevista semi-estruturada com a professora. Os resultados poderão ser publicados em revistas, congressos, simpósios e encontros de natureza científica. Comprometo-me a manter sigilo sobre as informações aqui obtidas e asseguro que não as divulgarei isoladamente em nenhuma hipótese.

Simone Cristina Turke.

Eu _____,
(Professora) da Instituição Pública de Ensino Municipal, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Simone Cristina Turke, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, a participar do mesmo.

-----Data: /----/----/----

Assinatura (do pesquisado)

Eu, Simone Cristina Turke, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

-----Data: ----/-----/-----

Assinatura

Pesquisador:

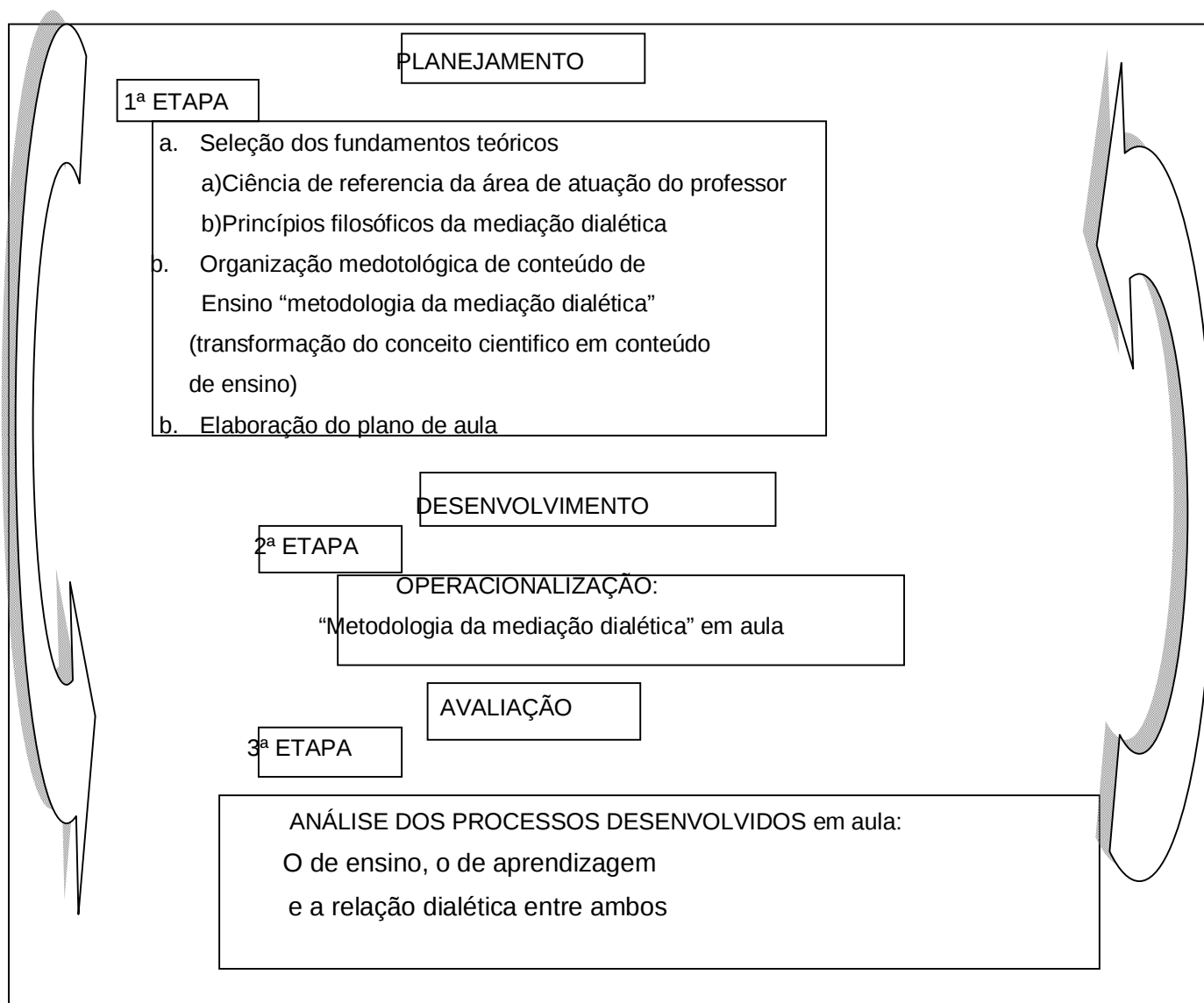
Nome: Simone Cristina Turke

ANEXO B

DIAGRAMA 1

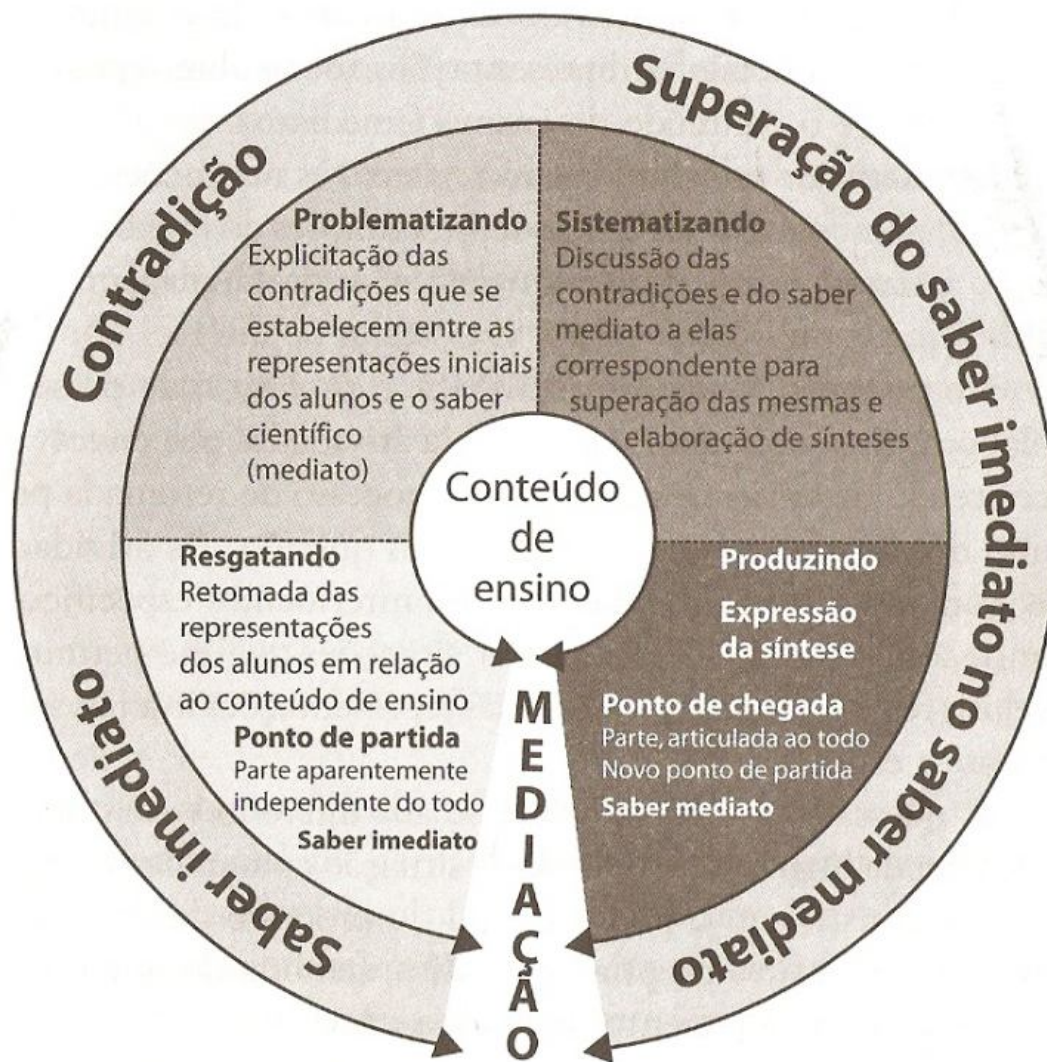
DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO TRABALHO EDUCATIVO

ETAPAS DA PRÁTICA EDUCATIVA: AULA



Fonte: (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 139).

ANEXO C

DIAGRAMA 2 — “METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA”

Fonte: (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 149).

APÊNDICE

APÊNDICE

Dados sobre a professora:

1. Idade:
2. Formação Acadêmica:
3. Há quanto tempo é professora?
4. Qual a série que você atua?
5. Qual é a sua carga horária de trabalho?
6. O que representa para você produção de texto?
7. O que é necessário a criança saber para produzir um texto?
8. Quais as atividades que você gosta de trabalhar nas aulas de produção e texto e o que você espera que os alunos realizem a partir delas?
9. Quais as dificuldades encontradas pelos alunos ao produzirem um texto?
10. Como você avalia as produções de texto?
11. O que é mediação para você? Como ela acontece nas aulas de produção de texto.