

1. INTRODUÇÃO: como a história de vida se traduz em desejo de pesquisa

Em um trabalho de pesquisa, além dos almeçados resultados, conceitos, pergunta de investigação, estrutura metodológica e seu desenvolvimento, há um sujeito que não deve ser esquecido e que desencadeia todo o processo: o pesquisador.

Mesmo em uma pesquisa quantitativa, não podemos desconsiderar o investigador. Na abordagem qualitativa, porém, este passa a ser parte constitutiva do próprio fenômeno pesquisado, já que é sob esse olhar que a investigação acontece, envolvendo interpretações que estão impregnadas de histórias e subjetividades. O ato de pesquisar é movido pelo desejo do pesquisador que busca, incessantemente, respostas para as suas inquietações, supondo, muitas vezes, que encontrará verdades sobre o objeto investigado. Sobre esse processo, Demo (1985) discorre como uma utopia, pois nenhuma teoria consegue descrever com veracidade sobre nenhum fenômeno, nos impulsionando a criar sempre novas teorias. Entretanto, a despeito de sabermos que não existe uma única verdade e que não conseguimos a tão almejada análise imparcial de algum fenômeno, nós continuamos. O que mobiliza o pesquisador, portanto, muito mais do que as respostas, são as perguntas. E o que mobiliza tanto o sujeito a inquietar-se e perguntar sobre si e sobre o que está a sua volta?

E como se dá a escolha nos indivíduos? Como são produzidas as suas inquietações? Para falar um pouco da proposta desta pesquisa, faz-se necessário falar do processo de escolha, contexto, lugar e o que me¹ impulsionou a pensar, me inquietar, refletir, o que acabou por gerar uma pergunta que se consolidou enquanto investigação para a realização do mestrado. Para isso vale a pena relatar a minha trajetória no Pacto² (Projeto de Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia), pois vejo que exemplifica esse processo.

O início da minha história no Pacto começou com uma despedida. Teria que me despedir de um programa que coordenava naquele período, o Proinfantil³, para me dedicar à função de

¹ Esse texto foi desenvolvido na primeira pessoa, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que pressupõe o pesquisador como inserido dentro do contexto analisado. Dessa forma, e partindo desse lugar de partícipe ativo, preferi tratar o texto dissertativo na primeira pessoa, me incluindo como parte do processo.

² No capítulo desenvolvido sobre a abordagem metodológica, p.30, esse Programa é apresentado de forma mais detalhada.

³ Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil. Tal Programa foi elaborado e financiado pelo Ministério de Educação, gerenciado pelo Estado da Bahia em acordo de participação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e municípios demandantes. Visava cumprir o plano de desenvolvimento educacional que preconizava que até o ano de 2011 não deveriam ter mais professores leigos nas classes de educação infantil. O MEC não deu continuidade a esse programa, pois para essa instância, a demanda necessária já havia sido atendida, não necessitando da abertura de um novo grupo de formação.

Formadora Estadual desse novo Programa de Alfabetização. Esse processo de mudança trouxe à tona memórias (lembranças da menina que fui, que questionava métodos de ensino pelos quais não aprendia). Esses questionamentos iniciais resultaram em um entendimento de que o saber poderia ser bem mais interessante do que estava posto em algumas escolas que frequentei, desejei ardentemente compreender tudo que pudesse sobre os indivíduos e sua forma de aprender. Queria entender o que tinha e não tinha dado certo comigo.

Assim, enveredei pelas artes, psicologia e educação. Com as artes, principalmente teatro e dança, vislumbrei sentir e expressar. Almejava a compreensão do mundo em meu próprio corpo. Entretanto, a pergunta sobre quem era o ser humano e seu complexo processo formativo persistia. Movida por essa curiosidade investigativa formei-me em psicologia pela Universidade Federal da Bahia no ano de 1999. Daí em diante percebi que para compreender os processos cognitivos e formativos teria que mergulhar na trajetória do desenvolvimento infantil. Para tanto, quis compreender, na prática, os conceitos trabalhados na faculdade, estagiando desde o começo do curso de graduação em escolas de Educação Infantil. Por meio dessas experiências, descobri a educação inclusiva que passou a ser a mola mestra do meu trabalho, por conceber o acesso à educação para todos, respeitando os ritmos e diferenças de aprendizagem de cada um. Na perspectiva dessa descoberta, fiz formação em psicomotricidade clínica e educacional e ao concluir o curso, passei a exercer a função de psicóloga, atuando em clínica e educação.

A psicologia e a educação, assim, se tornaram campos articulados com saberes complementares, capazes de tornar o conhecimento vivo, significativo, cheio de sentido. Daí envolver-me em projetos sociais foi um passo natural e subsequente para uma alma idealista, inquieta e missionária. Dessa forma desenvolvia projetos educacionais em parceria com educadores que comungavam de sonhos similares e inquietantes que precisavam de uma direção, transformando-se em objetivos e ações pedagógicas nascidas em ambientes educacionais e tecidas a várias mãos.

O Pacto se anunciava enquanto necessidade emergencial de alfabetizar as crianças baianas na idade certa (adiante tratarei mais amiúde sobre as características desse Programa e a demanda que o originou), por isso a minha saída do Proinfantil foi necessária, para atender a demanda que, no momento, se colocou mais relevante para a Secretaria de Educação do nosso Estado. Baseadas na experiência do PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa – experiência exitosa desenvolvida no Estado do Ceará, o grupo de formadores da Bahia, ao qual estava agregada, fez um estudo e uma adaptação da proposta pedagógica para inseri-la no contexto do nosso Estado.

O Pacto passou por dificuldades institucionais, mas conseguiu força e coesão para operacionalização de um trabalho inicial. O processo de implantação ofereceu possibilidades de uma rica experiência de aprendizagem, além de ser desafiador. Além disso, esse processo envolveu muito estudo e trabalho dos seus participantes.

Acompanhei o Grupo da Região Metropolitana⁴ no papel de formadora do Pacto e pude observar, em muitas situações as dissonâncias entre a teoria e a prática, o que produziu em mim uma grande inquietação. Precisava entender o porquê de determinados conteúdos formativos serem apreendidos em seus conceitos, mas vulneráveis no fazer pedagógico. Ou seja, no discurso era preconizado um conceito, que na ação – prática dos formadores estaduais e professores alfabetizadores- era distorcido. Isso me fez pensar nas diferenças entre o conhecimento teórico e o conhecimento atitudinal⁵, então refleti sobre se realmente estes conhecimentos estavam em processo de internalização e até onde as crenças trazidas nos processos educativos e formativos desses professores conflituavam com os conceitos aprendidos. Por meio desses questionamentos formulei a pergunta aqui proposta sobre quais os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professores alfabetizadores vinculados ao grupo de formação continuada do Programa Pacto e sua relação com as estratégias utilizadas em sala de aula.

Assim, nasceu o desejo de desenvolver esta pesquisa, cujo intento se concretizou, e seus resultados estão descritos ao longo desta dissertação. Entretanto, ciente de que esta pesquisa não se desenvolveu apenas pelas inquietações e buscas do pesquisador, cabe argumentar sobre essa escolha e o sentido que a ampara socialmente, ou seja, sua relevância social. Em outras palavras, apresentar qual a função social de se adentrar na busca da compreensão dos significados e sentidos das professoras do Programa Pacto.

1.1 CONTEXTO E PERCURSO DE UM TRABALHO E O QUE PRETENDE: porque e para quê

Desenvolver um capítulo que pretende contextualizar, explicar e justificar as razões de um trabalho como este, requer uma explanação sobre o processo histórico-político em que o

⁴ Os municípios que aderiram ao Pacto foram agrupados em Polos de trabalho para facilitar o seu processo formativo. Esses agrupamentos obedeceram às divisões territoriais propostas pelas Direc – Diretorias Regionais, facilitando o processo de formação presencial e ação de acompanhamento ao município. Cada Polo tinha, ao menos, um formador responsável pelas ações formativas inerentes ao Programa.

⁵ O conceito que referencia o termo foi apresentado nos estudos de Zabala (1998) que legitima conhecimentos que estão veiculados às atitudes dos atores inseridos no processo educacional. Esse autor preconiza a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas levando-se em consideração esses conhecimentos como conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula e dos quais o professor precisa se apropriar.

Pacto nasceu e a relevância desse Programa no cenário cultural brasileiro e baiano. Segundo Mortatti (2010), no final da década de 1970 o país estava em intenso processo de luta pela liberdade política, conclamada por intelectuais, artistas e a sociedade civil organizada, em razão do final do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964. Vários processos de inclusão e inserção social começaram a ser buscados, incluindo o direito à escolarização para todos, bem como de uma maior participação e integração entre escola e comunidade. Era uma tentativa de reparo a tantos anos de aprisionamento, desigualdade e segregação vivida pela população brasileira, sobretudo a classe mais desfavorecida economicamente. Dessa forma, o foco sobre a escola pública se intensificou como uma preocupação de dar acesso à população carente a melhores condições de ensino e aprendizagem.

Dentro desse processo, mais especificamente em 1980, o campo da alfabetização passou a ser alvo de grande relevância, pois começou a ser compreendido como um espaço de aprendizagem inicial da leitura e escrita que, com processos cruciais para a inserção do cidadão na sociedade em situação igualitária aos demais, foi valorizado e destacado. Iniciou-se uma preocupação com o desempenho dos alunos inseridos nas escolas públicas e o combate ao fracasso escolar, quando as metas propostas não conseguiam ser atingidas.

A partir da constatação da exclusão de inúmeros brasileiros em situação de marginalidade social, às políticas públicas de formação de professores e oferta de Métodos e Programas de aprendizagem para alunos passaram a vigorar e perdurar até os dias atuais (GATTI, 2011). Os investimentos e políticas de avaliação e formação de professores passaram a ser uma das estratégias para qualificação do ensino e aprendizagem em diversas etapas de escolarização e mesmo fora dos anos formais, a exemplo da EJA⁶ (BAHIA, 2014). Aos poucos a preocupação deixou de ser apenas com o ensino superior e médio e foi se voltando também para os anos iniciais, inicialmente pensados como locais para os pais deixarem os filhos quando iam trabalhar, mas começaram a ser entendidos como a base de todo o processo formativo futuro.

Nessa mudança de perspectiva, o MEC, Estados, Municípios e Universidades passaram a perceber uma mudança paradigmática: ou as séries iniciais começariam a ser cuidadas em todas as necessidades que são resguardadas a essas etapas de escolarização, ou a repercussão

⁶ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política pública que preconiza as experiências que o sujeito já traz em contato com sua vida cotidiana e seu trabalho como saberes valiosos para aproximá-los dos conhecimentos básicos que não tiveram ao longo de sua escolarização e de que precisam se apropriar para uma inserção mais justa e digna em sua comunidade. Atende jovens a partir de 15 anos e visa garantir a continuidade de seus estudos ao longo de sua vida.

de uma base mal estabelecida descambaria para problemas cruciais de aprendizagens dos jovens e adultos ao longo do seu percurso formativo, a exemplo do TOPA⁷(BAHIA, 2014).

Centrado nessa necessidade, o MEC propôs o Plano Nacional de Educação escrito em 2011(BRASIL, 2014) que nasceu de um grande debate social, retratando uma realidade histórica e cultural, refletindo uma conjuntura na qual estávamos inseridos. Seguindo a mesma tendência, foi lançado, no Estado da Bahia, o Programa Todos Pela Escola, criado em 2011(BAHIA, 2014), com metas propositivas para a melhoria da educação em nosso Estado. Esse Programa trouxe dez compromissos como metas e diretrizes, sendo a primeira delas **alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar**, e a segunda, **fortalecer a inclusão educacional**. É importante demarcar que essas necessidades traçadas estão totalmente articuladas com as almejadas pelo Plano Nacional de Educação.

Calcado nessas diretrizes e ao constatar por meio de indicadores educacionais – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2009) - que a Bahia estava situada abaixo das médias nacional e regional, o Governo do Estado da Bahia, em 2011, instituiu uma política educacional com o objetivo de elevar a qualidade da educação básica no Estado, com aceleração de melhoria dos resultados educacionais – o Pacto pela Educação (2011)⁸ . O decreto que o instituiu (BAHIA, 2011), evidencia no art. 1º o objetivo do citado Programa, que é assegurar às crianças os meios necessários para a sua formação básica a partir do primeiro ano do ensino fundamental. A condição estabelecida para esse Programa foi pensada na forma de regime de colaboração entre Estado e Municípios, calcada na Constituição Federal, art. 206, inciso VI e art.211(1998).

A educação básica passou a ser valorizada em seu primeiro ciclo, pois, no art. 1º desse mesmo documento, em nota de parágrafo único, ficou estabelecido o compromisso do Estado com a implementação das condições necessárias para que, ao chegar ao 4º ano do ensino fundamental, todas as crianças estejam com pleno domínio de leitura, escrita e cálculo.

O objetivo central do Pacto foi, precisamente, conjugar esforços entre Estado e Municípios da Bahia para a melhoria da qualidade da Educação garantindo aos estudantes o direito de aprender. Para isso, coube ao Estado o assessoramento e acompanhamento dos municípios que aderiram ao Programa, por meio de atividades técnicas e pedagógicas, envolvendo os três eixos centrais: avaliação, gestão e formação.

⁷ Programa Todos pela Alfabetização, criado em 2007 pelo Governo do Estado da Bahia tem como meta reduzir o analfabetismo real e funcional de milhares de baianos adultos e, paralelamente, reduzir a pobreza e situações de desigualdade.

⁸ O nome Pacto pela Educação corresponde ao instituído pelo Decreto, em 2011, com o passar do tempo, extra oficialmente o Programa começou a ser chamado Pacto com Municípios, atrelando a sua condição de pactuar duas redes que colaboram para o desdobramento dessa política nos municípios baianos.

A função do eixo de avaliação foi definida em torno dessa política como o responsável pela avaliação estadual em larga escala: AVALIE ALFA. Essa prova foi aplicada quando as crianças do segundo ano concluíram o ano letivo. Além dessa avaliação proposta pelo Estado, as crianças compreendidas no ciclo de avaliação, participaram também da Provinha Brasil criada em 2008 (MEC, 2014) que foi aplicada na ocasião da entrada das crianças no segundo ano do ensino fundamental e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) criada em 2013 (MEC, 2014) que foi a avaliação aplicada no terceiro ano.

A competência do eixo de gestão estava atrelada às atribuições logísticas como distribuições de materiais e garantia das formações, contemplando todos os aspectos concernentes a sua realização infraestrutural.

No eixo de formação estava centrada a perspectiva da formação continuada do Orientador de Estudo que atuava junto ao alfabetizador, culminado com uma metodologia mais consolidada na perspectiva de sistematização e garantia dos Direitos de Aprendizagem (MEC, 2012)⁹ das crianças inseridas no primeiro ano do ensino fundamental¹⁰.

É precisamente nesse último eixo que eu me encontrava envolvida, assumindo a função de Formadora Estadual. Nesse sistema de cooperação entre Estado e Municípios, cabia ao Formador Estadual a formação presencial dos Orientadores de Estudo (profissional que conduzia a formação do professor alfabetizador na esfera municipal), bem como o acompanhamento no âmbito da formação nos municípios, a distância e em sala de aula. A formação se dava por grupos, envolvendo três blocos de profissionais, até chegar às classes de alfabetização, como configurado a seguir:

Quadro 1 - Estrutura funcional da formação continuada no Pacto

- 1) Formadores Estaduais e Multiplicadores Regionais \rightleftarrows Orientadores de Estudo
- 2) Orientadores de Estudo \rightleftarrows Alfabetizadores
- 3) Alfabetizadores \rightleftarrows Crianças do primeiro ano do ensino fundamental

Fonte: Pesquisa da autora, 2014.

Os Formadores Estaduais e Multiplicadores Regionais estavam situados na

⁹ Os Direitos de Aprendizagem foram divulgados em 2012 e tratam de conteúdos que devem ser assegurados no ciclo de alfabetização em todas as áreas temáticas concernentes a esse ciclo. Trazem os objetivos, concepções, eixos e habilidades que devem ser introduzidas, aprofundadas e /ou consolidadas nos três anos desse ciclo. Trata-se de um documento norteador para os três primeiros anos, já que não há um currículo fixo para essa fase.

¹⁰ Os Direitos de Aprendizagem incorporam todo o ciclo de alfabetização, mas vale enfatizar que, até 2013, o Estado da Bahia trabalhava apenas com o primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Coordenação de Formação do Estado e iniciaram seu processo de formação continuada em 2011, tendo caráter permanente (enquanto perdurasse o Programa), por consultores do Ceará, sendo uma delas Simoneti (2011), autora da Proposta Pedagógica para Alfabetizar Letrando, na qual o Pacto se referenciava teórica e metodologicamente.

A perspectiva de formação continuada de todos os professores que atuavam no Pacto obedecia a uma estrutura que visava facilitar a operacionalização desse processo. Os Municípios que aderiram ao Pacto tinham em sua configuração, os Orientadores de Estudo que formavam e acompanhavam uma turma de, no máximo, 25 professores alfabetizadores e um Coordenador Municipal, que possibilitava às condições necessárias a dinâmica do trabalho do Orientador de Estudo e demais necessidades do Pacto e outras situações que repercutiam direta ou indiretamente no processo qualitativo de aprendizagem das crianças envolvidas. Esse profissional também dialogava com os dirigentes municipais com a finalidade de dirimir quaisquer entraves existentes nessa política educacional.

Os municípios adidos ao Pacto foram organizados em polos de acompanhamento e formação. A lógica desses agrupamentos foi estabelecida pelas proximidades entre os Municípios obedecendo a divisão estadual que circunscrevia regiões próximas em Diretorias Regionais. Isso facilitava as ações de acompanhamento, monitoramento e formação pelos Formadores Regionais e Estaduais, e também, o deslocamento dos Orientadores de Estudo em ocasião das Formações Estaduais que concentrava todo o Polo em uma única região, cuja estrutura e proximidade permitiam a organização da Formação, com todos os aspectos inerentes e necessários a esse evento formativo: sala de convenção estruturada, hospedagem e alimentação assegurada, deslocamento facilitado.

Os Formadores da equipe estadual estavam lotados na SEC, enquanto os Multiplicadores Regionais nas Diretorias Regionais nos Municípios, favorecendo um acompanhamento *in loco*. Após receberem formação, os formadores estaduais faziam a formação dos Orientadores de Estudo (profissionais da rede municipal de educação designados para esse fim) e estes, a dos alfabetizadores.

Em 2011, o Programa teve início com uma Proposta voltada para a área de Língua Portuguesa. Em 2012 foi iniciado o trabalho de Alfabetização Matemática ainda com a Formação dos Formadores Estaduais. Em 2013, aconteceu a formação dos Orientadores de Estudo em Alfabetização Matemática, e alguns municípios deram início ao trabalho com essa proposta em sala de aula.

Mesmo sabendo da importância das duas experiências formativas, a presente pesquisa centrou-se na Língua Portuguesa, por haver uma concepção mais calcada nos postulados trazidos por Vigotski e que atendiam mais precisamente ao conceito de mediação por ele

proposto e com o qual comungo. Portanto, descreverei a seguir esse trabalho pedagógico, como este se estruturava e em que perspectiva se amparava.

A Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (SIMONETI, 2011) configurou uma experiência bem-sucedida no Estado do Ceará: o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC (GATTI, 2011). O Estado da Bahia obteve os direitos de reprodução desse material, composto de manual para os professores, caderno de atividades do aluno, cartelas e cartazes.

A Proposta centrou-se na estrutura de rotina didática¹¹ que compreendia uma organização de trabalho presente na Educação Infantil, cuja sistematização de trabalho acontecia a partir do planejamento do professor, levando em conta os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais¹² do fazer pedagógico, necessários ao ano de escolarização com o qual se trabalha, apenas como elementos de organização e compreensão visto que são aspectos que se relacionam de formas interdependentes.

Sendo um dispositivo metodológico e conceitual para ser trabalhado nas turmas de primeiro ano, a proposta foi dividida em quatro etapas, cada uma com quatro semanas, o que contemplava o calendário de todo o primeiro ano. A proposta tinha em seu âmago conceitual central o sociointeracionismo de Lev Vigotski, sendo a mediação parte intrínseca desse conceito. Foi também conceito inerente à proposta a psicogênese da língua escrita, trazida pelos estudos de Ferreiro e Teberoski (2008), a perspectiva de letramento como processo essencial a alfabetização.

A proposta tinha uma dimensão prática com a sistematização dos eixos de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística que constituíam o sistema de aquisição da escrita previsto nos Direitos de Aprendizagem (MEC, 2012) para o primeiro ano do ensino fundamental, nos componentes de língua portuguesa. Para garantia desses eixos a rotina didática foi dividida em tempos pedagógicos, definidos com objetivos específicos. A sequência desses tempos pedagógicos organizava a prática do alfabetizador assegurando um trabalho mais sistematizado em sala de aula, o que auxiliava no trabalho do professor.

Partindo da concepção de aprendizagem significativa e de que o prazer é mobilizador do processo de aprendizagem, Simoneti (2011) organizou a Rotina didática com atividades alimentadoras e estruturantes, sendo as do primeiro tipo situações pedagógicas que despertavam o desejo da criança aprender e as do segundo tipo, atividades metalinguísticas;

¹¹ O conceito de Rotina Didática pode ser visto em Cruz, Manzoni & Silva (2012). Na abordagem trazida por essas autoras, a rotina – na perspectiva do letramento – organiza as práticas em sala de aula, sistematizando o trabalho do professor, sem retirar a espontaneidade e fluidez. Trata-se de uma modalidade organizativa que norteia o trabalho do professor, garantindo os objetivos pedagógicos.

¹² Zabala (1998), ao estabelecer categorias referentes ao trabalho didático do professor dividiu-o em três campos: conceituais, procedimentais e atitudinais. O conceitual refere-se a conhecimentos relativos a conteúdos, teorias, o procedimental às estratégias utilizadas pelo educador para tratar dos temas referentes a sua aula e os atitudinais, já explicados anteriormente, estão relacionados a conduta.

ou seja, exigiam um trabalho cognitivo de análise a respeito da língua escrita. Daí, as estratégias metodológicas do segundo tipo visavam que a criança pudesse perceber **o que** a língua representava, entendendo a escrita enquanto sistema representativo, e **como** ela representava, a partir das unidades presentes no texto (sílabas, palavras, frases, letras) mediante a composição e decomposição dessas unidades sonoras, sendo trabalhada de forma lúdica e dentro do contexto do letramento. E assim, os tempos (forma como a autora denominou cada momento pedagógico da rotina) tinham seus objetivos a serem assegurados no processo de alfabetização, como especificados abaixo:

O tempo denominado *Para Gostar de Ler*, primeiro momento dessa rotina, constituía-se como o período no qual a criança e/ou professor podia manipular os livros e contar histórias, objetivando o prazer do contato com o universo letrado, instaurando o desejo de estar cada vez mais inserido nesse universo, formando, então, a criança leitora. Diante desse objetivo, o processo não deveria ser didatizado, apenas usufruído de forma prazerosa, favorecendo a imaginação da criança.

O segundo momento foi denominado de *Roda de Leitura e Oralidade* (Lendo e Compreendendo) que objetivava, por meio de cartazes com histórias (gêneros textuais), trabalhar a leitura com compreensão, a consciência fonológica da criança e atividades estruturantes intercalando a oralidade com a representação desta: a escrita.

O terceiro momento da Rotina denominava-se *Aquisição da Escrita* no qual a criança desenvolvia atividades estruturantes mais direcionadas por meio de atividades de escrita e refletindo sobre esse sistema que representava a língua.

O quarto e último tempo foi denominado *Escrevendo do seu jeito*. Nele o professor proporcionava que a criança escrevesse espontaneamente sobre o tema que estava sendo desenvolvido na aula, relacionando-o com os outros tempos, para que pudesse diagnosticar as hipóteses de escrita trazidas pelo aluno e fazer intervenções qualitativas para o seu avanço.

A experiência do Estado do Ceará também serviu de exemplo para o MEC que criou, em 2012, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), cuja portaria foi lançada no Diário Oficial da União, em julho de 2012, lançado pela presidente Dilma Rousseff em novembro deste mesmo ano (Estado de São Paulo, 2012). Como a Bahia já tinha se baseado nessa mesma referência e vinha desenvolvendo o PACTO desde 2011, com a inserção do Pacto Nacional no Estado, no ano de 2013, houve uma sobrecarga de atividades para os Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores, já que duplicaram o número de formações, relatórios, planejamentos e outras atividades exigidas pelos dois Programas, pois aconteceram simultaneamente, sem integração.

Independentemente dessas dificuldades existentes entre Programas que não dialogavam

(a despeito de nascerem da mesma inspiração, tendo o mesmo objetivo final nascendo e se sustentando nas mesmas correntes teórico-metodológicas), continuamos com nossos estudos, formações, acompanhamentos, e nesse processo de formação em serviço, que formamos o outro e a nós mesmos, observava e refletia. Uma das observações que particularmente me inquietavam era a de que em muitas situações os conceitos (teorias) não eram traduzidos na prática (ação) dos professores envolvidos nesse Programa.

Um exemplo disso é que, muitas vezes, o professor teorizava adequadamente que a aprendizagem da criança se dava pela construção de hipóteses que deviam ser manejadas por ela, havendo uma aproximação entre a(s) hipótese(s) trazida(s) e o conceito didático. Na prática, entretanto, pedia que a criança apagasse sua resposta (hipótese) sem validação desta, e sem o tempo necessário para que ela refletisse sobre sua construção, em confronto com os conflitos didáticos produzidos em sala de aula, que é o que resultaria na formulação conceitual adequada e significativa para a criança.

Considerando a mediação um conceito chave da Proposta Didática Para Alfabetizar Letrando e entendendo que se o conceito sociointeracionista de aprendizagem estivesse bem internalizado não haveria distinção em sua teorização e sua prática, formulei a seguinte pergunta investigativa: Quais os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professoras alfabetizadoras vinculadas ao grupo de formação continuada do Programa Pacto e sua relação com as estratégias utilizadas em sala de aula?

Explicarei aqui sobre a justificativa e os objetivos pretendidos quanto ao desenvolvimento do presente trabalho e, para isso, começarei com um questionamento: O que pretende uma pesquisa sobre os significados e sentidos de mediação entre os professores do Programa Pacto?

Diversas pesquisas sobre mediação foram desenvolvidas e podem ser encontradas na literatura científica. Algumas, inclusive, são apresentadas na fundamentação teórica desta dissertação. Na revisão de literatura observamos que são escassos os trabalhos que se dedicam ao conceito de mediação na perspectiva de compreender os significados e sentidos dos professores de um programa de formação continuada, a exemplo de Rial (2001); Amoretti (2005); Leitão (2006); Dullo (2006); Zanolla (2012), dentre outros.

Pesquisar sobre significados e sentidos de mediação pode ser uma resposta avaliativa sobre todos os profissionais do eixo de formação envolvidos no Pacto, incluindo a mim mesma. Portanto, este trabalho possibilita uma ampla reflexão sobre o modo como o sistema de crenças (sentidos e significados) interfere nos conceitos aprendidos.

Quando trabalhamos com aprendizagem na perspectiva de vinculá-la à vida, ao cotidiano e ao prazer do aprendente, precisamos compreender os processos cognitivos e

afetivos em que o conhecimento se processa. Quando busco o significado e os sentidos de mediação pelo professor, em um programa onde este tema é bastante trabalhado, investigo a subjetividade presente na construção do conceito e, portanto, o seu diferencial quanto à aplicação por todos os sujeitos envolvidos nas esferas formativas.

Em se tratando de formação de professores, tanto mais se justifica, pois os formadores têm a responsabilidade de formar outros indivíduos que estão trabalhando diretamente em sala de aula. Portanto, quanto melhor internalizado estiver o conceito de mediação, tanto melhor ele fluirá nas situações pedagógicas de sala de aula, nas quais conceitos, procedimentos e atitudes aparecem imbricados, repercutindo de forma mais consistente, sem maiores distâncias entre o teorizar e o fazer pedagógico.

Compreender essa construção subjetiva em um tema teórico e prático poderá favorecer a reflexão de vários outros temas educacionais que seguem a mesma perspectiva, colaborando com outras pesquisas e projetos de ensino e extensão.

Além disso, como o Pacto pela Educação foi um Programa Social, com investimento público, a presente pesquisa oferece parâmetros para uma possível avaliação para que as instâncias e profissionais envolvidos saibam mais sobre o elemento mediacional. Este último é fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando práticas futuras que poderão ser refletidas com a compreensão dos resultados obtidos. Desse modo, esta pesquisa funciona, no mínimo, como uma devolutiva sobre o investimento e empenho dispensados. Somado a isso, podemos afirmar que ainda não há estudos científicos na Bahia sobre esse Programa. E por fim, esta pesquisa justifica-se pelos próprios objetivos que almeja **(a compreensão dos sentidos e significados de mediação pedagógica entre professores vinculados ao curso de formação continuada Pacto e as suas relações com as estratégias mediacionais)**, já que na tentativa de responder a pergunta sobre quais os sentidos e significados desse conceito, reflito e busco compreender e identificar aspectos inerentes a essas construções cognitivas, afetivas e representativas, possibilitando que outros pesquisadores e professores deem continuidade a essa e tantas outras perguntas que aparecerão após a leitura deste relato de investigação.

Da mesma forma, ao tentar responder os objetivos específicos que são **investigar os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professores vinculados ao curso de formação continuada Pacto; analisar as estratégias mediacionais utilizadas pelos professores na sua prática profissional; identificar as dificuldades encontradas pelos professores na compreensão do conceito de mediação e na sua prática docente e relacionar as possíveis mudanças nos sentidos e práticas de mediação pedagógica entre professores, a partir da sua participação no Pacto**, além de trazer uma perspectiva

avaliativa sobre a prática docente dos professores envolvidos nesse programa, possibilita, também, uma reflexão sobre o que o sujeito já traz em seus sistemas de crenças e como isso dificulta ou facilita a internalização de conceitos envolvidos no fazer pedagógico.

Ao investigar essa forma de sentir e significar, analisar as estratégias mediacionais presentes nas práticas didáticas em sala de aula, identificar as dificuldades encontradas quanto a compreensão desse conceito e relacionar as possíveis mudanças a partir desse Programa, percebo quanto sentir e significar se entrecruzam durante os processos formativos diversos na vida do sujeito: o que o antecede trazido pela sua cultura, o que o estrutura dentro de sua história de vida e o que ele concebe em sua prática formativa mais sistematizada, seja esta inicial e continuada.

Esta pesquisa abre diversas possibilidades de aprofundamento. Ela não se esgota nem tem a pretensão de dar respostas fechadas e acabadas a nenhum de seus enunciados.

Diante desse intento é importante referenciar o trabalho com fundamentos que embasam os pressupostos da pesquisa desenvolvida, como demonstrados no capítulo seguinte. Após isso, caracterizarei os procedimentos de pesquisa ao qual recorri, com seus respectivos instrumentos. Em seguida apresentarei a análise discursiva e considerações finais a partir da minha ótica, considerando esta também limitada e tangenciada pela minha história de vida e práticas formativas que hoje se transfiguram no sujeito que sou e na compreensão que posso ter acerca de conceitos que me cercam.

2 -CONCEITOS QUE CIRCUNDAM E CIRCULAM: historiando teorias referentes à presente pesquisa

2.1 Entre o significar e o sentir: conceitos que se entrecruzam na apropriação do conhecimento

Introduzo este capítulo explicando a importância em diferenciar significado de sentido, definições tão próximas, que por vezes se confundem. Essa diferenciação é complexa, entretanto possível, já que esses dois conceitos se dão em esferas distintas: coletiva e individual.

Para introdução dos conceitos de significado e de sentido, cabe examinar o que Vigotski propõe sobre ambos, contextualizando-os historicamente. Vigotski (2001) foi um grande expoente interacionista do século XX e, como seus contemporâneos, centrou seus estudos na psicologia genética, com ênfase na gênese dos processos psicológicos e seu desdobramento na aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Ele foi firmemente influenciado pelo materialismo histórico e dialético de Karl Marx, que preconizava que as relações humanas são estabelecidas pelas relações de produção material, independentemente da vontade consciente e individual. Para Marx (2007), o conjunto dessas relações de produção constitui a base econômica da sociedade. O que Vigotski (2001) se referencia a partir dessa teoria é a questão histórica que atravessa o homem, pois que este nasce em uma determinada época que contém todas as outras. O presente é composto de todo o passado que o sucedeu e a cultura é formada por infinitos elementos que representam toda essa sucessão, desde artefatos até a própria linguagem e seus signos, sendo o homem um ser histórico, afetado pela cultura a que pertence e capaz de transformá-la.

O sujeito vigostkiano é compreendido como um ser sócio-histórico-cultural. Isso significa dizer que o sujeito nasce, vive, se constitui, constrói conhecimentos e produz transformações em suas relações de produção, interação, troca, visto que está situado historicamente e inserido em uma cultura que o precede.

Esse autor trata da relação dialética entre sujeito e objeto numa ação de transformação, em que estabelece a perspectiva da relação de linguagem, ou ainda uma relação semiótica, uma vez que se dá na cultura e pelos signos produzidos pelas interações sociais. Dessa maneira, fica estabelecida uma relação clara entre o processo de mediação e os significados atribuídos pelo sujeito em seu processo de internalização. Para Cavalcanti (2005):

Dessa compreensão pode-se refletir sobre o real e a sua representação. O mundo, na perspectiva aqui trabalhada, só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. E esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros, ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural. No processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais – imagens sensoriais – que se encontram colados à singularidade do objeto. Para o processo de descolamento do singular do objeto e sua generalização e abstração, a imagem tem de ser representada pelo signo. Mas, diferentemente dos animais, os sinais que os homens captam do mundo carregam-se de significação social e cultural. Desde a infância, a criança já capta o objeto semiótico, ou seja, a imagem com sua significação (com o uso da palavra).

Sendo assim, a representação é tanto uma função (tornar presente algo que não está presente) quanto o objeto representado (o significante). Para Vigotski, a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo nesse último caso, um instrumento do pensamento. (CAVALCANTI, 2005, p.189)

É importante diferenciar o conceito de sentido e o conceito de significado da palavra, na perspectiva de Vigotski. O sentido abarca uma compreensão mais ampla e irrestrita, caracterizada pelas singularidades, pois que evoca todos os eventos da consciência despertados por uma dada palavra e o significado possui uma conceituação mais estável,

direta e precisa, sendo apenas uma das zonas do sentido. Do mesmo modo, é importante aprofundar a distinção entre significado e sentido, entendendo cada um deles a partir da teoria de Vigotski e de outros autores. Além disso, é importante discutir a relação desses conceitos com a categoria central deste trabalho: a mediação.

Vigotski (2001) conceitua signos como representações ou formas de expressar objetos, eventos e situações, sendo a linguagem constituída por eles, pois através dela trazemos elementos que no momento estão ausentes, sendo apenas representados pela fala para favorecer o processo de comunicação. O autor analisa estudos anteriores com chipanzés, realizados por Koehler (1921), Yerkes (1916a; 1925b). Nesses estudos os autores assumem a ideia de que há uma distinção entre pensamento e linguagem e é justamente o que diferencia o ser humano do chipanzé. Os estudos que utilizavam chipanzés foram replicados com crianças e demonstraram diferenças fundamentais. Essas diferenças podem ser observadas em crianças, após os dois anos de vida, quando pensamento e linguagem passam a operar de forma entrelaçada. Nessa fase descobrem que as coisas têm nome e atribuem a elas significados.

Ao descobrirem que a linguagem tem um sentido representativo, mesmo que ainda não tão abstrato, as crianças oralizam o pensamento. Nesse período elas tentam extrapolar o vocabulário básico ao qual estavam acostumadas para comunicar as necessidades vitais e começam a perguntar por outras palavras, inferindo a função simbólica da linguagem. Vigotski (2001) conclui, então, que a linguagem está a serviço do pensamento, pois que a função da primeira é descoberta pela existência do segundo. Portanto, a partir desses estudos três princípios ficam evidenciados: em primeira instância, a linguagem e o pensamento têm raízes diferenciadas; em segundo lugar, a criança tem um pensamento pré-linguístico em seu desenvolvimento intelectual; e em terceiro lugar, a linguagem e o pensamento se encontram. Em seguida, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racionalizada.

Outro ponto importante levantado por Vigostki (2001) refere-se à passagem do discurso aberto para o discurso interior. Não se sabe ao certo quando e como isso ocorre, embora a inauguração do segundo demonstre o início do diálogo interno, apontando para uma adaptação pessoal, caracterizada por experiências passíveis de interiorização. Isso acontece quando o sujeito começa a significar o mundo atribuindo a este, situações particulares de acordo com sua realidade psíquica, suas relações estabelecidas diante do signo apresentado que está impregnado de experiências pessoais e sensoriais e não apenas dados concretos da realidade.

Em outras palavras, para estar em um mundo inter-relacional, em que a linguagem é anterior ao sujeito, este precisa apropriar-se desta em uma atitude interativa em que o universo

linguístico é apresentado a ele pelos outros com os quais convive. Para isso acontecer, há uma série de experimentações e hipotetizações da criança quanto aos signos e elementos que compõem seu universo sociocultural para que construa aprendizagens sobre o ambiente em que vive, facilitando suas relações e sua adaptação. Ou seja, essas apropriações estão em um espaço de linguagem, que não pertencem unicamente ao intérprete (sujeito a quem é apresentado ou busca o conhecimento), nem tampouco ao expoente (aquele que apresenta o signo), é uma combinação de fatores externos, internos e existentes no espaço relacional de ambos. Aqui é destacada uma relação em que não existem prevalências, não há uma supervalorização do coletivo para o individual, nem tampouco, do individual para o coletivo. À criança é apresentado o mundo por aqueles com quem ela convive, mas nessa relação de convivência, são tantas as experiências e interpretações significadas a ela por esses entes que, haverá múltiplas associações, diferenciações e/ou generalizações a cada conhecimento novo ao ser confrontado com outros mais antigos, formando um sentido particular para ela que jamais será experimentado por outra pessoa da mesma maneira.

Entretanto, essa organização cognitiva particular não tem um valor maior nem menor do que os significados coletivos. Há uma crescente troca de informações e apresentações entre significados e sentidos que se transformam à medida que novas experiências, elementos relacionais e signos vão fazendo parte desse repertório vivencial.

Em Vigotski (2001), o sistema simbólico é retratado a partir da formulação das funções mentais superiores, em que o pensamento humano é definido como mediado pela linguagem. Ou seja, para esse autor, a memória, o pensamento e a linguagem se constituem enquanto processos significados, compostos por signos, podendo ser representados pelo sujeito, independentemente de sua presença. A partir desse entendimento, observamos que faz parte do universo humano nomear as coisas, atribuindo significado a elas, representando-as, comunicando-as ao outro. Ao mesmo tempo, cada sujeito desenvolve uma relação subjetiva com o mundo e os elementos que dele fazem parte, desenvolvendo sentidos particulares quanto aos objetos e conceitos inerentes às suas experiências. Esses sentidos subjetivados, não eliminam o significado geral, apenas agregam características individuais, características essas que mudam de um sujeito para o outro.

É na infância, segundo Vigotski (2001), que esses comportamentos culturais começam a surgir:

As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2001, p.42)

O autor explica ainda que, inicialmente significado pela cultura, os sistemas de representação da linguagem são pouco a pouco reconstruídos internamente (internalização). O significado que é inicialmente externo ao sujeito, significado pela cultura, é aos poucos internalizado, desenvolvendo-se o sentido individual. Para isso ocorrer, há que existir a operação com signos, existindo inicialmente uma interação para o favorecimento do processo interpessoal e intrapessoal, isso é realizado intencional ou espontaneamente por meio da mediação. Outro aspecto destacado por esse autor é quanto à experiência emocional da criança como capaz de exercer forte influência na forma como ela se relaciona com o ambiente e o interpreta, dando sentido às situações. Para ele, o individual e coletivo são como uma unidade, situando a experiência emocional como contendo elementos situacionais e emocionais ao mesmo tempo, sendo esses indissociáveis. Para Chaves (2000), essa dinâmica envolvendo o individual/coletivo pode ser explicada pela necessidade que o indivíduo tem de identificar, compreender e internalizar os significados dos símbolos da cultura em que quer ser aceito.

Além da internalização, outros conceitos como conversão e apropriação são trazidos por autores sociointeracionistas, com suas equivalências e diferenças, no que tange ao processo de produção de significado pelo sujeito cultural. Rogoff (1998) faz uma identificação do termo apropriação em três perspectivas. Primeiro como sinônimo de internalização. O segundo, embora guarde uma equivalência, se diferencia, no que diz respeito ao processamento do significado do coletivo para o individual, pois nessa passagem há uma transformação em que a aprendizagem será configurada mantendo aspectos iniciais, mas também adquirindo características do indivíduo. E a terceira e última perspectiva, defendida pela autora, é a de uma transformação mútua e coletiva de significados, na qual a aprendizagem possibilita uma vivência posterior, já que o significado foi apreendido de forma coletiva e transformado em ação participativa.

Ristum (2001) traz para a reflexão a questão da mudança de sentido em uma mesma palavra, correlacionando a situação em que essa surge, aumentando tal cadeia interpretativa, ou seja, dependendo do contexto em que está inserida, a palavra tem uma conotação diferente. Essa multiplicidade de significados aponta para uma infinidade de interpretações. Tais aspectos também foram salientados por Rey (2005), quando afirma que o indivíduo traz sua forma de inteligibilidade sobre a realidade, o que é, evidentemente, uma interpretação deste sobre o fenômeno que descreve ao interpretar, não correspondendo necessariamente ao real. Dessa forma, o significado não pode ser considerado unívoco, pois cada interprete atribuirá ao objeto sua ótica e assim, como cada indivíduo traz uma experiência inigualável, haverá uma multiplicidade de interpretações sobre o mesmo fenômeno. Amorim (2002), por sua vez,

caracteriza o signo como de natureza polissêmica, justificando que essa é uma característica advinda da condição abstrata da linguagem.

Silva (2007) afirma que:

O surgimento da representação será a marca da presença de uma *função simbólica*, definida como a capacidade de evocar objetos ausentes através da representação mental, relacionando objeto real, signo e significado. Concordam, igualmente, que, para que se instale a função simbólica, será necessária a reatualização das experiências iniciais, que vão culminar nos esquemas sensório-motores ou na inteligência das situações, através de uma assimilação e acomodação dupla ou da sublimação da intuição espacial no nível representacional. (SILVA, 2007, p.05)

Dessa forma, fica evidenciado que o significado está articulado com a cultura, já que envolve um conceito partilhado pelo grupo, sobre determinado objeto ou fenômeno. Partindo dessa ótica, Bruner (1997) afirma que estudar os significados é responsabilidade da psicologia cultural. O autor preocupa-se em preservar o olhar sobre o homem como ser interpelado pela cultura e não apenas em suas marcas individuais, justificando que o conteúdo do pensamento, bem como a maneira de pensar, manifestam-se de formas diferentes, em culturas diversas.

Smolka (2000) contribui acerca dessas variações do significado de apropriação trazendo três variações. Uma das definições diz respeito a algo que o indivíduo apreende do mundo externo, mas atribuindo características particulares. A segunda trata do conhecimento que o sujeito adequa para dentro das normas e padrões sociais vigentes, enquanto a última variação enfatiza o aspecto transformativo entre os sujeitos que estão em interação, bem como dos objetos implicados nessa relação.

O que Smolka (2000) traz enquanto diferença entre essas definições de apropriação, diz respeito a ênfase estabelecida pelo indivíduo no trato que estabelece com o conhecimento, para a sua internalização. No primeiro caso, há uma interação entre o que é trazido pelos signos culturais e uma interpretação particular dada pelo indivíduo a essa aprendizagem, se constituindo em um saber organizado com base nessa relação entre elementos socialmente construídos e tratados pelo sujeito a partir de construções subjetivas que fazem parte do seu repertório de aprendizagem singular. No segundo caso há a predominância das normas e padrões sociais que se tornam imperativos para a apropriação do conhecimento, ou seja, ainda que o sujeito tenha um conhecimento anterior acerca do tema que está em processo de apropriação, esta só se efetivará, para ele, quando adequar aos ditames sociais. Já no terceiro caso o principal elemento para a consolidação da aprendizagem em estado processual é o fator da reciprocidade, ou seja, a interação e relação entre os sujeitos com o tema que está sendo processado por ambos e a transformação acarretada por meio dessa troca o que possibilita

uma efetivação desse conhecimento, modificando o saber anterior de cada sujeito envolvido no processo.

Pino (2005) propõe o termo conversão como o mais apropriado para descrever o percurso do processo de internalização, pois ele observa uma transposição de planos que culmina na mudança de sentido nas relações sociais, o que condiz com um dos conceitos gerais de conversão quando esse é tratado como mudança de sentido atribuído às coisas. A conversão traz, portanto, a compreensão do processo de significado para sentido, pois clarifica a (re) significação.

Atento a essas diversidades conceituais, Santos (2010) propõe a utilização de uma conceituação mais ampla, em que abarca tanto o processo de conversão, apropriação e internalização, além de não estar limitado apenas a esses conceitos: a singularização. Para o autor, a singularização demonstra o processo de transposição do coletivo para o individual, tornando singulares os significados anteriores, estando coerente com os conceitos trazidos pelos autores que se baseiam nos postulados de Vigotski. Os sujeitos, portanto, interpretam os significados tornando-os singulares, daí vem a atribuição do sentido que é individual. Esse teor interpretativo está sempre conectado à história individual e à afetividade do sujeito, o que torna o sentido que este traz para os significados, sempre significativo para ele, pois que está permeado pelas suas experiências e vivências. Dessa forma, o indivíduo atualiza, transpõe o significado original que passa a ter uma significância dentro do seu universo pessoal. Assim, há um reconhecimento de si no conceito formado no final do processo, por isso, significativo. Para Vigotski (2001), o sentido é algo extremamente amplo, pois denota a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência do sujeito.

Lembremos que as relações humanas são mediadas pela linguagem, o que pressupõe que o indivíduo não existe sozinho e o sentido, que é individual, em certa instância, é também social, visto que, ao partilhá-lo, haverá uma negociação e interpretação coletiva dos significados existentes e sentidos trazidos por cada sujeito, havendo uma transformação e (re) significação coletiva. Isso é especialmente importante quando esse conceito (significado) é objeto de estudo, como é o caso da mediação no curso de formação continuada proposto pelo Pacto, pois os professores que estão em processo de aprendizagem, além de estarem aprendendo esse tema conceitualmente, estão também aplicando-o diretamente, em seu trabalho diário na sala de aula.

É importante salientar que, para Vigotski (2001), os signos culturais são, em primeira instância, apresentados em ato manifesto, ou seja, dentro de situações culturais expressas e observadas. Elas passam a ser compreendidos internamente somente após um sistema de internalização. Para Ristum (2000), este processo cognitivo difere de um mero sistema de

reprodução, as atividades externas sofrem transformações, sendo (re) significadas pelo indivíduo passando do interpessoal para o intrapessoal.

A internalização é, sobretudo, um processo de automediação. Por meio desse processo o sujeito dialoga consigo mesmo, trazendo elementos do coletivo para o subjetivo, apropriando-se de um conhecimento novo (confrontado com suas hipóteses anteriormente construídas). Isso ocorre dentro de processos interativos, havendo uma reconstrução interna; ou seja, parte de uma atividade externa que é mediada para uma atividade interna. Assim, por meio da fala chega-se ao pensamento, pois a atividade mediada e expressada pela linguagem do interlocutor, que por sua vez também retrata sua inserção já situada no mundo, é emitida e recebida pelo sujeito de forma internalizada (pensamento).

Cavalcanti (2005) destaca um aspecto fundamental que é referente à criação da consciência, quanto ao fato de que essa não constitui uma transferência (cópia) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior do sujeito, mas sim todo um movimento psíquico de apropriação dos conteúdos externos com experiências anteriormente vivenciadas que estão em situação de equivalência ou de oposição, estabelecendo dados relacionais para, daí haver uma significância para o sujeito, ou seja, um significado trazido da realidade exterior para a vida interna do sujeito, estabelecendo uma relação de sentido.

Mas, qual a relação entre significados, sentidos e mediação?

Para entender mais aprofundadamente sobre a relação entre mediação, sentidos e significados, utilizarei um postulado que traz essa reflexão de forma elucidativa. Ao tratar do processo mediacional, Paschoal (2009) discorre que essa dinâmica é estabelecida por discursos, significações, codificações e interpretações presentes no mundo e relacionadas aos seres que dele fazem parte. A presença de valores e sentidos atribuídos por um sujeito ou grupo estará sempre presente na prática da mediação, sendo essa intrínseca, portanto, ao processo de significação. Para essa autora, todas as realizações culturais nos chegam mediadas por sujeitos, mundo e dispositivos de mediação (linguagens, técnicas, materiais).

Para Pino (2005), o sujeito que interpreta um signo, só o faz segundo uma ação subjetiva, sendo, portanto, um mediador de linguagem – estabelece uma ponte entre o signo e o objeto. Ao interpretar um signo, o sujeito cria um equivalente, formando uma cadeia de signos. Esse signo que deriva do original, estabelece uma relação entre o objeto e a palavra que o representa, possibilitando um universo de sentido para o sujeito que o interpretou. E ao interpretar para outro indivíduo, a pessoa faz estabelecendo uma função de mediação.

Cabe agora destacar, mais amiúde, o que será assumido neste trabalho como mediação. Algumas pesquisas significativas contribuirão para a compreensão desse conceito, por isso, retratarei algumas, a seguir, que referenciam e fortalecem o intento desta pesquisa.

2.2 ESTAR EM MEIO DE: do conhecimento real ao potencial ou a mediação pedagógica

A mediação enquanto terminologia conceitual começou a ser utilizada em educação a partir das teorias interacionistas no período de 1920 a 1960, quando pela primeira vez Piaget (1970) propôs o conceito articulado com essa concepção de que a criança aprende por meio de interação com o ambiente.

O termo mediação é apresentado pelo dicionário de Ferreira (1988) como sendo o próprio ato ou efeito de mediar, como processo de intervenção, intercessão ou intermediação. Paschoal (2009) enfatiza a intencionalidade do ato mediacional, destacando que este sempre envolve partes, ou seja, não existe mediação sem um envolvimento de mais de uma pessoa presente no processo. Ele retoma a origem da palavra em latim *mediare* (dividir ao meio, ou ainda, agir como intermediário) e a utilização do termo pelos filósofos que o trata como a combinação ou relação de dois elementos distintos. Ou seja, para haver um processo mediacional há que existir, ao menos, dois sujeitos em situação de interação.

Para Vigotski (2001), a mediação acontece por meio de atividades interativas em que o sujeito aprende e ensina. Segundo ele, é na interação entre sujeitos que há a internalização de conhecimentos que culminam com a construção de saberes, tornando-se parte da aquisição do aprendente. Para este autor, o ser humano constrói as suas aprendizagens a partir de hipóteses que formula sobre acontecimentos, situações, experiências e signos presentes em sua realidade, tendo uma notória importância os conceitos apresentados por alguém. A apresentação dessas conceituações por outro sujeito envolverá um processo mediacional, já que o indivíduo tem uma construção mental sobre o que está sendo apresentado, ao mesmo tempo, esse outro relacional também tem as suas próprias construções sobre o conteúdo que está emitindo. Ao entrar em contato com esses elementos, o sujeito entra em conflito quanto ao seu antigo entendimento, até que possa confrontar seu conhecimento prévio com o atual e (re) significar esse conhecimento que sofrerá uma modificação em relação ao conteúdo original, sendo compreendido de forma mais ampla, pois haverá uma desconstrução de parte de sua hipótese e uma reconstrução estruturada a partir desses novos elementos. Assim, ocorre o processo de assimilação do conteúdo e o que Vigotski (2001) denomina internalização. Quando isso acontece, o sujeito que apresentou a nova formulação do conteúdo – mediador – não precisa mais estar presente para que o indivíduo possa recorrer a essa nova construção de aprendizagem.

Vigotski (2001) inaugura um método para pesquisar e estudar processos de aprendizagens mais complexos, pois até então a psicologia tratava a aprendizagem a partir de

seus elementos básicos, compreendido e verificável no modelo estímulo/resposta, como a percepção, sensação, dentre outros aspectos. Visando o estudo da aprendizagem e desenvolvimento de funções mentais superiores, este autor propôs uma mudança conceitual e metodológica, na qual possibilitaria a pesquisa mediante o método de unidade, diferindo-o do de elementos (divisões em partes), traçando uma estreita relação entre pensamento e linguagem. Isso possibilitou avanços tanto na educação, quanto na psicologia, pois ficou evidenciado que o desenvolvimento interno e a aprendizagem são interdependentes, não devem ser estudados separadamente.

É importante salientar que os postulados de Vigotski influenciaram e influenciam ainda nos dias atuais os estudos e pesquisas de muitos autores que também foram automegando seus conhecimentos com os deste autor, preservando alguns princípios e apresentando algumas inovações (PASCHOAL, 2009; SMOLKA, 2000, VIEIRA, 2010; PINO, 2005).

Nos estudos de Paschoal (2009), por exemplo, fica evidenciado o caráter da mediação como um processo ativo, participativo, que deve ser observado em suas especificidades, levando em consideração seus atores e contextos. Sua pesquisa destaca os locais onde os sujeitos estão inseridos e os processos de interlocução cultural entre eles, bem como suas (re) significações oriundas dessa dinâmica. Ele conclui que a mediação não pode ser entendida como uma ação neutra, em que um sujeito tem objetivamente todo o controle da sua atividade mediada sobre o sujeito em situação de aprendizagem. Não considera que o processo mediacional possa ocorrer de maneira indireta, ou seja, de forma aleatória e distanciada das interações. Para ele, a mediação não poderia ser assim entendida já que parte de relações humanas que são constituídas por uma vivência que é contínua, ininterrupta e direta.

Diferentemente de Paschoal (2009), Feuerstein (1980) atribui um caráter direto ou indireto à mediação, considerando-a como a interação oriunda da prática humana, devendo esta ser intencional e recíproca. Além disso, segundo ele, para caracterizar uma atividade como mediada, deverá contemplar as características de significância e transcendência. A significância é caracterizada, por este autor, como sendo parte do processo mediacional, em que a mediação passa pelos elementos de crenças, valores e elementos afetivo-emocionais do mediador, dando sentido a aprendizagem mediada. A transcendência, por sua vez, é caracterizada pela ampliação de aprendizagem do mediado, de forma que ele consiga generalizar experiências, fazendo sua transposição de uma situação para outra.

Feuerstein (1980) situa o agente da mediação como mediador e o sujeito, cujo ato mediacional é intencionalizado em favor de seu processo de aprendizagem, como mediado; sendo a atividade mediada consciente para ambos. Ele se baseou em Piaget e Vigotski, criando a teoria conhecida como Modificabilidade Cognitiva Estrutural, que enfatiza a

plasticidade do indivíduo como possibilitadora de um melhor desempenho cognitivo, desde que haja uma mediação apropriada, a qual denominou de EAM (Experiência de Aprendizagem Mediada).

Sobre o sujeito mediador, Vieira (2010) apresenta uma concepção mais ampliada, pois entende que todos os profissionais que atuam em esferas sociais são mediadores e destaca a função do professor como mediador na escola, ao mesmo tempo em que questiona se apenas o fato de ser professor garantiria, por si só, a mediação pedagógica do sujeito em sua prática. Este autor compreende o próprio sentido de educação como ato de mediação entre sujeito, mundo e saberes, pois enfatiza que os saberes estão presentes no mundo, no qual o sujeito está imerso e que o ato mediacional não pode ser entendido como mera transferência de cultura, conhecimento e informação.

Vieira (2010) percebe a mediação como assumindo características diferenciadas diante do contexto e do perfil do mediador, ou seja, a mediação pode ter característica conciliadora, de regulação social, resolução de conflitos ou, ainda, pode ser um método de desenvolvimento social e cultural, o que denomina de mediação sociopedagógica. Ele afirma que no processo de mediação há uma terceira pessoa, constituindo uma interação triangular, em que o mediador atua enquanto tradutor de culturas, com ao menos, mais duas partes distintas, constituindo um tripé: mediador, sujeito x e sujeito y. A mediação seria o ponto de encontro entre indivíduos diferentes, no qual é possibilitada uma troca de experiências e aprendizagem com as diferenças, aceitando-as. Essa terceira pessoa, na realidade, aponta para um terceiro lugar, uma (re) significação do sujeito sobre os seus saberes que sofrem uma ampliação, transformação.

Com base em uma ampla revisão de literatura, Fanti (2006) classifica os estudos sobre mediação em três grupos. O primeiro grupo compreende estudos sobre a melhoria da aprendizagem por meio da mediação; o segundo abarca as práticas de mediação pedagógica ou didática pelo uso da linguagem verbal e não verbal; e o terceiro aborda a prática da mediação pelo uso de instrumentos culturais (brinquedos, computadores e outros).

Dentro do primeiro grupo, Fanti (2006) destaca os trabalhos de Feuerstein (1980), como o *mediational intervention for sensitizing caregivers* (MISC), que foi desenvolvido por Klein e Hundeide (*apud* Vectore, 2003) e consiste em formar mediadores para uma adequada mediação, seja entre pais e filhos como entre educadores e aprendizes.

Para atingir o objetivo central ao qual pleiteia – mediação de qualidade – o Programa MISC avalia, define e modifica as variáveis de comportamentos dos cuidadores. Para tanto, Klein (1996) cria categorias com os elementos que considera basilares em um processo mediacional de qualidade. O primeiro deles é a focalização, que está articulada a

intencionalidade e reciprocidade, ou seja, o cuidador tenta focar/direcionar a atenção da criança para algo que tenha planejado enquanto estratégia metodológica ou comportamental, sendo que a criança participa ativamente do processo, havendo, portanto, reciprocidade. O segundo elemento é a afetividade, entendendo esse conceito como a apresentação, para a criança, de significados presentes no mundo, pelo mediador. Isso é feito por meio da linguagem verbal e não verbal, favorecendo a compreensão da criança. A terceira categoria trata da expansão ou transcendência que é caracterizada pela ampliação do conhecimento para além do que foi atribuído originalmente. Exemplo: uma cadeira existe para sentar, mas pode também servir para alcançar algo. O quarto elemento é a recompensa, ou seja, está vinculado a capacidade do adulto reconhecer competências na criança, elogiando e elevando seu potencial de autoconfiança. Por fim, o último elemento estabelecido foi a regulação de comportamento, em que o mediador planeja junto com o aprendiz a pensar estratégias, direcionando as ações.

Alvarenga e Vectore (2005) também se inspiraram nas categorias de Klein criando uma Escala de comportamentos mediacionais. Na tentativa de validação dessa escala aplicaram o método em 315 educadores de Minas Gerais e São Paulo que trabalhavam em 57 escolas de Educação Infantil. Entretanto, só conseguiram validar 11 itens referenciados nos resultados obtidos.

Outra iniciativa ancorada nesse eixo da mediação, enquanto melhoria da aprendizagem escolar é o GESPOSIT (Gestão Positiva), citada por Fanti (2006), que teve como objetivo principal, a resolução de conflitos utilizando a mediação social, com ênfase na família e escola. Para isso, utilizou-se de alguns passos metodológicos, sendo o primeiro deles referente à sensibilização da comunidade educativa, investimento em formação e informações, além da seleção, formação e apoio de alunos mediadores (utiliza os próprios alunos como mediadores de conflitos). Os últimos passos desse programa são: a divulgação interna e externa do projeto, bem como sua avaliação.

O segundo grupo identificado por Fanti (2006) conecta a prática mediacional ao uso da linguagem verbal e não verbal, fazendo a análise do discurso dos participantes, levando em consideração o processo interacional entre professores e alunos. Dentro dessa perspectiva, os trabalhos foram divididos em dois subgrupos; o que faz a análise com ênfase na linguagem verbal e o que enfatiza a linguagem não verbal. Dentro do primeiro subgrupo, Fontana (1996) aponta para uma diferença entre as interações em ambientes escolares, das interações cotidianas e espontâneas. Ou seja, as interações em ambientes escolares são caracterizadas por essa autora pela prevalência da necessidade de compreender como se dá a construção dos

significados de conteúdos sistematizados por parte dos alunos, enquanto as interações espontâneas não têm uma intencionalidade definida.

Um exemplo de mediação didática, pertencente ao primeiro subgrupo mencionado foi desenvolvido por Monteiro (2005), quando considerou a importância do uso de analogias para a compreensão dos conteúdos de história, pesquisando sobre isso. A autora justifica que ao trazer conceitos para a realidade cotidiana dos alunos, diminui o estranhamento destes frente ao conteúdo, tornando a aprendizagem mais próxima das suas vidas. Utilizou como sujeitos de sua pesquisa, alunos do terceiro ano do ensino médio e o conteúdo escolhido foi História do Brasil.

Por meio de observações das aulas cujos professores utilizavam analogias, comparando conteúdos antigos com conteúdos presentes, a autora concluiu que embora exista o elemento da proximidade de conteúdos da realidade do aluno facilitando a compreensão do conceito, muitas vezes a simplificação dos aspectos trazidos por essa analogia induz a erros. Explica que isso acontece, por, muitas vezes, fazerem uma equivalência direta dessas analogias com os conteúdos, igualando os significados do passado aos atuais, sem guardar as devidas diferenciações.

Há uma perspectiva da necessidade, portanto, das diferenças, além das semelhanças, quando do uso dessa metodologia de ensino, para que os alunos percebam a diversidade e construam conceitos mais sólidos e menos distorcidos.

Fontana (1996) também desenvolve uma pesquisa seguindo essa vertente de mediação de significados. Observou a transmissão e compreensão do conceito de cultura por meio de aulas de uma professora que trabalhava com alunos situados na terceira série do primeiro grau. A ênfase de sua observação se deu nas interpretações da professora quanto ao discurso dos alunos na tentativa de compreensão do conceito. A autora observa que, muitas vezes, o professor tem que buscar estratégias diferentes das quais planejou, na vivência da sala de aula. Por exemplo, a professora faz uma pergunta com a intencionalidade de que a resposta conduza ao conceito que quer trabalhar, mas o aluno a surpreende com uma resposta diferente da que ela esperava, fazendo-a, no mesmo momento, ter uma nova estratégia de mediação. A autora destaca a importância do trabalho do professor, no que tange a interpretação dos discursos trazidos pelos alunos, pois que conduz a construção de sentidos por ambos, já que na sua reformulação de estratégias, o professor também aprende.

Colaço (2004) estuda a mediação entre pares, ou seja, não centra apenas na relação professor/aluno, observando a construção de sentidos na interação entre alunos situados em anos iniciais do ensino fundamental. Percebe, em sua pesquisa, que mesmo antes do conhecimento estar estruturado, a atividade feita por mais de um aluno permite o confronto de

hipóteses que cada um tem a respeito do tema, havendo uma ampliação do conhecimento que deixa de ser isolado, passando a ser partilhado.

Nesse segundo grupo, há ainda autores que destacam a mediação semiótica não verbal. Lacerda (2000), por exemplo, centrou os seus estudos na prática pedagógica mediada pela língua de sinais. A autora observou que em um aluno surdo que frequentava a segunda série do ensino fundamental (hoje considerado terceiro ano) a libras (língua brasileira de sinais) atuava como mediadora entre a construção de novos conhecimentos entre o aluno citado e os demais componentes do grupo. Percebeu que a professora favorecia a construção de conhecimento de forma mais simétrica pelo grupo, quando o aluno surdo, ao tentar ler uma atividade, demonstrava desmotivação pela dificuldade que apresentava, mesmo tendo um intérprete. A professora, então, inverteu a situação: pediu que todo o grupo tentasse ler pela linguagem de sinais, o que ocasionou a percepção de que a dificuldade está presente em todos pois, para eles, foi especialmente difícil deparar-se com um sistema com o qual não estavam acostumados. Dessa forma, todos puderam perceber que tinham dificuldades e habilidades, favorecendo a inclusão e tornando a turma mais simétrica.

O terceiro grupo trazido por Fanti (2006) centra-se na mediação pelo uso de instrumentos culturais, como brinquedos, computador, *internet*, por exemplo. Na Educação a Distância –EAD- os instrumentos tecnológicos são utilizados como promotores de mediação pedagógica e muito se discute sobre a eficácia desses artefatos quando da ausência ou presença parcial do professor. Silva (2002), por exemplo, critica a capacidade de mediação tecnológica, pois percebe que não há uma contextualização dentro do universo cultural do aluno, deixando de ser um tipo de aprendizagem significativa, tornando-se meramente instrucional, diferente da mediação feita diretamente, em sala de aula, pelo professor. Pino (2000) reconhece aspectos positivos nesse tipo de mediação quanto a otimização do processo de aprendizagem. Percebe que são recursos facilitadores, por serem disseminadores do conhecimento (fazem as informações chegarem velozmente, a uma grande quantidade de pessoas). Entretanto, ele alerta para a sua falibilidade, pois que pode ter uma infinidade de interpretações dentro de sua característica, menos centralizada na figura do professor. O autor revela a necessidade de não generalização desses modelos e conclui que o professor tem papel essencial nos processos de significação do indivíduo, na interpretação e elaboração dos conteúdos trabalhados em sala.

Outros instrumentos mediacionais apontados por Fanti (2006), em sua revisão de literatura, são a TV e os brinquedos ou brincadeiras. Sobre o veículo televisivo, Fernandes e Oswald (2005) consideram que se torna uma atividade mediada, por haver a partilha de Programas entre família e amigos, fazendo com que esse momento de trocas traga, para a

criança, apropriações sobre o que veem por meio dos comentários de pessoas que fazem parte do seu convívio.

Tomando como perspectiva a ludicidade por meio de brincadeiras, Zanella e Andrada (2002) investigaram a significação de crianças de 5 a 12 meses, em uma creche, em atividades com suas professoras. Concluem que os significados sobre suas ações são ampliados nessa relação, durante o brincar. Por exemplo, a funcionalidade de um objeto que para o professor compreende X ou Y (funcionalidade existente na cultura local), é demonstrada na atitude de brincadeira com outra funcionalidade aprendida pela criança, provavelmente, em outro ambiente no qual convive. Assim, o professor pode apresentar a funcionalidade já existente do objeto, mas também incorporar o significado trazido pela criança, gerando novos significados.

Retomando o objetivo central desta pesquisa, o presente trabalho aproxima-se do segundo grupo (aprendizagem por meio da prática mediacional relacionada com o uso da linguagem verbal e não verbal) na medida em que enfatiza a construção de significados e sentidos mediante conteúdos assimilados. Nesta perspectiva, a mediação é apreendida enquanto conteúdo trabalhado na formação na qual o alfabetizador faz parte como cursista, ao passo que é aplicada em sua prática pedagógica e planejada por ele enquanto estratégia metodológica.

Fanti (2006) enfatiza que o foco para a aprendizagem não deve estar na transferência de habilidades de um sujeito para o outro, mas sim, no uso colaborativo de materiais, estratégias e recursos didáticos que favoreçam a mediação, tanto em sua criação, quanto em transmissão de conhecimentos por meio da comunicação.

Cavalcanti (2005) explica que na teoria vigotskiana a memória, a percepção e o pensamento (funções mentais superiores) se desenvolvem no meio sociocultural, mediados por signos, aparecendo como funções intersíquicas e intrapsíquicas, ou seja, nas atividades sociais, coletivas, e também refletidas do sujeito. É justamente nesse ponto que os postulados de Vigotski se diferenciam dos de Piaget, já que para este último os processos de aprendizagem e desenvolvimento são independentes, dependendo de uma desestruturação sobre o aprendido anterior, até haver a acomodação de novos conceitos trazendo um equilíbrio final.

A potencialidade da aquisição de funções superiores supera as elaborações de Piaget, à medida que contempla a possibilidade de estudar o universo simbólico a partir da análise da apreensão de signos, e, por conseguinte, modificar ações através da aprendizagem. Eis aí a base vigotskiana para a elaboração da potencial consciência humana histórica, sua coerência com o pensamento marxiano, que fundamenta tanto a psicologia social, no sentido da aquisição da consciência, quanto à psicologia educacional, no sentido da aquisição potencial da aprendizagem. Destarte, Vigotski empreende estudos

e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem face às mediações culturais e sistematiza crítica veemente à concepção biologistica da educação tradicional. (ZANOLLA,2012, p.07)

Rompendo com o pensamento linear positivista e evidenciando a função social, Vigotski (2001) traz o signo como intermediário do estímulo x resposta, rompendo com essa visão direta e unívoca; o signo entra como um estímulo de segunda ordem, tornando o comportamento muito mais complexo, pois vários signos são entrecruzados nos processos humanos mediante a ênfase na interação social. Vigotski ressalva que o desenvolvimento das funções superiores não decorre de forma linear, e sim em situações sociais, por meio de instrumentos de mediação, ocasionando o processo de internalização já conceituado no capítulo anterior.

Pino (2005) propõe que na atividade humana existe uma dupla mediação, uma seria a técnica e a outra a semiótica. A primeira é relacionada com a transformação da natureza pela ação humana, enquanto a segunda é concernente à significação atribuída a essa nova forma transformada. Entendendo a mediação como meio e a ação humana sobre o mundo como transformadora, o processo natural e social está constantemente adquirindo uma nova forma e, diante disso, novos conceitos são construídos e novos significados atribuídos.

Um destaque importante deve ser dado ao professor, como ser que viveu processos de mediação ao longo de sua vida, tanto em sua própria trajetória pessoal, quanto em seu processo de escolarização, levando à construção de sentidos sobre o processo mediacional. Dessa forma, ao assumir a docência e resgatar esse conceito o tema passa a ser (re) estruturado enquanto significado.

Smolka (2000) discorre sobre a mediação do conhecimento, tratando-a enquanto situação escolar, sendo eminentemente social, tendo em vista a aprendizagem como processo psicológico que emerge das interações dos sujeitos, por meio da linguagem e seus signos. Para esse autor, as situações de interação que objetivam o conhecimento oferecem dados importantíssimos para a análise, pois articula as relações interpessoais, atividades cognitivas e desenvolvimento do sujeito em contexto de escolarização. Dessa forma a linguagem é o meio pelo qual as funções psicológicas vão se constituindo e o conhecimento se origina das dinâmicas interativas. Essa interação é vivenciada pelo aluno por meio da mediação do professor e dos colegas, por meio de situações intencionalizadas ou naturais, mas sempre permeadas pela linguagem. Sobre esta ultima, Vigotski (1988) enfatiza que assume o papel central de mediadora, principalmente quando tomamos a palavra como signo, sendo o principal agente de abstração e generalização, favorecendo a construção de conhecimentos e conceitos com suas representações.

Refletindo sobre significados, sentidos, internalização e o processo de mediação pergunto-me se, em muitas situações, a prática não precederia a teoria para partir do interpessoal para o intrapessoal? Será que não é por acaso que os professores, em algumas situações, quando apenas teorizam, não internalizam o conhecimento? Será que a aplicação do conhecimento é imprescindível para a sua internalização pelos professores na área de educação, ou eles aprendem apenas conceituando, sem trazer para o sentido e a prática?

2.3 CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E ATITUDES EM EDUCAÇÃO: da prática à práxis.

A educação, assim como diversas áreas de conhecimento, tem modificado e repensado muitos aspectos relativos ao seu campo de estudo e atuação, mas ainda reflete uma construção histórica em que a teoria se impõe à empiria, que o fazer é sempre articulado a algo menos validado, mais operacional, sendo considerado saber mais popular e denominado “senso comum”, distanciado do saber erudito e acadêmico, ou mesmo científico. Somos frutos de um processo histórico racionalista, oriundo da época do iluminismo que nos influenciou profundamente. Sobre esse processo, Mafessoli (1998) enfatiza que incide sobre a nossa representação de mundo, dirigindo-nos para uma busca mais racional, mensurável e objetiva dos conhecimentos que estão a nossa volta.

No antigo regime, era necessário um movimento que se opusesse ao dogmatismo religioso da época, por isso o iluminismo, ou ilustração, teve um papel histórico importante, quando se colocou enquanto ruptura de antigos paradigmas. Muito se construiu por essa possibilidade de especialização e dissecação (análise), em que o conhecimento global ou integral é preterido ao conhecimento parcial, destacado e categórico. Entretanto, se o saber ficar reduzido a esses aspectos parciais, sem o retorno a globalidade, torna-se fragmentado e destituído de vida e fluxo que o constitui originariamente, já que antes de ser estudado, dissecado e transformado em teoria, ele já existia no fluir da vida e das relações humanas, perpassando suas histórias, culturas e sociedades.

Podemos observar uma forte influência desse padrão de pensamento e produção de conhecimento nos modelos de escolas e currículo que predominam em nossa história atual. As aulas destacam os conteúdos muito mais do que as relações humanas e sociais que os compõem e a perspectiva disciplinar ainda prevalece sobre a pedagogia de projetos e/ou práticas interdisciplinares ou transdisciplinares.

Essa prática distanciada da realidade e da vida dos aprendentes torna o processo de ensino e aprendizagem distanciado e, muitas vezes, destituído de sentido.

Sobre essa discussão Larrosa (2002) destaca a importância das palavras como produtoras de sentido, criadoras de possibilidades, pois, para ele, pensar é dar sentido ao mundo e a nós mesmos. Enquanto seres de linguagem, não sabemos sobre o mundo, senão pela representação que dele se faz. Então, como aprender sobre o mundo que nos é falado, representado, por um recorte dado pela teoria? Não seria uma visão parcial, dependente da ótica e do contexto de quem a vê?

O processo de aprendizagem é um movimento contínuo. A socialização de experiências é que conduz a um saber, a construção do conhecimento pelo sujeito, quando na convivência confronta suas hipóteses com as do outro, podendo produzir, assim, novos conhecimentos.

Na teoria de Vigotski (2001) fica destacada a possibilidade de ser a interação social o próprio processo promotor de aprendizagem. A sala de aula, enquanto espaço de aprendizagem, é utilizada pelo professor como promotora de conhecimento, sendo a mediação o instrumento possibilitador. Desta forma o professor poderá partir de uma atividade ou situação didática intencional, tendo sido planejada para atingir a finalidade de assimilação do conteúdo proposto. O professor, também, poderá partir de uma atividade/situação “natural” quando nas vivências do aluno ou grupo aparecerem elementos de mediação entre eles, capazes de promover novas aprendizagens. Por exemplo, no processo de alfabetização, muitas vezes, o professor observa o nível de desenvolvimento da escrita de cada aluno e o coloca para realizar atividades em grupo ou em pares, possibilitando que haja um avanço na aquisição da aprendizagem da língua, considerando que o aluno está mais próximo no desenvolvimento e estruturação do processo de aprender.

Paschoal (2009), em seu trabalho investigativo, trata a mediação como passível de ser entendida de diversas maneiras, dependendo do contexto onde esta aparece, por estar relacionada a situações teóricas e práticas. Segundo ele, a mediação aparece nos meandros de situações comunitárias, tanto na linguagem, como em concepções e ações. Para esse autor, a linguagem e ação comum são elementos essenciais do processo mediacional, visto que se entrecruzam para transmitir algo para alguém. Paschoal (2009) afirma que há que existir toda uma ordenação de ideias, formuladas por meio da linguagem – elemento mediador – para transmissão do ato de comunicar. Desta forma, há uma conexão dos aspectos subjetivos do sujeito – realidade intrapsíquica, com seu mundo social – intersíquico, em uma espécie de automeiação, tornando o ato de expressar-se como interdependente, ativo e significativo, para quem emite a mensagem e para quem recebe.

Entretanto, a mensagem só vai ser significativa para quem a recebe, se também tiver atrelado a algo significativo para o receptor, correspondendo a sua realidade interna. Vigotski (1988) conceitua como aprendizagem com sentido, tudo aquilo que faz parte da vivência

interna do sujeito, que está amparado por suas experiências anteriores e valorosas. Além do papel da vivência, como algo significativo e também ilustrativo, pois parte de uma experiência prática de apreensão do conhecimento, a *atitude* – condução do fazer pedagógico – tem que estar em consonância com o discurso, caso contrário, atenta para um aspecto dúbio do conhecimento que, na teoria, é apresentada de uma forma, mas na ação do sujeito é vivenciada de outra, dificultando a compreensão geral do tema que está sendo apresentado.

Zabala (1998) apresenta as esferas de conceitos, procedimentos e atitudes, como conteúdos que perpassam a prática educacional. Desse modo, ela pontua que, em determinadas situações, há prevalências de cada um desses conteúdos, dependendo de que estamos tratando, com referência às situações existentes dentro de espaços formativos.

Pela característica, ainda muito racionalista nas nossas ciências, as situações conceituais acabam sendo mais valorizadas no campo educacional, pois trazem o referencial teórico como base estruturante do fazer pedagógico. É algo mais compreensível para a mente objetiva, porque há um respaldo científico para a prática do professor, deixando-o mais seguro.

Os conteúdos procedimentais estão em situação intermediária quanto ao uso/compreensão, por ser menos verificável do que os conceitos; entretanto, focam objetivos/metastas que devem ser atingidos, traçando-se, para isso, estratégias didáticas. Tornam-se, dessa forma, um pouco mais fáceis de compreender do que as atitudes, posto que estão organizados no planejamento do professor, na possibilidade de sua aplicação, visando a efetivação de sua intencionalidade pedagógica.

Quanto às situações atitudinais, são percebidas como de maior complexidade para o educador, pois envolvem questões mais subjetivas, como atitudes, ou seja, condutas e posturas, permeadas de crenças e valores que se destacam no discurso verbal e não verbal de todos os atores envolvidos em um processo de formação.

Faz-se necessário a valorização dessas situações em educação, pois muitas dessas atitudes podem favorecer ou dificultar a apreensão do conhecimento, se partirmos da concepção de ensino/aprendizagem como algo fluido/dinâmico e inter-relacional.

Em verdade, as três esferas não estão dissociadas. Se o conceito, por exemplo, acontece na prática didática do professor, ele se torna um conceito aplicado, portanto direciona um procedimento que desdobrará em uma ação, mesmo porque essa será conduzida com finalidade pedagógica.

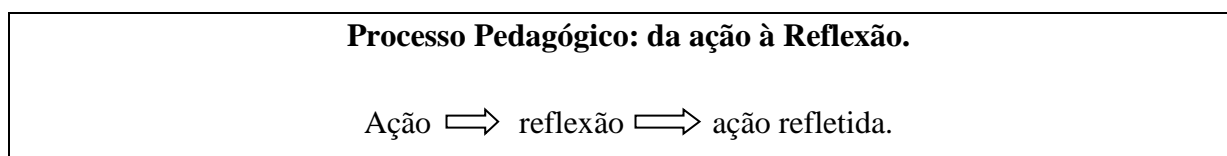
Como podemos observar, todas essas situações estão transitando em todos os momentos do fazer pedagógico. O sentido de apontar as possíveis prevalências é paradoxal, ou seja, é uma tentativa de recortar para apontar, retornando, novamente para o todo, que nesse caso é o fazer pedagógico do professor. Dessa forma, podemos refletir sobre o papel da educação

quando essa se distancia da compreensão do mundo e da ação concreta no fazer pedagógico. Será que tem sentido privilegiar os campos conceituais em detrimento do saber experiencial? O que é a prática pedagógica e quando ela se transforma em práxis?

Essas perguntas merecem ser feitas sem a pretensão de dar respostas, mas de promover a vinculação à pergunta e objetivos desse trabalho que propõe um estudo de campo sobre os sentidos e significados de mediação pedagógica entre as professoras do programa Pacto. Ao perguntar como as professoras do curso de formação continuada Pacto compreendem o significado de mediação pedagógica, situo dentro desse questionamento o conceito de internalização e de transposição partindo do conceitual para o atitudinal.

Para a segunda pergunta proponho que pensemos na educação como um processo de ação/reflexão/ação. Simonetti (2007) apresenta o termo “reflexAção”, apontando que a atividade didática, registro de atividade e “reflexAção” desta acontecem em um mesmo tempo/espço, por meio da aprendizagem interativa e sendo assim representada:

Quadro 2



Fonte: Simonetti, 2007.

A prática é, dessa forma, necessária ao processo de aprendizagem, para conduzir o educando à compreensão, ultrapassando a análise distanciada do conteúdo que passa a ser percebido não apenas como algo apreendido pela informação mas, sobretudo, pela experiência, conflitos de hipóteses novas em relação às anteriores e ao processo de internalização. O professor, ao pensar sua prática, faz esse mesmo percurso, transformando seu fazer pedagógico em uma ação constantemente refletida, contextualizada e significativa (uma práxis pedagógica). Durante essa dinâmica do fazer pedagógico, o educador transita entre a prática e práxis, alternando entre as duas posições – nem toda prática será refletida, assim como também não será irrefletida em sua totalidade. Haverá sempre elementos de prática/práxis em todas as aulas. O que não se deve perder de vista é a necessidade da reflexão como um componente essencial da responsabilidade do professor em assumir o seu papel, incluindo suas atitudes educacionais.

Assim, considerando a formação do professor e esse como constante aprendiz, que ensina e aprende, temos que considerar todas as esferas trazidas por Zaballa (1998), entendendo que a reflexão se dá, também, em todas as esferas. O professor é um sujeito

responsável por toda a sua ação pedagógica, não devendo desimplicar-se de nenhuma esfera de conhecimento. Por isso, cabe trazer cada vez mais para o universo da pesquisa acadêmica o fazer pedagógico como reflexo de uma construção de conhecimento internalizada pelo educador.

3. A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA: a escolha e o desenvolvimento do método

3.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO: Da ambiência ao problema de investigação e seus objetivos

Pensar e escolher um método de pesquisa é propriamente falar sobre si, pois tal escolha traduz a concepção do pesquisador, como ele concebe o campo experimental, o que o impulsiona e para que, ou para quem esses resultados se destinam.

O campo investigativo parte de uma pergunta que só pode ser feita por ter alguém cuja implicação e inquietação o impulsionam a querer saber mais e ansiar por essas respostas. O ser que pergunta tem suas convicções, suas pré-noções, sua história de vida, seus arcabouços teóricos, o significado e sentido do ato de pesquisar.

Quando a pergunta nasce sua gênese se estrutura dentro de um campo empírico, dentro de um contexto que a contorna, *locus* em que o investigador está situado e cuja sensação de pertencimento e responsabilidade profissional o instiga a pensar, refletir sua realidade, se questionar sobre ela, investigar e propor.

Tanto as pré-noções e concepções, quanto a natureza da pergunta serão basilares para a escolha do método que seja capaz de potencializar o campo a ser pesquisado e o caminho a ser percorrido. Essa trilha investigativa tem que dar conta de responder a essa pergunta e percorrer os objetivos (metas). Exemplificando, se a pergunta do pesquisador é de natureza objetiva e seu campus teórico é positivista, só um método quantitativo dará conta de responder sua questão, como é o caso de censo, são dados informativos e objetivos, que uma pesquisa qualitativa não daria conta de responder.

Para uma maior clareza do método seguem os objetivos explanados a seguir:

Objetivo Geral:

Compreender os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professoras vinculadas ao curso de formação continuada Pacto e a sua relação com as estratégias mediacionais.

Objetivos Específicos:

1. Investigar os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professoras

- vinculadas ao curso de formação continuada Pacto;
2. Analisar as estratégias mediacionais utilizadas pelas professoras na sua prática profissional;
 3. Identificar as dificuldades encontradas pelas professoras na compreensão do conceito de mediação e na sua prática docente;
 4. Relacionar as possíveis mudanças nos sentidos e práticas de mediação pedagógica relatada pelas professoras, a partir da sua participação no Pacto.

Diante dessas pretensões, segue a descrição do desenvolvimento da pesquisa.

3.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

3.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Participaram do estudo 02 (duas) professoras¹³ de escolas públicas municipais de Lauro de Freitas, localizadas no bairro de Itinga e vinculadas ao Programa Pacto (Secretaria de Educação do Estado da Bahia). As participantes foram selecionadas por acessibilidade. Ambas trabalham diretamente com turmas de 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização. Foram utilizados os procedimentos éticos usuais de proteção aos participantes (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

A escolha de dois sujeitos de pesquisa justificou-se pela sua abordagem e seus objetivos. Entendemos que a cultura nos perpassa. Goulart (1997) expõe que, embora a memória seja um processo subjetivo ela aponta para um recorte de memória coletiva, pois as experiências individuais estão impregnadas de signos inerentes aos grupos em que esses sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a pesquisa se fortalece no aprofundamento da análise subjetiva, muito mais do que na quantidade de informações dispersas entre inúmeros sujeitos. Assim, um único sujeito reflete uma coletividade, mesmo salvaguardadas as singularidades do seu processo.

3.2.2 Instrumentos e materiais

Para desenvolvimento deste trabalho foram utilizados os materiais e instrumentos para uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa: permanecer no campo social, com aprofundamento das dimensões humanas intencionalizadas na pesquisa, salvaguardando o

¹³ No capítulo da análise de dados tratarei mais especificamente do perfil das professoras citadas.

caráter ético de proteção aos colaboradores. Foram utilizados o Termo de Autorização Institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O Termo de Autorização Institucional foi um documento necessário para a realização da pesquisa. Além de proteger a instituição participante e resguardar o pesquisador, esse documento demonstrou que uma cooperação foi selada entre a unidade escolar e o pesquisador, para isso, foi assinado em duas vias pela gestora de cada uma das escolas participantes, autorizando a coleta de dados (Apêndice I).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visou informar aos participantes, de forma sucinta, os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como o nome e o telefone do pesquisador responsável. Da mesma forma que o Termo de Autorização Institucional, resguarda os participantes quanto às condições éticas em procedimentos de pesquisa com seres humanos. Além disso, institui a parceria e colaboração entre pesquisadora e professoras participantes. Esse documento foi assinado em duas vias, permanecendo uma via com cada uma das participantes e outra com a pesquisadora. (ANEXO I e II).

Além dos Termos a Ficha de Dados Sociodemográficos foi utilizada como dispositivo para registrar elementos situacionais dos sujeitos de pesquisa, favorecendo a visão de um perfil sociodemográfico geral: idade, sexo, problemas de saúde, renda familiar, nível de instrução, instituições de formação básica, memorial sobre esse período de formação etc (Apêndice II).

Para a produção de dados da pesquisa os recursos utilizados foram entrevista semiestruturada e observação participante. A entrevista foi escolhida por ser um instrumento que mais se aplicava à concepção e objetivos almejados nesta pesquisa. Pretendeu, portanto, dar apenas um norte ao pesquisador, sem perder a fluidez discursiva.

A observação participante foi um recurso adotado por corresponder aos propósitos desta pesquisa, já que tal procedimento pressupõe a inserção do pesquisador no ambiente pesquisado (Martins, 1996), sendo uma realidade já explorada pela pesquisadora, por fazer parte do curso de formação continuada Pacto. Portanto, nas ações de acompanhamento, já existia um caráter exploratório dos temas que se destacaram como possibilidades de pesquisa, que nasceram da sua prática pedagógica na função de formadora estadual. As escolas e sujeitos, entretanto, eram desconhecidos, o que favoreceu um equilíbrio entre um distanciamento necessário – a não contaminação do olhar- e intimidade com o tema e o universo pesquisado.

Considerando a categoria central – mediação pedagógica - como o elemento primordial que foi investigado, além dos objetivos gerais e específicos como definidores das perguntas

principais, o roteiro contemplou questões referentes ao tema geral de forma a compreender como cada professora entrevistada entendia e trabalhava o conceito tratado a partir da sua formação no Pacto. O sentido e significado sobre mediação produzidos pelos sujeitos foram permeando a entrevista, direcionando a pesquisadora a aprofundar ou ampliar os tópicos anteriormente elaborados. Esses tópicos abarcaram os significados e sentidos de mediação, inserção no Pacto, estratégias pedagógicas em sala de aula, representação sobre o Pacto, expectativas iniciais, mudanças na práxis do entrevistado a partir da inserção do Programa, as impressões das crianças frente a essa mudança, teorias e autores que o professor entrevistado utiliza como suporte para a sua atuação em sala, mudanças qualitativas no processo de aprendizagem dos alunos após inserção no Programa, autoavaliação de atuação em sala de aula, sugestões de mudança ou alteração relacionada à formação continuada oferecida pelo Pacto etc.

A entrevista pretendeu, assim, extrapolar o conceito de mediação, com perguntas que ampliaram características atitudinais, ou seja, não se centrou apenas na compreensão de mediação para o sujeito, mas em exemplificações sobre o tema em sua prática pedagógica cotidiana. Assim, as perguntas partiram do mais global para o mais específico, sempre respeitando as respostas individuais de cada um, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Para isso foi feita uma entrevista com cada professora participante, com duração aproximada de quarenta minutos, ambas realizadas em setembro de 2013, na escola em que cada uma atuava (Apêndice III).

Quanto às observações, foram realizadas em sala de aula de cada professora pesquisada, em três sessões em cada sala, no período de setembro a novembro de 2013. Cada observação durou de uma hora e meia a duas horas, que correspondia ao tempo aproximado proposto para a rotina didática de língua portuguesa da **Proposta Didática para Alfabetizar Letrando**. Durante esse período, as professoras foram observadas em sala de aula ou espaços pedagógicos contemplados na rotina daquele dia. Ambas faziam parte da formação continuada do Pacto e aplicavam a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando em suas respectivas turmas. Além disso, foi utilizado o diário de campo para observações gerais e anotações das conversas informais.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O projeto foi apresentado à Coordenação Municipal do Pacto, no município de Lauro de Freitas. As orientadoras de estudo indicaram a relação de docentes participantes do Pacto

da região. Em seguida, as professoras foram convidadas para a participação no estudo. Finalmente, foram selecionadas, por acessibilidade, duas professoras que atuavam em escolas municipais da região, com turmas de primeiro ano do ensino fundamental. As duas instituições escolares nas quais atuavam as professoras foram visitadas previamente e a gestora de cada uma das escolas assinou o **Termo de Autorização Institucional**.

As professoras participantes assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Desse modo, foram aplicados os procedimentos éticos usuais de proteção dos participantes. Após preenchimento do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** em duas vias e o preenchimento da **Ficha de Dados Sociodemográficos** cada professora foi entrevistada separadamente, em local definido por elas. Cada entrevista durou, em média, quarenta minutos. As observações em sala de aula foram realizadas durante os meses de setembro e novembro de 2013.

3.3.1 PROCEDIMENTO QUANTO À PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados foram produzidos por meio de observações e entrevistas semiestruturadas (gravadas e transcritas). Tais dispositivos de pesquisa tornaram-se eficazes dentro da abordagem qualitativa por compreender, como apontado na fundamentação teórica, que somos seres de linguagem. Desta forma, esse mecanismo possibilitou que os significados sobre mediação pudessem ser explorados, para além do conceito teórico, aprendido e repetido, muitas vezes dissociado de sua prática.

Foi realizada uma entrevista com cada professora. O roteiro de entrevista serviu para que o pesquisador não perdesse de vista temas que contornassem ou tangenciassem sua proposição. Esse momento transcorreu com fluidez com a preocupação de estar sempre reconduzindo o discurso das professoras entrevistadas ao tema central que se pretendia pesquisar.

Além das entrevistas foram realizadas três observações em cada turma das professoras participantes, no período de outubro a novembro de 2013.

3.3.2 PROCEDIMENTO QUANTO A ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

As categorias de análise criadas a partir do tema central – mediação- foram baseadas em dois estudos que se complementam e que já foram citados e discutidos na fundamentação teórica, a saber, Zabala (1998) e Vettore (2003), com as devidas adequações/adaptações.

Zabala (1998) criou três amplas categorias, ao propor o estudo dos conceitos, procedimentos e atitudes como situações pedagógicas que se cruzam, mas que guardam suas devidas especificidades, todas elas fazem parte do processo contínuo de aprendizagem, sendo que a categoria conceitual está situada dentro do campo teórico, relaciona-se ao conhecimento e seus construtos, enquanto que a categoria procedimental diz respeito ao campo metodológico. A categoria atitudinal refere-se ao campo de conduta.

Vectore (2003), por sua vez, concebeu categorias mais específicas: focalização, regulação de comportamento, recompensa, afetividade e expansão ou transcendência. A focalização, segundo essa autora, é a capacidade mediacional do professor conduzir a aula sempre retomando o tema ou conteúdo central. A regulação de comportamento caracteriza-se como um comportamento do professor em conjunto com o aluno que envolve planejamento para direcionamento de ações e tomadas de decisão. A recompensa é o reconhecimento da competência da criança pelo mediador, muitas vezes traduzidas em elogios, enquanto que a afetividade é concebida como conduta verbal e não verbal do educador para proporcionar uma compreensão de significados mais apropriada pela criança. Por fim, a transcendência pode ser compreendida como a capacidade de ampliação do conhecimento para além do significado original.

Para categorizar esse trabalho essas categorias criadas por Zabala (1998) e Vectore (2003) foram organizadas e articuladas criando um novo construto categórico, já que os conceitos do primeiro autor são amplos. Desta forma, as categorias propostas por Zabala (1998), a saber, conceitos, procedimentos e atitudes, aparecem tanto no quadro de análise das entrevistas quanto no quadro de análise das observações realizadas pela autora desta pesquisa. Para cada uma das categorias propostas por Zabala foram criadas subcategorias, na tentativa de organizar e enfatizar as predominâncias de relação daquelas com estas, mas nunca um esgotamento de função, já que as múltiplas realidades existentes em um fazer pedagógico contempla todos os campos. As subcategorias como descritas a seguir:

- Categorias utilizadas para análise das entrevistas: Dentro da organização das categorias geradas pelos dados discursivos, os **conceitos** foram tratados como categoria ampla e sua subcategoria foi **significado de mediação**. Segundo Bruner (1997), o significado é visto como evidência do homem como ser cultural. Desta forma, o significado de mediação trazido no discurso das professoras pôde ser organizado como dado que apontaria tanto para conceitos implantados por uma determinada cultura e época trazido por experiências interpessoais, como também por meio de sua formação individual, continuada. Relacionada à categoria **procedimentos** foi criada a subcategoria intitulada **estratégias mediacionais**,

pois que dizem respeito a um conjunto de intenções que são planejadas pelas professoras, portanto evidenciaram dados de intencionalidade pedagógica. Na categoria nomeada de **atitudinal** foi acrescentada a subcategoria **os sentidos de mediação**.

- Categorias utilizadas para análise das observações: **conceitos** enquanto categoria ampla foi articulado com a subcategoria **focalização**, pois essa apareceu na observação com bastante frequência. Quanto à categoria **procedimentos** foram relacionadas as seguintes subcategorias: **elogio, crítica, transcendência e levantamento do conhecimento prévio, sondagem de hipóteses e contextualização**. A transcendência, subcategoria proposta por Vectore (2003), foi mantida. À categoria intitulada de **atitudinais** foram relacionadas as seguintes subcategorias: **vocalização, ambiente, recursos materiais e dispositivos físicos, gestual, valorização da conduta e escuta atenta**. Com os dados coletados foi percebido que as categorias **regulação de comportamento, recompensa e afetividade** não traduziam o que os sujeitos expressavam e o que esse trabalho objetivava. A **recompensa**, na categoria estabelecida por Vectore (2003), não incorporava a crítica, só o elogio. Senti necessidade, então, de criar, em lugar de **recompensa**, essas duas subcategorias, pois a crítica apareceu inúmeras vezes nas observações em sala de aula. Dessa forma essa categoria original ficou desdobrada em **elogio e críticas para manutenção ou mudança de um comportamento** esperado pela professora. A categoria intitulada de **afetividade**, tal como descrita por Vectore (2003) se confunde, muitas vezes com a **transcendência**, pois ambas estabelecem elementos que incorporam o saber em uma situação diferenciada do original, um conhecimento transformado ou transposto, por isso retirei a primeira e mantive a segunda. E a categoria intitulada de **regulação** não foi verificada durante o período de observação em sala de aula, por isso não houve a necessidade de sua manutenção.

Portanto, as categorias foram revisadas, ampliadas ou adaptadas com o foco na mediação pedagógica do professor, a partir dos dados que apareceram em seus discursos durante as entrevistas e em sua prática pedagógica, durante as observações. A **transcendência**, categoria utilizada nesta pesquisa, indica capacidade procedimental da professora para favorecer situações de transposição para o aluno, ou seja, caracteriza situações nas quais a professora possibilita situações de aprendizagem que visam a compreensão do aluno por meio de analogias, favorecendo, assim, a aquisição do conhecimento (Monteiro, 2005).

Foram elaborados três quadros que descrevem os tópicos gerais analisados na presente pesquisa. O primeiro quadro descreve os tópicos de **avaliação geral do Programa Pacto realizada pelas professoras**. O segundo quadro aponta os **tópicos utilizados para a análise das entrevistas** e o terceiro indica **os tópicos utilizados para a análise das observações**. Como já dito anteriormente, os quadros baseiam-se em categorias referenciadas nos trabalhos de Zabala (1998) e Vectore (2003).

Na análise e produção de dados o quadro referente ao recolhimento e organização dos dados foi evidenciado separadamente. Em seguida, foi elaborado um quadro-síntese que reuniu elementos que foram convergentes entre as participantes. Para melhor entendimento, os quadros serão apresentados a seguir:

Quadro 3 - Avaliação geral do programa Pacto realizada pelas professoras

Avaliação do Pacto pelas professoras	Expectativa sobre a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando- Diz respeito a expectativa da professora quando aderiu ao Pacto.
	As mudanças entre a prática pedagógica antes do Pacto e depois do Pacto - Retrata como a professora se autoavalia antes e depois de aderir ao Pacto.
	Dimensão autoavaliativa- indica quais elementos são identitários e representativos para cada participante, quanto a sua postura docente.
	Propostas de mudança em relação à formação continuada no Pacto – O que cada participante propõe como mudança para melhoria do Pacto.

Fonte: Pesquisa da autora, 2014.

Quadro 4 - Categorias utilizadas para análise das entrevistas

Conceitos	Significado de mediação – Como a professora conceitua mediação e de quais referenciais teóricos faz uso.
Procedimentos	Estratégias mediacionais – Quais estratégias a professora enfatiza em seu discurso, relacionadas ao período anterior e posterior ao Pacto.
Atitudes	Sentidos de mediação – Que sentidos aparecem no discurso da professora, além do significado.

Fonte: Categorias propostas por Zabala (1998) e adaptadas pela autora, 2014.

Quadro 5 - Categorias utilizadas para análise das observações

Conceitos	Focalização – Há a (re) condução do aluno para o tema da aula, evitando dispersão.
Procedimentos	Elogio para manutenção ou apoio a um comportamento esperado – A professora elogia atitudes e respostas dos alunos que demonstram um avanço no conhecimento, ou antecipa situações favorecedoras de aprendizagem.
	Críticas para a mudança de um comportamento – A Professora critica atitudes e respostas do aluno que não correspondem às suas expectativas de aprendizagem.
	Transcendência – A professora faz uso de analogias e situações em que facilita o processo de aprendizagem do aluno, transpondo aquele saber.
	Sondagem de conhecimento prévio/Contextualização/respeito a construção de hipóteses – A professora sonda a turma/indivíduos, sobre o conhecimento que eles têm sobre determinado assunto visando a aproximação de conteúdos (desenvolvimento potencial e real) e/ou acolhe aquilo que o aluno hipotetizou, mesmo que distante do resultado esperado no final. A professora contextualiza sobre algo já acordado ou um assunto ou situação.

Atitudes	Vocalização – A professora muda o tom de voz diante de uma situação em que percebe como negativa, ou positiva, em sala de aula. Ela modifica a entonação ao contar uma história, articulando a voz à emoção referente, por exemplo.
	Ambiente – A professora modifica as posições do mobiliário ou dos alunos diante de situações em que se vê em conflito para dar continuidade ao seu trabalho.
	Recursos materiais e dispositivos físicos - A professora induz o aluno a fazer uso de material para uma aprendizagem corretiva. Ex. Uso da borracha quando o aluno está formulando hipóteses de escrita.
	Gestual – A professora modifica sua intensidade tônica de acordo com uma situação verbalizada por ela, como positiva ou negativa, em situação de sala de aula.
	Valorização de conduta – A professora valoriza ações dos alunos quanto às relações humanas em sala de aula, como ajudar um colega, ser cordial, falar palavras educadas etc.
	Escuta atenta – A professora demonstra atenção ao sentido que os alunos atribuem às situações de sala de aula.

Fonte: Categorias propostas Zabala (1998) e Vectore (2003), adaptadas pela autora, 2014.

4. OS INDICADORES OU ENUNCIADOS E SUA COMPLEXA INTERPRETAÇÃO

A reflexão sobre o discurso ou a prática de sujeitos em torno de um ou mais elementos de análise exige uma complexa metacognição por parte do pesquisador, pois esses elementos aparentemente individuais, dizem respeito a um discurso coletivo, marcado historicamente. O objetivo foi compreender os sentidos e significados sobre mediação pedagógica e investigar as estratégias mediacionais utilizadas pelas professoras, a partir dos recursos conceituais sobre mediação adquiridos no Pacto.

Para a realização deste trabalho de pesquisa foi necessário perceber a singularidade dos discursos sem perder de vista as vozes coletivas (Valsiner, 2007). Além dos aspectos individuais que fazem parte da história de vida e dizem respeito à singularidade de cada sujeito, há signos partilhados coletivamente, marcados pelo tempo e pelo espaço social. Portanto, é importante demarcar as diferenças e convergências entre significado, sentidos e sujeitos envolvidos em situações de aprendizagem. Os sentidos são predominantemente intrapsíquicos e variam entre um sujeito e outro. Os significados são coletivos e relacionam-se, na mediação pedagógica, com os conteúdos propostos. Portanto, para compreender os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professores vinculados ao curso de formação continuada Pacto e a sua relação com as estratégias mediacionais, coube, em primeira instância, investigar os sentidos e significados de mediação pedagógica. Somente após essa identificação foi possível analisar as estratégias mediacionais utilizadas pelas professoras na sua prática docente. Essas últimas não estavam vinculadas apenas ao campo conceitual do sujeito, mas às experiências e compreensões empíricas do mundo, mesmo que as participantes não tivessem a percepção consciente dessas influências. Da mesma forma,

essa etapa possibilitou identificar as dificuldades encontradas pelas professoras na compreensão do conceito de mediação e as dificuldades encontradas nas suas respectivas práticas como docentes. Muitas dessas dificuldades conceituais disseram respeito ao campo dos sentidos que podem ter sido gerados, em parte, pelas suas experiências anteriores. Por fim, foi possível relacionar as possíveis mudanças nos sentidos e práticas de mediação pedagógica entre as professoras, a partir da participação no Pacto.

4.1 DADOS SITUACIONAIS QUE TANGENCIAM A PESQUISA: (re) conhecendo a representação e dimensão do Pacto para os sujeitos dessa pesquisa

4.1.1 Apresentando a Comunidade Escolar e seu entorno

As escolas nas quais as duas participantes desta pesquisa (as quais chamarei de Carina e Aline) lecionam estão situadas no bairro de Itinga, município de Lauro de Freitas, na Região Metropolitana de Salvador (RMS). Aline trabalha em uma escola da Rede Municipal e Carina leciona em uma escola conveniada à Rede¹⁴ (os alunos e professores pertenciam à rede, mas o prédio era alugado).

A cidade de Lauro de Freitas é composta de subregiões cujas especificidades geográficas e culturais conferem identidades específicas. As subregiões formam microculturas particulares. Como essas características de bairro são bem peculiares, me ateei a descrever o bairro no qual estão trabalhando as professoras participantes desta pesquisa.

Segundo Freitas e Paranhos (2008), Itinga era o bairro mais populoso do município e se constituiu a partir de uma antiga fazenda que ali existia no século XVIII. O nome dessa localidade foi decorrente de águas que banhavam a região (do Tupi: Y = água e Tinga = branca). Inicialmente Itinga fazia parte da zona rural da cidade, mas nos anos 1970, com o expressivo crescimento da cidade, passou a ser extremamente povoada, guardando a característica inicial de ser ocupada pela população menos favorecida economicamente.

Itinga possuía um grande comércio local, bem como grupos culturais, terreiros de candomblé, igrejas evangélicas e católicas, muitas clínicas e postos, casa de evento e de repouso que movimentavam a cultura e economia local. Havia também uma forte influência das tradições afro-brasileiras que (re) significavam as práticas sociais e culturais, a exemplo da capoeira, hip-hop, dança afro e baianas de acarajé, com sua culinária, vestuário e tradição.

Lá estava situada, também, a Secretaria de Educação do Município, bem como o maior

¹⁴ Rede é uma forma de se referir aos sistemas públicos de ensino em correspondência a sua vinculação por instância. Dessa forma existe a Rede Estadual e a Rede Municipal.

número de escolas da região, incorporando desde a maior escola do município – Escola Municipal Dois de Julho – até pequenas escolas comunitárias.

A diversidade cultural e religiosa sempre permeou esse bairro populoso de Lauro de Freitas, cuja extensão territorial guarda diferenças quanto a localidades mais próximas da Estrada do Côco. Ao mesmo tempo em que se caracteriza como a maior zona eleitoral em Lauro de Freitas essa é também uma área de muitos contrastes sociais.

A escola que Carina leciona fica mais próxima da Estrada do Côco. É uma escola comunitária conveniada e sua diretora estabelece uma relação de estreitamento entre essa unidade e a comunidade, o que a protege de situações de assalto e violência, já que a própria comunidade se sente “dona” do estabelecimento e tem necessidade de cuidar do espaço e de seus filhos que lá estudam. Conceituada como escola de pequeno a médio porte, já funcionou, também, como núcleo de Programas e estudos relacionados à formação de professores, o que a coloca próxima da condição de “escola de aplicação”.

A unidade escolar na qual Aline está lotada fica em uma zona periférica, muito distante da Estrada do Coco: uma escola de difícil acesso para quem não mora na região ou em seu entorno. Sendo uma escola da prefeitura, a maioria dos profissionais que ali atua é concursado e as salas contam com uma auxiliar de classe. Na escola de Carina, há uma auxiliar que atuava em regime REDA, trabalho com contrato temporário existente nos sistemas públicos.

Os gestores das duas unidades demonstram implicação com o trabalho educacional que as professoras desenvolvem na instituição. As escolas participantes apresentam boa estrutura física quanto à limpeza, arejamento, iluminação, lanche e cuidado com os pertences dos estudantes.

4.1.2 – Apresentando os sujeitos de pesquisa

Os participantes desta pesquisa têm em comum o fato de serem mulheres acima dos 35 e abaixo dos 40 anos de idade, solteiras, graduadas em pedagogia, com renda entre um e dois salários mínimos mensais. Ambas ensinam em escolas do município de Lauro de Freitas, no bairro de Itinga e atuam com turmas de primeiro ano do ensino fundamental, vinculadas ao Programa Pacto pela Educação, desde o ano de 2012.

Em suas especificidades guardam o fato de morarem em bairros diferentes, sendo uma moradora da região em que trabalha e a outra residente em Salvador. Além de trabalharem com turmas de alfabetização, uma delas tem experiência com educação infantil – turma do grupo 5 (que precede o 1º ano) e a outra em diversos anos do ensino fundamental 1 – do primeiro ao quarto ano. Quanto à formação no ensino médio, uma cursou o científico e, a

outra, o magistério.

As singularidades e diferenças existentes na vida de Aline e Carina (nomes fictícios das participantes) demonstram que somos perpassados pela nossa experiência individual e coletiva (VALSINER, 2007). Como sujeitos discursivos, elas reproduzem, transformam, repetem, internalizam e propõem novos saberes.

4.1. 3 – Descrivendo os indicadores situacionais

4.1.3.1 Expectativas sobre a Proposta Pedagógica para Alfabetizar Letrando (Pacto)

De modo geral, as professoras participantes desta pesquisa revelam sentimentos ambíguos quanto à Proposta Pedagógica para Alfabetizar Letrando, muito embora tenham sido evidenciadas expectativas de melhoria, que acarretaria em mudança. As professoras demonstraram apreensão e medo quanto à chegada do Pacto, pois significou algo que poderia desestabilizar a rotina com a qual estavam acostumadas a trabalhar.

Na fala de Carina, o Pacto surgiu como um programa que beneficiou muitos. Segundo esta participante, o Pacto veio para “ajudar” não apenas os professores, mas, sobretudo, os estudantes, “abrindo novas fronteiras “nessa de pensar, deles [estudantes] pensarem”. A chegada de um novo Programa representou, para ela, uma ação capaz de ajudar a abrir novas possibilidades e “fronteiras”, tanto para o aluno (em forma de conhecimento), quanto para os professores (melhoria de algo que precisava de “ajuda”). Entretanto, Carina relembra da época do início de sua atuação no Programa Pacto como um período difícil, considerando que teve que fazer um grande esforço para reestruturar as suas atividades pedagógicas em sala de aula: “Puxa, vou ter que começar tudo de novo?”.

Carina acreditava, inicialmente, que a proposta pedagógica do Pacto andava na contramão daquilo que estava sendo estabelecido por ela. O Pacto a obrigaria a começar do zero e isso demandaria um esforço muito grande. Ela afirmou que ficou assustada com “muita coisa de vez para fazer ao mesmo tempo em sala de aula”. Ela entendeu a chegada do Pacto como um trabalho adicional e não como algo que possibilitasse a organização da sua rotina ou a fizesse repensar determinados conceitos. Entretanto, com o tempo, Carina passou a internalizar a rotina pedagógica aprendida com o Pacto e afirma ter realizado as suas atividades de forma “bem natural”.

Para Carina, a entrada no Pacto implicaria o abandono de tudo que havia aprendido anteriormente. Ela entendia o Pacto como um modelo imposto pelo Estado, sem possibilidade de participação ativa dos professores em formação. O seu receio era de que tivesse que

abandonar o que tinha aprendido até ali, não via o Programa como uma oportunidade para reestruturar ou repensar a sua prática. Carina revelou sua necessidade de apropriação gradual desse conhecimento teórico-metodológico trazido pela Proposta, sugerida em seu novo curso de formação continuada. Esse saber, para ela, precisava ser (re) atualizado das experiências iniciais.

Silva (2007) descreve o processo de significação enquanto função simbólica, pois quando o conhecimento recém-adquirido, em estágio inicial de apropriação, entra em estado de confronto com a prática anterior do sujeito e suas experiências já vividas, essa abertura para uma nova significação acontece.

Para Aline, o Pacto “veio sanar as deficiências da educação” como um “remédio”: “veio para inserir os meninos no mundo da leitura de uma forma prazerosa, mas como um remédio”. Aline entende o Pacto como uma prática que a ajuda no seu cotidiano em sala de aula, contudo atribui ao programa o sentido de cura. A conjunção adversativa “mas” faz o contraponto: apesar de ser prazeroso, atua como um remédio, pois a educação está deficiente e precisa de um “remédio [pacto]” para curá-la.

Sobre o seu início no Programa, Aline revelou que sentia medo, sensação que comparou a uma “tempestade”. A mudança foi brusca. A “tempestade” causou medo nas duas professoras entrevistadas, pois desestabilizou a forma como vinham realizando as suas atividades pedagógicas. Segundo elas, o Pacto mexeu com a “zona de conforto”, com a situação e rotina pedagógica com a qual já estavam adaptadas. O Programa provocou uma prática nova; entretanto, isso se deu de maneira brusca. O medo frente ao novo desafio foi o sentimento compartilhado por ambas.

4.1.3.2 A diferença entre a prática pedagógica antes do Pacto e depois do Pacto

Carina e Aline revelaram, portanto, diversas mudanças geradas a partir da sua inserção no Programa, destacando os aspectos procedimentais (mudança no cotidiano pedagógico) e o avanço nos processos de aprendizagem dos seus alunos. Ambas destacam a valorização dos sentidos trazidos pelos discentes que foi desenvolvida a partir do Pacto. Antes do Programa, a prática pedagógica era uma atividade menos complexa. Elas não valorizavam as pequenas ações que desenvolviam em sala de aula. Com a inserção no Programa, suas aulas passaram a ser mais organizadas com garantia dos direitos de aprendizagem propostos pelo MEC (2012).

Carina retratou que antes do Pacto “botava no seu plano de aula o que queria fazer”, mas não realizava todos os “tempos pedagógicos” no mesmo dia. A proposta pedagógica do Programa sugere a realização dos “tempos pedagógicos em cada aula”. Para Carina, foi muito

interessante “já ter o trabalho definido durante o dia”. Antes de fazer parte da formação continuada ela considerava o seu planejamento menos sistemático. Além disso, planejava e direcionava cada aula pensando no grupo de forma homogênea, sem atentar para a diversidade.

Carina sempre utilizou a interação como um elemento mediacional importante em suas aulas, mas revela que, mesmo assim, antes de aderir ao programa, o avanço na escrita de seus alunos era mais “demorado”. Um dos seus recursos mediacionais era a utilização sistemática de atividades para casa. Ela observa vários pontos de mudança em todos os atores escolares. Os pais, por exemplo, tiveram que ser avisados sobre a ausência das atividades domiciliares. O “dever de casa” deixou de ser utilizado sistematicamente, pois a professora passou a fazer uso de mais atividades no ambiente escolar.

Na sua perspectiva, as crianças não tiveram dificuldade com a mudança, mas ela passou a perceber a necessidade de fazer mais intervenções individuais, especialmente naqueles casos em que percebia um distanciamento relacionado à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Outros aspectos mediacionais que se tornaram diferenciados foram a elaboração de um planejamento mais detalhado para todos os dias, com a preocupação da garantia de todos os eixos contemplados nos Direitos de Aprendizagem; o avanço significativo no nível de escrita das crianças; a mudança da prática pedagógica quando observava necessidades específicas em alguns alunos. Sobre esse último ponto, Carina cita um exemplo de um aluno com diagnóstico de autismo que sabia ler muito bem, mas tinha dificuldades com a escrita. Ela relata que não tinha nenhuma noção de como conduzir a aprendizagem de um aluno com esse tipo de diagnóstico. Com o Pacto, ela conseguiu assegurar algum avanço pedagógico no trabalho com a criança. Várias situações significativas foram introduzidas para o aluno diagnosticado com autismo. Essas atividades permitiram que o estudante se aproximasse dos outros colegas. Ela citou o “abraço amigo”, pois se configurou como uma estratégia pedagógica importante para a socialização e aprendizagem. “Você tem que mudar suas práticas para atingir também ao outro”, enfatizou.

A prática de mediação interativa já internalizada por Carina, antes mesmo do Pacto, permitiu a ela que construísse uma estratégia que possibilitasse o favorecimento do aluno a uma situação de avanço, por meio de atividades participativas e interativas.

Smolka (2000), ao relacionar a mediação pedagógica à situação escolar e social, enfatiza o processo interacional entre professor e entre colegas, por meio da linguagem e os signos presentificados nesta.

Para Aline, embora a participação das crianças antes do Pacto já fosse satisfatória, ela

percebeu avanços significativos no nível da escrita. Ela percebeu que sua dinâmica de aula também mudou. Ela se tornou mais consciente da sua rotina e do seu propósito, evidenciado pelo planejamento realizado sistematicamente para as suas aulas, de forma mais consistente: “Tinham os tempos, mas a gente não sabia como lidar, né? e o Pacto veio ensinar, mesmo, o momento certo das coisas, como fazer direitinho”. Aline observou que a direção da escola modificou a perspectiva relacionada à concepção de mediação e do processo de alfabetização e letramento das crianças. A Direção da escola passou a incorporar e a reconhecer as mudanças implantadas pelo Pacto como necessárias, coerentes e eficazes.

Antes de aderir ao Programa, Aline tinha necessidade de pedir orientação de intervenções a colegas mais experientes, de maneira informal. Durante a formação continuada no Pacto, a orientação aconteceu de forma intencionalizada, por meio da Rede de experiências¹⁵ entre os professores em curso. Ela avalia esse momento na formação dos Orientadores de Estudo e Formadores Estaduais como uma excelente aprendizagem, pois: “a prática de um professor vai ajudando o outro, né?”. A mediação entre pares, enfatizada de forma positiva por Aline, corresponderia ao que Colaço (2004) aponta como essencial na formação do professor. Essa autora afirma que o conhecimento faz parte das vivências anteriores do professor, da sua formação. Esses aprendizados anteriores possibilitam um confronto com novas hipóteses e aprendizado dos demais colegas, havendo uma construção mútua. No processo de formação, quando o tema em destaque refere-se à prática mediacional, a ação do professor passa a ser o objeto de socialização, reflexão e (trans) formação.

4.1.3.3 Dimensão autoavaliativa

Ficaram evidenciadas as concepções acerca da infância, aprendizagem, sujeito e de mundo, elementos que compunham o *campus* educacional em que as professoras atuam. Esses elementos são indicadores de aspectos com os quais o sujeito nomeia e avalia a sua postura docente, demonstrando a imagem ou ideia que tem a respeito de si no papel de profissional, ao mesmo tempo que demonstra, também, aspectos relativos à identidade profissional. Nesse quesito, uma característica comum às duas foi o engajamento e o comprometimento com a docência e com a prática pedagógica.

¹⁵ Na agenda de formação (planejamento) dos Formadores Estaduais e Orientadores de Estudo são preconizados tempos pedagógicos estruturantes, classificados como necessários para a garantia de um trabalho formativo efetivo. Dentre esses momentos didáticos um deles é a Rede de Experiências, que é caracterizado como um tempo para a escuta dos professores ou Orientadores sobre situações que versam sobre sua prática pedagógica. O objetivo dessa modalidade organizativa de trabalho é a aproximação de suas experiências por meio de trocas de saberes. Também é um momento de levantamento de conhecimento prévio para quem está conduzindo o trabalho.

Carina enfatiza que “procura sempre dar valor ao próximo”. Sua definição sobre os alunos é a de “um ser humano que depende da gente”. E sobre professor e ensino em escolas públicas ela afirma:

“tem gente que diz que aluno de escola particular aprende muito mais que o da escola pública. Eu discordo. Se você der o máximo de si, eu tenho certeza que o seu resultado será alcançado”.

O enunciado do discurso de Carina demonstra, portanto, uma visão otimista acerca do processo de aquisição de aprendizagem e o alcance do trabalho do professor quando ele tem determinação e estratégias. Além disso, ela atribui ao professor a necessidade de ter uma “visão humanista”.

Aline parece razoavelmente satisfeita com a sua atuação: “não sou a melhor, mas tento fazer assim com que as coisas aconteçam, né? O que eu aprendi me dedico a aplicar, mas não sou a melhor professora, não, não sou nota 10”. Ela demonstra a necessidade de melhorar, de se qualificar um pouco mais: “eu sempre acho que a gente precisa avançar mais, que a educação não é só isso, parte de mim, parte do aluno, parte dos pais, né? E eu só vou ser melhor quando os pais forem melhores, quando os alunos aprenderem, por isso não sou nota 10!”.

Observou-se, nos elementos autoavaliativos trazidos por Carina e Aline, crenças que estruturaram a identidade profissional de cada uma, elementos que perpassaram o fazer pedagógico. Carina demonstra uma noção humanista de mundo com esperança e apostas no potencial humano. Ao mesmo tempo, sua concepção de infância está relacionada à ideia de que, nessa fase do desenvolvimento, a criança estaria dependente do adulto, de seus ensinamentos. Carina cita o professor como agente transformador e a criança como o ser a ser transformado, tendo na escola pública uma nobre missão: tirá-la da situação de desigualdade social. O educador, portanto, seria um agente que possibilitaria e promoveria essa mudança.

Aline responsabiliza o professor pelo processo educativo. Ser “a melhor”, ser “nota 10” aparecem como a sua meta profissional futura. Entretanto, ao mesmo tempo, percebe a relevância dos outros atores educacionais (a família, os alunos, a escola). Diferentemente de Carina, Aline não toma toda a responsabilidade para si, mas traça metas de desempenho ao mesmo tempo em que faz uma reflexão crítica sobre a sua atuação.

4.1.3.4 As propostas de mudança em relação à formação continuada no Pacto

Carina e Aline propõem mudanças em relação à formação continuada no Pacto. Carina centra-se na crítica relacionada ao processo didático enquanto Aline faz críticas à logística do

Programa.

Carina havia sugerido, em 2012, que as aulas fossem mais focadas na prática da sala de aula, trazendo elementos mais diretos da realidade do professor e suas dificuldades dentro do seu contexto didático. Segundo ela, em 2013 essa sugestão foi atendida e suas aulas se tornaram mais significativas, visto que mais contextualizadas e próximas da realidade dos alunos. O conhecimento sem a prática é esvaziado de sentido, tornando-se um campo abstrato e distante.

Simmoneti (2007), ao apresentar o conceito de “refleXação”, demonstra o percurso necessário ao professor para a apropriação do conhecimento, em que a transposição de conteúdos se dá nessa constante reflexão entre a teoria e a prática.

Carina afirma que as aulas eram ministradas pela sua orientadora de estudo de forma muito expositiva. Após a mudança sugerida por ela houve maior participação de todo o grupo e as experiências das professoras cursistas foram mais valorizadas. Estas últimas passaram a ter papel mais ativo no curso de formação, propondo atividades, trocando saberes. Assim, o encontro formativo tornou-se mais interativo e passou a fazer sentido para ela: “Você pode levar sua experiência de algo que você fez, que deu certo, e que o outro ainda não fez, mas que ele também pode fazer daquela forma diferente”. Por meio dessa afirmação, Carina pontuou a importância da aprendizagem mútua, possibilitada pela troca de experiências entre os sujeitos que estão em formação. Apontou para a diversidade como fator de crescimento no processo de aprendizagem.

Para Aline, o Pacto deveria iniciar no começo do ano letivo e sem atraso de material, pois isso compromete parcialmente o andamento da Proposta, já que as atividades estão estruturadas contemplando todo o ano letivo, o que acarreta em prejuízo no andamento das atividades. Ela pontua, também, o desgaste das aulas que acontecem nos dias de sábado (dia escolhido para a formação presencial dos alfabetizadores do Pacto e do Pnaic). Essas aulas no sábado foram justificadas como forma de não retirarem os professores de sala de aula por muito tempo durante a semana.¹⁶ Aline sinaliza a excessiva carga horária dos cursos do Pacto e Pnaic. Além disso, eles acontecem, muitas vezes, simultaneamente. Os professores são solicitados a formular dois planejamentos, dois relatórios e visitam dois ambientes virtuais. Para ela, a participação em dois projetos simultaneamente a fizeram perder o “foco” e “o essencial do processo”. A falta de articulação dos Programas compromete o objetivo

¹⁶ Em 2013 aconteceram simultaneamente, na Bahia, dois Programas de Alfabetização, um proposto pelo Estado, que já estava acontecendo desde 2011 e outro que iniciou em 2013, proposto pelo MEC. Ambos referenciaram-se na concepção trazida pelos mesmos autores e tinham o mesmo objetivo final: alfabetizar, com perspectivas no letramento, as crianças dos 6 aos 8 anos de idade. Como não houve uma política unificada, os alguns municípios – como Lauro de Freitas – desenvolveram as duas propostas, o que é pontuado pela professora Aline como sobrecarga.

geral.

Carina situa o professor como o agente principal e fundamental do processo transformativo quando destaca elementos para sua maior inserção e significância na formação continuada. Ela aponta a necessidade de atividades mais práticas, envolvendo o professor. Aline faz críticas às situações logísticas do Programa, tais como os encontros realizados nos dias de sábado, o atraso do material, a excessiva carga horária, dentre outros.

Quadro 6 - Categorias de análise: Carina

Avaliação do Pacto para os Sujeitos de Pesquisa	<p>Expectativa sobre a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensação de vazio. Recomeçar do zero, menosprezando o trabalho já iniciado; 2. “Muita coisa de vez para fazer ao mesmo tempo em sala de aula”; 3. “Abrir novas fronteiras”, “nessa de pensar: eles pensarem”; 4. Ajudar.
	<p>A diferença entre a prática pedagógica antes do Pacto e depois do Pacto</p> <p>Antes do Pacto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento menos sistemático e seguindo a lógica estabelecida pelo professor: “botava no seu plano de aula o que queria fazer”; 2. Manutenção da Prática pedagógica pensada para o grupo, observando as necessidades gerais dos componentes; 3. Participação das crianças nas aulas, mas o avanço do nível de escrita mais demorado; 4. Sistemática de atividades para casa. <p>Depois do pacto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenção coletiva e propostas de aula mais homogêneas, intervenções individuais em casos de maior dificuldade de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; 2. Planejamento mais detalhado com a garantia de todos os eixos, todos os dias; 3. Mudança da prática pedagógica para atingir as necessidades de cada sujeito, com suas especificidades de aprendizagem; 4. Avanço significativo no nível de escrita das crianças; 5. Atividades desenvolvidas na escola. Não passava mais atividades para casa.
	<p>Dimensão autoavaliativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Procura sempre dar valor ao próximo”; 2. Visão humanista; 3. “(...) Se você der o máximo de si, eu tenho certeza que o seu resultado será alcançado”. <p>Visão otimista.</p>
	<p>Proposta de mudança em relação à formação continuada no Pacto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manutenção de atividades mais práticas e interativas.

Quadro 7 - Categorias de análise: Aline

Avaliação do Pacto para os Sujeitos de Pesquisa	<p>Expectativa sobre a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicialmente medo, “tempestade”; 2. Sanar as deficiências da educação; 3. “Remédio” oferecido de forma prazerosa.
	<p>A diferença entre a prática pedagógica antes do Pacto e depois do Pacto</p> <p>Antes do Pacto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação das crianças nas aulas, mas o avanço do nível de escrita mais demorado; 2. Dinâmica de aula acontecia de maneira menos consciente e consistente, por parte do professor; 3. Necessidade de pedir “ajuda” de pessoas mais experientes para que se sintam mais seguras, em situações de estratégias de intervenção. <p>Depois do pacto</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avanço significativo no nível de escrita das crianças; 2. Dinâmica planejada e mais consciente e consistente; 3. Maior segurança em estratégias de intervenção, a partir da formação continuada e aprofundamento teórico- metodológico trazido pelo Programa. O conceito de mediação foi modificado até pela direção da própria Escola, que passou a vê-lo sobre a perspectiva adotada pelo Pacto.
	<p>Dimensão autoavaliativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.” (...) O que eu aprendi, me dedico para aplicar, mas não sou a melhor professora, não, não sou nota 10”; 2. “(...) a educação não é só isso, parte de mim, parte do aluno, parte dos pais.”
	<p>Propostas de mudança em relação à formação continuada no Pacto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programa iniciar no começo do ano letivo; 2. Chegada de materiais em tempo hábil; 3. Aulas não serem em dia de sábado; 4. Não acontecer dois Programas com o mesmo objetivo, simultaneamente.

Quadro 8 - Síntese

Avaliação do Pacto entre as professoras	<p>Expectativa sobre a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Medo, apreensão; 2. Desejo e expectativas de mudança
	<p>A diferença entre a prática pedagógica antes do Pacto e depois do Pacto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mudança no seu fazer pedagógico; 2. Atribuição do sentido como elemento essencial ao processo de aprendizagem do aluno; 3. Mudança qualitativa na aprendizagem do aluno; 4. Aulas mais organizadas com garantia dos eixos preconizados nos Direitos de Aprendizagem.
	<p>Dimensão autoavaliativa</p> <p>Engajadas e comprometidas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Carina – visão humanista; 2. Aline – aprendizagem direcionada por metas de desempenho.
	<p>Propostas de mudança em relação à formação continuada no Pacto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Carina – em torno da formação do Professor – já alcançada; 2. Aline – em torno de elementos logísticos que tangenciam a Proposta: material, dia de formação, acúmulo de políticas de alfabetização.

4.2 O DISCURSO E O FAZER PEDAGÓGICO: Dos dados à interpretação

4.2.1 Os discursos e os significados de mediação

Elencar e identificar as categorias discursivas se configurou como primeiro passo da organização dos dados coletados nas entrevistas e observações. Vale lembrar que nossa proposta de pesquisa se debruça sobre os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professoras vinculadas ao curso de formação continuada (Pacto) e a análise das estratégias mediacionais utilizadas na sua prática profissional.

Carina e Aline referenciaram-se nos mesmos autores e postulados, pois fizeram parte do mesmo curso de formação continuada. Ambas destacaram Emília Ferreiro como referência

basilar. Aline acrescentou os nomes de Magda Soares e Paulo Freire na sua lista de autores de referência.

Os Estudos de Emília Ferreiro sobre psicogênese da língua escrita embasaram-se em uma vertente extremamente prática e específica do conhecimento na fase escolar da alfabetização: a aquisição da escrita, o que foi extremamente necessário para os avanços na área de alfabetização e letramento. Vigotski Piaget, Feurstein e outros teóricos que apresentam o conceito de mediação pedagógica como uma prática pedagógica mais ampla – presente em todas as atividades do professor que intencionalizam aquisição do conhecimento – não foram citados, embora fizessem parte do conjunto de estudiosos abordados pelos formadores estaduais no curso de Formação Continuada que embasa este trabalho.

Embora essas hipóteses não sejam excludentes e não se esgotem, o relevante nos dados produzidos nessa pesquisa foi o fato de que, para ambas, o significado desse conceito estava intrinsecamente ligado à aquisição da escrita, sem uma ampliação para todas as situações pedagógicas intencionalizadas pelo professor em sala de aula. Os estudos de Ferreiro e Teberoski (2008) foram extremamente relevantes para a área de alfabetização; entretanto, eles se aplicavam especificamente ao reconhecimento dos níveis de escrita e hipóteses pela criança e as intervenções cabíveis para o avanço do aprendiz nessa trilha da aquisição da escrita. Os outros momentos mediacionais não foram contemplados nesse estudo. A pesquisa dessas autoras se configurou como um grande salto qualitativo para a compreensão do processo de alfabetização e letramento das crianças brasileiras, mas não resumiria as possibilidades mediacionais do professor em sala de aula. Não podemos reduzir a prática educacional da criança ao estágio de alfabetização e à aquisição do sistema escrito, visto que a mediação pedagógica envolve todos os processos de interação em um ambiente escolar em que há aprendizagem, culminando com a construção de conhecimentos e trocas de saberes, como postulou Vigotski (2001).

O conceito de mediação tinha sido apresentado para Carina no seu curso de graduação de Pedagogia, mas o estudou com mais profundidade no Pacto. Para ela, o maior desafio foi o de colocar a aprendizagem em prática. De acordo com as suas palavras, o conhecimento só se torna efetivo quando aplicado em situações reais. Isso se dá com o conceito de mediação. Tanto na graduação como no Pacto ela se debruçou sobre os estudos de Emília Ferreiro. Ela “se identificou” com a autora e pôde perceber o conceito na ação, a sua aplicabilidade. Essa oportunidade, o Pacto ofereceu-lhe.

Para Carina o significado de mediação estava conceituado no universo de aquisição da escrita para a alfabetização, a partir de intervenções qualitativas centradas nos níveis de escrita da criança. Essa perspectiva assumida por Ferreiro e Teberoski (2008) nos seus

estudos sobre a psicogênese da língua escrita discrimina fases específicas de aprendizagem da criança, em processo de alfabetização. Segundo essas autoras, as crianças começam a construir hipóteses e escrever mediante as construções cognitivas. A função mediadora do professor, para Carina, era de promover avanços qualitativos entre esses níveis de escrita, fazendo com que a criança pudesse consolidar o sistema de escrita alfabética, sem perder de vista o processo do letramento.

Aline citou Magda Soares e Paulo Freire como autores importantes que foram resgatados e discutidos no Programa. Com a primeira autora ela aprendeu as práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998). Além dessa perspectiva do uso social da língua, tornando a aprendizagem enquanto sistema de vida, comunicação e relacionamento social, referenciou-se também em Freire (2011) a partir da premissa do sujeito autônomo e transformador, fomentando uma visão mais comunitária e grupal para o processo de alfabetização. Segundo ela, esses autores foram importantes para a compreensão do significado de libertação e inclusão social pela via da educação. Aline conhecia o conceito de mediação antes do Pacto, sem aprofundamento, mas “faltavam alguns subsídios”. Antes de conhecer o Programa, ela pedia a uma colega mais experiente para orientá-la em algumas práticas de intervenção. A passagem pelo Pacto teve um efeito positivo sobre a sua prática profissional e sobre o planejamento das suas intervenções. Não precisou mais recorrer frequentemente à colega. A sua compreensão sobre a mediação pedagógica mudou, além de sua relação com o trabalho: “olhar, orientar o aluno de forma mais prazerosa”. A participação do aluno e seu engajamento em sala de aula passaram a ser levados em consideração de forma mais efetiva e consciente: “levar eles a investigar também” (sic).

Conceituar mediação não é tarefa fácil, considerando que é um conceito ao mesmo tempo procedimental e atitudinal. Por isso recorre-se, comumente, às situações práticas para expressar o conceito e sua “aplicabilidade”. Possivelmente em virtude disso, as participantes desta pesquisa consideraram que a formação continuada no Pacto favoreceu essa compreensão, pois puderam trabalhar e discutir autores, planejamento, atuação e mediação com muito mais profundidade. O Programa favoreceu o planejamento das aulas, a compreensão de conceitos: “Não é que antes eu não planejasse, eu planejava o todo. E agora é o planejamento mais detalhado, é uma atividade específica para o aluno que tem um nível de escrita diferente” (Aline).

Aline apresentou dois outros significados mediacionais em seu discurso que foram os de orientar o aluno de forma mais prazerosa e levar o aluno a se questionar/investigar. Esses significados corroboraram a concepção de vários teóricos, pois traziam a perspectiva de um sujeito autônomo capaz de construir, transformar e buscar o conhecimento (FREIRE, 2011).

Além disso, sublinha a função social da leitura e escrita como elementos que promovem sentido à aprendizagem do aluno (SOARES, 1998).

4.2.2. Os discursos e as estratégias mediacionais

As estratégias mediacionais foram consideradas, neste estudo, como o campo procedimental (ZABALA, 1998), pois indicam as práticas intencionais das professoras, ou seja, o que objetivavam alcançar a partir do desenvolvimento de sua metodologia em sala de aula, visando os objetivos almejados em torno da aprendizagem de seus alunos.

Para analisar as estratégias mediacionais foram realizadas entrevistas e observações com as professoras. Para efeito didático, dividimos a nossa análise em duas partes: uma a partir das entrevistas e a outra a partir das observações em sala. No final desta seção será apresentada uma síntese, considerando todos os dados analisados, relacionados a esse tópico.

Carina e Aline têm, em comum, o fato de darem ênfase ao papel do professor e aos recursos adotados por este. Com relação aos recursos como mediadores de aprendizagem, Fanti (2006) apresenta características positivas e negativas. Dentre as características positivas, a autora destaca a otimização do tempo e favorecimento quanto aos objetivos, ou seja, os recursos e materiais facilitam a transmissão do conhecimento, pois apresentam possibilidades mais ilustrativas ou práticas para assimilação do conteúdo. Como exemplo podemos citar brinquedos, vídeos, dentre outros. Por outro lado, a autora critica o uso excessivo ou o destaque dado a esses elementos. Isso porque o uso excessivo pode tornar a aprendizagem menos significativa e mais instrumental, especialmente se não houver a mediação qualitativa do professor e se há uma utilização inadequada nos recursos materiais e tecnológicos.

Aline e Carina atribuem ao planejamento a função pedagógica essencial e necessária, pois essas estratégias estruturam os objetivos pedagógicos e a organização do trabalho do professor em sala de aula para alcançar os objetivos traçados inicialmente.

Carina tece críticas a algumas atividades trazidas no livro didático proposto pelo Pacto que, segundo ela, são “repetitivas” e cujas respostas já aparecem “prontas”. Por isso, Carina acredita que as atividades se tornam, muitas vezes, menos atrativas para as crianças. Apesar disso, pontua que essas atividades possibilitam um avanço no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Para ela, o mais importante é a interação, mediação e validação das experiências dos alunos, seguido do material didático, pois este, embora importante, deveria ser reformulado. Ao mesmo tempo, Carina admite que o planejamento proposto e trabalhado por ela, a partir dessa dinâmica formativa, oferece uma maior clareza dos objetivos

pedagógicos e organização da sua prática em sala de aula.

Carina enfatiza que, por adotar uma posição humanista como potencializadora das habilidades dos discentes e respeito às singularidades, o Programa deveria adotar um material que facilitasse a inclusão, que permitisse que todos os alunos pudessem acompanhar. Ela admite o desafio dessa meta, considerando as dificuldades de cada estudante, suas singularidades, e utiliza, diante desse desafio, a estratégia de valorização, procurando se apropriar de aspectos subjetivos sobre a vivência do aluno, seu cotidiano, sua vida e suas necessidades.

Carina demonstra que estabelece, nessa passagem, uma relação entre as estratégias e sentidos considerando que, para atuar diante da diversidade, planeja uma aproximação com os aspectos intrapsíquicos dos discentes com os quais trabalhava. Essa possibilidade é percebida por Vigotski (2001) quando trata da passagem do discurso aberto para o discurso interior, que acontece quando o sujeito significa o mundo e seus signos, atribuindo situações particulares de experiências pessoais, ultrapassando aspectos predominantemente coletivos. Ao utilizar a estratégia de aproximação do aluno por meio de elementos do seu campo subjetivo, Carina possibilita um estreitamento entre os significados (enquanto conhecimentos conceituais em sua aula) e os sentidos para seus alunos, respeitando a diversidade e as histórias individuais.

Além disso, Carina trata as singularidades com intervenções individuais no tempo pedagógico intitulado **Escrevendo do seu jeito**. Ela justifica essa perspectiva da seguinte forma: “quando alguém tá demais, errando muito, né? Não tá tendo noção, chamo na minha mesa e aí eu ajudo”. Carina utilizava, também, estratégias de aprendizagem mútua, pois para ela, um aluno aprende com o outro, a partir da troca de experiências.

Aline enfatiza que o desempenho dos estudantes deve estar nos resultados que deveriam ser alcançados. Ela demonstra preocupação com o resultado objetivo do seu trabalho de alfabetizadora. Embora favoreça a interação e participação em sala de aula, sempre foca no conteúdo: “... aí nessa semana, cinco alunos eu vou ver no desenvolvimento, aí eu vou dar uma olhadinha como é que ele tá, se ele cresceu né? se ele cresceu no desempenho (...) antes do Pacto eu olhava, mas não era um diagnóstico tão preciso como agora”. Para ela, o Pacto instrumentaliza o professor para uma avaliação pedagógica da criança: “lidar com todas as situações e não ficar tão frustrada, assim doente, porque o aluno não está aprendendo, mas saber que naquele momento ele tá avançando, sim”. Ela considera o sucesso e o desenvolvimento do aluno como metas a serem atingidas pelo professor. O fracasso e baixo desempenho do estudante significam o fracasso da atuação pedagógica do professor. Este, por sua vez, deve combater essa “doença” e “frustração”.

As estratégias mediacionais indicadas por Aline focam na atuação do professor e nos

recursos pedagógicos utilizados por ele. O uso do planejamento seria um organizador da prática pedagógica, pois antecipa os objetivos.

Feurstein (1980) compreende a mediação pedagógica enquanto atividade que pressupõe reciprocidade e transcendência. Aline não internalizou a necessidade de coparticipação no processo de mediação entre alunos e professores. Do mesmo modo a compreensão do aluno como construtor de conhecimento é, para ela, parcialmente aceita, considerando que responsabiliza muito mais o professor nessa ação, em que os alunos ficam muito mais passivos do que ativos no seu processo de escolarização.

Aline e Carina demarcam estratégias mediacionais em que fica evidenciada a implicação de ambas quanto à escolha profissional que fizeram. Cada uma, ao seu modo, expressa sua determinação para que o aluno aprenda por meio de atividades e objetivos planejados. Tanto nos elementos indicadores de frustração de Aline quanto naqueles indicadores humanistas de Carina aparece o desejo de cumprir a missão educacional, seja através do desempenho acadêmico dos estudantes ou através da diversidade e favorecimento da escuta individual.

4.2.3 Os discursos e sentidos de mediação

Paschoal (2009) relaciona a realidade intrapsíquica do sujeito com seu mundo social, enfatizando a expressão e comunicação como um processo interdependente e que atinge emissor e receptor, favorecendo a apreensão do conteúdo e formulação de novos significados. Dessa maneira, a mediação do professor é fundamental para a ampliação do olhar do aluno e do próprio professor, o que pode ser muitas vezes possibilitado frente ao questionamento do aprendiz diante do conteúdo trabalhado. Carina e Aline atribuem à mediação o sentido de que o aluno deve investigar e questionar. Para isso, elas estabelecem uma prática de cuidado e atenção: orientam o aprendiz quanto às atividades e conteúdos que estão trabalhando, têm a preocupação de circular e conversar com cada um, além de observar como eles realizam as suas tarefas.

Os sentidos e valores pertencentes a um sujeito ou grupo são intrínsecos ao processo de mediação, segundo Paschoal (2009). Essa autora descreve como inerente ao processo de mediar os elementos de vida que constituem o mediador. Portanto Carina e Aline, como sujeitos e componentes de um grupo (professoras alfabetizadoras do Pacto), estão, a todo tempo, trazendo situações de seu mundo subjetivo, traduzidas em sentido que aparecem em seus discursos. Para ambas, mediar é ajudar.

Além da dimensão do sentido de ajuda e de incentivo ao questionamento e

investigação do discente, Carina aponta a mediação como a possibilidade de abertura de novas fronteiras. O professor pode dar o máximo de si para alcançar seus resultados quanto à aprendizagem do aluno. Para ela, essa é uma prática humanizada, pois envolve o cuidado de olhar e orientar o aprendiz.

A visão humanista de mundo trazida por Carina ocupa uma posição central em seu discurso visto a partir do otimismo, garra e desejo de mudança apresentados, mesmo diante das dificuldades existentes no processo educacional. Ela enfatiza que o professor pode modificar uma realidade de sala de aula se este estiver empenhado para isso. Nota-se que o sentido mediacional destacado pela professora é de uma aprendizagem mediada por um professor ativo, protagonista e motivador, além de insaciável na busca mediacional favorecedora da aquisição do conhecimento do sujeito aluno.

Aline atribuiu sentidos de mediação com grau de proximidade ao apresentado por Carina, quando utilizou os seguintes vocábulos: ajuda, remédio, cura e desempenho. Segundo ela, o desempenho é classificado como o alcance do processo mediacional do professor, sendo esse avaliado pelo resultado final do aluno. A “ajuda” e o “remédio” seriam os atributos metafóricos capazes de promover a “cura” (aprendizagem). “Desempenho” e “cura” foram colocados por ela como o final a ser alcançado pelo processo mediacional e “ajuda” e “remédio” como os processos necessários para alcançá-lo.

A professora enfatizou também a mediação como a “prática do professor para o avanço do aluno” e entendido em sua aplicabilidade: “circular pela sala olhando e orientando cada um”, além disso, para ela a investigação e questionamento dos alunos frente ao conteúdo ou tema proposto, também se constituíam enquanto elementos mediacionais necessários e importantes para o avanço do aluno em sua aquisição de conhecimento.

Diante das diferenças e similitudes relacionadas aos sentidos de mediação atribuídos pelas professoras, retomamos as ideias de Vieira (2010), quando expôs que a mediação assume características diferenciadas diante do contexto e do perfil do mediador. Embora Carina e Aline incorporem elementos convergentes, guardam diversidades que as diferenciam. O perfil de cada uma foi se constituindo ao longo de suas histórias formativas e percursos de vida, que não coube nesse estudo investigar. O que objetivei investigar foram esses sentidos apresentados nesse espaço de tempo possibilitado pela pesquisa, sem a ilusão e pretensão de esgotá-los em sua totalidade. Os sentidos apresentados dialogaram com os significados que se transfiguraram em estratégias mediacionais (elementos pedagógicos utilizados em sala de aula e outros espaços de aprendizagem), repercutindo na compreensão que as professoras tinham sobre mediação pedagógica.

Quadro 9 - Análise dos dados da entrevista: Carina

Conceitos	Significado de mediação 1. Intervenção para o avanço do aluno em seus níveis de aquisição da escrita - centrada nos estudos de Emília Ferreiro.
Procedimentos	Estratégias mediacionais 1. Atividades não devem ser repetitivas ou prontas; 2. Centrada no professor e recursos; 3. Dar valor ao próximo; 4. Focada na vivência do aluno, seu cotidiano, sua vida, suas necessidades; 5. Aulas devem ser interativas; 6. Aprendizagem mútua, um aluno aprende com o outro, troca de experiências; 7. Planejamento como necessidade de clareza dos objetivos pedagógicos e organização da prática em sala de aula.
Atitudes	Sentidos de mediação 1. Ajuda; 2. Abertura de novas fronteiras; 3. Professor dar o máximo de si para alcançar seus resultados quanto à aprendizagem do aluno; 4. Prática humanizada; 5. Olhar e orientar o aluno; 6. Questionamento do próprio aluno frente ao conteúdo; 7. Investigação do aluno frente ao tema de estudo.

Fonte: Categorias adaptadas de Zabala (1998).

Quadro 10 - Análise dos dados da entrevista: Aline

Conceitos	Significado de mediação 1. Orientar o aluno de forma mais prazerosa; 2. Centrada nos estudos de Emília Ferreiro, Magda Soares e Paulo Freire; 3. Levar os alunos a se questionarem e investigarem.
Procedimentos	Estratégias mediacionais 1. Centrada no professor e recursos; 2. Planejamento como necessidade de clareza dos objetivos pedagógicos e organização da prática em sala de aula; 3. Foco maior no desempenho dos alunos; 4. Combate a “doença” e “frustração”.
Atitudes	Sentidos de mediação 1. Remédio; 2. Ajuda; 3. Prática do professor para avanço do aluno e entendido em sua aplicabilidade; 4. Desempenho; 5. Olhar e orientar o aluno; 6. Questionamento do próprio aluno frente ao conteúdo; 7. Investigação do aluno frente ao tema de estudo; 8. Cura.

Fonte: Categorias adaptadas de Zabala (1998).

Quadro 11 - Síntese – Entrevista

Conceitos	Significado de mediação 1. Intervenção para o avanço do aluno em seus níveis de aquisição da escrita - centrada nos estudos de Emília Ferreiro.
------------------	---

Procedimentos	Estratégias mediacionais 1. Centrada no professor e recursos; 2. Planejamento como necessidade de clareza dos objetivos pedagógicos e organização da prática em sala de aula.
Atitudes	Sentidos de mediação 1. Olhar e orientar o aluno; 2. Ajuda; 3. Questionamento do próprio aluno frente ao conteúdo; 4. Investigação do aluno frente o tema de estudo.

Fonte: Categorias adaptadas de Zabala (1998).

4.3 O fazer pedagógico e a práxis, seus sentidos e significados

Participar de uma formação continuada que potencializa a ação pedagógica na prática profissional teve repercussões na vida cotidiana das duas professoras entrevistadas. O processo de “refleXação”, tal como apontado por Simmoneti (2007), pôde ser observado na dinâmica da sala de aula de Carina e Aline. Elas demonstraram que são professoras reflexivas e interativas. Isso pressupõe um processo ininterrupto de pensar, estudar, avaliar e refletir. E a mediação no meio de tudo isso? Como a própria definição aponta, está no meio, intermediando todo esse processo de ser e fazer.

Estar na posição de observadora que participou desse processo de formação, foi, sem dúvida, um grande e instigante desafio. Entretanto, prossegui nessas linhas como alguém que buscou respostas e reflexões sobre esse imbricado lugar entre significados e sentidos, teorias e práticas e a compreensão que perpassa isso tudo em um processo de formação continuada.

Para efeito didático, a análise dos dados de observação foi dividida da seguinte forma:

- Contextos de sala de aula durante as entrevistas: Por meio de imagens pode ser representada a estruturação das salas de aula, entendendo que a organização do ambiente apresenta muitos elementos da prática do professor: o que é feito, como é feito - planejado pelo professor. A disposição das cadeiras indica os critérios de agrupamentos intencionalizados. Nesse aspecto, percebemos o que é produção das crianças, o que é feito pela professora e que tipo de concepção esta assume.
 - ✓ Observações de Carina e imagens da sala de aula;
 - ✓ Observações de Aline e imagens da sala de aula.
- Categorias de observação:
 - ✓ Conceitos
 - ❖ Focalização.
 - ✓ Procedimentos
 - ❖ Elogio para manutenção ou apoio a um comportamento esperado;

- ❖ Críticas para a mudança de um comportamento;
 - ❖ Transcendência;
 - ❖ Sondagem de conhecimento prévio/contextualização/ respeito à construção de hipóteses.
- ✓ Atitudes
- ❖ Vocalização;
 - ❖ Ambiente;
 - ❖ Recursos;
 - ❖ Gestual;
 - ❖ Valorização da conduta;
 - ❖ Escuta atenta.

4.3.1 Contextos de sala de aula durante as entrevistas

4.3.1.1 Observações de Carina e imagens da sala de aula

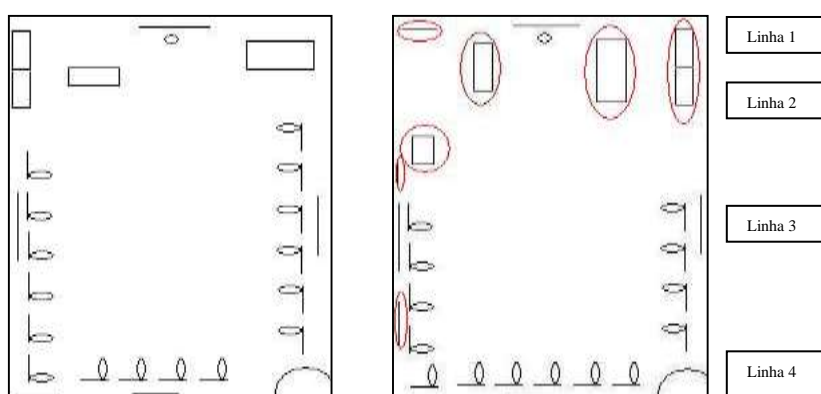


Figura 1- Sala de aula da Professora Carina durante as duas primeiras observações.

Descrição geral:

Linha 1 – da esquerda para direita:

1.1- Lousa (atrás) e cesto de lixo (à frente). Na segunda observação – circulado em vermelho- o cantinho da leitura, que estava na parede da frente, à esquerda onde ficava a entrada da sala foi deslocado para o fundo, permanecendo à esquerda.

Linha 2 - da esquerda para direita:

1.1 – Estante com livros e materiais- na segunda observação muda do canto esquerdo para o canto direito da sala e foi ornamentado com flores e animais.

1.2. - Ao lado: mesinha com cadernos de atividades e agendas dos alunos - na segunda observação mantém o local e muda a disposição.

1.3- À direita: mesa da professora- na segunda observação mantém o local e muda a disposição.

1.4 – Apenas na segunda observação, circulado em vermelho: mesinha com produções dos alunos em massa de modelar e cartaz com colagem dos alunos na parede.

Linha 3 - da esquerda para direita:

1.1-. À esquerda (na parede) cartaz de boas maneiras, intitulado “Palavras mágicas”.

1.2- Carteiras do aluno, dispostas em formato semicircular, na segunda observação

permaneceu, mas em menor quantidade e apareceu também cartaz com o calendário anual.
1.3 – À direita (na parede), letras do alfabeto.

Linha 4- da esquerda para direita:

1.1- À esquerda: cantinho da leitura disposto em sapateira, na segunda observação o cantinho muda para o lado da lousa.

1.2- Ao centro: janela.

1.3 – À direita: porta de acesso à sala de aula.

O ambiente em que Carina atua apresenta um mobiliário inadequado para os alunos pertencentes a essa fase de escolarização, que não favorece uma correta postura corporal. As crianças se sentam em carteiras de braço. A sala não possui mesa ampla para manuseio de material, o que poderia se configurar como recurso facilitador do processo de alfabetização.

Na primeira observação realizada na sala em que Carina leciona estavam presentes quatorze crianças (em um total de dezesseis).

O ambiente: Embora a distribuição espacial circular das carteiras colabore para mobilizar a atenção e integração dos alunos, não propicia o manuseio correto do material, especialmente se considerarmos que as crianças pertenciam ao primeiro ano do ensino fundamental. Nessa fase, elas precisam manusear muitos objetos para que a partir da sua compreensão corpórea possam abstrair e internalizar os elementos do concreto/imagético para a formulação do pensamento, a partir das hipóteses iniciais que serão confrontadas pelo professor até adquirir mais proximidade com os conceitos apresentados.

Na **segunda observação**, embora a sala estivesse ligeiramente modificada em relação à observação anterior, não houve mudanças significativas. Foram percebidas apenas evidências de trabalhos que estavam acontecendo naquele período, como a construção do calendário, o uso das massinhas e as colagens, além das flores e animais: certamente conteúdos de matemática, artes e ciências trabalhados por Carina com seus alunos. O que realmente chamou atenção foi a disposição do cantinho da leitura, mais acessível à visualização e manuseio dos alunos, e das mesas da professora e livros dos alunos, cuja organização espacial ficou menos funcional do que a anterior.

Durante a **terceira observação da prática pedagógica de Carina**, havia quatorze crianças presentes e a auxiliar. Todos estavam no pátio da escola participando da contação de histórias promovida pela professora. Após esse momento, ao se dirigirem a sala de aula, foi observada a mesma disposição de móveis, exceto pelo fato de não ter presente a produção de massinhas dos alunos.

4.3.1.2 Observações de Aline e imagens da sala de aula

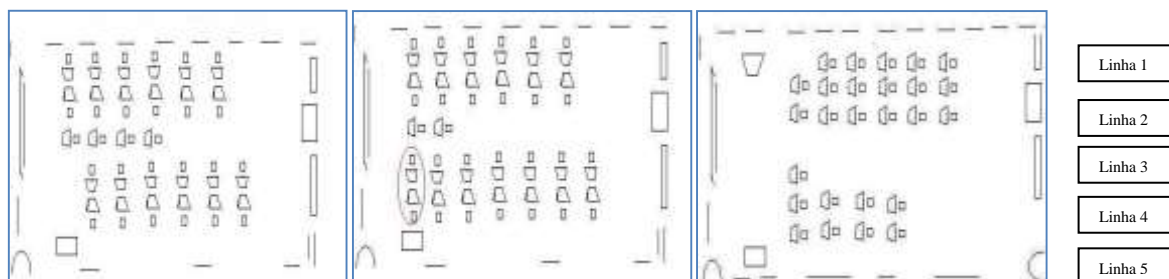


Figura 2- Sala de aula da Professora Aline durante as três observações.

Descrição geral:

Linha 1 – da esquerda para direita:

- 1.1– Porta de acesso ao sanitário.
- 1.2– Cartazes do Pacto diversos (Língua Portuguesa e Matemática).

Linha 2 - da esquerda para direita:

- 1.1 – Início da lousa.
- 1.2. Mesas e cadeiras – uma de frente para a outra, nas duas primeiras observações e voltadas para o quadro, na última.
- 1.3- Mobiliário/armário.

Linha 3 - da esquerda para direita:

- 1.1- Meados da lousa e cartaz que estava sendo trabalhado durante a aula.
- 1.2- Carteiras de alunos de frente para o quadro negro e isoladas, nas duas primeiras observações, essa fileira some na terceira observação.
- 1.3 – Estante com livros e cadernos de atividades dos alunos.

Linha 4- da esquerda para direita:

- 1.1- Cartaz de adivinhas.
- 1.2- Mesas e cadeiras – uma de frente para a outra, - nas duas primeiras observações e voltadas para o quadro, na última.
- 1.3 – Cantinho da leitura, organizado na parede, estando os livros dispostos em sapateira.

Linha 5 – da esquerda para direita:

- 1.1 – Porta principal.
- 1.2 – Mesinha com os cadernos e agendas.
- 1.3 – Cartaz com o nome dos alunos; cartaz com números; cartaz de atividade.
- 1.4 – Calendário e porta de acesso à área externa.

Na sala de aula de Aline observou-se uma multiplicidade de cartazes e estímulos visuais concorrendo simultaneamente. Isso provoca uma poluição visual e dificuldade maior de interpretação dos conteúdos. A disposição do mobiliário, especialmente a das carteiras, também estava confusa. Nas duas primeiras observações, as cadeiras estavam dispostas em duplas e uma fileira central dispersa no meio da sala. As carteiras não estavam direcionadas para a professora e as do centro estavam voltadas para a lousa/quadro. Na terceira observação, todas as carteiras estavam voltadas para a lousa como demonstrado pelas imagens.

Na primeira observação feita na sala de aula da professora Aline, dos 32 alunos matriculados estavam presentes apenas 24. Fui apresentada à turma e muitos interagiram

comigo querendo saber quem eu era e o que eu fazia. Além da professora e dos alunos, a aula contou com a presença da auxiliar de sala.

A forma como a sala de Aline foi organizada deixou-me intrigada, sobretudo, por haver cadeiras individuais dispostas no meio de um ambiente educacional (voltadas para a lousa), enquanto as outras se mostravam organizadas para agrupamentos em dupla, nos quais os alunos deveriam estar voltados um para o outro. O excesso de informação visual também foi percebido, pois não era possível trabalhar tantos elementos dispostos nos cartazes simultaneamente. A professora Aline lecionava naquela sala nos dois turnos. É possível que aqueles materiais tenham sido utilizados por ela nas duas turmas.

Durante a segunda observação realizada na turma de Aline estavam presentes 24 alunos, do total de 32. Foi observada uma única mudança significativa na organização do ambiente: duas das carteiras que se encontravam no centro passaram para a primeira fileira.

Na terceira observação, a disposição da sala estava completamente diferente. A principal mudança observada, nessa visita, na sala de Aline, foi a posição das carteiras – todas viradas para frente – e um inteiro desaparecimento da fileira central.

4.3.2 Categorias de observação

4.3.2.1 Conceitos

4.3.2.1.1 Focalização

A **Focalização** foi o elemento mais destacado durante as observações, tanto na prática pedagógica de Carina quanto na de Aline. Considerando essa categoria como elemento central do trabalho do professor, pois que ele vislumbra a aprendizagem do aluno para determinado tema/conteúdo, era presumível que a focalização estivesse evidenciada na abordagem e atuação das duas docentes. Foram observadas diferenças entre as estratégias utilizadas por cada professora para atingir a atenção do aluno e/ou grupo para o conteúdo exposto.

Para apresentar as diferenças observadas é válido considerar o construto de Smolka (2000). Esse autor expõe dados de análise mediacional em situações de sala de aula a partir de três características existentes: as relações interpessoais – em que sujeitos diferentes com suas histórias distintas interagem atividades cognitivas existentes e o desenvolvimento do sujeito nesse percurso escolar. Esse tripé: relações interativas, desenvolvimento e atividades cognitivas geram uma infinidade de possibilidades no contexto da escola a partir das quais o professor se organiza e reorganiza. A compreensão sobre aprendizagem, mediação e elementos que existem no universo da sala de aula precisam ser considerados para direcionar

o seu trabalho.

Para conduzir seus alunos para a **focalização**, Carina utilizou diversos recursos mediacionais: incluía na sentença verbal o nome dos alunos que estavam dispersos pedindo a concordância ou opinião a respeito do assunto tratado; contagem para os alunos se sentarem e prestarem atenção: “1,2,3...acalmaram-se?”; ameaçava para controle de uma atitude de indisciplina: “oh, se você continuar já sabe!”; cantava música do silêncio para reconduzir a turma ao tema proposto; conduzia verbalmente a turma com a expressão: “eu não estou entendendo nada”; ficava em silêncio abaixando substancialmente o tom de voz para que os alunos se concentrassem; dizia: “xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx” como análogo a silêncio; elevação do tom de voz quando o grupo ou aluno estava inquieto ou disperso; atribuía a algo externo a atitude de indisciplina dos alunos: “ eu não estou entendendo essa inquietação. Isso tudo por causa das sílabas?”; recorreu a uma pessoas externa ao grupo para o controle da turma: “ vou falar com Diego (nome fictício), pois isso não dá certo, não!”

Os comportamentos mediacionais relacionados à focalização utilizados por Carina transitaram elementos que incluía os alunos no assunto para participação ativa como para opinar sobre o assunto tratado; chamada para o conteúdo por meio de elementos disciplinares como, por exemplo, o uso da contagem e da expressão “xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx”; foco por meio da irregularidade da própria conduta quando abaixava ou aumentava o tom de voz, e música que trazia o tema do silêncio; ameaças com expressões do tipo “se continuar já sabe”, ou “vou chamar Diego”¹⁷.

Aline demonstrou estratégias mediacionais mais objetivas para a condução do seu grupo à focalização, tais como: condução para a abertura do livro na página correta; verificação das respostas geradas diante das atividades propostas; atenção para o foco na atividade quando observava dispersão; sinalização à otimização do tempo; condução do tempo com foco na necessidade de realizar o seu planejamento.

O comportamento mediacional de Aline quanto à categoria de **focalização** transitou entre elementos relacionados ao tempo e às atividades. Aline preocupou-se mais com cumprimento do seu planejamento do que com a aprendizagem do aluno.

Carina percebia a necessidade do foco na aula como um todo e na realização de todas as atividades. Ela alternava formas bem diferenciadas de atuação: disciplinares, por um lado e edificantes, por outro. Aline demonstrava a necessidade de focalização nas atividades de escrita, com uma preocupação maior na execução do que no processo de aprendizagem.

4.3.2.2 Procedimentos

¹⁷ Nome fictício, para preservar o sigilo dos integrantes diretos e indiretos relacionados a esta pesquisa.

4.3.2.2.1 Elogio para manutenção ou apoio a um comportamento esperado

Aline e Carina utilizam o elogio em suas aulas como forma de estimular os alunos quanto aos seus avanços no processo de aprendizagem. Ambas valorizam o acerto nas tarefas com palavras de estímulo, antecipavam uma realidade para facilitar a sua execução e reforçavam a ideia de que a atividade poderia ser executada, de que eles conseguiriam realizá-la. Elas apresentavam, em suas aulas, elementos que definem uma situação futura para tornar mais visível a concretização desses elementos para a criança como, por exemplo, fazendo perguntas para levar a compreensão da função social de um texto relacionando-o com algo do cotidiano.

Além dos comportamentos de valorização dos acertos, Carina reforçava a capacidade cognitiva dos estudantes. Ela utilizava frases tais como: “você é bastante esperto”, “você é muito sabido”. Carina valorizava e reforçava também a execução da tarefa em tempo mínimo: “Já fez tudo, hein? Estão demais!”. A aposta na **recompensa** como estratégia de facilitadora da aprendizagem pode ser observada em algumas expressões utilizadas por Carina, como, por exemplo: “não tem prêmio para ninguém, mas...” ou “você é muito esperto. Por isso que eu gosto de você!”.

Aline não utilizava excessivamente o elogio como forma de **recompensa**. As ocasiões nas quais utilizava recompensa eram marcadas pela realização de tarefas ou durante as atividades que desafiavam o conhecimento dos estudantes.

Embora tenha evidenciado uma estrita ligação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2001) indicou que ambas possuíam características diferenciadas. O pensamento, segundo ele, começa a surgir antes mesmo de poder ser expresso pela linguagem, pois existem as fases que o compõem como o pensamento pré-linguístico na criança. Com a estruturação do pensamento, a linguagem pode ser evidenciada em forma de signos. Dessa maneira, o sujeito passa a expressar o que o sente, significa, o que o perpassa enquanto mundo e cultura. Assim, Carina e Aline atribuíam sentido às atividades que realizavam e às experiências anteriores dos estudantes.

4.3.2.2.2 Críticas para a mudança de um comportamento

Carina e Aline demonstravam grande preocupação com o tempo utilizado pelos estudantes na execução de uma atividade. Frequentemente desqualificavam as tentativas ou hipóteses produzidas pelo aluno em suas atividades de escrita, especialmente quando o

resultado final não coincidia com o que esperavam. Nesses casos, elas solicitavam ao aluno que a tarefa fosse apagada e o texto fosse reescrito.

Nos casos mencionados acima, as duas professoras não demonstravam respeito ao aluno, relacionado à produção de conhecimento. As professoras não pareciam considerar a autonomia dos estudantes, a necessidade de se tornarem construtores de sua própria aprendizagem. A ideia do professor como mediador desse processo não parecia estar presente em algumas ocasiões. A mediação requer uma escuta e interesse no que cada estudante pensa sobre o seu processo de escrita na aposta de produção de hipóteses.

A forma de aprendizagem desenvolvida pela criança é um tópico relevante e foi objeto de estudo de Vigotski (2001). O autor ressalta a importância das experiências infantis e a maneira como o mundo é apresentado por aqueles que convivem com crianças. Para ele, na interação, intencionalizada ou não, existem inúmeras situações e interpretações que são significadas para a criança. Nesse processo surge uma nova organização, resultante da reestruturação entre o conhecimento que está sendo apresentado e o conhecimento produzido pela criança. Esse processo é gradual e se dá em diferentes níveis. Vigotski (2001) destaca que esse processo nunca será vivenciado por dois indivíduos da mesma maneira. O professor, neste sentido, deve favorecer conflitos nascidos entre o conhecimento que o sujeito já possui e novos conhecimentos. A aprendizagem produtiva acontece entre a zona real e a potencial. Se o nível de problematização oferecido pelo professor estiver muito além ou aquém do que o aluno pode produzir, não há uma produção de conhecimento de qualidade. Portanto, desconsiderar (apagar) uma atividade que não apresente o resultado esperado não qualifica o pensamento do aluno, não oferece a situação necessária para a produção de conhecimento. Carina apresentou comportamentos que não colaboravam com a produção de conhecimento e autonomia do aluno. Expressões tais como “você estava prestando atenção”, “ainda não terminou?” ou “isso é sílaba? Isso é letra!”.

Aline sinalizava quando havia a demora de tempo para a realização de uma atividade ou esquecimento de material. Ela utilizava a expressão “não” para indicar um erro cometido pelo aluno ou quando o resultado de uma questão ou atividade se distanciava do resultado desejado. Frequentemente Aline pedia para o aluno corrigir sua produção, apontando o equívoco. Ela utilizava expressões que denotavam um apelo emocional diante de um resultado ou resposta indesejada: “fiquei triste agora”, “a pró tá (sic) triste que ninguém tá prestando atenção, vocês estão desenhando sem prestar atenção.” Aline demonstrou sentimentos de descrédito em situações de aprendizagem dos seus alunos com frases do tipo: “ agora vou contar a história do lobisomem, pois sei que li na semana passada e todo mundo esqueceu”. Ou ainda: “Quem quer comentar com a pró, ninguém?”.

Foram observadas diversas contradições entre aquilo que as professoras indicavam na entrevista e aquilo que realizam na prática. Aline e Carina descreveram a mediação como uma intervenção qualitativa do professor diante da aprendizagem do seu aluno, mas as críticas trazidas por elas, nas situações pedagógicas em sala de aula, desqualificaram esse saber. Na prática, trataram o erro do aluno como algo a ser corrigido.

4.3.2.2.3 Transcendência

A transcendência no processo educacional é indicada por Feuerstein (1980) como um procedimento mediacional em que o aprendiz consegue transpor elementos de um saber ampliando para outras situações cabíveis, aumentando a capacidade de atribuições e conexões acerca do conhecimento inicial. Esse elemento foi categorizado neste trabalho por ter sido observado na prática pedagógica de Carina.

Durante suas aulas, Carina conseguiu relacionar elementos conceituais de diferentes áreas de estudo (forma natural, funcional e coerente). Por exemplo, na mesma aula, à medida que trazia atividades de língua portuguesa remetia ao tempo, às páginas e ao dia, colocando situações reais para atividades de matemática. Fazia o mesmo com atividades de história e ciências. Outra estratégia observada foi a de trazer para sua fala elementos similares a escrita de forma a favorecer a aprendizagem das crianças no avanço de suas hipóteses de escrita. Nessas ocasiões, Carina batia palmas aos sons da sílaba, cantava e entoava as palavras de forma clara, utilizando-se de elementos lúdicos. Enfatizava para os alunos: “a gente tem que escutar o que estamos falando”.

Para Feuerstein (1980), a transcendência se caracteriza pela capacidade do sujeito em generalizar experiências utilizando sua transposição de uma situação para outra acarretando em ampliação de sua aprendizagem. Carina conseguia, durante suas aulas, transcender os conceitos formais. Ela experimentava formas diversas de possibilitar que essa aprendizagem fosse significativa para o seu grupo, apresentando elementos reais, correspondentes, facilitando a apropriação, conversão ou singularização dos significados (Smolka, 2000; Pino, 2005 e Santos, 2010). Nas suas atividades, Carina conseguia transformar o conhecimento coletivo em uma apropriação individual e singular. Assim, o procedimento mediacional utilizado por Carina, na forma de transcendência, demonstrou a estreita relação entre significados e sentidos.

4.3.2.2.4 Sondagem de conhecimento prévio/contextualização/respeito à construção de hipóteses

O levantamento do conhecimento prévio foi uma prática observada nas aulas de Carina e Aline, embora a condução quanto a essa estratégia didática acontecesse de forma bem diferente nas aulas observadas de cada professora.

Carina utilizava constantemente, em suas aulas, a retomada e contextualização das atividades realizadas no dia anterior ou em outros momentos de aula. Ela questionava os estudantes sobre um assunto ou fato discutido nos dias anteriores. Ela apresentava elementos de intencionalidade pedagógica demarcando verbalmente momentos da rotina, aprendidos no curso de formação do Pacto. Em algumas atividades, escutava e validava as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos sobre os personagens da história que estava sendo narrada, demonstrava respeito e empatia quanto à construção do conhecimento dos seus alunos: “cada um desenha como sabe, se a pró for desenhar no quadro vai desenhar como sabe, não é não?”.

Durante a realização dessas atividades, Carina apresentava conjecturas sociais relacionadas ao tema em destaque. Um exemplo foi quando contextualizou a aula, falando que aquele dia, em algumas culturas, era considerado o Dia das Bruxas. A professora falou de como esse dia havia surgido e ampliou o tema problematizando as diversidades regionais. Apresentou algumas lendas sobre a figura da bruxa, além de outros vários aspectos relacionados a ela.

Aline utilizava estratégias mais pontuais diante das hipóteses trazidas pelos alunos. Frequentemente perguntava ao(s) aluno(s) sobre algo relativo a um tópico específico da aula. Em algumas ocasiões fazia uma intervenção pontual relacionada à formulação da escrita. Pedia que os estudantes escrevessem espontaneamente uma palavra, a colocava no quadro e perguntava quem havia escrito na forma similar apresentada. Assim, promovia uma intervenção coletiva favorecendo a possibilidade de que os alunos pudessem conflitar suas hipóteses com a palavra escrita por ela no quadro.

Segundo Paschoal (2009), na prática mediacional do sujeito haverá sempre elementos discursivos, interpretativos estabelecidos pelos sentidos do sujeito e significados estabelecidos pelo mundo do qual faz parte, seus valores e crenças. Portanto, os sentidos mediacionais de Aline e Carina atravessaram a sua prática pedagógica: a primeira centrada nas metas e no desempenho para alcançá-las, a segunda, entre o controle, a cura, o humanitarismo e interação, elementos pontuados em seu discurso e observados em seu fazer pedagógico.

4.3.2.3 Atitudes

4.3.2.3.1 Vocalização

A vocalização, aqui compreendida como mudança na entonação da professora, ao contar uma história, relacionando a emoção pretendida no texto, ou ainda ao tom de voz quanto a situações comportamentais em sala de aula atribuídas pela docente como positiva ou negativa, esteve presente durante o período de observação. Carina e Aline elevavam o tom de voz quando o aluno ou o grupo estava inquieto ou disperso. Ambas faziam um esforço de conduzirem a turma e os alunos para a atenção ao tema da aula. O tom de voz mais alto era um recurso para que a turma as escutasse.

A vocalização se fez presente quando Carina queria o silêncio. Ela utilizava frequentemente expressões tais como “xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx”. Em outras ocasiões ela baixava o tom de voz para que os alunos se concentrassem.

Vigotski (2001) dimensionou o humano a duas esferas dinâmicas e indivizíveis: o pessoal e o coletivo (ou o intrapsíquico e o interpessoal). O sujeito, em seus processos subjetivos é ultrapassado pelo social cujo mundo é composto de signos, tendo a linguagem como elemento mediacional. O autor situa o universo linguístico como a esfera capaz de estabelecer conexões entre o sujeito e mundo sendo o pensamento e memória também estruturados pela linguagem.

Uma das funções mediacionais definidas por Paschoal (2009) trata exatamente da linguagem enquanto ato de comunicar. Esse autor apresenta a relação entre teoria e prática, expondo as relações entre a linguagem e a ação comum na transmissão de conhecimento. Na função de professoras, Carina e Aline trouxeram estratégias comuns em suas ações como estratégias capazes de manter a atenção e transmitir o conteúdo planejado. Utilizaram, portanto, os próprios elementos de fala (vocalização, para ordenar e objetivar o seu grupo de trabalho).

4.3.2.3.2 Ambiente

As duas professoras que colaboraram com esta pesquisa apresentaram como atitude mediacional a característica de trocar um aluno de lugar quando julgasse que o comportamento era inadequado ou quando ele estivesse atrapalhando o andamento da aula.

Carina, além de mudar o aluno de lugar, indicava o novo lugar no qual o aluno deveria sentar-se. Além disso, ela indicava e corrigia a postura: “então senta que o conhecimento entra melhor sentado do que deitado”.

Em algumas ocasiões a auxiliar de Carina, espontaneamente, mudava um ou outro estudante de lugar. Ema uma dessas ocasiões, ela retirou uma aluna que havia se sentado ao

meu lado, pediu que a aluna saísse da sua carteira e a conduziu, pelo braço, para uma nova carteira: “aqui você não vai deixar a pró trabalhar, nem vai prestar atenção.”

Quanto a Aline, ao observar que algum aluno levantava-se em momentos os quais considerava inadequados, pedia para se sentar. Outra atitude frequente era retomar o combinado para as saídas de irem ao banheiro. Ela dizia: “sobre ir ao banheiro, a pró combinou o quê com vocês?”.

Ao propor o conceito de dupla mediação, Pino (2005) evidencia que a natureza e o ambiente são constantemente transformados pelo homem, o que ocasionará uma ressignificação a partir dessa transformação. Colaço (2010) situa o espaço escolar como um espaço sócio-histórico e cultural, portanto evidenciador de situações inerentes ao campo social e histórico do qual faz parte. Unindo esses dois pressupostos, a sala de aula, como microrrealidade escolar evidencia, em seu ambiente, práticas que dizem respeito a significados coletivos, presentes nessa cultura da qual as educadoras fazem parte.

As professoras, ao utilizarem regras para organizar seus respectivos ambientes de trabalho pedagógico, (re) dimensionaram padrões sociais e culturais. A troca de um aluno de lugar era prática comum a ambas. Essa ação evidencia o sentido mediacional, traduzido sobre a forma de disciplina o controle.

4.3.2.3.3 Recursos materiais e dispositivos físicos

As professoras que colaboraram com esta pesquisa tiveram em comum a forma como reagiam aos erros cometidos pelos alunos (ou pelo menos às tentativas fracassadas de responder aquilo que era exigido por elas). Isso aparece, principiamente, pelo uso da borracha sem dar ao aluno o tempo suficiente para a reflexão sobre o erro. Embora teoricamente ambas atribuíssem ao equívoco o status de construção de aprendizagem, demonstraram dissonâncias entre o que apresentaram nas entrevistas e o que faziam em sala de aula. Ao perceberem que o aprendiz ainda não dominava a escrita da palavra corretamente, Carina e Aline pediam para que ele apagasse a palavra hipotetizada, sem promoverem perguntas sobre o que ele havia pensado ao escrever daquela forma, sobre o que ali estava representado para ele.

Segundo Ferreiro e Teberoski (2008), a criança, em seu processo de aprendizagem da escrita alfabética, passa por fases de desenvolvimento muito semelhantes. No momento inicial, ela faz rabiscos (traços aleatórios, sem formas definidas). Em seguida, ela passa a fazer garatujas (com formas já definidas, como desenhos, por exemplo). Essas duas fases são consideradas pré-silábicas. A criança, nesta fase, ainda não atribui a representação da palavra à escrita. Quando ela começa a perceber que há uma correspondência entre a escrita e a fala,

ou seja, que primeira representa a segunda, ela entra no nível de escrita silábica. Entretanto, nessa fase, ela ainda não faz a correspondência com as letras do alfabeto propriamente. Ao entrar no estágio silábico-alfabético, a criança já reconhece as letras e suas relações de representação. Pouco a pouco ela vai compreendendo as regularidades e irregularidades da língua e começa a dominar a escrita alfabética.

Para promover a alfabetização da criança, na perspectiva do letramento, Ferreiro e Teberoski (2008) observaram diferentes níveis (fases) e estabeleceram possibilidades de intervenção. Essas possibilidades de intervenção são estrategicamente potencializadas pelo professor ou professora para que o aprendiz comece a desestabilizar sua compreensão momentânea acerca da escrita e possa iniciar, pouco a pouco, uma hipótese que leve ao nível seguinte.

As práticas pedagógicas observadas em sala indicam que Carina e Aline não compreendem ou colocam em ação aquilo que aprenderam no Pacto. Que sentidos permaneceram em suas crenças que conflitavam com suas práticas pedagógicas? Quais os sentidos e significados de mediação e sua relação com as estratégias mediacionais?

As atitudes mediacionais, no que tange aos recursos utilizados em sala de aula, apontam para uma fragmentação entre o discurso e a prática, entre o conceito e as atitudes.

Carina ordenava que os alunos usassem lápis no lugar da caneta, com o objetivo de poderem apagar as respostas inadequadas. Esse comportamento reforçava a ideia de que deveriam apagar a tarefa, se esta estivesse errada. O erro, neste sentido, era algo para ser refeito e a tarefa deveria ser transitória, pois que seu objetivo era alcançar a versão esperada pela professora.

Carina utilizava comportamentos atitudinais relacionados à obediência e disciplina: “aguarde a professora mandar abrir na hora de trabalhar”.

4.3.2.3.4 Gestual

Circular na sala de aula dando atenção a todos os alunos e preocupando-se com a execução da atividade e observar como foram feitas essas tarefas foi uma atitude gestual presente nas duas professoras. Além disso, ambas preocupavam-se, também, com o posicionamento de seu corpo de modo a facilitar a visualização dos alunos em relação ao que estavam trabalhando com eles.

Carina tinha também a preocupação de incluir todos na mesma tarefa, se aproximando de todos os alunos para ver como estavam compreendendo e executando as atividades, controlando o tempo de realização desta. Quando conduzia o grupo todo de uma vez, seja em

uma explicação, exposição, contação de histórias, ela colocava seu corpo na posição central da turma favorecendo a percepção do grupo quanto a identificação de algo que pretendia direcionar.

Paschoal (2009) caracteriza a mediação como um processo ativo, participativo, em que o professor não detém todo o controle sobre sua dinâmica com os seus alunos. Dessa forma, podemos compreender que o gestual aparece, muitas vezes, para além do indivíduo, de sua intencionalidade, mas que comunica, enquanto linguagem não verbal, de forma indireta sobre os sentidos mais intrínsecos que ele atribui ao ato de ensinar.

O ser humano, como pertencente a um contexto sócio-histórico-cultural adquire, reproduz e transforma signos inerentes a sua cultura e no gesto também estão presentes esses sinais que são comunicados pelo sujeito (emissor) e lidos pelos sujeitos que estão em interação com ele (receptores). Cavalcanti (2005) pontua que o conhecimento não é real nem natural, mas relacionado a representação que dele se faz, no mundo em que o sujeito está situado. Dessa forma, para passar da generalização de uma informação para a abstração, a imagem tem que ser representada por um signo.

Dessa forma, o gesto também corresponde a um signo que representa em determinada cultura, um ou mais significados. As professoras circulavam na sala, preocupavam-se em incluir os alunos nas atividades, observavam como esses se desenvolviam ao tentarem executá-la, centraram seu corpo para melhor visualização. Todos esses signos comunicavam e, no caso dessa pesquisa, comunicaram sobre os sentidos mediacionais e as relações com as estratégias que essas desenvolveram em sala de aula, aqui identificadas como intencionalizadas, ou não, mas corroborando a visão educacional humanista trazida no discurso de Carina observada pelas atitudes de incluir, acolher e cuidar de todo o cidadão presente na sala de aula na qual lecionava. Quanto a Aline, essas características podem ser relacionadas às metas de aprendizagem e desempenho com as quais ela se vinculava em seu discurso e sua prática.

4.3.2.3.5 Valorização da conduta

Essa atitude mediacional foi verificada apenas na professora Carina, quando essa estimulava os alunos a se abraçarem, quando incentivava que os que estavam tendo facilidade na execução da tarefa ajudassem os que estavam com dificuldades. Em uma dessas circunstâncias ela retratou isso por meio da seguinte fala: “tá (sic) vendo, é só ajudar que ela faz sozinha”. Ela estimulava que cada um falasse em sua vez para escutar o outro, trabalhando a paciência e o respeito ao próximo.

Quando Vigotski (2001) conceitua a linguagem como sendo constituída por signos sendo estas representações já que o objeto ou situação não está presente fisicamente, mas representado pela fala, ele atribui ao discurso uma rede de significações abstratas e sentidos individuais, mas que retratam a cultura e história de vida do sujeito. Esse caráter representacional da linguagem, seja ela verbal ou corporal, traz à tona toda uma visão de mundo, valores, crenças e situações que são transpostas e (re) atualizadas em atitudes.

Carina trouxe em seu discurso a sua visão acerca da educação como tendo um caráter transformativo, humanitário e resiliente. Sua crença foi trazida como depositada no professor uma capacidade de superação de desafios e conquistas frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, trouxe também a ajuda como um aspecto relacionado a mediação. Nessa subcategoria de valorização da conduta, os comportamentos que foram evidenciados por essa professora, foram justamente a cooperação, respeito ao próximo e paciência, características vinculadas a sua visão em que o homem deve servir ao próximo e respeitar as situações de direitos de forma igualitária.

Ao longo dessas três observações não foi verificada nenhuma atitude que aludisse a essa subcategoria no comportamento da professora Aline.

4.3.2.3.6 Escuta Atenta

Carina expressou em sua atitude mediacional a escuta atenta, observada quando validava os elementos que os alunos traziam do seu imaginário para conectar com o tema da aula. Esse comportamento não foi verificado nas aulas de Aline.

Para Vigotski (2001), as experiências emocionais da criança subsidiam suas interpretações sobre o mundo e acerca deste, dando sentido às suas indagações. Por isso, quando o adulto é capaz de escutar esses dizeres infantis, ele promove uma interação qualitativa em que a criança se vincula e se vê como parte do processo, possibilitando uma aprendizagem mais consistente.

Quando Ristum (2001) traz a diferença da conotação da palavra a partir do contexto em que essa está inserida, Rey (2005) discute sobre a distinção entre o real e a interpretação sobre a realidade pelo sujeito e Amorim (2002) discorre sobre a polissemia da palavra, todos esses autores apontam para a necessidade de uma escuta atenta, pois o sujeito que está no lugar de escuta não pode tornar o significado do discurso unívoco, descontextualizado, ou partindo de sua interpretação própria, também carregada de sentidos. As possibilidades de interpretação de um discurso são infinitas, por isso o indivíduo tem que ser escutado de forma sensível, atenta e habilidosa, pois só ele poderá significar a sua fala.

Ao destacar esses comportamentos atitudinais, Carina, mais uma vez demonstrou em seus sentidos mediacionais o quanto vinculava sua prática a sua visão de mundo inclusiva e humanitária.

Quadro 12 - Categorias de análise – Observação: Carina

<p>Conceitos</p>	<p>Focalização</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.) Inclui na sentença verbal o nome dos alunos dispersos pedindo a concordância ou opinião deles a respeito do assunto tratado, o qual não estavam prestando atenção. 2) Contagem para os alunos se sentarem e prestarem atenção: “1,2,3..acalmaram-se?”. 3) Ameaça para controlar uma atitude de indisciplina: “Oh, se você continuar já sabe!”. 4) Professora canta música do silêncio para reconduzir a turma ao tema proposto. 5) Professora conduz verbalmente a turma ao tema com a expressão: “eu não estou entendendo nada”. 6) Professora fica em silêncio, ou abaixa substancialmente o tom de voz para que os alunos se concentrem. 7) Professora diz: ”xiiiiiiiiiiiiiii” como análogo a “silêncio”. 8) Elevação do tom de voz quando o grupo, ou aluno está inquieto, disperso. 9) “Eu não estou entendendo essa inquietação. Isso tudo foi por causa das sílabas?” 10) Recorre a uma pessoa externa ao grupo para o controle da turma: “Vou falar com Diego, pois isso não dá certo, não!”
<p>Procedimentos</p>	<p>Elogio para manutenção ou apoio a um comportamento esperado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elogio quando o aluno acerta uma tarefa. 2) Valorização do saber produzido pelo grupo. 3) Antecipação de uma realidade para facilitar a execução: “é fácil, vocês vão conseguir”. 4) A professora valoriza o acerto do aluno com frases relacionadas a características de sabedoria: “Você é bastante esperto” ou “você é muito sabido”. 5) Valorização da execução da tarefa em tempo mínimo: “Já fez tudo, hein? Estão demais!”. 6) Crença na recompensa como condutora da aprendizagem: “não tem prêmio para ninguém, mas...”. 7) Apelo emocional e premiação subjetiva, pelo afeto: “Você é muito esperto. Por isso que eu gosto de você!”. <p>Criticas para a mudança de um comportamento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) “Você estava prestando atenção?” quando a aluna não se lembrava de algo que tinha sido falado na aula anterior. 2) Preocupação com a gestão de tempo: “Ainda não terminou?”. “Vamos, gente”. 3) Quanto a conversas paralelas na hora da atividade: “Tá demais”, e complementa: “quando tá demais, para um pouquinho para acalmar e continua” 4) Tentativa de conduzir o aluno ao acerto dando uma resposta após apontar inadequação em sua produção: “Isso é sílaba? Isso é letra!” e coloca a resposta correta no lugar do que o aluno trouxe como hipótese. 5) Quanto a resposta de um aluno não estar dentro da esperada: “Não. Aqui tá pedindo o quê?”. <p>Transcendência</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A professora consegue relacionar elementos conceituais de áreas diferentes de estudo de forma natural, funcional e coerente. 2) Traz a fala como similar a escrita para favorecer o avanço da criança nas suas hipóteses de escrita: bate palmas aos sons da sílaba. 3) Faz relação entre a fala (fonema) e a escrita (grafema) “A gente tem que escutar o que estamos falando”. <p>Sondagem de conhecimento prévio/Contextualização/respeito à construção de hipóteses.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pergunta sempre sobre um assunto, ou fato pertencente ao dia anterior ou outro momento da aula. 2) Professora traz diretamente seus elementos de intencionalidade pedagógica

	<p>demarcando verbalmente momentos da rotina do Pacto para os seus alunos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Professora escuta e valida as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos sobre os personagens da história. 4) A professora demonstra respeito e empatia quanto à construção do conhecimento dos seus alunos: “cada um desenha como sabe, se a pró for desenhando no quadro, vai desenhando como sabe, não é não?”. 5) Professora traz conjecturas sociais e diversidades relacionadas ao tema.
Atitudes	<p>Vocalização</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elevação do tom de voz quando o grupo, ou aluno está inquieto, disperso. 2) Entonação adequada à emoção expressa na leitura de um livro: medo, entusiasmo, etc. 3) Professora diz: ”xxxxxxxxxxxxx” como análogo a “silêncio”. 4) Professora fica em silêncio, ou abaixa substancialmente o tom de voz para que os alunos se concentrem.
	<p>Ambiente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Muda o aluno de lugar quando observa alguma situação de impasse entre dois ou mais discentes que interferem na atenção à aula. 2) Direciona o lugar onde o aluno deve sentar quando ele chega atrasado. 3) Condução quanto à postura do aluno: “então senta que o conhecimento entra melhor sentado do que deitado”. 4) Auxiliar muda a criança de lugar, retirando-a do meu lado, antecipando uma dispersão desta e uma possível desconcentração dos meus registros. “aqui você não vai deixar a pró trabalhar, nem vai prestar atenção?”
	<p>Recursos materiais e dispositivos físicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Redimensionamento do material pela sinalização. O aluno está usando um material no lugar do outro e o professor chama a atenção. 2) Professor aponta o erro e pede para o aluno apagar com a borracha e que escreva corretamente, sem dar o tempo para uma reflexão. 3) Distribuição do livro e atribuição de ordem quanto ao início da tarefa: “aguarde a professora mandar abrir na hora de trabalhar”. 4) Distribuição do livro e atribuição do valor da disciplina e paciência: “Aguarde a sua vez que já vou dar” 5) Folha de ofício para leitura coletiva a uma distância inadequada para leitura e acompanhamento dos alunos. 6) Uso imperativo do lápis no lugar da caneta, para poder apagar as respostas inadequadas.
	<p>Gestual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Professora circula na sala dando atenção aos alunos , incluindo todos na mesma atividade e visando a garantia da execução. 2) Professora se coloca na posição central da turma, favorecendo a percepção do grupo, quanto a identificação de algo que pretende direcionar. 3) Professora circula na sala para ver como estão produzindo o conhecimento diante da tarefa dada.
	<p>Valorização de conduta</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A professora estimula os alunos a se abraçarem. 2) A professora incentiva que os alunos que estão com facilidade ajudem aqueles que estão com dificuldades. “Tá vendo (sic), é só ajudar que ela faz sozinha”. 1) A professora enfatiza a necessidade de um falar de cada vez para escutar o outro, trabalhando a paciência e o respeito ao próximo.
	<p>Escuta atenta</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Escuta o que os alunos trazem do seu imaginário para conectar com o tema da aula, validando.

Fonte: Pesquisa da própria autora, 2014, adaptado de Zabala (1998) e Vectore (2003).

Quadro 13 - Categorias de análise – Observação: Aline

Conceitos	Focalização 1) Condução para abertura do livro na página correta. 2) Verificação das respostas geradas diante das atividades propostas. 3) Chama atenção para prestar atenção na atividade, quando observa dispersão. 4) Sinaliza a otimização do tempo, para que as atividades corroborem com as demais. 5) Condução do tempo focada na necessidade do professor diante do seu planejamento, não percebendo o tempo da atividade cognitiva da criança.
Procedimentos	Elogio para manutenção ou apoio a um comportamento esperado 1) Elogio quando o aluno acerta: "agora sim", "muito bem". 2) Valorização do saber produzido pelo grupo: "agora que todo mundo já sabe, vamos todos fazer." 3) Antecipação de uma realidade para facilitar a execução.
	Críticas para a mudança de um comportamento 1) Sinalização de demora de tempo para execução de uma atividade. 2) Sinalização de esquecimento de material. 3) Utilização da palavra não, demonstrando que há um erro que distancia do resultado almejado. 4) Pede para o aluno corrigir, apontando o equívoco. 5) Apelo emocional diante de um resultado não esperado: "fiquei triste agora". 6) Repreensão de um comportamento: "Isso tá bonito?", "Você gostaria que ela fizesse isso?" 7) Descrédito no processo de memorização do aluno: "Agora vou contar a história do lobisomem, pois sei que li na semana passada e todo mundo esqueceu". 8) Descrédito quanto ao desejo de participação do aluno: "Quem quer comentar com a Pró, ninguém?" 9) Apelo emocional: "A Pró tá (sic) triste que ninguém tá prestando atenção, vocês estão desenhando sem prestar atenção".
	Transcendência Não foram verificados elementos que sugerissem a presença dessa categoria nas observações realizadas.
	Sondagem de conhecimento prévio/Contextualização/respeito à construção de hipóteses. 1) A professora problematiza diante da hipótese do aluno ainda distante do esperado: "Será?", "vamos ver". 2) A professora pergunta para o(s) aluno(s) sobre algo relativo à aula.
	Atitudes
Ambiente 1) Pede para os alunos se sentarem quando estes levantam em momentos que considera inadequado. 2) Troca o aluno de lugar – mesa/cadeira – para que a aula transcorra "adequadamente". 3) Contextualiza sobre o combinado de ir ao banheiro: "Sobre ir ao sanitário, a pró combinou o quê com vocês?"	
Recursos materiais e dispositivos físicos 1) Redimensionamento do material pela sinalização. O aluno está usando um material no lugar do outro e o professor chama a atenção. 2) Professor aponta o erro e pede para o aluno apagar com a borracha e que escreva corretamente, sem dar o tempo para uma reflexão. 3) Extinção de um comportamento relacionado a algo que para o professor desvia a atenção. Não mascar chicletes na aula.	
Gestual 1) Professora circula na sala dando atenção a todos os alunos, incluindo todos na mesma atividade e visando a garantia da execução. 2) Professora se coloca na posição central da turma, favorecendo a percepção do grupo, quanto a identificação de algo que pretende direcionar. 3) Professora circula na sala para ver como estão produzindo o conhecimento diante da tarefa dada.	

	Valorização de conduta Não foram verificados elementos que sugerissem a presença dessa categoria nas observações realizadas.
	Escuta atenta Não foram verificados elementos que sugerissem a presença dessa categoria nas observações realizadas.

Fonte: Pesquisa da própria autora, 2014, adaptado de Zabala (1998) e Vectore (2003).

Quadro 14 - Síntese – Observação

Conceitos	Focalização Ambas utilizam muitas estratégias visando à focalização, mas as condutas foram bem diversas para atingir essa finalidade.
Procedimentos	Elogio para manutenção ou apoio a um comportamento esperado 1) Elogio quando o aluno acerta. 2) Valorização do saber produzido pelo grupo. 3) Antecipação de uma realidade para facilitar a execução de uma tarefa.
	Críticas para a mudança de um comportamento Ambas apontam o erro do aluno e pedem para corrigir. Há também a preocupação com o tempo de execução da atividade.
	Transcendência Só foi verificado em Carina e já exposto no quadro correspondente.
	Sondagem de conhecimento prévio/Contextualização/respeito à construção de hipóteses. Embora ambas façam o levantamento do conhecimento prévio, as formas de conduzirem essa estratégia didática são completamente diferentes.
Atitudes	Vocalização Comportamento comum em Carina e Aline é a elevação do tom de voz quando o grupo ou aluno está inquieto e/ou disperso.
	Ambiente Ambas têm em comum o fato de trocarem o aluno de lugar em virtude de algum comportamento que julguem inadequado ou que possa atrapalhar o andamento da aula.
	Recursos materiais e dispositivos físicos 1) Ambas redimensionam o material quando um aluno usa um no lugar do outro. 2) Também apontam o erro e pedem para o aluno apagar com a borracha e escrever corretamente, sem dar o tempo para uma reflexão.
	Gestual As duas circulam na sala dando atenção a todos os alunos e preocupando-se com a execução da atividade e como eles fizeram. Preocupam-se também com o posicionamento do seu corpo de modo a facilitar a visualização dos alunos quanto ao que estão trabalhando com eles.
	Valorização de conduta Verificada apenas em Carina, já citada no quadro correspondente.
	Escuta atenta Verificada apenas em Carina, já citada no quadro correspondente.

Fonte: Pesquisa da própria autora, 2014, adaptado de Zabala (1998) e Vectore (2003).

4.4 Reunindo os dados e circulando em torno de objetivos, perguntas e reflexões

É intrigante refletir a partir dos dados produzidos neste trabalho, sobre a pergunta que fiz inicialmente ao propor essa pesquisa sobre **quais os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professores alfabetizadores vinculados ao grupo de formação continuada do Programa Pacto e sua relação com as estratégias utilizadas em sala de**

aula e constatar que após transcorrer pelas enunciações e enunciados e pelo fazer pedagógico das professoras colaboradoras essa pergunta parece ter uma intensidade diferente da inicial.

Debruçando-me sobre os dados situacionais, categorias procedimentais, conceituais e atitudinais, sinto agora como se essa pergunta outrora tão enigmática, tivesse uma leveza que embora não tenha a pretensão de todas as respostas, torna a pergunta um tanto ou quanto trivial comparada a densidade inicial que sentia nela.

Carina e Aline ao colaborarem com essa pesquisa na condição de sujeitos que permitiram que suas salas de aula e seus discursos fossem significados, analisados, oportunizados, em ato de extrema coragem, que sua intimidade fosse parcialmente desvelada: intimidade de pensamentos, saberes, trajetórias e tessituras de vida que, travestidas em discursos revelaram a dimensão do ser, pertencer, tão complexa e contraditória. O subjetivo e o coletivo, o pertencer e o ser, o reproduzir e transformar.

Sujeitos de linguagem, contemporâneas, a serviço de um mesmo Programa, partícipes da mesma formação, atuantes em uma mesma faixa etária de escolarização, cujas escolas estão situadas no mesmo bairro de um mesmo município, essas professoras guardavam especificidades formativas e subjetivas que as constituíam, para além das convergências que as aproximavam. Carina e Aline, com suas diferenças e semelhanças mediacionais, revelaram que a diversidade e heterogeneidade sempre ultrapassarão o padrão, sempre estarão para além da norma e de uma média adaptada socialmente.

As professoras demonstraram que, embora guardassem significados semelhantes sobre mediação, trazidas pela pesquisa de Emília Ferreiro e colaboradores, os sentidos e significados foram além.

Mesmo Aline trazendo Paulo Freire e Magda Soares que revestiram o significado da categoria mediacional e ampliaram o seu conceito, em relação ao trazido por Carina, muitas vezes na sua condução em sala de aula e nas estratégias utilizadas, ela delimitava suas possibilidades de ação, quando não potencializava o saber trazido naturalmente pelos seus alunos, como observado em muitas de suas aulas por meio das seguintes falas: “ninguém lembra de nada”, ou “ quem vai querer ajudar a Pró, ninguém?”, ou ainda utilizando a expressão “ a pró vai ficar triste”, quando os alunos não se dispunham a participar da atividade da forma que ela propunha.

Quantos sentidos ditos e não ditos nessa dimensão de ser de Aline, que em sua prática educacional, transbordaram em palavras e ações, para além do seu planejamento, ou da sua intencionalidade pedagógica! Em Carina esses sentidos que se apresentaram para além dos significados foram trazidos à tona quando esta não conseguiu tratar com naturalidade o erro ou desconhecimento de seus alunos.

Em verdade o erro se apresentou como elemento de desafio para ambas, que queriam dar as respostas prontas para os alunos, sem o tempo necessário para a reflexão destes sobre suas produções. Isso ficou muito demarcado pelo uso da borracha de forma diretiva: “tá errado, apague”, sem promover uma revisão reflexiva do aluno em relação ao texto.

A mediação de ambas quanto à utilização desse recurso ocorreu de forma taxativa, sem deixar o pensamento fluir, não oportunizando o fluxo reflexivo do aluno, fluxo esse que seria oportunizado quando o professor problematizasse a produção, sem desconsiderá-la, levando o discente a uma dúvida, conflito qualitativo, capaz de tornar a criança produtora de sua aprendizagem, dialogando com as hipóteses anteriores e gerando novas aprendizagens.

Ao constatar esse comportamento convergente entre Aline e Carina podemos pensar sobre a nossa trajetória de escolarização e, ainda que esta tenha passado por profundas mudanças, a vertente extremamente punitiva foi marca muito forte ao longo da história, exemplificada por práticas com palmatórias, chapéu de burro e outras situações que deparavam o sujeito que não acertava, com as mais vergonhosas humilhações: a de ser discriminado e retalhado frente ao seu grupo. Quantos elementos históricos e sociais podem estar presentes no sujeito, de forma que repercuta em sua prática, sem que esse reflita suficientemente sobre ela? É possível que esses elementos tenham colaborado para Carina e Aline não tratarem o erro do aluno com naturalidade fazendo intervenções qualitativas e significativas a partir da identificação da construção da aprendizagem ainda em processamento?

A questão do erro, tão presente na teoria de Vigotski (2001), aponta para um elemento fundamental no processo educacional: a avaliação. Tanto nas salas de aula, quanto em políticas públicas, esse elemento é essencial para a promoção da melhoria no cenário educacional. Portanto, a dimensão do erro como algo emblemático, inacessível ou difícil de ser encarado distancia o educador, o discente ou a estrutura educacional do caminho de mudanças refletidas. O erro, enquanto trajetória, na tentativa de acerto, e ao sofrer intervenções qualitativas na direção do acerto, promove aprendizagens e, portanto, são necessários, legítimos e inerentes ao percurso do professor/aluno.

A pergunta inicial sobre quais os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professores alfabetizadores vinculados ao grupo de formação continuada do Programa Pacto e sua relação com as estratégias utilizadas em sala de aula se desdobrou em objetivos que busquei cumprir nesse trabalho. Em primeiro lugar, e de forma geral, **compreender os sentidos e significados de mediação pedagógica entre professores vinculados ao curso de formação continuada Pacto e as suas relações com as estratégias mediacionais**. Para alcançar esse objetivo, precisei **investigar os sentidos e significados de mediação**

pedagógica entre professores vinculados ao curso de formação continuada Pacto; analisar as estratégias mediacionais utilizadas pelos professores na sua prática profissional; identificar as dificuldades encontradas pelos professores na compreensão do conceito de mediação e na sua prática docente e relacionar as possíveis mudanças nos sentidos e práticas de mediação pedagógica entre professores, a partir da sua participação no Pacto.

Ao tentar responder a pergunta inicial, investiguei esses sentidos e significados, como explanei anteriormente e, nessa investigação me defrontei com diferenças e semelhanças nos dois campos. Como era de se esperar, mais diferença no campo dos sentidos e menos no dos significados, mas mesmo este guardando diferenciações reveladoras de histórias formativas de vida diferenciadas.

Nas dimensões de contexto, o desejo e expectativas de mudança apresentados por ambas se sobrepuseram ao medo inicial, pois elas obtiveram ganhos que fortaleceram a sua confiança no Programa, como mais segurança e consistência no fazer pedagógico, com uma maior organização didática e a percepção do sentido do conhecimento para a aprendizagem da criança tendo um papel primordial na construção desse saber.

Certamente a visão humanista de Carina, possivelmente formada ao longo de seu processo de vida, a partir da escola e fora dela, favoreceram o seu engajamento profissional, corroborando para a sua identidade docente. Da mesma forma, a visão de desempenho trazida por Aline, estruturada pela sua história formativa anterior ao Pacto, também a vinculou nesse Programa com o desejo que as metas educacionais apontadas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) fossem sanadas, pois esse quadro não agradaria um professor que, como ela, necessitava de respostas objetivas quanto a avanços diante de metas a serem percorridas e atingidas.

O importante dessa visão e estruturação de identidades docentes foi a constatação de que, apesar das discrepâncias e caminhos distoantes entre a teoria e a prática, as professoras colaboradoras demonstram pertencimento e compromisso quanto a escolha profissional que fizeram. Elas se avaliaram, se implicaram e desejaram avanços humanos e de resultados objetivos, mas inexoravelmente, caminharam nessa direção com afinco e entusiasmo. Dessa forma propuseram uma maior interação entre família, escola e comunidade, como enfatizou Aline, propuseram uma dedicação maior no investimento qualitativo do professor como transformador social nas esferas públicas, como propôs Carina e também propuseram melhorias logísticas e quanto ao sentido ser claro quando professores forem inseridos em Programas Educacionais, que sejam eles vinculados a prática e experiência do professor, que seja viabilizada uma troca de saberes entre eles, que o professor seja escutado e sua prática e

conhecimentos sejam respeitados.

Sem dúvida os sentidos e significados trazidos foram investigados na cadeia discursiva por meio de questionamentos que abarcavam as situações conceituais, atitudinais e procedimentais, sendo os significados mais restritos que os sentidos, como já descrito anteriormente.

Quanto aos sentidos de mediação, Carina e Aline corroboraram em diversos aspectos, como o cuidado com cada aluno no que diz respeito a sua orientação, condução; a vertente do professor como aquele que ajuda o aprendiz também foi um sentido presente para as duas professoras que também valorizavam falas e investigações ou questionamentos trazidos quando relacionados aos conteúdos propostos, tudo isso foi referenciado no discurso de ambas. No comportamento em sala de aula apareceram alguns desses elementos comuns a ambas, como a focalização de seus alunos para o tema explorado na aula, para isso utilizavam de diversas estratégias que especificarei mais adiante.

Um importante sentido de mediação trazido por ambas estava atrelado ao elogio como dispositivo metodológico para a aprendizagem do aluno, para isso utilizavam palavras de motivação quanto a capacidade individual e grupal, em contrapartida, a crítica também apareceu como elemento mediacional sempre atrelada ao tempo de execução da atividade e/ou a relação com o resultado final esperado, quando não alcançado e a forma de mediar esse erro.

O sentido de mediação trazido na condução da aula também foi observado como comum às duas professoras quanto ao levantamento de conhecimentos prévios, sendo que a metodologia para esse tempo pedagógico muito diferente em cada uma. Em suas atitudes foi percebidas semelhanças quanto as categorias de vocalização, gestual, ambiente e recursos, pois ambas elevavam o tom de voz quando o comportamento de algum aluno “atrapalhava” a condução da aula e, por esse mesmo motivo trocavam, por vezes, o discente de lugar; revelaram preocupação com o aluno movimentando-se de forma circular pela sala, indo de carteira em carteira para saber como estava cada aluno diante das atividades propostas, assim como se preocupavam em favorecer a aprendizagem, por meio da visualização deles, diante da impostação do seu corpo no espaço físico.

Um sentido que já foi apontado na conduta de ambas estava relacionado com o erro e construção das hipóteses pelos alunos, evidenciado pelo uso da borracha e lápis. Esse dispositivo era particularmente utilizado em situações que o resultado divergia do esperado, sem perguntar ou observar as construções trazidas pelos alunos que precisariam refletir sobre o que pensaram, construíram e reescrever a partir de bons conflitos propostos pelo professor.

Especificamente em sentidos trazidos por Carina apareceram elementos de

transcendência, valorização de conduta e escuta atenta. Essa professora demonstrou vincular elementos atitudinais como necessários a mediação pedagógica do professor em sala de aula, desde valorização de atitudes cordiais, escuta sensível e atenta a particularidades da vida dos alunos como seus afetos, dificuldades e sensibilidades, até a transposição didática (transcendência) como o uso de analogias.

Os sentidos de mediação trazidos por essas professoras e revelados em sua prática e discurso apontam para possíveis dificuldades quanto a internalização desse conceito em seu desdobramento procedimental e atitudinal, pois são construções presentes em suas histórias de vida, situações que estão além da consciência e que podem estar entrelaçadas a uma educação doméstica rígida, ou a uma educação religiosa rigorosa, ou experiências anteriores de escolarização mais disciplinares. O que aconteceu na história de vida passada dessas professoras não dá para ser concluído por essa pesquisa, que nem pretendeu chegar até esse objetivo, entretanto o fato é que esses elementos aparecem contornando o fazer pedagógico delas, distoando com a concepção da teoria sociointeracionista.

Entre o sentir e o significar os sujeitos dessa pesquisa trabalharam e desenvolveram estratégias para consolidar conteúdos que, muitas vezes recebiam influências de suas outras formações que as contornavam. As estratégias mediacionais desenvolvidas por Aline e Carina diziam respeito à visão de mundo, identidade docente, crenças e sistema de que ambas faziam parte. Elas tinham em comum o fato de centrarem as suas estratégias no próprio professor e em recursos possibilitadores de aprendizagem. Ambas estabeleciam metodologias em que a focalização tinha o lugar de destaque e o tempo atuava como imperativo desse fazer.

Mesmo diante da constatação de que, inclusive o significado de mediação pedagógica para as professoras colaboradoras estava limitado a um recorte, ainda dentro deste, os sentidos trazidos por elas conflitaram com estes significados, como foi o caso da intervenção no nível de escrita dos alunos para o avanço de sua aquisição.

Ambas relataram mudanças a partir de sua participação no Pacto, passando a ter maior compreensão sobre a importância de atividades alimentadoras, modalidades organizativas – como a rotina didática- intervenções mais planejadas e conscientes, mas essas discrepâncias ainda permaneceram mantidas. A partir dessa constatação proponho um olhar avaliativo sobre o nosso sistema formativo, sobretudo a formação do professor, ser adulto e que já chega a um curso de formação continuada com uma infinita cadeia formativa que antecede o curso pleiteado, vivificando todo um processo histórico de aprendizagens consolidadas, muitas das quais foram tão basilares que o sujeito não tem facilidade de acessar e repercute de maneira informal e paradoxal no seu processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, compreender esses significados e sentidos levou-me a percepção das

estratégias mediacionais distoantes entre teoria e prática, mas apontou necessidades de intervenções mais profícuas nesse cenário educacional de formação de professores, seja ele o Pacto, ou qualquer Programa que tenha o compromisso de formar sujeitos que propõem o que buscam: o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões, proposições, o desejo do inalcançável

Pesquisar sobre campos procedimentais e atitudinais não se constitui tarefa fácil. Ao longo deste trabalho houve muita mobilização e estudo para organizar uma estratégia metodológica adequada para o desenvolvimento desta produção acadêmica. Mediação, sentidos e significados são conceitos apresentados por Vigotski, cuja subjetividade torna-se instigante e desafiadora quanto a sua investigação. Por isso, ao analisar as estratégias mediacionais e sua relação com os sentidos e significados construídos pelas professoras, houve uma potencial busca por uma dimensão mais abrangente quanto a políticas de formação de professores.

Os conhecimentos que se vinculam estreitamente com os aspectos subjetivos precisam ser mais evidenciados e trabalhados, para que os sentidos trazidos pelos sujeitos, sobre os saberes que estão sendo mobilizados, possam servir de base sólida para a construção e aquisição da aprendizagem intencionalizada. Além disso, o professor precisa ser trabalhado na sua dimensão intrapsíquica, para cada vez estar mais consciente das relações que estabelece com os saberes com os quais trabalha, dando a sua prática uma coesão maior com a teoria. Entre sentir e significar, entre formar e (trans) formar, a linha tênue e pouco acessível que separa o conhecimento do autoconhecimento precisa ser rompida.

Para uma política educacional mais efetiva nessa direção, o conhecimento disciplinar e fragmentado pode ser rompido e a interação entre conceitos, procedimentos e atitudes adquirir novos contornos: contornos na distância imbricada entre sentidos e significados, entre o real e o potencial, entre a teoria e a prática, e no meio dessa complexidade, a busca e proposição do conhecimento, aproximação e compreensão do que é sentido, percebido ou significado na complexa busca da aprendizagem pelo sujeito.

Sim... significados sem sentidos é algo difícil de internalizar, não ter um porquê e para quê esvazia a função do conhecimento, tornando-o inexpressivo e distante de ser alcançado...

Mas mesmo quando o sujeito – como é o caso de Carina e Aline – é imbricado e se identifica com o campo de conhecimento com o qual se vincula, há uma história que antecede a concepção trabalhada, são infinitas experiências e aprendizagens com as quais o ser se confronta ao longo de sua vida e que interferem em sua mudança atitudinal e procedimental,

por mais que os conceitos sejam falados e explicados de forma coerente com a teoria que o originou e com a vida e o momento histórico em que o indivíduo está vivenciando.

Esse sistema de crenças que constitui o sujeito em sua (pluri) formação, entendendo que a formação se dá em diversos espaços e vivências ao longo da vida são, na maioria das vezes, tão estruturantes na história do indivíduo que aparecem em suas atitudes de forma inconsciente, sem que ele se dê conta de que pode estar disparando mensagens ambíguas e, muitas vezes contraditórias. Essa (con) formação social passa a ser tão natural que seguimos sem nos darmos conta de quantas vozes nos atravessam.

Quando esse sujeito é um professor ou professora, tanto mais delicadas se tornam essas contradições que chegam até o aluno e acabam por confundi-lo ou conflitá-lo na construção de seu conhecimento.

No desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, a autoavaliação apareceu como elemento transversal do trabalho, pois envolveu o sistema de crenças a respeito de si, do mundo, perpassando a concepção mais básica de aprendizagem, identidade docente, educação, fazer pedagógico.

Buscar os sentidos e significados é ir além da superfície do saber. É mergulhar profundamente no subjetivo, na gênese da formação do conhecimento que se torna basilar na estrutura cognitiva do ser para que os novos saberes se estruturem, assim como o alicerce de uma casa, a construção do conhecimento tem uma base e é extremamente importante que possamos trazer esses elementos estruturantes à tona, caso contrário, educaremos na superfície com todas as possíveis contradições e dificuldades de internalização.

A educação, principalmente para quem trabalha com ela, que propõe e busca constantemente o conhecimento, precisa ser compreendida em todas as esferas que a compõe: conceitos, procedimentos e atitudes, ainda mais quando o conceito tratado é justamente o que implica uma articulação entre esses campos como é o caso da mediação pedagógica que traduz o próprio espaço de atuação do educador.

Por isso o trabalho de formação de professor não pode nem deve se esgotar unicamente na transmissão de conceitos, ou exposição metodológica. Deve, antes de tudo, contemplar a dimensão atitudinal, a esfera subjetiva e, conseqüentemente, de sentidos do ser. A história do professor deve ser um elemento constantemente trabalhado em políticas públicas de formação, sobretudo os registros formativos mais antigos desse profissional, suas lembranças quanto a aprendizagens construídas, sua memória e todos os elementos afetivos que estão em consonância com esse rememorar.

Em um trabalho de formação de professores é imprescindível uma mudança paradigmática: a de que a formação possa ir além de uma estruturação, informação, ou

reprodução. Antes, a educação deve ter o papel de (trans) formação, que (trans) põe o que está posto, que problematiza, implica, investiga, mergulha e propõe. O caminho da (trans) formação só é possível quando o sujeito professor se tornar autor e (co) autor de sua história de vida e aprendizagem, quando ele se autorizar ou for autorizado a ser construtor de seu próprio conhecimento, entendendo a função de quem o ensina como a de um mediador de aprendizagem.

Quanto ao mediador (entendendo que além do professor todos os profissionais e colegas podem trocar saberes e possibilitar aprendizagens nessa função), precisará ser capaz de honesta e sensivelmente escutar, investigar, analisar e compreender o percurso de seu aluno como sujeito aprendente, incluindo seus entraves, suas crenças e desafios, pois só a partir de uma ampla avaliação (que pressupõe uma autoavaliação) é que o professor-aluno poderá construir aprendizagens significativas em uma postura crítica de auto-observação, percebendo suas fragilidades e potencialidades, suas hipóteses e conhecimentos prévios.

Dentro dessa compreensão aqui exposta, todos os elementos e pessoas presentes em um curso de formação continuada devem ser avaliados e autoavaliados. Quantos educadores, de fato, agem como mediadores? Quando escorregamos pelas entrelinhas da nossa história formativa que é muitas vezes mais forte do que essa aprendizagem mediacional?

A reflexão ou “refleXação” não passa apenas pelo conceituar, mas sobretudo pelo avaliar, pois só assim a trilha é vislumbrada enquanto meta e daí aprumar os passos e então caminhar...em uma trilha de autossuperação, (re) escrevendo a sua história e indo além e avante das fronteiras de si mesmo.

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(ANDRADE, C.D.,1984,p.41 e 42)