



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÁRITAS VANUCCI BATISTA SANTOS

**UMA CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
UTILIZADA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA
ESCRITA**

Salvador
2014

CÁRITAS VANUCCI BATISTA SANTOS

**UMA CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
UTILIZADA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade.

Orientador: Professor Dr. Félix Díaz

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Cáritas Vanucci Batista.

Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita [recurso eletrônico] / Cáritas Vanucci Batista Santos. – 2014.
1 CD-ROM ; 4 3/4 pol.

Orientador: Prof. Dr. Félix Díaz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Escrita – Estudo e ensino. 2. Crianças – Escrita. 3. Alfabetização. 4. Aprendizagem. 5. Mediação. I. Díaz, Félix. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.62 - 23. ed.

CÁRITAS VANUCCI BATISTA SANTOS

**UMA CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
UTILIZADA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade.

Aprovada em ____/ ____/ ____.

Félix Díaz – Orientador _____
Doutor em ____ pela ____
Universidade Federal da Bahia

Examinador 1 _____
Doutor em ____ pela ____
Universidade Federal da Bahia

Examinador 2 _____
Doutor em ____ pela ____
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado, me incentivando e acreditando que tudo daria certo: família, amigos e professores da faculdade de educação. Dedico também a todos os professores do ensino fundamental da rede municipal de Salvador, que influenciaram na escolha desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado força e encorajamento para enfrentar as adversidades que surgiram ao longo da caminhada e me capacitou a produzir este trabalho.

Aos professores da Linha de Educação e Diversidade, em especial, a Professora Theresinha Miranda que participou de minha formação, desde a graduação e colaborou com o que sou.

À Professora Kátia Siqueira que desde a graduação vem me cobrando este curso, por acreditar em minha capacidade e que tem quase toda a responsabilidade sobre minha formação profissional.

À Professora Celma Borges que teve participação valiosa em minha construção acadêmica.

A Professora Regina Fernandes que me presenteou com uma das mais importantes obras de Vigotski – Defectologia e a quem tenho muito carinho.

Ao meu marido Evilásio Júnior, que me entendeu e compreendeu cada ausência, impaciência e “desespero”!

À minha filha Karen, que com seu cheiro e abraço me acalentou em momentos angustiantes.

À minha mãe Elenides que me ensinou a perseverar e lutar por meus ideais e cuidou de minha filha enquanto estava ausente.

Aos meus irmãos Caio, Cassius e Carmem por fazerem parte de minha vida e estarem presentes em todos os momentos em que eu precisei.

Às minhas amigas especiais Denise Silva, Maristela Machado e Cátia Gonçalves que, inexplicavelmente, me animaram e me fortaleceram.

E, de forma muito especial e carinhosa, ao meu querido Professor orientador, Félix Díaz, que acreditou em mim e me deu a chance de crescer intelectualmente, alcançando um nível de maturidade profissional precioso!

A todos, um muito obrigada!

SANTOS, C. V. B. **Uma Concepção de Mediação Pedagógica utilizada como ferramenta para o Ensino da Escrita**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o trabalho do professor alfabetizador a partir da criação de uma concepção de mediação pedagógica que fundamenta o ensino da escrita em favor do sujeito da aprendizagem. Para organizar este trabalho foi adotada uma pesquisa exploratória bibliográfica, contemplando os seguintes pontos: a educação no Brasil no contexto da alfabetização e seus entraves; a concepção de desenvolvimento e aprendizagem, na visão de Piaget e Vigotski, como pressupostos para a compreensão da mediação pedagógica; uma reflexão sobre o conceito de mediação; uma análise dos níveis de escrita instituídos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a evolução da escrita caracterizada por Luria. Esses temas estão organizados de tal forma que, a interação dos saberes neles apresentados, gerou uma concepção de trabalho pautado em um ensino interacionista e construtivista, aqui chamada de mediação pedagógica – uma concepção que está sustentada por princípios ideológicos, científicos e didáticos da educação. É defendido, aqui, que a partir de reflexões sobre a história da educação o docente pode perceber artimanhas estruturais do ensino que servem para inquieta-lo e provoca-lo de modo que se coloque em estado de convencimento sobre a força de sua profissão e, assim, seja despertado para a apropriação do seu papel sobre a formação do sujeito. É também por meio das contribuições científicas que o exercício docente toma uma dimensão inovadora, já que o sujeito da aprendizagem não é visto mais como um receptor de informações, mas como um construtor de conhecimento. O convencimento, então, conduz o docente à busca por saberes científicos e esses, por sua vez, a inovação consistente das práticas pedagógicas. Com base nessa ideia a mediação pedagógica é entendida como uma concepção que vislumbra a posição de um educador consciente do seu papel, disposto a conhecer as teorias de sua área, e a desenvolver seu exercício pautado por princípios e técnicas da educação capazes de promover o bom aprendizado – aquele que antecede o desenvolvimento.

Palavras-chave: Aprendizagem e Desenvolvimento. Mediação. Escrita.

SANTOS, C. V. B. **Uma Concepção de Mediação Pedagógica utilizada como ferramenta para o Ensino da Escrita.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACTO

Esta investigación tiene como objetivo contribuir a la labor de la profesora de alfabetización a partir de una concepción de la mediación pedagógica que apoya la enseñanza de la escritura a favor del sujeto de aprendizaje. Para organizar este estudio, hemos adoptado una investigación exploratoria bibliográfica incluyendo los siguientes puntos: la educación en Brasil en el contexto de la alfabetización y sus barreras; el diseño de desarrollo y aprendizaje, a la vista de Piaget y Vigotsky, como presupuestos para la comprensión de la mediación pedagógica; una reflexión sobre el concepto de mediación; un análisis del nivel de escritura establecido por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y la evolución de la escritura caracterizada por Luria. Estos temas están organizados de tal manera que la interacción del conocimiento presentado en ellos, creó un diseño de trabajo de base interaccionista y constructivista, aquí llamados mediación pedagógica - una visión que es apoyada por los principios ideológicos, la educación científica y didáctica. Se argumenta que a partir de la reflexión sobre la historia de la educación, el profesor puede realizar modificaciones estructurales de la educación que sirven para motivar al estudiante. Es también a través de las contribuciones científicas que los profesores ejercen una dimensión innovadora, y el sujeto de aprendizaje no es visto más como un receptor de información, sino como un constructor de conocimiento. en el trabajo se fundamenta la convicción del maestro em la búsqueda del conocimiento científico y a su vez, la innovación constante en las prácticas de enseñanza. en base a esta idea, la mediación se entiende como la posición de un papel educador consciente, donde los profesores estan dispuestos a conocer las teorías de su área, y desarrollar su ejercicio guiado por principios y técnicas de la educación que sean capaces de promover como decia vigotski: un buena aprendizaje - que preceda al desarrollo.

Palabras-clave: Aprendizaje y Desarrollo. Mediación. Redacción.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 O INTERESSE PELA PESQUISA	Erro! Indicador não definido.
1.2 OBJETIVOS	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	14
1.3 O PROBLEMA E AS ETAPAS DE ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	14
1.4 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ADOTADAS E OS PRINCIPAIS AUTORES DE BASE DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA.....	17
1.5 O MÉTODO	188
1.5.1 Abordagem Teórica e Organização da Pesquisa.....	188
1.5.2 O Que é uma Pesquisa Bibliográfica?	199
<i>1.5.2.1 Como A Pesquisa Bibliográfica é Pensada e Organizada?</i>	<i>21</i>
1.5.2.1.1 Identificação de fontes de pesquisa	22
1.5.2.1.2 Localização das fontes de pesquisa	23
1.5.2.1.3 Compilação das informações.....	24
2 UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL:EXISTE UM MOTIVO PARA LUTAR POR UMA PRÁTICA DE ENSINO MELHOR?.....	26
2.1 PERÍODO COLONIAL: A EDUCAÇÃO JESUÍTICA	27
2.2 A EDUCAÇÃO NA ERA POMBALINA	29
2.3 O IMPÉRIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO	31
2.4 A EDUCAÇÃO DO BRASIL REPUBLICANO AOS DIAS ATUAIS.....	32
2.5 OS ENTRAVES DA ALFABETIZAÇÃO E OS INVESTIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ALCANÇAR MELHORES RESULTADOS	37
2.6 OS ÍNDICES DE LEITURA E ESCRITA NO BRASIL: COMO ANDAM?.....	41
3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM PIAGET E VIGOTSKI.....	46
3.1 AS ESTRUTURAS MENTAIS COMO RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SUJEITO EPISTÊMICO	48
3.1.1 Piaget e a Educação	54

3.2 AS CONEXÕES CEREBRAIS E AS FUNÇÕES SUPERIORES COMO RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SUJEITO PSICOLÓGICO...	56
3.2.1 As Conexões Cerebrais na Perspectiva Luriana	59
3.2.2 As Funções Superiores	61
3.2.3 Zona de Desenvolvimento Proximal	62
3.2.4 Vigotski e a Educação	633
3.3 PIAGET E VIGOTSKI DO PONTO DE VISTA DO ENSINO.....	655
4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO AÇÃO REFLEXIVA	677
4.1 PIAGET E A RELAÇÃO DO HOMEM COM O MEIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO	688
4.2 VIGOTSKI E A RELAÇÃO DO HOMEM COM O MEIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO: A MEDIAÇÃO.....	71
4.3 MEDIAÇÃO NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL	755
4.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	777
4.5 QUANTO AO SER CONSCIENTE.....	79
4.6 QUANTO À PARTICIPAÇÃO	80
4.7 QUANTO AO SER PREMEDITADO	81
4.8 QUANTO AO SER ORGANIZADO.....	82
4.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	833
5 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA CONCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	866
5.1 A MEMÓRIA E A ESCRITA	877
5.2 A PEDAGOGIA DA ESCRITA.....	90
5.3 OS NÍVEIS DE ESCRITA	92
5.3.1 Algumas Considerações sobre cada Nível de Escrita	966
5.3.1.1 <i>Pré-silábica</i>	966
5.3.1.2 <i>Silábica</i>	977
5.3.2.3 <i>Silábica-Alfabética</i>	977
5.3.2.4 <i>Alfabética</i>	977
5.4 A EVOLUÇÃO DA ESCRITA NA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	98
5.4.1 Estágio da Pré-História da Escrita na Criança	98
5.4.2 Algumas Característica da Fase Pré-Instrumental	99
5.4.3 Fase Pré-Instrumental com a presença de significado na Escrita Não-Diferenciada	

.....	100
5.4.4 A Fase da Construção da Escrita Diferenciada.....	100
5.4.5 Segundo Passo para uma Elaboração mais Complexa da Escrita Diferenciada ...	101
<i>5.4.5.1 Algumas Observações quanto a Escrita Pictográfica.....</i>	<i>102</i>
<i>5.4.5.2 Fase de Transição da Escrita Pictográfica para a Escrita Simbólica.....</i>	<i>102</i>
5.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LURIA E FERREIRO	1033
6 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADES DIDÁTICAS, POR NÍVEIS DE ESCRITA: A CONCRETIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	1055
6.1 COMO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA É CONCRETIZADA.....	1077
6.1.1 Atividades Pré-Silábicas (Níveis I e II)	1077
6.1.2 Atividade da Hipótese Silábica (Nível III).....	10909
6.1.3 Atividade da Hipótese Silábica-Alfabética (Nível IV)	1100
6.1.4 Atividade da Hipótese Alfabética (Nível IV)	1111
7 CONCLUSÃO.....	1144
REFERÊNCIAS	1177

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento é viabilizado pelo uso das ciências e das tecnologias, na passagem do tempo, da história e das culturas. O conhecimento, portanto não é engessado e não se pode afirmar que as verdades são fixas e duradouras, pois o homem, junto ao tempo, também se modifica, modificando também os saberes.

Os fenômenos históricos, sociais e culturais, da natureza, podem ser percebidos de diferentes formas e em variados pontos de vista. Por exemplo, um economista volta seu olhar à organização da economia em uma sociedade e percebe como as relações econômicas criam interdependências ou não entre os indivíduos. A partir daí, formulam ideias de como essas relações geram uma forma de vida. Esse economista pode, inclusive, julgar se determinada organização é benéfica ou não ao seu grupo social.

Entretanto, por existir divergentes percepções, muitos olhares podem estar atentos a um único fenômeno na sociedade, gerando então, novas concepções acerca de um mesmo episódio. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os estudos e pesquisas científicas têm como objetivo organizar e sustentar diferentes saberes, dando suportes a novas visões e paradigmas. Assim, eles são, também, responsáveis pelas transformações culturais, econômicas, religiosas, educacionais e de tantas outras estruturas da sociedade.

O homem vive em constante busca por suprir suas curiosidades, suas crenças e dogmas. A ciência, portanto, entra em cena, consolidando esses ideais na tentativa de harmonizar saberes para seu próprio usufruto. Às vezes, esses saberes são tão importantes que demarcam um lugar ímpar na história. Outras, não são tão significativas e acabam sendo rejeitadas e esquecidas. Mas, todas as formas de construções do conhecimento sofrem interferências de um contexto estruturado no tempo e na história, seja ele considerado científico ou do senso comum.

Em síntese, é importante dizer que a ânsia por buscar explicações de fatos e consolidar saberes é um princípio contido neste trabalho. Em estrutura de pesquisa bibliográfica, ele busca encontrar respostas e colaborar com estudos que podem ser aproveitados na vida educacional do professor alfabetizador frente às inquietações vividas no contexto educacional brasileiro.

1.1 O INTERESSE PELA PESQUISA

No ano de 2004, estava ingressando na rede municipal de educação, em Salvador, como professora da educação infantil. Mesmo estando envolvida, desde meus quinze anos, em educação, foi a primeira vez que assumia um trabalho como regente de classe.

Os primeiros dias foram desafiadores, pois os planejamentos não davam conta de manter os alunos ocupados. Foram as primeiras angústias enfrentadas, mas que me levaram a um equilíbrio saudável, e permitiram pensar no trabalho pedagógico como professora e não mais como estagiária ou pesquisadora, já que havia passado quatro anos em linha de pesquisa na universidade que cursei a graduação.

As experiências, daí em diante, foram sendo ampliadas, pois a dinâmica da própria escola e os encontros promovidos pela secretaria de educação e coordenadoria regional de educação (órgão responsável pelo acompanhamento regionalizado de escolas municipais) forneciam reflexões para o trabalho e inquietações que me levaram a buscar novos conhecimento e a pensar novas formas de ensinar.

Após um período na educação infantil, no ano de 2009 assumi uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, com a maioria dos alunos repetentes e muitos desses com algum problema de aprendizagem. No mesmo período a coordenadoria regional do subúrbio, região em que trabalhava, deu início a uma atividade chamada Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento (GTAL). Nesses encontros, dedicados à professores de terceiro ano, eram discutidas as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização e as mais marcantes estavam relacionadas à construção da escrita pela criança.

A proposta do GTAL era promover um diálogo entre professores de terceiro ano com o intuito de que esses pudessem expor suas dificuldades, mas ao mesmo tempo, encontrar possibilidades para qualificar seu trabalho alfabetizador. Dessa forma, eram propostos estudos sobre a psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a partir deles eram elaboradas atividades apropriadas a níveis diferenciados da escrita. A dinâmica do trabalho possibilitava uma maior aproximação do professor com a teoria, possibilitando, então, um desenvolvimento pedagógico mais satisfatório para a criança.

Uma das etapas do encontro era chamada de "a vez e a voz do professor". Nesse momento, dedicado à socialização das atividades já executas, o professor expunha suas possíveis dificuldades, dúvidas, êxitos e descobertas. Era um momento muito importante, pois

possibilitava trocas valiosas entre os pares, permitindo reflexões necessárias à prática pedagógica,

A "vez e a voz do professor" ajudou a expor as forças e as fragilidades dos profissionais alfabetizadores. Era possível perceber fatores que implicavam no bom desempenho do ensino e, por consequência, da aprendizagem. Alguns desses são: a crença de que a ausência da família e o descaso dos poderes públicos pela escola eram a causa do fracasso da aprendizagem da criança. Os discursos de "culpabilização" inibiam esforços sobre a qualificação do exercício pedagógico e isso era percebido em relatos de professores que indicavam negligência em relação à lógica da criança sobre o seu objeto da aprendizagem. Muitos apresentavam dificuldades em identificar os níveis de escrita nas produções dos discentes. A mediação desenvolvida nas atividades aplicadas mostrava fragilidade, por não se estar seguro do que se pretendia com elas.

Esses fatores podem ser traduzidos como resultado de uma inconsistência teórica, nos profissionais, em relação à compreensão equivocada do desenvolvimento e da aprendizagem, ou sobre a psicogênese da escrita, ou ainda sobre uma posição ideológica fragilizada, do ponto de vista educacional. De certa forma, essas fragilidades alcançam diretamente a prática pedagógica no ensino da escrita.

Os encontros do GTAL foram muito importantes para a vida dos professores que enfrentavam as adversidades das turmas do terceiro ano. Foi um trabalho tão valioso que perdurou por mais três anos, tendo um fim, no ano de 2013, quando a secretaria de educação proibiu qualquer atividade de formação realizada por coordenadorias regionais.

O GTAL mostrou o quanto os professores precisavam conhecer mais os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança para melhor atuar na alfabetização. Mostrou também algumas fragilidades que poderiam ser pensadas e melhoradas. Foi diante dessa problemática que nasceu a necessidade de investir esforços sobre o tema e dar início a um estudo mais aprofundado – esta pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Contribuir com o trabalho do professor alfabetizador a partir da criação de uma concepção de mediação pedagógica que fundamenta o ensino da escrita em favor do sujeito da aprendizagem.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Elucidar a organização da alfabetização no Brasil para que o educador possa entender os interesses políticos que estão imbricados nela e a partir disso possa assumir uma postura crítica que promova o desejo em romper com uma prática alfabetizadora considerada, pela ciência, de inconsistente.
- Apresentar a concepção de desenvolvimento e aprendizagem na visão de Piaget e Vigotski para que o professor possa compreender a importância dessas teorias no exercício pedagógico e como pressupostos para a utilização da mediação pedagógica.
- Descrever os níveis de escrita instituídos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky assim como a evolução da escrita entendida por Luria, para que o alfabetizador possa identificar e utilizar essas estruturas de escrita no processo de ensino, mediando, então, sobre as hipóteses do sujeito da aprendizagem.
- Apontar as contribuições de Piaget e Vigotski na prática da mediação pedagógica para que o professor possa reconhecê-las sem confundir ou aproximar uma e outra, já que elas são distintas.
- Organizar uma concepção de mediação pedagógica que envolve princípios essenciais aos saberes docentes e, por meio deles, o professor tenha possibilidade de desenvolver um bom ensino e oportunizar uma aprendizagem satisfatória.
- Explicar o desenvolvimento de atividades didáticas fundamentadas pela concepção de mediação pedagógica, defendida neste trabalho, facilitando, então, a compreensão do alfabetizador.

1.3 O PROBLEMA E AS ETAPAS DE ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Diante de inúmeros estudos ligados ao processo de alfabetização, o trabalho do professor alfabetizador tem sido incisivamente questionado, assim como as circunstâncias pelas quais a criança ou mesmo o adulto enfrentam nesse processo. Mas, há um quesito, em meio a outros tantos, que chama a atenção e, esse é apontado aqui como a mediação utilizada

no ensino da escrita. Assim, surge uma indagação que resultou na organização deste trabalho: de que forma a mediação no ensino da escrita pode ser concebida para promover um aprendizado que antecede ao desenvolvimento?

Com base na pergunta de investigação, surgiram alguns pontos-chave para explicar as ideias embutidas na questão e, assim, se chegar ao objetivo traçado. Esses pontos-chave se transformaram em temas e, por conseguinte, etapas de estudos, dando corpo ao trabalho e proporcionando suas conclusões. São os principais temas/etapas:

a) Uma breve reflexão acerca das concepções de educação no Brasil como ponto de partida para a aquisição do estado de convencimento sobre o papel do professor em relação ao ensino e a aprendizagem.

Essa etapa serviu para contextualizar o tema “alfabetização” na educação brasileira: o olhar sobre os investimentos a essa fase elementar da escolarização ao longo da história; algumas mudanças a partir de interferências políticas; os dados de alfabetismo nas séries iniciais desde os primeiros censos.

A partir de reflexões sobre a história da educação o docente pode perceber artimanhas estruturais do ensino que servem para inquieta-lo e provoca-lo de modo que se coloque em estado de convencimento sobre a força de sua profissão e, assim, seja despertado para a apropriação do seu papel sobre a formação do sujeito.

b) A compreensão do conceito de desenvolvimento e aprendizagem como pressupostos para entender a mediação pedagógica.

O processo de aquisição da escrita está atrelado ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. Como é um processo que envolve professor e aluno, ensino e aprendizagem, é imprescindível abordar as concepções teóricas que fundamentam tais aspectos. São os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem que darão suporte ao professor alfabetizador sobre o pensar a prática do ensino da escrita, já que essas teorias valorizam a lógica do sujeito sobre o objeto da aprendizagem. As teorias de Piaget e Vigotski deram suporte a esse estudo.

c) A identificação dos níveis de escrita instituídos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a evolução da escrita apontada por Luria.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky têm formação em linguística. Após estudos baseados na psicologia genética de Piaget, desenvolveram pesquisas relacionadas ao processo de apropriação da língua escrita. As autoras classificam o processo de aquisição da escrita em

níveis, os quais as crianças enfrentarão ao longo de um período: nível pré-silábico, nível silábico, nível alfabético e alfabético.

Luria foi um neuropsicólogo, discípulo de Vigotski. Para esse autor a escrita é uma importante técnica sociocultural que, uma vez, aprendida afeta as funções psicológicas superiores. Ele, diferente de Emília Ferreiro, não divide o processo de apropriação da escrita em níveis, mas descreve as características apresentadas pela criança em uma fase chamada de pré-história da escrita e leva em consideração a articulação dos traços da escrita com a representação cultural que lhe são atribuídos.

A construção da escrita pelo sujeito da aprendizagem é um ponto de extrema importância no exercício docente. É pela identificação do nível de escrita, compreendendo a relação dessa construção com os aspectos culturais, que a mediação pedagógica pode ser concretizada.

d) A discussão da concepção de mediação pedagógica.

A mediação pedagógica está entendida como a participação, a interação, a colaboração do professor no processo do ensino da escrita. Ela representa um trabalho em que a interação do ensino e aprendizagem se encaixa em um modelo de educação construtivista e interacionista, onde a relação do professor e aluno é horizontalizada, ou seja, interativa, dependente, mediada.

A mediação pedagógica não é uma tarefa em si, mas uma concepção que vislumbra a posição de um educador consciente do seu papel, disposto a conhecer as teorias de sua área, e a desenvolver seu exercício pautado por princípios e técnicas da educação capazes de promover o bom aprendizado – aquele que antecede o desenvolvimento.

e) O entendimento da concretização da mediação pedagógica por meio da reflexão de atividades didáticas, organizadas por níveis de escrita.

Nessa etapa foi focada uma reflexão sobre algumas atividades organizadas por níveis de escrita para que pudesse ser percebida, na prática, a concepção de mediação pedagógica.

É importante salientar que nessa etapa não se pretende explorar modelos de atividades por níveis de escrita, mas deixar claro a maneira como um docente pode utilizar um procedimento didático em favor da aprendizagem. É com base no nível de escrita que a atividade é pensada e a mediação sobre a aprendizagem é oferecida.

Essas etapas desenham um recorte da área da alfabetização, que é a aquisição da escrita. O trabalho, portanto, aponta entraves e possibilidades, especificamente, à prática do professor alfabetizador e essa direcionada à mediação pedagógica, ou seja, o que fazer e como fazer para alcançar melhores resultados no ensino da escrita.

1.4 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ADOTADAS E OS PRINCIPAIS AUTORES DE BASE DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste trabalho são tomadas como base de sustentação teórica as concepções de desenvolvimento e aprendizagem defendidas por Lev Vigotski, com a psicologia soviética e por Jean Piaget, com a psicologia genética. Além disso, foram aproveitados os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, que têm influências de Piaget e construíram a teoria da psicogênese da escrita. Também aproveitam os de Alexander Luria, discípulo de Vigotski que escreveu sobre a evolução da escrita.

É importante esclarecer o motivo da escolha de autores que divergem em suas ideias para fazer parte de um mesmo trabalho. A razão não está na tentativa de aproximá-los, mas mostrar que suas perspectivas teóricas a respeito do desenvolvimento e aprendizagem estão presentes na vida da sala de aula.

Vigotski e Luria compreendem o homem como um sujeito psicológico, ou seja, as suas prioridades repousam sobre o desenvolvimento de um indivíduo que está articulado diretamente com a cultura. Então, no ensino da escrita, o olhar do professor estará voltado para a relação desse sujeito com um produto, culturalmente construído (a escrita). A organização do seu trabalho, portanto, visará à escrita como meio de comunicação, de se fazer entender, de representação do pensamento.

Piaget e, por consequência, Ferreiro e Teberosky consideram o homem como um sujeito epistêmico. O olhar dos autores sobre o indivíduo é caracterizado em justificativas que explicam como os processos mentais são construídos à medida que interagem com o meio. Assim, o ensino da escrita é baseado em manifestações apresentadas pelo sujeito, ou seja, o educando, ao entrar em contato com o objeto da aprendizagem, elabora lógicas que precisam ser percebidas pelo educador e, a partir delas, possa organizar o ensino.

O ensino da escrita requer do professor a utilização das teorias do desenvolvimento e aprendizagem como sustentáculo de sua prática. Em um procedimento didático é possível perceber a influência da concepção de Vigotski, quando o professor elege atividades que valorizam a cultura e realiza ações que aceleram o desenvolvimento do educando. Também é possível observar a influência de Piaget sobre uma atividade quando a condução dessa demonstra preocupação em entender os mecanismos das elaborações ou lógicas do indivíduo sobre o objeto da aprendizagem. Isso não significa que o professor estará relacionando as duas teorias para justificar uma aproximação entre elas, mas deve entender que o uso das duas estará presente em sua prática diária: ora baseada na psicologia soviética, ora na psicogenética. Por essa razão, foi necessário buscar explicações na teoria de uma e outra teoria.

1.5 O MÉTODO

1.5.1 Abordagem Teórica e Organização da Pesquisa

Ao longo da história da humanidade os saberes estão sempre em quesito de discussão, construção e validação. Muitas ideias trazidas pelo homem em sua vida diária são aceitas, incorporadas à prática cotidiana e exercem forte influência nas relações sociais. No entanto, a validação dessas ideias é questionada à medida que outras surgem e a contradizem.

De acordo com Almeida Júnior (2003), a história das ciências tem mostrado que não existe uma teoria, proposição ou fato que possa ser, seriamente, designada como verdadeira. Existem teorias, proposições e fatos que hoje são verdadeiros ou o são relativamente, em uma certa perspectiva, em um certo contexto.

A autora entende que o que hoje pode ser considerado como verdadeiro, amanhã deixa de ser. As evidências comprobatórias podem ser descartadas no momento em que novos fatos surgem. Esses fatos, então, falsificam-as. A verdade, mesmo sendo relativa e provisória (LAVILLE; DIONNE, 1999), objetiva organizar as ideias, os saberes que pelos homens são professados. Será, pois, com o objetivo de organizar, reconhecer e validar saberes que o conhecimento científico toma forma a partir da estruturação da pesquisa que se faz necessária.

Este texto não pretende discorrer sobre a justificativa da “verdade” ou das “verdades” na pesquisa ou na história das relações humanas. Mas, entender o percurso da construção do conhecimento na evidenciação dos dados pelo pesquisador.

O que se pretende em uma pesquisa? Comprovar uma verdade ou mostrar evidências que justificam os dados? Sendo então a segunda opção mais coerente ao mundo da ciência, já que as verdades são provisórias, então será interessante aqui caminhar com a seguinte estrutura textual: O que é uma pesquisa bibliográfica? Como a pesquisa bibliográfica é pensada e organizada? E, no contexto deste estudo, que validade apresenta essa pesquisa diante do tema escolhido, assim como sua problemática?

Para organizar as ideias, acima expostas, foram utilizados autores como Laville e Dionne (1999), Almeida Júnior (2003), Lakatos e Marconi (1991), Gamboa (2007), Gil (1991), entre outros. Seus argumentos foram base de sustentação explicativa da concepção metodológica adotada neste trabalho.

1.5.2 O Que é uma Pesquisa Bibliográfica?

Alguns autores, senão todos, afirmam que a pesquisa é um procedimento para proporcionar respostas e se descobrir fatos ou dados novos, embora não esteja a serviço de solucionar impasses imediatistas (GATTI, 2001). Para Lakatos e Marconi (1991), a pesquisa é um método de pensamento reflexivo.

A cautela é importante ao se desenvolver uma pesquisa e defender um ponto de vista. Por ser um procedimento ao qual se constituirá na elaboração de significados na busca de melhor compreender e interferir numa dada realidade, visando o (re) pensar de ações e possíveis mudanças, todo cuidado é necessário (GATTI, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2001). “A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis” (GIL, 1991, p. 19). Por isso, é imprescindível cautela no momento de estruturar o caminho para se chegar ao lugar onde se pretende.

A pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático. Mas, quem reflete sobre o que fazer, sobre o caminho a seguir, sobre quais conhecimentos estão “ultrapassados”, falseados? Ou quais novos conhecimentos se quer chegar para “complementar” aos que estão postos? As impressões do pesquisador estão presentes em toda a construção da pesquisa, em toda a construção dos saberes.

A pesquisa, portanto, vai além de uma simples sistematização organizada e ditada por um formulário. Nessa construção pode estar embutida a subjetividade do pesquisador, suas

impressões, suas crenças. Por mais que ele se esforce para manter um distanciamento do fenômeno analisado, sua marca estará presente nos seus registros. Mas, é válido ressaltar que todo esforço para se manter neutro diante dos fatos existentes é importante. No entanto, por existir uma troca entre o fenômeno analisado e o analisador é que a pesquisa se conceitua como um procedimento reflexivo.

O cientista, para iniciar sua pesquisa, demarca um problema a ser investigado. A partir dele chega a uma explicação provisória por meio da elaboração de outros trabalhos. A depender do seu objeto de pesquisa e seu problema, ele optará por um tipo específico de pesquisa e técnica para desenvolver seu projeto. O levantamento inicial dessas informações é a primeira etapa para eleger o tipo de pesquisa que se quer ou que será adequada ao seu objeto de investigação.

Uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, tem como “finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183). Dessa forma, uma pesquisa apropriada para esse estudo é a que tem como objetivo compreender, aprofundar conhecimento em determinado assunto, tema ou teoria.

Para Almeida Júnior (2003, p. 100), a “pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informações escritas para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema.” “[...] desde que se tenha decidido que a solução de determinado problema deverá ser procurada a partir de material já elaborado” (GIL, 1991, p. 63).

Então, se a pesquisa é um procedimento reflexivo, envolvendo assim o pesquisador, desde a escolha do problema ao caminho a ser percorrido para encontrar suas respostas, a pesquisa bibliográfica será o tipo de estudo adequado ao problema cujo objeto é a própria teoria. “Pesquisar no campo bibliográfico é procurar no âmbito dos livros e documentos escrito as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse” (ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p. 100).

1.5.2.1 Como A Pesquisa Bibliográfica é Pensada e Organizada?

A “investigação significa a busca de algo a partir de vestígios” (GAMBOA, 2007, p. 25). Na pesquisa bibliográfica são exatamente os vestígios teóricos que darão sustentação à produção, a organização do material do pesquisador. Para esse autor “a investigação constitui um processo metódico” e ressalta que “o caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para se chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário” (GAMBOA, 2007, p. 26).

No caso deste trabalho, cujo objeto de pesquisa é a mediação pedagógica utilizada pelo professor alfabetizador, o processo metodológico aqui estruturado está pautado em uma pesquisa de natureza básica, cujo objetivo é gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, sem finalidades imediatas (SILVA; MENEZES, 2001).

O objeto de pesquisa aqui delimitado tende a colaborar com os estudos já existentes acerca do tema escolhido. Como seu desenvolvimento não inclui, nesse momento, investigação em campo, mas o rastreamento de abordagens que tratam sobre o assunto, fica confirmado o tipo de pesquisa adotado: exploratória. Esse tipo de pesquisa é uma condição *sine qua non* de qualquer tipo de estudo científico (CIRIBELLI, 2003).

A pesquisa exploratória estabelece o marco teórico, possibilitando uma aproximação conceitual sobre o tema. Mas, para traçar um modelo operativo e apresentar a estruturação da pesquisa foi necessária a escolha do procedimento técnico que, neste caso, é a pesquisa bibliográfica, cuja organização se deu por meio do levantamento de dados em fontes teóricas (GIL, 1994).

Em quase todos os estudos são exigidas pesquisas bibliográficas. No entanto, quando se tem diversos posicionamentos sobre um determinado problema e pontos ideológicos divergentes, de cunho teórico, sem que seja necessário o trabalho de campo, o estudo pode ser então, desenvolvido com fontes bibliográficas, originando, assim, esse tipo de pesquisa.

Para Booth et. al. (2005, p. 6), “a pesquisa é um trabalho árduo” e pode levar o leitor a mudar o modo de pensar. E, assim como outra pesquisa, a bibliográfica não é diferente. Ela é árdua e não deve ser entendida como um amontoado de leitura cuja organização leva somente à construção de ideias que estão soltas, pulverizadas pelos diversos materiais consultados. “Organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora” (ECO, 2008, p. 42).

A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183).

Dessa forma, voltando a afirmar o que foi dito anteriormente por Gamboa (2007), a investigação constitui um processo metódico e a busca da pesquisa é guiada por vestígios. Nesse sentido, a estruturação dos vestígios da pesquisa bibliográfica terá uma orientação particular, uma vez que acontecerá no campo das leituras de fontes bibliográficas, promovendo, então, uma conclusão inovadora.

Tanto Almeida Júnior (2003, p. 100-118) como Gil (1991, p. 64-80) trazem em sua produção algumas orientações para aqueles que desejam desenvolver uma pesquisa bibliográfica. Eles afirmam que esse tipo de trabalho está dividido em três fases: identificação de fontes; localização dessas fontes e obtenção do material; e compilação das informações (documentação). Embora Gil (1991) não utilize essa expressão (compilação das informações), elenca itens que deixa clara essa composição.

O objetivo aqui não é destrinchar cada etapa apontada pelos autores, mas fazer um breve resumo das ideias que compõem cada fase, entendendo como se rastreiam as pistas deixadas pelas informações e, assim, compor a pesquisa desejada. Segue, então, cada uma delas:

1.5.2.1.1 Identificação de fontes de pesquisa

Tanto um autor como o outro salientam a importância da definição do objeto de estudo e dos objetivos. Sem dúvidas eles caracterizarão o tipo ideal da pesquisa e atestarão se cabe a escolha, por este método.

Essa etapa se trata da iniciação da consulta no arquivo pessoal do pesquisador: anotações de aula, fichamentos de livros, sínteses de artigos lidos e analisados, apostilas, entre outros. Esses registros constituem um breve panorama indicativo acerca do objeto de estudo que deseja investigar.

Além da retomada às suas anotações, também a verificação à sua biblioteca pessoal. É entendido que um estudante, pesquisador tenha disponível uma bibliografia básica que

garanta um direcionamento à sua pesquisa a partir de materiais selecionados. Além disso, a relação de livros e textos básicos, programada pelo professor das disciplinas no início de cada período letivo é outra fonte circunstancial da pesquisa bibliográfica.

Também é interessante consultar especialistas ou pessoas que realizaram pesquisa na área. Estes podem fornecer não apenas informações sobre o que já foi publicado, mas também uma apreciação crítica do material a ser consultado (GIL, 1991, p. 65).

Nessa primeira etapa fica claro que o pesquisador fará um levantamento de uma vasta possibilidade de leitura que venha enriquecer seu trabalho. Estabelece seu objeto, seus objetivos, sua estrutura metodológica e segue em busca de material que fundamente suas hipóteses. No caso desta pesquisa, inicialmente foi construído um quadro conceitual.

1.5.2.1.2 Localização das fontes de pesquisa

“Após a identificação das obras, procede-se à sua localização” (GIL, 1991, p. 66). Os autores apresentam a biblioteca como principal localização das fontes de pesquisa. É nela que se encontra com mais facilidade e credibilidade material para fundamentar as investigações. Os fichários ou catálogos são os instrumentos que viabilizarão o trabalho investigativo.

Com base nas orientações de Amaral (2007), além da biblioteca, hoje também estão disponíveis bibliotecas virtuais para que o pesquisador possa entrar em contato também com outras possibilidades espalhadas por todo o território nacional e até outros países. Com o avanço tecnológico, hoje, artigos científicos, dissertações e teses estão sendo publicadas com facilidade em espaços virtuais seguros, enriquecendo a pesquisa do estudioso.

É válido ressaltar que as fontes de pesquisas virtuais deverão ser cautelosas para que as informações encontradas não fragilizem os argumentos elaborados. As citações não confiáveis podem abalar as ideias defendidas no trabalho. É importante que as contribuições de outros autores estejam alicerçadas por fontes reconhecidas no campo científico. Neste caso, foi priorizada a utilização de livros dos próprios autores, de base de sustentação das discussões aqui levantadas, assim como autores mais conhecidos do Brasil para dar seguridade às ideias defendidas.

1.5.2.1.3 Compilação das informações

A compilação das informações consiste em

guardar ordenadamente e com critérios as informações colhidas da leitura de livros, da assistência às aulas, da participação em conferências e seminários, assim como todo o material relevante encontrado na pesquisa bibliográfica [...] documentar é organizar o material que tem importância significativa para a pesquisa que se realiza (ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p. 111).

O registro de material está distribuído em etapas ou tipos de notas que são relevantes para a organização do pesquisador: leitura do material; tomada de apontamentos; confecções de fichas; redação do trabalho. É nessa etapa que o pesquisador apresentará sua produção e possibilitará ou não ao leitor o convencimento de suas afirmações.

É no “diálogo inteligente com a realidade” (DEMO, 2002, p. 36), “não como expressão dos consensos, da inteligência fácil e mecânica” que a pesquisa se consolida.

No mundo da pesquisa espera-se que o pesquisador faça afirmações que considere novas e bastante importantes para interessar aos leitores. [...]. Seu objetivo em tudo isso, não é obrigar os leitores a engolir suas opiniões, nem impor-lhes uma Verdade inequívoca, mas [...] apresentar as afirmações de um modo que auxilie a reconhecer os próprios interesses (BOTH, 2005, p. 115).

A pesquisa bibliográfica apresenta algumas vantagens e desvantagens. É necessário atenção para não fragilizar a pesquisa quando, por exemplo, o pesquisador traz uma vasta referência, mas não consegue estabelecer consistência em seus argumentos ou mesmo traz informações não confiáveis para compor um quadro de argumentação que justificaria uma ideia importante.

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica permite a cobertura ampla de fenômenos científicos para compor outros fenômenos que, se bem feita, são confiáveis e importantes, levando o leitor a ampliar sua visão em relação ao tema estudado.

Embora a pesquisa bibliográfica seja mais utilizada em estudos históricos, nada invalida sua eficácia em outras situações como é o caso do tema deste trabalho. A questão é manter um critério rigoroso com relação ao processo metodológico, desde a análise crítica do material a ser estudado até a estruturação do texto, propriamente dita.

A validação desse método de pesquisa está justamente na estruturação dos dados teóricos, pelo pesquisador organizado, assim como a argumentação para justificar sua posição diante do tema. Por isso, é necessário cuidado para não restringir as fontes a um único tipo de documento – o livro clássico. Dessa forma, o trabalho terá consistência e reconhecimento pelo leitor.

2 UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL:EXISTE UM MOTIVO PARA LUTAR POR UMA PRÁTICA DE ENSINO MELHOR?

Por que iniciar um estudo, que tem como tema principal a mediação, a partir de uma reflexão histórica da alfabetização no Brasil? Não diz respeito, nesse caso, a ideia de mediação está estreitamente ligada a questões sociais e culturais. Mas, essencialmente por se partir do princípio de que para exercer um trabalho pedagógico na perspectiva aqui acastelada, é fundamental que o educador esteja consciente da trajetória de sua história educacional alfabetizadora, entendendo as negligências, os conflitos, as discontinuidades dos programas escolares como um ponto de partida e luta pela desconstrução do ensino mecânico.

A consciência pela prática do ensino e aprendizagem mediados se inicia na tomada de consciência do exercício pedagógico crítico: aquele que sabe de onde vem sua estrutura de trabalho e a serviço de quem ela está. Para isso, não se pode falar em mediação pedagógica, sem antes entender um pouco sobre os percalços da educação alfabetizadora no Brasil.

Para estudar a educação alfabetizadora brasileira é importante entender alguns episódios econômicos, sociais, políticos e culturais que implicaram na estruturação da história educacional do país. Nesse percurso, pode ser constatado que a formatação da escola e sua função, desde os quesitos primordiais como saber ler e escrever, nem sempre foram vistos com a mesma preocupação, nem em termos metodológicos, nem em relação à acessibilidade de todos à escola.

É, portanto, sobre essa negligência na educação brasileira que o professor deve estar atento para que o sentimento de indignação possa fazer parte da sua natureza profissional e, a partir dela, possa ser encontrado o desejo em romper com uma estrutura política educacional forjada. As mazelas, o descaso, o jogo de interesse político devem ser conhecidos e entendidos para, então, serem relegados.

A rejeição às mazelas, pelo sentimento de indignação, deve estar na essência da formação profissional docente, e essa se configurar em bandeira ideológica. Somente assim, é possível enfrentar as dificuldades do sistema educacional, deixando de lado o emblema da *culpabilização* para caminhar em direção à formação do sujeito a quem escolheu ensinar, educar e formar. Abandonar o emblema da “culpabilização” é o primeiro passo para um

ensino que leva em consideração as demandas da aprendizagem e, portanto, o início para um ensino sócio-interacionista ou mediatizado.

Não se pretende atestar, neste trabalho, que ao conhecer a história da educação, política, econômica de um país, o professor está pronto a desenvolver uma boa prática pedagógica. Mas, a criticidade advinda da história da educação deve ser útil para causar a inquietação do lugar que ele ocupa no exercício da formação dos sujeitos. Por isso, se propõe, aqui, apontar alguns fatos que explicam a organização da educação na sociedade brasileira, principalmente no que tange aos investimentos da leitura e escrita no ensino elementar.

Com base no que já foi dito, serão apresentados alguns recortes vividos desde o período colonial até os dias de hoje: na educação jesuítica, na era pombalina, no Brasil imperial, na primeira e na segunda república, na segunda década de 1900 até os dias atuais. Esses períodos são importantes para entender como a leitura e a escrita – itens intrínsecos à alfabetização – foram trabalhadas desde o início da escolarização.

2.1 PERÍODO COLONIAL: A EDUCAÇÃO JESUÍTICA

Os três primeiros séculos do Brasil colonizado são considerados por alguns estudiosos, a exemplo de Fernando de Azevedo, como introitos estruturantes de uma sociedade civilizada, por meio das instruções escolares oferecidas pelos jesuítas que aqui chegaram, em meados do século XVI. Embora a missão da igreja fosse à do “recrutamento de fiéis ou de servidores” (SODRÉ, 1994, p. 17), aí estava desenhada uma primeira estrutura de educação brasileira regada por um momento histórico conflituoso em aspectos sociais, culturais e religiosos.

A colônia portuguesa – Brasil iniciou sua história sob os ares turbulentos da Reforma Protestante, ao mesmo tempo em que a metrópole colonizadora e a maior parte da Europa eram controladas pela Igreja Católica. Esse contexto gerou desconforto à Igreja que também se propôs a fazer sua Contra Reforma afim de não perder o controle sobre as nações, até então, dominadas.

A Contra-Reforma nasce, dando vida, a várias ordens religiosas, sendo destaque, entre elas, a Companhia de Jesus liderada pelo espanhol Inácio de Loyola. Essas ordens tinham como missão principal combater os infiéis e protestantes (TEIXEIRA; CORDEIRO, 2008, p. 3). Para Romanelli, o objetivo maior do trabalho jesuítico era “a materialização do próprio

espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou, sobretudo, por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começa a despontar na Europa” (ROMANELLI, 1997, p. 34).

A Companhia de Jesus, formada por padres, chegou ao Brasil em 1549 e iniciou um trabalho de cristianização com os indígenas. A missão dos jesuítas se espalhava com foco na manutenção do poder da Igreja, como foi dito. A manutenção do poder da Igreja e o favorecimento desse poder à elite europeia configuravam o cenário político da época. Mas, então, como ficava a colonização do Brasil e a educação da colônia? Como a educação era pensada e para quem era oferecida nos primeiros anos do país?

Ao vir para o Brasil, os padres jesuítas ergueram seus espaços religiosos para fazer deles suas moradias, assim como realizar missas e também os trabalhos evangelísticos/escolares. Eram nas igrejas, inicialmente, que os padres davam aulas aos índios e filhos dos portugueses. Posteriormente, essas aulas aconteciam em espaços conquistados nas aldeias indígenas.

Ainda no período colonial, a educação no Brasil, se desenhava conforme o lugar social que cada grupo ocupava. Assim, o tipo de educação oferecido dependia do grupo a quem se destinava. Caso fosse aos portugueses era um modelo, caso fosse aos índios ou negros era outro.

Os colégios foram utilizados pelos jesuítas na catequese do nativo, principalmente às crianças, para que lhes servissem de intérpretes diante dos índios adultos, posteriormente passam a instruir apenas os descendentes dos colonizadores. Coube aos indígenas e posteriormente aos mestiços e negros a educação para o trabalho através do convívio (ROSÁRIO; SILVA, 2004, p. 7).

A educação jesuítica apresentava um modelo excludente, pois tinha seu fim especialmente na conversão de fiéis para o fortalecimento da colonização. Ela era dominada pelos ideais de Aristóteles e Santo Tomaz de Aquino que acreditavam na formação humana pela prática religiosa influenciada na filosofia, nas artes, na lógica e na retórica. E, sob essa lógica, foram inspirados os escritos do *Ratio Studiorum*, que se configurava como:

conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas (TOLEDO et al., 2013, p. 1).

Embora o *Ratio Studiorum* fosse um documento que regulamentasse o ensino nos colégios jesuíticos, ele não abordava um método particular sobre trabalho pedagógico, especificamente ao ensino da leitura e escrita. Não se sabe, ao certo, como os jesuítas

ensinavam aos índios a ler e escrever. O que se sabe é que utilizavam da cultura dos colonizados para alcançar seus objetivos pedagógicos/evangelísticos. Ou seja, durante as aulas, eles utilizavam músicas para o ensino dos valores cristãos, assim como recursos teatrais já que na cultura indígena o canto e a dança faziam parte de suas práticas ritualísticas. Com o uso dessas estratégias, também ensinavam a leitura e a escrita (MARCILIO, 2013).

O ensino da escrita e leitura fazia parte do programa da Companhia de Jesus. Inácio de Loyola, um dos fundadores da Companhia, fazia jus ao lema ‘virtude e letra’. Para ele não seria possível dominar os povos sem que eles conhecessem a língua do dominador.

A educação no Brasil foi iniciada sob um clima de tensão política; empenho para a conquista e consolidação do poder português sobre as terras americanas; e investimento para a conquista do povo, inicialmente, indígena e depois africano, via educação/agregação para a manutenção da colonização.

A Companhia de Jesus se manteve no poder, na colônia, por quase três séculos: um período determinante na história da educação. Foi um período ideológico conflituoso que “exigiu dos jesuítas uma formação rígida capaz de enfrentar o mundo em transformação” (LIMA, 2008, p.19). É nesse contexto que a figura do educador já se moldava em uma postura autoritária. Isso foi tão marcante para a história da educação que até os dias atuais, alguns docentes, senão muitos, conservam práticas “jesuíticas” na sala de aula.

É interessante entender os objetivos educacionais jesuítas para que se perceba os rancos na prática atual e, esses, sejam confrontados com os ideais da educação que se pretende atingir. Será que um modelo sustentado na rigidez de ideais, rejeitando mudanças aos novos modelos de sociedade e de homem que surgia em sua época já não deixou uma contribuição questionável à estrutura de educação atual? Não é possível perceber que a ideologia de “afastamento do mundo”, no âmbito da educação jesuítica, se perpetuou?

Em meados do século XVII, a Companhia é expulsa do Brasil por motivos ligados à transição que a Europa vinha passando, de uma era mercantil para uma industrial. E, esse período foi impactado pela representação do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo - o Marquês de Pombal, gerando assim, a conhecida Era Pombalina.

2.2 A EDUCAÇÃO NA ERA POMBALINA

A Europa ocidental, em meados do século XVIII, já vivia um período de muitas transformações por causa das interferências da Revolução Industrial. Essas mudanças também interferiram, sobretudo, na forma como o conhecimento daquela geração estava sendo sistematizado. O conhecimento não estava mais pautado na ideologia especulativa, dedutiva, mas na força da razão transformadora, nos novos métodos como o empirismo inglês. Diante disso, as reformas do ensino tomaram lugar prioritário, também, para o governo português (LIMA, 1997).

Neste período, o então rei de Portugal, D. José I, nomeia para seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que caminha no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, reforçando o Pacto Colonial, iniciando assim, uma tentativa de transformação no século XVII com as Reformas Pombalinas (SECO; AMARAL, [2006?], p. 3).

Foi nesse contexto que o nobre, estadista, viabilizou significativas mudanças para o reino e suas colônias, inclusive na educação. Embora seu foco estivesse voltado à educação universitária, essas mudanças impactaram a educação como um todo.

Ainda conforme os autores citados, “Pombal procurou organizar melhor a exploração das riquezas do Brasil, pois, dessa forma, aumentariam os ganhos de Portugal, tão necessários para alcançar os objetivos pombalinos referentes à economia portuguesa” (SECO; AMARAL, [2006?], p. 3). E, foi nesse foco que as reformas pombalinas se estenderam à colônia, alcançando também o contexto educacional.

Para o Marquês, a educação não deveria estar concentrada nas mãos da Igreja, mas do Estado. E, se por um lado, se buscava a inovação da educação, por outro, com a expulsão dos jesuítas, também foi destruído o único sistema de ensino do país. Segundo Romanelli (1997, p. 36) “da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreu um lapso de treze anos”. Tempo suficiente para causar desajustes no percurso da educação brasileira.

A principal marca da reforma pombalina na educação brasileira ocorreu com a implantação das aulas régias que compreendiam o estudo das humanidades e o ensino das primeiras letras. Essas aulas marcaram o surgimento do ensino público e laico. Para Pombal já não cabia mais à igreja controlar os métodos e diretrizes educacionais, mas ao Estado.

Desde então, a educação pública brasileira já vivia um grau de deficiência muito grande. Não havia um programa educacional e faltavam recursos para a aquisição de materiais escolar adequado, de professores, em geral, e, maior ainda, de qualificados. Esse era o desenho do contexto educacional na era pombalina.

2.3 O IMPÉRIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO

O império brasileiro foi iniciado com o clima tenso causado pelos vários desencontros ideológicos e políticos da época. Havia no Brasil muito descontentamento da população pela pobreza acirrada, a saúde deficiente, as cidades mal estruturadas, a escravidão e a educação reservada a poucos. Essas insatisfações levavam a organização de mobilizações civis em apelo por mudanças da conjuntura política do momento.

No tocante à educação, o período imperial, já no século XIX, apresenta algumas mudanças e ganhos, como por exemplo, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, a instituição do ensino primário para o sexo feminino, a criação de liceus e academias, e outros. No entanto, as escolas ainda se mantêm fragilizadas. Primeiro pela pouca quantidade de pessoas que dela tinha acesso e depois pelo preparo deficiente dos profissionais que se responsabilizavam por ensinar.

Para ilustrar a situação do Brasil imperial, em relação à educação, é válido retomar um fato que explica tal circunstância: em 1825, devidos à escassez de professores para o ensino das primeiras letras, houve uma decisão que ordenou o uso do método lancasteriano, ou do ensino mútuo, em todas as províncias.

Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 1).

Como pode ser visto, o sistema educacional brasileiro, desde o início da colonização, sempre esteve preso a um modelo fragilizado, atendendo a poucos e formatado dentro de um

panorama amador, levando a crer que nunca foi visto como prioridade, embora as leis regidas divirjam dessa afirmação, quando se lê em Nascimento ([2006?], p. 2):

A Constituição outorgada em 1824, que durou todo o período imperial, destacava, com respeito à educação: “*A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.*” [...]. Em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que “*em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*” (grifos da autora).

Outro dado importante que serve para refletir sobre os entraves na história da educação brasileira e que ainda faz parte do período imperial é a taxa de analfabetismo. Após 372 anos de história, o Brasil ainda apresenta, “no primeiro censo de 1872 uma taxa de 82,3% de pessoas acima de 5 anos de idade, analfabetas. Esse dado se mantém até pelo menos 1890 (FERRARO, 2004, p. 112). E, embora a oferta da educação primária estivesse recebendo “maior atenção”, havia em “1869, apenas 4.800 alunos primários para uma população entre 400 e 500 mil almas” (HOLANDA, 1977 apud FERRARO, 2004, p. 115).

Assim, é possível afirmar que os desafios no contexto educacional brasileiro, em relação ao ensino das primeiras letras, vêm à tona no período imperial. É nesse momento da história que as leis são constituídas para garantir o ensino público, a construção de escolas e o ensino das primeiras letras. Surge o aumento da oferta de ensino, mas, a reboque, o fracasso escolar, apresentado nos resultados dos primeiros censos.

Vale destacar que, embora não houvesse escolas, em quantidades prediais, construídas, suficientes para atender todas as crianças em idade escolar, e isso já fosse suficiente para justificar o fracasso, é importante salientar que já são quase quatrocentos anos de história e ainda se apresenta um quadro educacional defasado como esse.

2.4 A EDUCAÇÃO DO BRASIL REPUBLICANO AOS DIAS ATUAIS

O Brasil entra no período republicano com um cenário educacional deficiente. Mas, em virtude de efervescentes discussões e inquietações por causa de outras mudanças políticas, se inicia uma nova era regada também por reformas educacionais. Essas reformas ocorreram em

função das influências ideológicas e filosóficas já consolidadas em países europeus, principalmente, e impactaram os novos rumos da educação brasileira.

O período entre 1889 a 1929 foi importante para a educação no país. Além da ampliação de escolas públicas primárias e secundárias, novos movimentos tiveram maior visibilidade e, por isso, maiores conquistas. Inclusive, na década de 20, desse século, o índice de analfabetismo caiu para 65% da população de 15 anos. Embora esteja distante do que se pretendia, já era um avanço, a contar do último censo apontado no texto.

O período demarcado entre o final do século XIX até o meado de século XX pode ser considerado como determinante para as grandes transformações ocorridas no país, tanto nas áreas políticas partidárias, como na economia, obviamente, e na educação. Isso pode ser percebido por meio de novas descobertas e ideias da sociologia, antropologia, psicologia, e outras ciências, advindas por figuras ilustres como Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev Vigotski, Maria Montessori, Ivan Pavlov, John Dewey, John Watson entre tantos outros. Esses estudiosos interferiram em configurações de organizações políticas, médicas, educacionais em muitos países europeus, americanos e também no Brasil.

Sinalizar esses acontecimentos facilita a compreensão de muitos outros fatos ocorridos no contexto brasileiro que mexeram em sua estrutura. O século XX gerou um cenário favorável a uma “guerra de teorias” que interferiram em vários segmentos da sociedade como as reformas políticas e educacionais, mobilizações culturais e outros. Como exemplo disso, podem ser citados: a organização do ensino superior, a criação de ministério da educação e cultura, a criação de conselho de educação, o surgimento de manifestos, como o dos Pioneiros¹, a implantação de uma política do Estado de bem-estar social e o desenvolvimentismo, iniciados na era Vargas e outros fenômenos.

A escola na era republicana se consolidou “como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social” (MORTATTI, 2006, p. 2).

¹ O Manifesto dos Pioneiros foi um movimento liderado por 26 intelectuais, dentre os quais estavam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, no período do governo Vargas. Os ilustres acreditavam na possibilidade da transformação da sociedade por meio de uma educação laica, pública e de qualidade.

Assim, uma sociedade que estava preocupada com o progresso da nação e sua modernização, precisava com urgência, organizar um sistema de ensino, para garantir a formação do cidadão, que nesse momento se voltava, principalmente, ao ensino da leitura e escrita. Não se podia manter um país em busca do progresso com um índice tão alto de pessoas analfabetas.

Há também, em meados desse século, especificamente entre as décadas de 1940 e 1970, uma dualidade da concepção da educação: educação para servir ou educação para formar. Em outras palavras, a educação deveria ser configurada num panorama tecnicista ou humanista? Se por um lado estudiosos combatiam o ensino profissional, como os pioneiros da educação, por outro, os interesses políticos/industriais, direcionavam a educação para este fim. Como durante toda a história, mais uma vez quem vence é à força das necessidades econômicas emergenciais da sociedade.

A educação, então, estava desenhada sob os moldes tecnicista, retratando a demanda da industrialização. Seu resultado visava à formação da mão de obra especializada para atender ao mercado. Não importava se com isso, o cidadão brasileiro continuaria nos *rankings* indesejáveis nos níveis de escolaridade básica em relação a outros países.

Em 1980, com a nova Constituição Federal de 1988, nasce uma era de mobilização para a democratização do ensino. A política educacional da época era “oferta de formação institucional para todos”, pois o país abriu as portas para movimentação econômica, fortalecendo o modelo capitalista vigente (SILBER, 2011). A mão de obra especializada era a exigência do mercado e, por isso, o Brasil atendia a cobrança, mas em contrapartida as “comparações internacionais do perfil de escolarização da população, apresentaram o Brasil com um dos piores desempenhos do mundo” (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

É possível perceber o caminho lento e estreito da educação até a década de 1980, quando essa se esbarra numa era de abertura política e econômica no país: uma fase que obrigou o Brasil a buscar novas alterações nas diretrizes da educação, além da democratização do ensino com maior oferta das escolas e um olhar mais atento às necessidades educacionais do momento histórico.

Essa abertura política obrigou também a alguns países desenvolvidos firmar acordos com países em desenvolvimento, como o Brasil, em prol de uma melhoria nos resultados finais da educação. Por isso, a década de 1990 foi marcada por inúmeros movimentos no

âmbito educacional, aproveitando o acervo variado de teorias, diretrizes e propostas educacionais internacionais para “atualizar e inovar” o panorama da educação brasileira.

É apropriado pontuar ainda que a abertura política do país trouxe consigo o neoliberalismo e a sociedade da informação e consumo. E, assim como aconteceu ao longo da história, nesse momento, o modelo da educação não deixa de estar pautado nos interesses ideológicos do Estado.

Sobre isso, Tomás Tadeu da Silva traz uma reflexão acerca do papel da escola a serviço do mercado e das técnicas de gerenciamento, deixando em segundo plano sua função política cidadã em sobreposição aos direitos do consumidor dessa nova sociedade (MARRACH, 2011).

Santomé (2001) assinala os efeitos do neoliberalismo no currículo escolar a partir de interesses educacionais voltados às necessidades do mercado. Ele afirma que, sendo assim, podem estar sendo criadas as bases de uma sociedade “relativista”. “O mercado acabaria sendo o fator determinante de tudo o que fosse considerado valioso em qualquer campo da sociedade” (SANTOMÉ, 2001, p. 195). A educação, portanto, continua, insistentemente, influenciada por interesses políticos/econômicos da sociedade.

Tedesco (2002) aponta algumas preocupações acerca da sociedade do conhecimento no que diz respeito aos fenômenos de segregação e exclusão social, ocasionados, quando os sujeitos que a compõe, já não correspondem mais às demandas impostas por suas estruturas. Porém, é nesse contexto de embates ideológicos e mudanças de paradigmas que acontecem eventos importantes e documentos necessários às mudanças educacionais que marcam uma nova era na sociedade brasileira.

Foi na década de 1990, que aconteceram eventos como a Conferência Mundial de Jomtien², na Tailândia em 1990, gerando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um documento de extrema importância para a organização de tantos outros como a Declaração de Salamanca, em 1994; A LDB de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)³, em 1997 e outros. Todos esses em favor de uma educação inclusiva e de qualidade.

² A Conferência Mundial de Jomtien, organizada pela UNESCO, aconteceu em março de 1990, com a presença de 150 países. Seu principal objetivo era estabelecer diretrizes de educação para todos. Essa iniciativa estimulou muitos países, como o Brasil, a rever suas concepções educacionais. Esse foi um dos principais eventos propulsores das inovações políticas educacionais no país

³ A palavra tradicional, apontada pela autora, traz uma ideia de como seu uso desse termo pode ser adaptado na história. “o que é método tradicional?” é o método mais antigo ou aquele que,

Com todas essas “inovações” na década de 1990, o que se esperava é que os resultados do desempenho da criança, nas séries iniciais pudessem melhorar. Mas, as expectativas não são, necessariamente, respondidas, chegando aos dias atuais com o fracasso instalado. Isso pode ser explicado a partir das inúmeras variantes que interferiram na construção da escolarização brasileira, como foi visto até aqui.

2.5 OS ENTRAVES DA ALFABETIZAÇÃO E OS INVESTIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ALCANÇAR MELHORES RESULTADOS

Desde a colonização até os dias atuais não se percebe investimentos, amplamente, assertivos na educação, nas séries iniciais. Sem dúvida, como foi apontado anteriormente, há legislações que validam a necessidade em instituir um trabalho pedagógico para superar o desgaste histórico da alfabetização brasileira. Mas, além de ser uma iniciativa relativamente recente, os investimentos ainda são deficitários.

Em síntese, vale citar alguns pontos que marcaram a história e que são cruciais para a compreensão dos resultados insatisfatórios da educação inicial no Brasil: o ensino das primeiras letras era pautado em interesses divergentes dos que as teorias da aprendizagem hoje defendem; não há registros de quais métodos os jesuítas ensinavam a ler e escrever; o ensino da língua portuguesa oficial no Brasil foi consolidado na era pombalina; o ensino público foi implantado no período imperial, mas somente em segunda metade do século XX alcançou maior número de crianças; e, os métodos de “alfabetização”, tão somente entraram em cena para possíveis discussões, na primeira república se estendendo, lentamente, à década de 1990. Em outras palavras, os sistemas de ensino destinados à alfabetização ganham destaque, há pouco mais 20 anos.

A professora Maria do Rosário Longo Mortatti, presidente da Associação Brasileira de Alfabetização, esclarece em alguns dos seus escritos, especialmente no livro *Os Sentidos da Educação* (2000), os resultados de uma pesquisa realizada em São Paulo, no período de 1987 a 1994, sobre a história dos métodos de alfabetização. E, nesses estudos ela traz um ponto importante para alinhar as ideias aqui, até então, apresentadas: o entrelaçamento da história com os resultados do desempenho do aluno em relação à escrita e a leitura nas séries iniciais.

Com base nos estudos de Mortatti, será apresentado aqui um breve resumo da história dos métodos de alfabetização, para que, a partir dele, possa ser entendida melhor a construção da prática alfabetizadora no país, os percalços e os desafios a serem enfrentados.

A autora citada inicia uma reflexão sobre o papel da escola em sua função alfabetizadora a partir do período republicano que é um período em que a escola se organiza para acompanhar um mundo modernizado e que requer um novo modo de pensar, agir, querer e sentir. É também por causa desse novo contexto que a escola promove discussões quanto ao

seu fazer, uma vez que é exigido dela o cumprimento do seu papel na formação intelectual do indivíduo, mas por inúmeros fatores, ela não dá conta de exercer sua função.

Esses desencontros geraram tensão e abriram espaço para as disputas de responsabilizados sobre os resultados do fracasso da educação na fase inicial. E, ao mesmo tempo, se buscava superar aquilo que, em cada momento histórico, fosse considerado tradicional⁴. A autora, então, divide em quatro momentos, os debates sobre os métodos de alfabetização no Brasil.

O primeiro momento chamado de *metodização do ensino da leitura* era caracterizado pelo ensino da leitura por meio do método de marcha sintética, ou seja, os alunos aprendiam a ler das “partes” para o “todo”. A partir das partes, ela ia compondo a sequência do trabalho pedagógico por meio da soletração, silabação, depois a leitura da palavra, em seguida a de frases até chegar ao texto. Já na escrita, o empenho do professor estava no uso de caligrafia e ditado de frases, enfatizando o desenho correto das letras.

Nesse mesmo momento, no final do século XIX, foi publicada em Portugal uma cartilha pelo poeta João de Deus e essa serviu de base para a implantação de um novo método de alfabetização baseado na palavração. Ou seja, o método João de Deus, como ficou conhecido, influenciou o ensino, principalmente nas províncias de São Paulo e Espírito Santo e se diferenciava do outro por acreditar que a leitura deveria começar a partir da palavra.

Já há, nesse momento histórico, uma disputa entre os diferentes métodos a serem utilizados. Porém, a preocupação maior estava pautada na definição do que ensinar e como ensinar. Logo, a questão didática estava subordinada às questões de ordem linguística da época.

A *institucionalização do método analítico*, a partir da década de 1980, marca o segundo momento com as influências da pedagogia norte-americana, em que os princípios didáticos deveriam estar respaldados numa concepção de caráter biopsicofisiológico da criança. O ensino da escrita e da leitura deveria estar atrelado a essa nova concepção

No método analítico o ensino da leitura se iniciava pelo “todo” para depois as “partes” constitutivas. Mas, havia na prática diferentes formas de aplicabilidade desse “todo”. Alguns

⁴ A palavra tradicional, apontada pela autora, traz uma ideia de como seu uso desse termo pode ser adaptado na história. “o que é método tradicional?” é o método mais antigo ou aquele que, aparentemente cai em desuso?

entendiam esse “todo” como sendo a palavra ou a sentença ou a “historieta” que era um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos.

Nesse segundo momento surge outra tradição do método de alfabetização: ensinar exigia respeito a algumas necessidades da criança, ou habilidades a serem desenvolvidas no processo. E, dessa forma, as questões didáticas estavam subordinadas às questões de ordem psicológica da criança.

O terceiro momento, caracterizado pela autora como a *alfabetização sob medida*, se configurou em um cenário de descontentamento causado pelo contexto social e político da época; pela obrigatoriedade do ensino analítico, anteriormente instituído e a “autonomia didática” proposta na Reforma Sampaio Dória, em 1920, a qual permitia ao professor “liberdade” em escolher seu método de trabalho.

Os professores consideravam o método analítico lento em seus resultados, o que causava certo questionamento quanto à sua validade. Já outros acreditavam em sua eficácia. No entanto, mesmo adotando o método analítico, alguns resolvem conciliá-lo ao método sintético, por acreditar que os dois, em conjunto, acelerariam os resultados finais.

As discussões que surgiram em defesa dos métodos, fossem por um ou outro, se esfriaram, e o lugar deles no fazer pedagógico começaram a se relativizar, a secundarizar, principalmente com a disseminação das ideias sobre as bases psicológicas da alfabetização apresentadas por Lourenço Filho, em 1934. O que estava em voga era a medida do nível de maturidade necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, p. 10).

Essa concepção fortaleceu os discursos da época, de tal maneira, que desenhou a Lei 5692/71 em seu artigo 17, quando afirma que: “o ensino de 1º grau destina-se à formação da

criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1971).

O quarto momento, ainda em curso, denominado como *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, surge na década de 1980, em um período de efervescentes mudanças políticas e sociais, requerendo da educação, uma nova proposta a fim de melhorar o fracasso apontado nos resultados da alfabetização de crianças.

Assim, foi introduzido no Brasil um pensamento construtivista sobre alfabetização, de forma que, as ideias da psicolinguista Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, foram inseridas no contexto educacional. Com isso, houve um desvio de atenção que sobrepunha aos métodos considerados tradicionais: o processo de aprendizagem entra em foco e o professor deve entender a criança como um sujeito cognoscente. O que se propunha, então, era o abandono das teorias, até então utilizadas e, em consequência, o questionamento da necessidade da cartilha.

As novas descobertas científicas sobre o lugar da criança no processo de alfabetização, segundo Emília Ferreiro, deu espaço a inúmeros estudos sobre o tema. Mas, gerou também disputa entre os defensores dessa concepção e do método tradicional. Daí, pode ser percebida certa confusão quanto a adoção de correntes para direcionar o trabalho alfabetizador: os que defendiam a concepção da criança cognoscente, mas que na prática, atuavam sob os recursos dos métodos considerados tradicionais, principalmente o misto ou eclético, das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade.

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, dentre tantas outras iniciativas recentes (MORTATTI, 2006, p 11, grifo do autor).

As variantes apresentadas no percurso dos métodos e concepções de alfabetização, de certa forma, contribuem para a fragilidade, até hoje encontrada, no fazer do professor alfabetizador e, conseqüentemente, nos resultados dos índices de alfabetização no Brasil. As oscilações na escolha dos métodos adotados ou mesmo a “mistura” entre eles, com a ideia de se chegar ao ideal dessa prática, é uma das condições expressivas na manutenção do fracasso

escolar. Além disso, essa instabilidade metodológica marca a suscetibilidade na concepção identitária do educador alfabetizador, o que também compromete os resultados do processo.

2.6 OS ÍNDICES DE LEITURA E ESCRITA NO BRASIL: COMO ANDAM?

Os resultados do pouco investimento relacionado à alfabetização ou educação inicial são constatados, via pesquisas censitárias. Desde o censo realizado no final do século XIX até a atualidade, dados insatisfatórios e comprovadores de um sistema fragilizado tem se sustentado.

De acordo a professora Maria José Rocha Lima, em uma entrevista ao programa Além da Notícia, no canal de televisão Canção Nova, no ano de 2012, “desde a década de 40, 50% das crianças não conseguem se alfabetizar na primeira série”. E, embora os dados mais recentes apresentem 88,9% de aprovação no 2º ano do ensino fundamental de 9 anos, (antiga 1ª série), esses não correspondem aos dados de competência de leitura e escrita – alfabetização (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A discrepância apresentada entre os números e os fatos é consequência de diversos fatores que envolvem questões políticas, econômicas, partidárias, e outras. Eles interferem diretamente nos sistemas organizacionais da educação e, por conseguinte, em seus resultados. O sistema de ciclo é um exemplo disso.

O sistema de ciclos, legalmente originado pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Art. 23, favorece os resultados censitários no que se refere aos índices de aprovação (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 1). Isso é possível, pois os anos de escolarização funcionam em modelo de progressão continuada, ou seja, a reprovação não acontece anualmente. Mas, por causa de algumas deficiências estruturais desse sistema, os resultados interferem, negativamente, na formação da criança, em suas habilidades de escrita e leitura em tempo adequado idade/série.

Para analisar essa afirmação, serão tomadas como exemplo, algumas referências, coletadas no censo de 2010, na tentativa de apresentar um perfil real do contexto da alfabetização brasileira. Porém, não se pode esquecer de que o país funciona, também, com o sistema de ciclos. De acordo Barretto e Sousa (2004, p. 35), em 2002, 19,4% das escolas, públicas e privadas, organizavam o ensino fundamental em ciclos. Esse dado permite a seguinte indagação: não é possível, a organização escolar, em ciclos, interferir nos dados

educacionais e mascarar uma realidade mais preocupante do que parece ser? Um sistema educacional que funciona com progressão continuada pode apresentar resultados finais duvidosos? A seguir serão apresentados alguns dados para que seja analisada essa questão.

Tabela 1 – Tabela de Dados da Educação Brasileira do 1ª Série/ 2º Ano do Ensino Fundamental – 2010

Indicadores	Percentual
Aprovação	88,9
Reprovação	9,2
Distorção idade/série	14,5
Pessoas alfabetizadas (7 anos de idade)	1,3

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar.

Ao observar os indicadores em correspondência aos seus índices percentuais é possível levantar alguns questionamentos. O primeiro deles é em relação à quantidade de aprovação X distorção idade/série. Mesmo sendo os dados, do mesmo ano, eles já sinalizam algumas inquietações: 1. Se há um número expressivo de aprovação de 2009 para 2010, onde está a explicação para o alto índice de distorção idade/série? Há mais escolas em estrutura de seriação do que em sistema de ciclos? A criança tem chegado tarde á escola? A evasão explica esse resultado? O fato é que ainda há uma problemática a ser resolvida diante de um alto índice de aprovação e um alto índice de distorção idade-série, para o mesmo período escolar.

Outra observação a ser feita é com relação ao índice de aprovação e o de pessoas alfabetizadas. Esses dados mostram, claramente, que muito poucas crianças de 7 anos, ou seja, as que estão cursando a primeira série, saem alfabetizadas ou com aprendizagem adequada à sua série. Quais as respostas podem satisfazer a essa indagação? Será a evasão? O sistema de ciclos tem responsabilidade sobre esse resultado? Está na prática do professor ou na estrutura da escola? Ou, estará na família? As suposições são muitas, mas o que vale dizer é que o fracasso existe e medidas urgentes precisam ser tomadas.

Além do fracasso, na primeira série, as dificuldades para alcançar a meta adequada de alfabetização persistem até os anos finais do ensino fundamental, tocando, também, o ensino médio. Esses impactos atingem tanto o rendimento, como os índices de distorção idade/série, se acumulando, principalmente, nos anos finais dessa etapa. “Cerca de um terço (31,9%) dos alunos que deveriam estar no ensino médio não conseguiram concluir, o ensino fundamental” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

A ideia de fracasso, explicitada anteriormente, está pautada em um distanciamento do perfil de habilidades e competências, de leitura e escrita, em pessoas que pertencem a uma mesma faixa etária e cursam a mesma série⁵. Esses indivíduos não dominam as ferramentas necessárias para usar os códigos sociais da comunicação - leitura e escrita, organizadas e destinadas a um grupo específico, por idade e série. Daí, essas pessoas são classificadas como estando em posição de distorção idade/série, que é um dos resultados deficitários e vivazes do país. De outra forma, quem não possui habilidades básicas, elementares entra nos dados de pessoas não alfabetizadas, outro indicador de fracasso.

Para entender como esse fracasso repercute no desempenho escolar, serão citadas, como exemplo, algumas habilidades de leitura e escrita, indicadas no guia de orientação da Prova Brasil – avaliação de larga escala, aplicada a cada dois anos, em todo o território brasileiro, em turmas do 5º ano do ensino fundamental. A avaliação é diagnóstica e permite conhecer o que já foi agregado na aprendizagem das crianças no que se refere à alfabetização.

A leitura do resultado da Prova Brasil pode ser realizada a partir da pontuação do aluno. Os resultados estão organizados em uma escala de níveis e, esses são mensurados a partir de um número de acertos. Para caracterizar cada nível é necessário que o aluno alcance um conjunto de habilidades apropriadas a cada um deles.

Em resumo, o que se pretende com essas informações é dizer que na Prova Brasil de 2011, a última com resultados publicados, apresentou um percentual de 37% de alunos que saem do 5º ano com um nível de alfabetização adequado (QEDU, 2013). Isso significa que 83% de educandos estão em defasagem nas competências de leitura e escritas apropriadas à série cursada.

Com base nesse cenário, é possível afirmar que a maioria desses alunos em situação de defasagem é fruto de um sistema fragilizado? De métodos ultrapassados? De poucos investimentos? De profissionais despreparados? São todos esses fatores reunidos e mais alguns? Quais são as reais consequências do fracasso da alfabetização brasileira? A breve reflexão histórica, já apresentada, responde a algumas dessas indagações.

Há também uma observação importante a ser feita, em relação ao acervo bibliográfico sobre a alfabetização no Brasil. Nesse país existem muitos estudos e pesquisas ligados ao

⁵ Estamos falando de um grupo de pessoas pertencentes a uma faixa etária e a uma mesma série, pois está sendo considerado também uma organização curricular apropriada a cada grupo. Por exemplo, o programa curricular do segundo ano será diferente do terceiro, do quarto. E, aluno estará em condição de distorção, à medida que é reprovado, ou seja, não alcançou as habilidade adequadas à sua série.

tema. Este trabalho, por exemplo, é mais um. Embora não esteja estritamente ligado à alfabetização, em seu processo mais ampliado, se trata de uma ramificação imersa nesse sistema, que é a construção da escrita. Desde a década de 1980, particularmente na de 90, muitos olhares se voltaram às questões do alfabetismo. Por vezes, chega a ser entediante o número de escritos sobre o assunto e, isso, deve ser considerado como mais uma preocupação. Por que as causas desse fracasso são tão investigadas e ele persiste com tanta expressividade? Esses estudos não chegam às mãos dos professores? As contribuições teóricas são rasas e, por isso, insuficientes para mudar a prática do professor? Há muitas concepções teóricas divergentes emaranhando o entendimento do alfabetizador?

Em uma palestra ministrada em Salvador, na abertura da Jornada Pedagógica de 2014, o professor César Nunes, filósofo e doutor em educação, trouxe uma reflexão bastante pertinente à situação do fracasso escolar. Ele chamou a atenção dos profissionais quanto ao excesso de exportações de modelos educacionais para serem implantados no país.

Nunes considera o Brasil um país com avanços consideráveis em sua estrutura política, promulgadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, Estatuto do Idoso, Estatuto da Igualdade Racial, Diretrizes do Meio Ambiente, legalização da união homossexual e tantas outras manifestações, leis e resoluções que promovem debates e visam à convivência pacífica e respeitosa entre os homens. O palestrante acredita que esse paradigma deve servir de base para as diretrizes pedagógicas, levando à construção de um modelo educacional próprio. Para ele, a importação de programas atrapalham mais do que ajudam.

Se, são preocupantes ou não a importação de programas escolares para o país, não é exatamente o foco deste trabalho, mas a frequência com que as metodologias pedagógicas mudam, em decorrência disso, sim. Como foi exposta na pesquisa realizada por Mortatti, a oscilação frente às propostas metodológicas do trabalho educacional, além de mexer com a identidade do profissional, fragiliza a estrutura do ensino. Isso porque com as frequentes mudanças não se tem uma sequência pedagógica, em longo prazo, e os resultados alcançados não permitem uma leitura segura das interferências teóricas, positivas ou negativas, sobre esse produto.

É no contexto de muitos percalços, vistos na história, de pouca atenção às questões educacionais, de sucessivos fatores que contribuíram com o insucesso da educação que o país sobrevive. São inúmeras as inquietações encontradas frente à conjuntura do analfabetismo e analfabetismo funcional brasileiro. O fracasso ainda é um grande motivo para levar

estudiosos, pesquisadores, professores e sistemas de educação a investir esforços e encontrar meios para melhorar essa realidade.

3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM PIAGET E VIGOTSKI

Da mesma maneira que entender os fatores históricos são úteis à compreensão do ensino e aprendizagem mediados, a apropriação acerca das teorias do conhecimento e da aprendizagem é imprescindível para alcançar essa concepção. Por isso, antes de se ater à questão da mediação, é importante abordar as principais ideias da teoria do desenvolvimento de Piaget e Vigotski: dois teóricos que contribuíram para o processo alfabetizador interacionista, ainda que não tenham desenvolvido estudos ligados ao assunto, diretamente.

Ao falar em desenvolvimento e aprendizagem é necessário buscar na psicologia alguns conceitos, concepções e abordagens que expliquem os fatos que permeiam a construção da inteligência no ser humano. Pois, se é com a elaboração do conhecimento que trabalha o professor, então, é fundamental que se saiba como funciona esse mecanismo.

Para explicar o nascimento da inteligência ou a capacidade única do ser humano em estabelecer relações elaboradas por meio das ideias, pensamentos e linguagem, este texto tomará como base as abordagens de Piaget (1896 a 1980) e Vigotski (1896 a 1934). Esses teóricos contemporâneos viveram em um mesmo período histórico e investiram esforços nos estudos relacionados ao tema do desenvolvimento e aprendizagem, discutindo fatos a partir de experimentos.

Falar em Piaget e em Vigotski não é fácil, pois se trata de pessoas com concepções teóricas diferentes. Mas, de início é interessante ressaltar algumas aproximações entre ambos. Eles nasceram no início do século XX, um momento de efervescentes discussões no terreno da psicologia; desenvolveram estudos ligados à psicologia do desenvolvimento; acreditavam que a interação social era responsável pelo desenvolvimento da criança; discordavam de correntes teóricas que explicavam os princípios racionais como sendo resultado de construções exclusivas da formação inata do sujeito (inatismo) ou que a única fonte de conhecimento humano é a experiência adquirida em função do meio físico, mediada pelos sentidos (empirismo). Eles consideravam os fatores psicológicos, orgânicos e sociais no processo de desenvolvimento dos sujeitos e, por isso, são vistos como interacionistas e construtivistas.

Embora apresentassem essas convergências, se divergiam em maior parte de suas defesas científicas. Na realidade, poucos conceitos entre esses estudiosos seguiam a mesma

trilha, pois as explicações que justificavam seus estudos acerca do nascimento da inteligência e do desenvolvimento apontavam diferentes fatores.

Para Piaget o desenvolvimento da inteligência se dá a partir da organização dos esquemas mentais por meio da relação da criança com o objeto. O resultado dessa interação depende de um estado de maturação, ou seja, de um indicador de que o organismo está pronto para aprender determinados conhecimentos.

Para Vigotski, o desenvolvimento da inteligência, que também perpassa por um nível de amadurecimento, não é explicado sob o ponto de vista cibernético de Piaget. Ele acredita que os fatores culturais e sociais são fortemente responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo.

Como já foi dito, para Piaget o desenvolvimento da inteligência é explicado a partir dos fatores estruturantes cognitivos, advindos da relação da criança com o objeto ou o meio social. Assim, sua teoria sobre o sujeito epistêmico será explicada sob a égide de um modelo cibernético, ou seja, um processo de retroalimentação – *feedback e feed forward*. Seu olhar está voltado para o funcionamento interno do indivíduo.

A explicação de Vigotski sobre o desenvolvimento da inteligência humana percorre outro caminho. Sua concepção não é de um sujeito epistêmico, mas de um sujeito psicológico. Ele entende o indivíduo como parte de um contexto cultural e social, e que os fatores mediadores desse contexto servirão como eixos determinantes à sua formação e ao seu desenvolvimento.

Vigotski também leva em consideração os fatores biológicos para o desenvolvimento, mas diferente de Piaget, ele traz uma analogia referente ao plano genético do desenvolvimento humano. Essa analogia constata que os fatores propícios ao desenvolvimento são essencialmente os de fora para dentro.

Com base na concepção de Piaget e Vigotski com relação ao desenvolvimento da inteligência humana, é possível traçar duas diferenças importantes à explicação da aprendizagem. Para Piaget aprendizagem acontece depois do desenvolvimento. Já Vigotski afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Essas são algumas diferenças básicas e essenciais para a compreensão dos dois autores e que são necessárias à base da formação profissional docente. Entender como o indivíduo constrói o conhecimento ou como a criança se desenvolve e aprende são questões que não

podem se distanciar dos saberes docentes. Esses saberes sustentam uma prática pedagógica consciente e, portanto, proveitosa.

Em virtude dessas diferentes concepções defendidas pelos autores será apresentado aqui um panorama geral no que diz respeito aos seus posicionamentos teóricos. Em Piaget, serão abordadas as estruturas mentais como responsáveis pela construção do conhecimento e desenvolvimento intelectual, no sujeito epistêmico. Em Vigotski, serão apontadas as conexões cerebrais e as funções superiores como responsáveis pela construção do conhecimento e desenvolvimento, assim como as influências dos aspectos culturais na formação no sujeito psicológico.

3.1 AS ESTRUTURAS MENTAIS COMO RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SUJEITO EPISTÊMICO

Jean Piaget foi um cientista, biólogo, que iniciou os estudos da epistemologia genética – a teoria que investiga a gênese do conhecimento. “Sua formação em biologia levou-o a pressupor que os processos de conhecimento poderiam depender dos mecanismos de equilíbrio orgânico” (PALANGANA, 2001, p. 13).

Para descrever o conceito de sujeito epistêmico o suíço reúne saberes científicos, traça um parecer geral do sujeito e sintetiza as possibilidades de cada um e de todos ao mesmo tempo na explicação da trajetória do desenvolvimento humano.

Piaget estabelece uma ciência descritiva, mas geral, ou seja, independente de toda a particularidade. [...] Piaget colocou-se na situação de um anatomista que descreve o que se encontra em todos os seres da mesma espécie (DOLLE, 2005, p. 72).

O homem é visto por Piaget como um sujeito epistêmico, pois considera o conhecimento um resultado da interação e construção desse a partir da sua própria ação sobre o meio (o sujeito que conhece). Ele dá ênfase aos processos cognitivos da espécie humana e explica como ela constrói o conhecimento.

O objetivo primordial de Piaget era o de responder a duas perguntas básicas sobre o conhecimento: como é possível alcançar o conhecimento? conhecimento de quê? Com base em suas pesquisas, descobre e explica que “conhecimento significa: organizar, estruturar e explicar a partir do experimentado, do vivido”. E a resposta para a segunda pergunta de Piaget é: “conhecimento do mundo em que vivemos, do meio em que nos circunda” (GARCIA, 1998, p. 17).

Garcia elucida, portanto, os dois principais argumentos trazidos pelo estudioso para explicar esse sujeito. E, nessa explicação deixa claro que a principal curiosidade de Piaget está em saber o caminho pelo qual o homem produz e alcança esse conhecimento. De antemão, a resposta pode ser encontrada na defesa do autor de que o homem é capaz de organizar, estruturar e explicar o pensamento a partir do experimentado. Ou seja, a partir do momento em que o sujeito inicia suas experiências com o mundo, as estruturas mentais, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento começam a ser adquiridos

A teoria de Piaget é entendida como uma teoria científica que explica os processos de aquisição dos conhecimentos, e está baseada na interação do sujeito com o objeto de conhecimento. A teoria psicogenética visa descobrir como se organiza o conhecimento humano ao longo do desenvolvimento cognitivo (GARCIA, 1998, p. 18).

A cognição humana, “a saber [é] a representação mental que utiliza em sua base os processos cognitivos (pensamento, linguagem, memória, percepção, atenção, etc)” (DÍAZ, 2011, p. 33). São, portanto, essas aquisições que Piaget explica em sua abordagem psicogenética.

A adaptação do sujeito com o meio e o desenvolvimento das estruturas cognitivas, numa relação de retroalimentação, promove o conhecimento. Essas estruturas cognitivas se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1990). Dessa forma, explica como o conhecimento é alcançado e, portanto, o desenvolvimento mental.

Na concepção de Piaget o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável a edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido (PIAGET, 2012, p. 4). O autor explica o desenvolvimento como um resultado de equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 2012, p. 3). Mas, como isso acontece? Como essa

solidez se estabelece? Como são processados esses equilíbrios para que o desenvolvimento ocorra?

Para entender melhor essas ideias, vale ilustrar essa explicação com a base de sustentação da teoria psicogenética que está na natureza biológica dos moluscos no processo de adaptação ao meio. Esses animais “para se adaptarem ao meio em que se encontram, são levados a transformar-se fixando-se ao suporte, modificando assim a sua concha” (DOLLE, 2005, p. 70).

Mais tarde, investigando a relação entre organismo e o meio, passa a estudar a natureza humana. Interessa-se pela inteligência humana que considera tão natural como qualquer outra estrutura orgânica, embora mais dependente do meio do que qualquer outra. O motivo está no fato de que a inteligência depende do próprio meio para sua construção, graças às trocas entre organismo e o meio, que se dão através da ação (FERRACIOLE, 1999, p. 6).

Então, fica claro que os conceitos utilizados têm base em sua compreensão biológica dos seres. E, para explicar como ocorre o desenvolvimento humano Piaget utiliza alguns termos e conceitos como organização, adaptação, maturação, equilíbrio e outros.

Entre os vários conceitos construídos por Piaget, o de organização é:

A expressão mais geral da forma de um organismo biológico, uma totalidade na qual os elementos se relacionam entre si e com o todo [...]. Todos os fenômenos biológicos, inclusive inteligência e evolução, encontram sua explicação básica na organização biológica. Uma organização possui mecanismos regulatórios intrínsecos (FURTH, 1974, p. 296).

Em resumo, a organização pode ser entendida como o organismo capacitado a processar mecanismos de troca com o meio e com ele mesmo, por apresentar estruturas intrínsecas e ferramentas internas. Essas ferramentas, em conversa com os fatores exterior, a adaptação, apresentam um resultado: a inteligência e o desenvolvimento mental.

De acordo Piaget (1991, p. 18), “do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único”. Assim, “a inteligência é uma adaptação” (PIAGET, 1991, p. 15), e adaptação é um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Portanto, é possível afirmar que a inteligência é resultado de um conjunto de fatores, intrínseco e extrínseco, representados por esses processos variados.

A adaptação, como foi dito, acontece quando há equilíbrio entre as invariantes, assimilação e acomodação, pois é por elas que se estabelece a relação do organismo com o meio, promovendo a inteligência e, por conseguinte, o desenvolvimento intelectual. Para entender melhor, é importante conceituar essas invariantes que definem a essência do funcionamento intelectual.

Para Piaget, a inteligência apresenta dois aspectos: um estrutural – relacionado aos tipos de organizações intelectuais encontrados no curso do desenvolvimento; e outro funcional – relacionado às propriedades invariantes, responsáveis pelo cerne intelectual (FLAVELL, 1996).

Há duas invariantes funcionais básicas – a organização e a adaptação – das quais a última está subdividida em dois componentes inter-relacionados: a assimilação e acomodação. Nestas invariantes está o elo crucial entre a biologia e a inteligência (FLAVELL, 1996, p. 44).

Para completar a explicação, importa agora conhecer os conceitos de assimilação e acomodação que de acordo Garcia (1998, p. 21),

A assimilação é a incorporação do objeto de conhecimento, ou de parte dele, à estrutura cognitiva do sujeito; e a acomodação é a modificação que a estrutura sofre, devido à incorporação de elementos novos a ela, ou seja, é a transformação que os esquemas de assimilação precisam realizar para que a estrutura cognitiva se ajuste ao objeto.

É pela assimilação que o sujeito coordena os dados do meio, conservando o ciclo da organização (PIAGET, 1991). Por exemplo: para que a criança aprenda a utilizar a mão na apreciação do objeto, será necessário o uso das invariantes assimilação e acomodação. Primeiro porque antes que ela tivesse a capacidade de apreciar o objeto, ela necessitou dos seus reflexos (organização) e, segundo, o toque que antes era puramente reflexo, passa a conter informação e, portanto, fazer sentido para ela. Esse exemplo mostra o uso das invariantes na composição do desenvolvimento de apreensão. Mas, para que houvesse essa troca entre o sujeito e o objeto foi necessário que a criança utilizasse também a equilíbrio para que, de fato, consolidasse tal desenvolvimento.

Assim, para que ocorra uma adaptação – assimilação ao ambiente, o indivíduo necessita equilibrar os dados entre o que tem (organismo) e o que recebe (meio). Os mecanismos de passagens de um estado para outro, no desenvolvimento, requer um processo de equilibração. “O processo de equilibração consiste em melhorar o estado inicial das estruturas cognitivas” (GARCIA, 1998, p. 20) e deve ser entendido como um “momento ótimo na relação entre os conhecimentos que o meio demanda e os conhecimentos que o sujeito tem” (DÍAZ, 2011, p. 38).

Para Piaget, “o funcionamento intelectual é uma forma especial de atividade biológica” (FLAVELL, 1996, p. 42) que resulta da interação dos aspectos estruturais e funcionais. A equilibração, ou o estado de equilíbrio será “o responsável direto pela construção de conhecimento e, portanto, do desenvolvimento psicológico em geral e intelectual da pessoa” (DÍAZ, 2011, p. 38).

Desde o nascimento até a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual (FERRACIOLE, 1999, p. 7).

Com base na citação, deverá ser entendido como esquemas as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos, intelectualmente, organizam o meio. Essas estruturas refletem o grau de desenvolvimento intelectual do indivíduo, em determinadas idades e se modificam ao longo do tempo, descrevendo as estruturas mentais mais complexas. Segundo Piaget “as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações” (GARCIA, 1998, p. 18). Essas necessidades e situações, a adaptação, compõem novos processos de assimilação e acomodação, gerando novos conhecimentos. Uma criança, quando nasce, apresenta poucos esquemas (sendo de natureza reflexa), e à medida que se desenvolve, seus esquemas tornam-se generalizados, mais diferenciados, mais numerosos e mais refinados (TAFNER, sem data).

Para explicar como o indivíduo aprende, Piaget criou a teoria das operações mentais ou cognitivas, em que consiste na apropriação das qualidades dos objetos, inicialmente pelos reflexos e, depois, pela capacidade de abstração e elaborações complexas.

Foi por essa via teórica que Piaget desenvolveu os quatro estágios operatórios: sensório-motor (0 – 2 anos); pré-operatório (2 – 7,8 anos); operatório-concreto (8 – 11 anos); operatório-formal (8 – 14 anos). Esses estágios explicam a sua visão em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem (PIAGET, 1990; 2012).

A aprendizagem se refere à aquisição de uma resposta particular, e o desenvolvimento a uma aprendizagem mais completa ou complexa. A primeira acontece a partir da experiência do sujeito com o objeto (particularidades dessa relação); a segunda, no entanto, será responsável pela formação dos conhecimentos (MACEDO, 1994).

A partir de estudos, aplicações de testes e experimentos, Piaget caracterizou as operações mentais e aproximou as características mais semelhantes entre as idades. “Isto lhe permitiu estruturar seus [...] ‘períodos e estágios’ do desenvolvimento onde a criança, a partir do nascimento, passa progressivamente de uma cognição elementar de tipo instintiva a uma cognição superior adulta” (DÍAZ, 2011, p. 40).

Essas estruturas apresentam ou explicam, mais claramente, como a criança desenvolve os processos de tomada de consciência, abstração, generalização, construção de possíveis e necessários, correspondências e transformações, implicações, lógica das significações e formas elementares da dialética (MACEDO, 2004).

Além disso, descreveu como acontecem os problemas da lógica e da matemática, como, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar, inferir, excluir variáveis, comparar, anular, compensar, estabelecer relações, deduzir, etc. Também colaborou com a análise das formas pelas quais as crianças aprendem pouco a pouco a cooperar, trocar pontos de vista, descentrar, relacionar-se segundo regras, superar sua visão simpática ou antipática em favor da reciprocidade e da vontade como regulação social e afetiva das trocas interindividuais (MACEDO, 2004).

Em resumo, se pode dizer que a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos. Em contato com ele, serão provocadas reações de equilíbrios ou equilibração, assimilação e acomodação por causa das invariantes: organização e adaptação. Esses processos compõem o quadro que explica a construção do desenvolvimento e, por conseguinte, da aprendizagem.

Todos esses processos estão presentes nesses quatro estágios evolutivos da espécie humana, caracterizando o que os indivíduos conseguem ou conseguirão fazer dentro de uma

progressão crescente de habilidades. Ou seja, em cada estágio, desde o mais simples até o mais complexo sempre estarão presentes as invariantes, por Piaget, caracterizadas.

É importante entender que, na perspectiva de Piaget, “as funções cognitivas são um órgão especializado para regular as trocas com o meio externo, e que, no entanto, seus instrumentos decorrem de formas gerais de organizações biológicas” (FURTH, 1974, p. 222). Esse processo global da embriogênese possibilita o desenvolvimento do conhecimento, que é espontâneo e se traduz numa premissa para o desenvolvimento global.

O desenvolvimento na visão de Piaget, “é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento” e, se difere da aprendizagem que acontece quando é “provocada por um experimentador psicológico: professor [...] ou por uma situação externa” (PIAGET, 1972, p. 1).

Dessa forma, Piaget defende a ideia de que o desenvolvimento é determinante sobre a aprendizagem. Logo, o sujeito para aprender, necessitará atingir um nível de amadurecimento/desenvolvimento compatível ao que lhe for ensinado.

3.1.1 Piaget e a Educação

Piaget elaborou uma teoria do conhecimento que explica como as pessoas aprendem e quais são as condições necessárias para que essa aprendizagem aconteça. Na sua perspectiva, o que é levado em consideração, no processo, é “em que a criança pode se tornar” a partir da relação dela com o objeto de conhecimento.

O sujeito será sempre uma figura ativa, que procura compreender o mundo que o cerca, e busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. Mas, para isso, será necessário que ele passe por uma sequência de mudanças previsíveis – processo de auto-regulação do organismo.

Com base nessa argumentação a escola, ao assumir uma linha pedagógica, interacionista piagetiana, deverá adequar, na medida do possível, sua proposta de trabalho à teoria psicogenética. Embora Piaget não tenha se debruçado sobre a educação, seus estudos servem de base para psicólogos e pedagogos, já que esses lidam diretamente com comportamento, aprendizagem e desenvolvimento humano.

São encontrados em leituras direcionadas à formação de professores de escolas “piagetianas” equívocos cometidos nos trabalhos docentes, por não entenderem a essência da concepção de Piaget acerca do desenvolvimento e aprendizagem. Mas, essa compreensão é necessária para que haja um direcionamento nas atividades didáticas e que elas sejam construídas a partir daquilo que “a criança possa se tornar” e não daquilo que o “professor entende que deve formar o aluno”.

Muitas vezes a escola adota variadas situações didáticas, consideradas como inovadoras, por acreditar que com a sua aplicabilidade está investindo numa melhor estrutura de aprendizagem. Porém, muitas vezes, não se sabe, ao certo, porque as escolheu e os efeitos que elas trazem ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

A exemplo disso, podem ser citadas as atividades em grupo, uma vez que um professor, assumidamente piagetiano, possivelmente afirmará que adota esse tipo de trabalho, pois será por meio da interação entre os pares que a aprendizagem será proveitosamente alcançada. Embora essa afirmação esteja correta, é uma justificativa superficial.

Uma atividade em grupo pode ser entendida como situação didática, mas os procedimentos adotados para a sua aplicabilidade precisa prever sua funcionalidade. Portanto, cada comando, cada etapa e encaminhamento deve ser visto, pelo professor, como oportunidade para se chegar a um objetivo pré estabelecido da ação pedagógica. Ou seja, não é somente entender a tarefa como ação que se chega a um resultado global, instituído e naturalizado em procedência, pelo educador.

No geral, professores tendem a afirmar que atividades em grupo servem para que as crianças troquem informações e aprendam – o que é verdade. Mas, aprender o quê? Em que consiste essa aprendizagem? Quando Piaget fala sobre a importância das atividades grupais em sala de aula, por exemplo, ele visa um objetivo claro e pontual:

o principal meio através do qual a criança se liberta do seu egocentrismo. O significado da perspectiva [...] só pode ser aprendido se compararmos nossos próprios pontos de vista com os de outras pessoas e notarmos as semelhanças e diferenças (FLAVELL, 1996, p. 375).

Será, então, que ao organizar um trabalho em grupo, o professor piagetiano, aponta o mesmo objetivo sinalizado pelo teórico? Ele, de fato, compreende a concepção de Piaget em relação ao egocentrismo e reserva espaço em seu planejamento para tratar esse quesito? A

linha de trabalho pedagógico precisa estar firmada em uma corrente teórica e, ao assumi-la, é necessário conhecê-la.

Os objetivos traçados pelo educador para o trabalho pedagógico precisam estar vinculados à sua concepção teórica. No caso da piagetiana, entendendo que a aprendizagem da criança depende da sua interação com o meio, a organização didática deverá estar este serviço. No processo de alfabetização, por exemplo, para cada atividade programada, alguns princípios devem estar vinculados a elas, tais como: as reações que o indivíduo terá diante de uma questão, em determinada tarefa; Se o indivíduo apresenta dificuldades, quais são essas dificuldades; quais conclusões o sujeito chega a partir de um dado novo fornecido em aula, entre outros.

Embora na afirmação citada muitos dados importantes fossem deixados para trás, é importante destacar que, ao tomar consciência da complexidade existente no processo de desenvolvimento e aprendizagem, não se pode admitir que o ensino seja estruturado, essencialmente, com base em uma diversidade de atividades prazerosas, lúdicas e interessantes para o sujeito que está aprendendo. Essa estruturação vai além.

Por mais bela que seja a ideia do professor, ou por mais atraente que uma atividade pareça para o aluno, se essas não forem percebidas em suas causas e efeitos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, a finalidade educativa deixa de ser uma prática reflexiva e passa a ser superficial. Em suma, para que um professor, de fato, seja considerado piagetiano, é imprescindível articular os princípios da teoria à prática pedagógica.

3.2 AS CONEXÕES CEREBRAIS E AS FUNÇÕES SUPERIORES COMO RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SUJEITO PSICOLÓGICO

Antes de iniciar uma discussão acerca das conexões cerebrais e o desenvolvimento das funções superiores é interessante entender a posição ideológica e teórica dos mentores da corrente de pensamento que deu sustentação a essas ideias. É necessário, assim, conhecer os princípios da escola de psicologia soviética ou histórico-cultural, fundada por Vigotski e alguns colaboradores, pois esses fundamentos advieram dela.

A corrente histórico-cultural foi pensada e desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev, principalmente, influenciados pelo marxismo com o materialismo histórico dialético. Eles

foram os grandes responsáveis pela criação de uma psicologia que levava em consideração as questões sociais de sua época nos estudos relacionados ao comportamento humano após a Revolução Russa de 1917, numa sociedade em que era fonte de problemas e de inspirações para o desenvolvimento dessa psicologia (VIGOTSKI, 2010).

De fato, o que Vigotski procurou foi “uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para as ciências naturais” (VIGOTSKI, 2010, p. 25). Havia, nesse momento histórico, uma vasta argumentação acerca das formas de construção da inteligência, do conhecimento e do pensamento – todas elas ligadas às ciências naturais. Por isso, Vigotski se preocupou em trazer ideias que fossem aceitas por elas.

Embora Vigotski tivesse a preocupação em manter a aceitação das ciências naturais, ele extrapolou as leis exatas do corpo humano e as uniu ao que considerava importante à sua formação: as influências culturais e históricas. Seu lema, então, era o contexto social e histórico na formação do comportamento humano e suas características enquanto único ser capaz de inferir, transformar e adequar o meio às suas necessidades – ideia visivelmente marxista. Um trecho de Marx mostra como suas concepções influenciaram Vigotski:

uma aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a sua construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas por ela, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (MARX, 1980b, p. 67 apud VIGOTSKI, 2010).

Para Marx o trabalho marca a característica fundamental do homem em sua relação social, econômica e cultural. “É pelo trabalho que o homem constrói e transforma a si e a sociedade e, faz história ao buscar satisfazer suas necessidades, que se transformam no decorrer do processo histórico” (FITIPALDI, 2006, p. 75).

É baseado nessa filosofia que o autor defende a ideia de que as relações sociais e culturais interferem no desenvolvimento psicológico, uma vez que elas se modificam ao longo do tempo e da história. Para ele “o processo de evolução da espécie humana (filogênese) e do

desenvolvimento do indivíduo (ontogênese) resultam da evolução natural e cultural” (FITIPALDI, 2006, p. 76).

Diferente de Piaget, que foca sua atenção nos fatores biológicos, Vigotski entende que o “homem se constitui como tal na sua relação com o outro social” (OLIVEIRA, 1992, p. 24), e passa de biológico para histórico.

O posicionamento de Vigotski é histórico-genético, ou seja, ele decide compreender a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos (VIGOSTKI, 2010). E, para isso, desdobra sua abordagem em quatro níveis: filogenético (desenvolvimento da espécie humana), sociogenético (história dos grupos sociais), ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos – singularidades) (OLIVEIRA, 1997; FITIPALDI, 2006).

Como foi visto, “a concepção de homem defendida por Vigotski contempla uma dupla natureza de ordem biológica que só se desenvolve mediante as relações culturais” (OLIVEIRA, 1992, p. 24). Mas, os estudos sobre a base biológica do funcionamento psicológico foram aprofundadas e estruturadas sob forma de uma teoria neuropsicológica por seu aluno e colaborador Luria (LURIA, 2006).

As concepções de Vigotski sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que os distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vigotski rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção de cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

A mente e o cérebro para Vigotski e Luria nunca foram vistos como um conjunto de partes que emitem respostas com alguns estímulos e que o pesquisador pudesse medir resultados, apontando a localização exata de onde as respostas partiram. Contudo, para eles, o cérebro se conectava e a “mente se ampliava pela incorporação de inovações culturais e históricas” (LURIA, 2006, p. 16).

A tarefa de Luria e Vigotski não priorizava o estudo das partes isoladas do cérebro, como queriam os frenologistas, mas a localização dinâmica delas – os sistemas funcionais – termo introduzido por Pyotr Anokhin em 1935, um fisiólogo russo. E, para a educação, é justamente o ponto principal de atenção, uma vez que é essa conexão que possibilita a compreensão no processo de construção da aprendizagem.

3.2.1 As Conexões Cerebrais na Perspectiva Luriana

Em síntese, aqui será apresentada a explicação dada por Luria sobre o funcionamento cerebral e suas conexões para o desenvolvimento das funções intelectuais. Ele divide a atividade associada do cérebro em três unidades, tendo cada uma, responsabilidades específicas e necessárias à integração do todo. São elas:

a) 1ª Unidade: Unidade para regulação da atividade cerebral e do estado de vigília.

O sistema ativador reticular ascendente intervém na regulação do estado de vigília. Isso significa que as percepções apenas se tornam conscientes quando o córtex é estimulado por impulsos contínuos, procedentes da formação reticular. Esta área fica responsável pelo estado de ânimo, ciclo do sono e vigília, integração sensorial, emoção, entre outros.

A formação reticular liga-se à medula espinhal e participa do controle da motricidade, além de influenciar também os processos sensoriais (COSENZA, 2004, p. 46). Assim, o cérebro realiza “circuitos” que vão desde a região inferior da estrutura cerebral até a região frontal, utilizando substâncias neurotransmissoras para se manter “vivo”.

b) 2ª Unidade: é a unidade para recebimento, análise e armazenamento de informações.

Essa unidade é responsável, inicialmente, pela recepção de informações sensoriais do mundo externo através dos órgãos dos sentidos. Trabalha com informações específicas como, por exemplo, na percepção visual, com pontos luminosos, linhas, manchas. A seguir, essas informações são analisadas e integradas em sensações mais complexas, construindo objetos completos (cadeira, mesas, etc.). Depois são sintetizadas em percepções ainda mais complexas que envolvem, simultaneamente, informações das várias modalidades sensoriais (visão, audição, tato, etc.). Assim, se dá a percepção de cenas, eventos, situações que se desenvolvem no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 1997, p. 87).

A segunda unidade é formada por um conjunto de áreas com a responsabilidade de fazer leitura do mundo e promover sensações. Mas, está limitada a isso. Por exemplo, no sistema límbico, algumas áreas implicam no controle dos processos emocionais e motivacionais de aprendizagem (COSENZA, 2004). Já a amígdala:

recebe informações do mundo externo por uma via direta, que vem do tálamo [também pertence ao sistema límbico], e uma via indireta, que vem do córtex. A primeira é importante para as respostas rápidas e primitivas (aqui incluídos o condicionamento e a aprendizagem inconsciente), enquanto a segunda é mais lenta e permite a intervenção cognitiva (COSENZA, 2004, p. 51).

Esse processo de comunicação entre algumas estruturas que são utilizadas para o processamento, análise e armazenamento das informações são classificadas como 2ª Unidade Funcional de Luria.

c) 3ª Unidade: é a unidade para programação, regulação e controle da atividade, capaz de produzir conhecimento funcional.

Essa é a área mais importante no desenvolvimento das funções superiores. As funções intelectuais superiores são responsáveis pelo desenvolvimento das ações refletidas. (MARTINS, 2010). É representada pelos lobos frontais, que tornam possível a intencionalidade, a planificação e a organização da conduta em relação à percepção e ao conhecimento do mundo (GUARDIOLA ; FERREIRA; ROTTA, 2011, p. 1).

Importante enfatizar que qualquer forma de atividade psicológica é um sistema que envolve a operação simultânea das três unidades funcionais. A percepção visual, por exemplo, envolve o nível adequado de atividade do organismo (primeira unidade), a análise e a síntese da informação recebida pelo sistema visual (segunda unidade) e a intenção do sujeito em olhar para determinado objeto, com certa finalidade e a correspondente mobilização do corpo (posição da cabeça, movimento dos olhos) para que a percepção plena aconteça (terceira unidade) (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 9).

A organização funcional do cérebro, assim compreendida, leva o pesquisador dessa área de estudo, ao convencimento de que o processo de aprendizagem não é resultado de um acaso inevitável, fruto de algum tipo de estímulo externo. Ela acontece a partir das condições patológicas, psicológicas e socioculturais do sujeito.

3.2.2 As Funções Superiores

A função do cérebro é transformar entradas de informações em saídas de informações com o máximo de eficiência (McCRONE, 2002). Esse processamento requer uma série de etapas por meio das conexões realizadas entre suas unidades. O conhecimento, então, é processado e construído a partir de dados externos e de acordo as condições patológicas e psicológicas do cérebro.

A estrutura cerebral responsável pela atividade consciente é o neórcortex de associação, produto da evolução sócio-cultural (DAMASCENO, 2004). Foram nas relações humanas, a partir da necessidade de adequação ao meio, condicionadas pela capacidade de pensar como tal, que o homem desenvolveu o cérebro até o estágio em que está. Então, é importante entender o quanto os fatores externos, os estímulos, as necessidades intrínsecas ao homem interferem em seu desenvolvimento filogenético e ontogênico.

Os processos mentais superiores são formados como uma função da atividade de uma pessoa no processo de comunicação com outra e representam sistemas funcionais complexos baseados na união das zonas de trabalho do córtex cerebral (MÄDER et al., 2004, p. 64).

Para Rocha (2004, p. 361), as “funções executivas” referem-se à habilidade cognitiva de organizar um comportamento como solução para um problema complexo, como aprender e organizar novas informações, formar conceitos, copiar figuras complicadas e buscar sistematicamente fatos memorizados.

Em suma, para Vigotski, as funções superiores estão relacionadas à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica e, portanto, no desenvolvimento cultural do homem. Os símbolos e os signos são fruto de uma relação mediada, construída pelos sujeitos, e interferem diretamente em sua organização social, já que, é por meio deles que há internalização: reconstrução interna de uma operação externa (VIGOTSKI, 2010, p. 56).

É pela estrutura biológica e psicológica que o homem é capaz de arquitetar a complexa organização social, por si e para si. E, essa construção se dá mediante as manifestações dos signos e instrumentos quando os sujeitos, nas relações mediadoras, são capazes de promover aprendizagem e desenvolvimento.

Foi, justamente, por considerar as relações mediadoras como significativas ao desenvolvimento e aprendizagem, que Vigotski descreve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito está apoiado em estudos vinculados a pesquisas com crianças em idade escolar.

3.2.3 Zona de Desenvolvimento Proximal

Vigotski afirma que “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida” e o primeiro deve ser combinado de alguma maneira com o nível de seu desenvolvimento. Mas, o que chama a atenção de Vigotski é que “o aprendizado escolar promoverá algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 94-95). E, por essa razão, ele descreve o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski, diferente de outros psicólogos, não se preocupou em traçar níveis de desenvolvimento, pois acreditava que o mais importante era descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Daí ele conceitua dois níveis de desenvolvimento: um real e outro proximal.

Os estudos da época em que Vigotski apresentou essas concepções estavam pautados numa visão reducionista de resultados de aprendizagem, pois se estabeleciam critérios entre os paralelos de aprendizagem e desenvolvimento, instituídos por testes. Esses diziam se a criança “sabia” ou “não sabia”, via respostas formuladas e aplicadas.

As respostas dadas pelas crianças em testes intelectuais precisavam ser independentes – elas não podiam ter o auxílio de adultos, professores ou pares. Mas, ao contrário do que faziam os psicólogos, Vigotski “propunha que se desse à criança dicas e sugestões para ver até onde aquilo poderia” [levá-la]. Com isso, “usando dicas e sugestões, algumas crianças resolveram tarefas que estavam quatro anos acima de seu desempenho independente” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 365).

No primeiro caso – aplicação de testes independentes – geralmente se determinava a idade mental e, dessa forma, o nível de desenvolvimento real: “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2010, p. 95-96).

No segundo caso – resolução de testes com auxílio – a idade mental apresenta um curso subsequente do seu aprendizado. Ou seja, é possível entender o curso interno do desenvolvimento da criança a partir das possibilidades que ela oferece, mediante suas “ações” ou respostas. Para Vigotski a zona de desenvolvimento proximal é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

Além dos conceitos de zona proximal e real, a citação traz outro dado que complementa a ideia central dessa concepção que é o nível desenvolvimento potencial: é um nível de maturidade que ainda não está tão aproximado do nível real, mas está “em níveis superiores da zona potencial [...] que concretizam-se no poder fazer com ajuda” (DÍAZ, 2011, p. 49).

Para Vigotski, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas”. Assim, é importante afirmar que, para ele, aprendizado não é desenvolvimento, mas que, adequadamente organizado, dará esse resultado.

3.2.4 Vigotski e a Educação

Vigotski traz, em sua teoria, importantes contribuições à educação. Não somente por explicar a construção do conhecimento pelo homem, mas por destacar o papel do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O desenvolvimento é entendido por Vigotski como fruto da interação sujeito-meio. Mas, a relação desse sujeito com o meio, ultrapassa a de um objeto de conhecimento, resultando numa sucessão de mudanças orgânicas. Ou seja, não será pela relação dele com “as coisas desse meio” que o conhecimento será concebido.

O foco do desenvolvimento e aprendizagem está nos aspectos culturais e históricos. O funcionamento de “auto-regulação orgânica” é parte de uma organização mais complexa do

desenvolvimento. Esse, por sua vez, acontece mediado pelos instrumentos e signos sociais que se modificam pela própria ação humana, em função dele, por ele e para ele.

A escola, então, compreendendo o homem em sua formação psicológica mediatizada, e, não somente “orgânica”, tem um lugar especialmente funcional na colaboração para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Para o autor: “sobre o professor recai um papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2004, p. 448).

Contudo, para se tornar um organizador social, é imprescindível que haja compreensão, por parte do educador, na concepção de desenvolvimento e aprendizagem. E, sobre isso, Vigotski (2010a, p. 103) afirma:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Assim, “os processo de ensino-aprendizagem cumprem [...] um papel crucial na apropriação dos sistemas conceituais” (BAQUERO, 1998, p. 112) – esses estão ligados ao desenvolvimento. Fica entendido, então, que “‘o bom aprendizado’ é somente àquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 102). Mas, para fazer valer essa afirmação, é preciso estar sob posses dos saberes científicos.

O estudo sobre os esquemas mentais, as conexões cerebrais e as funções superiores é essencial à formação do educador no processo de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento permite ao professor um fazer qualificado e, portanto, apropriado, uma vez que, leva em consideração o percurso da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Ter consciência do trabalho didático viabiliza os processos intra e interpsicológicos, e, por isso, o desenvolvimento das funções superiores. Os resultados desse processo não dependem da quantidade de atividades que são oferecidas à criança, mas da qualidade da estrutura, as quais são organizadas. O trabalho pedagógico, então, deverá estar pautado no desenvolvimento do sujeito psicológico. Esse é o princípio básico da concepção vigotskiana.

3.3 PIAGET E VIGOTSKI DO PONTO DE VISTA DO ENSINO

As teorias de Piaget e Vigotski, por alguns estudiosos, podem ser vistas como totalmente divergentes ou como complementares. Mas, o principal eixo desse estudo não é provar uma posição ou outra. O que se pretende é apresentar ao educador as diferentes concepções para que a partir disso ele possa estruturar uma prática baseada em uma teoria que fortaleça seu trabalho.

As pesquisas de Piaget, ao apontar o sujeito como epistêmico, contribuem para um olhar diferenciado sobre a prática pedagógica, uma vez que coloca o professor num lugar reflexivo e curioso da formação do sujeito. A crença de que a criança aprende por um modelo mecânico, por vias de estímulos e premiações cai por terra no momento em que é entendida a forma como é construída a inteligência intelectual.

Na concepção piagetiana a inteligência intelectual é construída por etapas que apresentam características próprias. Cabe ao professor percebê-las e tornar sua prática adequadamente organizada, levando em consideração os descritivos das estruturas mentais. Isso serve para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. Cada indivíduo, em suas especificidades, apresenta um percurso de desenvolvimento. Em cada nível são apresentadas regras generalizadas que podem ser aproveitadas como meios para a organização da prática pedagógica.

Um exemplo disso, que será explorado posteriormente, é o ensino da escrita ao educando. Seja ele criança ou adulto, deficiente ou não o caminho é o mesmo para aprender a escrever¹. Embora Piaget não tenha teorizado sobre esse tema, sua discípula Emília Ferreiro, assim o fez.

Numa perspectiva piagetiana a aprendizagem da escrita é processada em etapas que estão vinculadas ao nível de desenvolvimento do aluno. Cada nível expressa um conjunto de caracteres, sintomas, fatores que promovem a compreensão por parte do educador sobre o nível de desenvolvimento desse aluno. Assim, o professor entende a lógica da construção da escrita pelo aluno, buscando, então, um fazer didático que atenda aos critérios de cada fase.

A teoria de Vigotski sobre o sujeito psicológico também requer uma prática pedagógica diferenciada. Mas, em sua concepção, não somente porque o indivíduo apresenta uma estrutura própria e generalizada do desenvolvimento. Sua lógica parte de que além do sujeito

apresentar aspectos estruturantes do desenvolvimento essas estruturas são funcionais e assim o são por causa das influências históricas e culturais.

Ora, se para Vigotski os fatores históricos e culturais interferem no desenvolvimento, essa estrutura social precisa estar inserida no pensar e fazer pedagógico. Assim, a prática pedagógica não estará refletida somente no funcionamento das estruturas mentais (que estão ligadas a leis funcionais generalizada do organismo), mas em aspectos externos que interferirão nesse desenvolvimento.

Na perspectiva vigotskiana o ensino precisa estar vinculado ao nível de desenvolvimento do indivíduo junto aos fatores históricos e culturais. Como foi dito, anteriormente, o professor é organizador social. Ou seja, ele é mais do que observador das respostas dadas pelos processos mentais. Sua competência está na observação e organização do processo de desenvolvimento do sujeito, intervindo e participando dessa construção como profissional construtor histórico.

No ensino da escrita, por exemplo, um profissional vigotskiano não desempenha uma prática baseada somente nos estágios de desenvolvimento. Se assim o fizer, perderá de vista as possibilidades dos saltos de aprendizagem do aluno, assim como, estará ignorando uma educação que, necessariamente, é envolvida no contexto sócio-cultural.

Basear a prática pedagógica em estágios de desenvolvimento é interessante, pois fica entendido que as condições maturacionais estão sendo consideradas – o que é um avanço para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, esses condicionantes biológicos não envolvem as relações dadas pela mediação dos instrumentos e signos na formação do sujeito.

O ensino da escrita, numa perspectiva sócio-interacionista, deve estar vinculado ao contexto cultural em que o indivíduo está situado. Isso significa que a programação do conteúdo da aula vai além de caminhos didáticos que respeitam níveis de aprendizagem. A organização didática deve contemplar elementos como a identificação do nível da criança, as condições potenciais apresentadas por ela e um modelo de conteúdos conectados à realidade do aluno. Assim é possível perceber que o ensino, na concepção de Vigotski, é mais complexo do que na de Piaget.

4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO AÇÃO REFLEXIVA

Muitas abordagens sobre o desenvolvimento humano foram sendo elaboradas ao longo dos anos, principalmente a partir do final do século XIX. Hoje, o acervo das diferentes escolas de psicologia sobre o tema é extenso. E, em meio a tantas concepções, há duas que se destacam, principalmente na área da educação: a psicologia genética e a histórico-cultural. As duas consideram o sujeito como ativo na construção, organização e reorganização do seu desenvolvimento. Seja pela explicação das estruturas mentais ou pelas funções superiores do pensamento. As duas defendem que o desenvolvimento do sujeito é fruto da interação entre os fatores biológicos e os do meio.

O desenvolvimento do sujeito envolve uma série de elementos que podem ser observados, estudados e questionados por pesquisadores de diversas áreas científicas. O resultado da interação dos fatores responsáveis por isso pode ser compreendido, diferentemente, de acordo com o ponto de vista de cada pesquisador. Uns podem entender que as influências do meio têm maior responsabilidade sobre a formação do sujeito, já outros defendem que a estrutura genética possui maior importância sobre isso.

A ideia de mediação será organizada, a partir do diálogo estabelecido entre Piaget e Vigotski, na tentativa de instituir a relação entre a formação genética, defendida pelo primeiro e a cultural, pelo segundo. Daí, entender como os fatores interligados e mediatizados, interferem no desenvolvimento humano. Parece um desafio, pois Piaget não aborda um tema específico sobre mediação. Então, de que forma essa relação será realizada? Será mesmo possível?

No sentido mais amplo, a mediação pode ser entendida como os variados processos de interação entre os sujeitos, envolvidos em sua formação. Por essa razão, esse conceito é levado à discussão como um processo cujo resultado está voltado às questões sociais. E, assim sendo, é difícil envolver Piaget nessa discussão, uma vez que o autor chega a ser considerado “negligente” quanto à importância dos fatores sociais no desenvolvimento humano (LA TAILLE et al., 1992, p. 11).

A mediação pode ser entendida como o processo de interação que ocorre entre os sujeitos. Portanto, no desenvolvimento de um indivíduo são vários os elementos mediadores: pais, irmãos, amigos, colegas, e quaisquer outros sujeitos mais experientes da cultura na qual o indivíduo em desenvolvimento

está inserido. Isto ocorre porque embora o sujeito nasça numa cultura, ele não nasce com a cultura internalizada e por isso depende de outros agentes mediadores para aprender e se desenvolver no seu contexto sócio-cultural (PIMENTEL; SANTOS, 2008, p. 146).

A mediação, numa perspectiva construtivista e interacionista do desenvolvimento, embolsa uma lógica de organização e influência cultural e social na formação do sujeito. Por isso, é muito comum estabelecer uma estreita relação entre o tema e as ideias de Vigotski. Mas, o que, de fato, se pode considerar para que o conceito de mediação seja entendido? Quais são os fatores que interferem no desenvolvimento humano e como eles podem ser considerados mediadores desse processo?

Como este trabalho procura estabelecer uma relação entre a perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski, é válido resgatar as principais ideias dos autores e perceber os limites e possibilidades que um e o outro promovem, no que diz respeito ao tema.

4.1 PIAGET E A RELAÇÃO DO HOMEM COM O MEIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Piaget, em suas pesquisas, “baseia a psicologia na adaptação do homem ao meio e cria, deste modo, a epistemologia da interação indivíduo-meio” (DOLLE, 2005, p. 70). Então, é visto que a base dos estudos de Piaget não está na mediação, mas na adaptação. De forma arriscada e resumida é possível pensar o seguinte: enquanto o biólogo usa o termo ADAPTAÇÃO, Vigotski utilizará como palavra-chave em sua psicologia, a palavra MEDIAÇÃO. Essas palavras marcam a grande diferença, entre os dois teóricos, na relação do homem com o meio.

Quando Piaget associa o desenvolvimento à adaptação, de certa forma, restringe, esse processo aos fatores orgânicos: o sujeito se organiza a partir de diversos graus de equilíbrios das ações – os sistemas de operações. Isso significa que a interação, a qual se reporta, não prioriza as condições do meio para o desenvolvimento do sujeito, mas como as condições do meio são importantes para levar o sujeito a se desenvolver. Para ele “uma vez que todo conhecimento é produto de interações entre o indivíduo e seu meio, o conhecimento provém

da actividade do sujeito e, em particular, da sua capacidade de extrair do elemento do meio, ou objecto, as suas propriedades” (DOLLE, 2005, p. 70).

Com a afirmação citada por Dolle é possível entender que Piaget inclui os fatores sociais como importantes na formação humana. Mas, ao mesmo tempo em que afirma que o conhecimento é produto das interações entre os indivíduos e o seu meio, também afirma que esse conhecimento provém da atividade do sujeito – modelo cibernético. O foco está no indivíduo.

Quando Piaget escreve sobre os estágios de desenvolvimento – do sensório motor até o operatório formal – e afirma que “o homem não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade” (PIAGET, 1977, p. 242 apud LA TAILLE, 1992, p. 12), ele foca a “qualidade da troca intelectual entre os indivíduos” (LA TAILLE, 1992, p. 12). Ou seja, não está preocupado em explicar as interferências do social na construção do indivíduo, mas em como sua inteligência é construída e utilizada nesse social ao longo dos anos. O conceito de representação elucidado pelo autor ilustra essa afirmação:

Para Piaget, no nível sensório-motor, a criança e o meio, inicialmente, constituem um todo indiferenciado, onde os objetos não têm permanência. [...]. Segundo o autor, para se constituir o universo representativo e ultrapassar o nível sensório-motor, duas espécies de atividades novas têm que ser conquistadas, a saber, estender o tempo-espaço atuais para o tempo-espaço contínuos e coordenar o universo do sujeito com o dos outros indivíduos (PILLAR, 2012, p. 32).

No momento em que Piaget fala sobre a construção da representação na criança, ele destaca a relação do indivíduo sobre o meio e não o contrário. Ou seja, ele não mostra preocupação em dizer o quanto esse meio interferirá na elaboração do conceito de representação na criança ou em como o adulto pode interferir sobre isso. Mas, ressalta as etapas pelas quais a criança passa e o que é necessário (esquemas mentais) para que essa “capacidade seja alcançada ou modificada”.

Em outra ideia de Piaget é possível estabelecer uma reflexão pertinente ao tema: “entre três e seis meses (comumente por volta de quatro meses e meio), o lactente começa a pegar o que vê, e esta capacidade de apreensão, depois de manipulação, aumenta seu poder de formar hábitos novos” (PIAGET, 2012, p. 9). Para ele há interferência do meio na formação do desenvolvimento da criança: as experiências promovidas pelos objetos. É por meio do contato

da criança com os objetos apreendidos, manipulados que as estruturas mentais caminham para um nível mais complexo.

Aparentemente Piaget parece caminhar ao encontro da ideia de mediação defendida por Vigotski. Porém, esses objetos, manipulados pela criança, na perspectiva do suíço, não podem ser apontados como “mediadores” da formação desse sujeito. Para que esses objetos sejam mediadores, as representações sociais atribuídas a eles e suas interferências, auxílio ou colaboração no desenvolvimento da criança precisariam ser observados e validados. Porém, como já é visto, Piaget não traz essa reflexão.

Para o período de apropriação da elaboração dos espaços, via movimentos senso-motores, Piaget traz um exemplo bem interessante e mostra o desenvolvimento da criança, nessa fase, sem fazer considerações prioritárias às questões sociais. Para esse caso ele afirma:

puxando os cordões que pendem do alto do seu berço, o lactente descobre a agitação de todos os brinquedos suspensos na cobertura, unindo então causalisticamente o puxar os cordões e o efeito geral desta agitação. Ele servirá logo deste esquema causal para agir à distância sobre qualquer coisa: ele puxará o cordão para continuar um balanço que observa a dois metros em seu berço, para fazer durar um assovio ouvido do fundo do seu quarto etc. (PIAGET, 2012, p. 13).

É notório que o autor destaca a utilização dos esquemas mentais, no caso, sensório-motor, à “circunstância social” e a partir dela a criança se torna capaz de progredir até chegar em um nível em que ela reconheça “as relações de causalidade dos objetos entre si, objetivando e espacializando, deste modo, as causas” (PIAGET, 2012, p. 13). Contudo, o autor não sugere uma possível participação de outra pessoa na manipulação de objetos que possa tornar esse lactente capaz de repetir manifestações motoras para lhe trazer algum benefício.

Para facilitar a compreensão do que está sendo dito, será tomado como exemplo uma situação apresentada por Vigotski (2010, p. 56-57), ao explicar o processo de internalização que, para ele, é a reconstrução interna de uma operação externa. Assim, em uma situação em que um bebê aponta para um objeto, numa tentativa, sem sucesso, de pegar alguma coisa, causa uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. E, na interferência de um adulto, o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar (uma leitura culturalmente construída). Somente após sucessivas transformações, que envolvem processos

intrapessoais e interpessoais é que o gesto passa a ser entendido de fato como ele é. “De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como tal gesto” (VIGOTSKI, 2010, p. 57).

É exatamente na validação da interferência dos fatores sociais no processo de desenvolvimento do sujeito que Vigotski se diferencia de Piaget. Foi a partir desse recorte que o psicólogo russo arrolou a teoria histórico-cultural e defendeu a formação do homem a partir da sua interação no meio social e iniciou o trabalho sobre mediação.

4.2 VIGOTSKI E A RELAÇÃO DO HOMEM COM O MEIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO: A MEDIAÇÃO

Vigotski viveu em um período de diversos embates teóricos na área das ciências humanas. Eram muitos estudiosos defendendo pontos de vistas divergentes acerca do desenvolvimento animal e humano. Eram numerosos os que “defendiam causas” e digladiavam suas ideias no campo da psicologia. Portanto, é comum fazer leituras dos escritos originais de Vigotski e Piaget e se deparar com uma vasta lista de nomes ilustres que apresentam pontos e contrapontos no que concerne aos estudos do comportamento, cérebro, cognição e outros temas.

É suficiente dizer que Stern (p. ex., 1927) especulou sobre os paralelos entre filogenia e a ontogenia humanas; que Werner (1925) dedicou todo um livro às comparações dos diferentes domínios de desenvolvimento [...]; que Bürler (1918) comparou desenhos de crianças com desenhos de adultos pertencentes a “culturas primitivas”; que Freud em seu Totem e tabu (1913), afirmou que tribos primitivas formavam um “estágio preliminar bem preservado de nosso próprio desenvolvimento”; que Kretschmer (1916/1950) dispensou muita atenção à estrutura geológica do cérebro; e que Koffka (1925) examinou explicitamente se as comparações entre diferentes áreas de desenvolvimento eram ou não relevantes e úteis (VAN DER VEER; VALSINER, 2010, p. 210).

É importante pontuar contextualizar o momento histórico para que se entenda o posicionamento de Vigotski diante de suas ideias e compreender que, ao passo que ele as defendeu, acabou por sustentar uma abordagem histórico-cultural, a qual ficou conhecida.

Mas, porque a psicologia soviética ficou conhecida como psicologia histórico-cultural? Quais argumentos Vigotski sustentou para originar essa corrente?

Enquanto alguns teóricos apresentavam um recorte do ser humano em explicações restritas às estruturas cerebrais, ou argumentavam que as diferenças entre animais são maiores ou menores no que tange às estruturas genéticas, Vigotski se apoiou na ideia de que as diferenças entre os animais e o homem se originam com o início da cultura humana.

Enquanto animais são quase totalmente dependentes da herança de traços de base genética, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura [...] Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros (VAN DER VER; VALSINER, 2010, p. 211).

A afirmação dos autores expõe o posicionamento de Vigotski acerca de uma psicologia que vai além de uma explicação balizada por experiências testadas em laboratórios. Sua compreensão de homem extrapola os efeitos dos “tubos de ensaio” e inclui os fatores que medeiam às relações entre os sujeitos: os instrumentos e os signos.

O homem é capaz de usar a natureza ao seu favor, e, assim o faz na relação com o outro. Nessa troca, ele cria condições de comunicação e constrói uma sucessão de acordos coletivos que se sustenta e perpassa de geração a geração por meio da sociedade. Ele intervém e muda a história em prol de si mesmo ou desse coletivo.

O que caracteriza o homem em sua condição humana é exatamente a capacidade de projetar, antecipar, inferir, planejar e executar tarefas. Por essa razão, na relação entre os sujeitos para uso e domínio da natureza ao seu favor, ele cria os instrumentos e os signos, porque apresenta capacidades próprias da sua espécie.

Embora esse assunto pareça estar ligado somente à psicologia, não se pode deixar de afirmar que ele tem uma forte ligação com as ideias dos pensadores alemães Friedrich Engels e Karl Marx. Ao abordar temas como relação de trabalho em sociedade de classes, esses autores influenciaram fortemente a obra de Vigotski. Primeiro pelo contexto revolucionário que a União Soviética vivia e depois, pelo olhar que eles debruçavam sobre a condição humana. Vigotski traz um trecho de Marx, citado em sua obra *O capital*, que ilustra, com clareza, essa afirmação:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas, até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já construiu mentalmente) [...]. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas por ela, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (VIGOTSKI, 2010, p. 8).

Para Engels e Marx existe “uma diferença básica entre animais e homens: animais usam a natureza, enquanto seres humanos controlam a natureza” (VAN DER VER; VALSINER, 2010, p. 218). E, esse controle é possível pela capacidade adquirida, na espécie. Infelizmente, essa organização histórica está respaldada nas condições funcionais, orgânicas, cognitivas e psicológicas da maioria dos indivíduos, gerando uma estrutura de vida, em paralelo, desarmônica e, por isso, excludente, já que não atende a minoria.

Quando Marx expõe a diferença entre uma aranha e um arquiteto, mesmo sendo numa perspectiva de análise da organização do modelo de trabalho numa sociedade de classe, ele dá mostras das capacidades que pertencem exclusivamente ao homem. E, essa capacidade de figurar e antecipar um plano, é possível, pois o homem utiliza os signos como elementos representativos na relação da espécie.

Para Vigotski (2010, p. 26) “os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, os sistemas de números) [...] produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento”. Fica estabelecido, portanto, que esse sistema, construído culturalmente, interfere nas transformações comportamentais e do desenvolvimento.

Da mesma forma que utiliza os signos, o homem também utiliza os instrumentos. Por exemplo: “a especialização da mão – que implica o instrumento, e o instrumento implica a atividade humana específica” (ENGELS, 1940 apud VIGOTSKI, 2010, p. 26). Assim como a mão pode servir de exemplo de instrumento, outros objetos também podem ser ilustrados na mesma categoria. Os instrumentos exercem influência no e para o homem como forma de “fenômenos psíquicos mediatizados” (FRIENDRICH, 2012, p. 53). Veja outro exemplo:

A uma criança de dois anos e meio damos a tarefa de levantar a mão direita, quando lhe mostramos um lápis e a de levantar a mão esquerda quando se tratar de um relógio. Em uma primeira série de tentativas, o pesquisador faz a criança repetir a tarefa durante muito tempo e ela não chega a memorizar o

vínculo entre a mão direita e o lápis, e entre a mão esquerda e o relógio; em uma segunda série são introduzidos determinados “instrumentos”. Perto da mão direita da criança, o pesquisador põe uma folha de papel que a criança pode relacionar com o lápis e, perto da mão esquerda, ele encontra um termômetro que faz com que ele se lembre do relógio. Depois da introdução desses “instrumentos”, a maioria das tentativas se desenvolve sem erro, pois a criança se refere aos “instrumentos” que facilitam a memorização demandada (FRIENDRICH, 2012, p. 54-55).

Para Vigotski o homem em exercício de suas funções psíquicas superiores, processa constantemente fenômenos psíquicos mediatizados. Os componentes da natureza ou meio social lhe servem de instrumentos para criar, dar suporte às suas ações cotidianas, a sobreviver, a conviver em coletividade.

Da mesma forma, os signos também estão presentes nos fenômenos mediatizados. Se por um lado, o indivíduo utiliza instrumentos para elaborar pensamentos mais complexos, esse pensamento mais complexo somente existirá mediante as simbologias criadas pelo homem.

Em rápidas palavras, os instrumentos e signos são criados pelo homem e utilizados por ele num processo de instauração da coletividade, estruturação da sociedade e dos seus componentes. Esses elementos são vistos por Vigostki como criação do homem numa perspectiva histórica e psicológica.

Para o autor, a “formação das funções psicológicas superiores (FPS) é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana” (FACCI, 2010, p. 126). É na busca da satisfação das necessidades básicas que o homem desenvolve suas faculdades mais complexas e essas são criadas historicamente. Ou seja, o homem e o meio estão de tal forma ligados que é impossível pensar em desenvolvimento sem que se leve em consideração os fatores externos a ele. O processo de desenvolvimento humano está estreitamente conectado aos instrumentos e signos, e com os elementos da natureza. É a partir dessa compreensão que surge a necessidade do autor trabalhar com o conceito de mediação. Mas, o que de fato é mediação na concepção histórico-cultural?

4.3 MEDIAÇÃO NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

O conceito de mediação ainda é muito discutido no campo da filosofia, comunicação, linguística e áreas afins. Portanto, não é fácil se chegar a um consenso entre as ideias pulverizadas nas diversas áreas do conhecimento e conceituar um termo complexo como esse.

No Dicionário de Filosofia de Abbagnano o conceito de mediação é encontrado, de forma resumida, na concepção de Aristóteles pautada no silogismo; a da *lógica* de Port-Royal, Lock e ITAlembert, com base na provas, na demonstração; a de Hegel inspirada na reflexão; e a da relação dos demônios, na religião. Mas, para não se estender demais, aqui será apresentada, somente, a compreensão do próprio autor, a de Aristóteles e Hegel. Assim mediação é a:

função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Essa função foi identificada 1º no termo médio do silogismo; 2º nas provas na demonstração; 3ª na reflexão; 4º - nos demônios, na religião [...].

[...] 1b - Segundo Aristóteles, o silogismo é determinado pela função mediadora do termo médio, que contém um termo e é contido pelo outro termo (An. pr., I, 4, 25 b 35) (v. SILOGISMO) [...].

[...] 3ª Segundo Hegel, a M. é reflexão em geral (Werke, ed. Glockner, II, p. 25; IV, p. 553, etc.): “um conteúdo pode ser conhecido como verdade só quando não é mediado por outro, quando não é finito, quando, portanto, medeia-se consigo mesmo, sendo assim, o todo em um” [...] (ABBAGNANO, 2007).

Seja de um ponto de vista sociológico, filosófico ou religioso, a mediação sempre é considerada como um elemento que une ou separa duas partes, mas que em certa medida, mantém um vínculo pela divergência ou convergência das partes. Ou seja, há sempre um ponto em comum que está sendo destacado entre dois elementos. É assim, por exemplo, na visão do silogismo, na religião, em Hegel e na de Vigotski.

Esses elementos mencionados, no parágrafo anterior, são de extrema importância na compreensão do termo mediação, pois é por meio das “intervenções” entre eles que algo novo pode ser formulado: seja uma ideia, um conceito, um pensamento. A contraposição de um elemento sobre outro ou a complementação de um com o outro pode levar o homem a dar novos sentidos aos fatos, à ciência, à cultura, enfim, a tudo que gira em torno de sua vida.

As contradições de ideias e ideais, de contratos sociais, de valores, culturas, religiões exigem uma comunicação entre os homens, num nível complexo de articulação e acordos que somente é possível na construção de sociedade humana. E, como já foi dito, isso somente acontece por se tratar de uma relação cujo processo de comunicação é resultado do desenvolvimento mental humano: processos psíquicos superiores. “Através dos processos de comunicação com os outros membros do “coletivo”, constrói-se um modo de ser socialista que depois se interiorizará como ideologia consciente” (CECCHINI, 2005, p. 10).

Mas, então, de que forma esse modo de ser socialista é construído? Primeiro, porque o homem é dotado das funções psíquicas superiores. Segundo, é por via dessas funções, pelo funcionamento do cérebro humano e capacidades intelectuais que o homem utiliza os instrumentos e signos, por ele mesmo criado. Para Vigotski, os processos psíquicos superiores são “sempre e necessariamente composto de três elementos: a tarefa (A), o instrumento (I) e o processo psíquico necessário (B) para resolver a tarefa” (VIGOSKI, 1930 apud FRIENDRICH, 2012, p. 55). E, de que forma essa tríade pode ser compreendida? Em síntese, pode se dizer que ao tentar realizar uma tarefa, o homem busca um tipo de instrumento (seja ele na linguagem, na escrita, no número, em um objeto ou mesmos nas representações psicológicas) para solucionar o seu desafio.

A estrutura de operações com signos – seus significantes e significados requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta frente à situação-problema confrontada pelo organismo (VIGOTSKI, 2010, p. 33). Por isso, na percepção do autor, é insuficiente considerar, na atividade humana, os comandos e os resultados de uma tarefa. Ele vai, além disso, e percebe os fatores que estão envolvidos nesse “jogo”.

O conceito de mediação, na perspectiva histórico-cultural se dá quando são consideradas as influências biológicas e naturais do homem, assim como os resultados dessas influências sobre a natureza, para seu próprio uso. Essa relação entre o homem e o mundo não se organiza de forma dependente e condicionada ao desenvolvimento maturacional, tampouco é observado seu lugar no mundo a partir das influências do mundo sobre ele. Mas, o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana se dá numa relação dialética entre o que é natural e histórico-cultural.

Os estudos de Vigotski, assim como seus colaboradores, Leontiev e Luria, ligados ao pensamento e linguagem, ao uso dos signos e instrumentos na relação humana dão origem ao conceito de mediação do ponto de vista da psicologia soviética.

A convicção de Vigostki em relação às questões sócio e culturais no desenvolvimento humano influenciou, também, sua visão sobre a deficiência. Para ele, a deficiência não podia ser vista apenas pela limitação do ser humano, mas como o contexto histórico e social era determinante no papel que esse sujeito ocupava na sociedade.

As relações mediatizadas marcam todo o pensamento de Vigotski. E, foi por essas relações que ele percebeu as possibilidades, desafios e mudanças no desenvolvimento humano, dando destaque às potencialidades que o organismo é capaz de explorar. Para ele, mais importante do que a deficiência era o que o deficiente era capaz de desenvolver. Por isso, ele teceu críticas importantes à sociedade excludente e deixou importantes reflexões que servem até os dias atuais:

No caso dessas crianças [deficientes], podemos ver a diferença entre o desenvolvimento cultural e natural com mais clareza, de vez que os instrumentos culturais normais não estão ajustados à sua constituição fisiológica anormal e, conseqüentemente, os desenvolvimentos natural e cultural irão divergir (VAN DER VEER; VALSINER, 2010, p. 245).

Diferente de prescrever o comportamento humano, Vigotski refletia sobre ele. E, por isso, defendia a ideia de que todos apresentam capacidades que podem ser potencializadas, sejam esses sujeitos deficientes ou não. E ele dizia: “Lo más importante es que, junto con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superarlo o nivelarlo” (VIGOTSKI, 1997, p. 16).

Vigotski observou o desenvolvimento humano, com ou sem deficiência, não somente sob o ponto de vista das condições orgânicas, mas nas interferências dos constructos sociais sobre a formação individual. O papel do adulto, das diferenças culturais, dos fatores econômicos, sociais são todos importantes no processo de desenvolvimento da criança. A essa formação ele atribui à responsabilidade do mundo mediatizado.

4.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Na concepção de Blonski (1924, p. 25 apud VIGOTSKI, 2004, p. 1), “educação é uma ação premeditada, organizada e longa sobre o desenvolvimento de determinado organismo”. É,

então, por meio de uma ação organizada e consciente que a pedagogia deve estar resguardada, conhecendo as leis a que está sujeita e os procedimentos que deve lançar mão.

A educação formal, que está sob a guarda da pedagogia “caracteriza-se por ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos, possibilitando, até mesmo, antecipar resultados” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 169). É, nessa perspectiva, que deve encontrar uma estrutura educacional que garanta o “bom aprendizado – aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 102). Essa lógica possibilita à edificação de uma prática sustentada pelo princípio da mediação: uma mediação pedagógica.

A escola, então, precisa dar conta da formação da criança nas seguintes vertentes: a) como ser biológico, respeitando sua formação neurológica e física; b) na formação psicológica, compreendendo os seus níveis de desenvolvimento; c) como fruto das interações sociais, onde os programas pedagógicos possam objetivar os resultados do seu desenvolvimento na e para a sociedade.

A educação nos princípios vigotskiano sustenta os preceitos básicos da formação humana: os fatores naturais, sociais, históricos e culturais. O primeiro, porque é a base orgânica do próprio indivíduo. Ela é considerada o acervo natural, uma máquina pronta para processar informações e construir pensamentos e linguagens; O segundo, representa o registro das relações humanas. O terceiro, concebe a ideia das influências do tempo sobre o homem; e, o quarto, se destaca pelas influências humana na temporalidade (BERNI, 2006).

Esses quatro elementos citados formam a base de uma concepção de educação histórico-cultural. Eles servem de alicerce para a construção de um currículo escolar que preza por uma formação intelectual diretamente vinculada à construção sócio histórica do sujeito. Essa lógica possibilita à edificação de uma prática sustentada pelo princípio da mediação.

Na educação escolar existe um elo que está estritamente ligado entre o professor e o aluno: o desenvolvimento e a aprendizagem. Essa tríade deve ser considerada como um esquema mediado em sala de aula. O professor, o aluno e o desenvolvimento e aprendizagem são fatores interligados em que um está em estado de dependência do outro. O professor executa sua tarefa. O aluno participa da tarefa construída pelo educador em um processo dialógico. Nessa relação harmônica e organizada ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Com base na relação harmônica entre o professor e o aluno, tendo em vista desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, é necessário que seja construído um trabalho

didático para esse fim. Nesse sentido, deve ser pensada uma ação pedagógica que requeira um fazer diferenciado, cuja mobilização dos saberes docentes entrem em cena e assumam alguns princípios básicos. Esse fazer docente toma forma quando é instituído um tipo apropriado de mediação, que aqui será chamado de mediação pedagógica.

A mediação pedagógica, neste trabalho, é definida como uma concepção de trabalho que envolve a participação consciente, premeditada e organizada do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno⁶. Se a formação do indivíduo requer uma determinada competência profissional que dê conta da complexidade humana, que seja, esse professor, consciente do seu papel para que premedite seu fazer, organize sua tarefa e, então, execute seu trabalho, obtendo bom resultado.

A função do professor-mediador requer quatro princípios básicos que serão elucidados para que a ideia de mediação pedagógica seja melhor compreendida. São eles: ter participação; ter consciência; ser premeditado e ser organizado. Esses princípios são os pilares da mediação pedagógica.

4.5 QUANTO AO SER CONSCIENTE

O mestre, segundo Vigotski, está sujeito a algumas leis e ele precisa ter consciência disso. “O professor é o organizador do meio social” e não um “instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita” (VIGOTSKI, 2004, p. 454). Ou seja, ele deve ter consciência do seu papel como elo entre o que é institucionalmente constituído, e as necessidades do sujeito. O domínio das leis que regem a organização do conhecimento e a ligação delas com os constructos sociais são determinantes no exercício docente.

Nos dias atuais há muitas opções teóricas embasando as diretrizes da educação brasileira, mas nem sempre são utilizadas para organizar o trabalho do professor ou dar um norte necessário ao seu exercício pedagógico. Essas leis, as quais Vigotski cita, se refere ao uso consistente da psicologia, pelo educador. Ele fala de um profissional que “constrói o seu

⁶ a palavra aluno utilizada neste trabalho foi adotada, pois se trata de todos que estão na escola, independente da idade. A palavra criança, que aparentemente seria mais adequada, foi substituída por ela.

trabalho educativo não com base na educação, mas no conhecimento científico” (VIGOTSKI, 2004, p. 454).

Para o autor a educação está respaldada em interesses que não estão, obrigatoriamente, vinculados à ciência. E, esse, é o risco de se estruturar um trabalho educativo excludente, sem levar em consideração as necessidades e potencialidades de todos os indivíduos, sem esquecer, é claro, dos componentes históricos-culturais, no qual a escola está inserida. Afinal, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAU, 2008, p. 13). Para que o professor-mediador possa compor esse primeiro princípio, ele precisa ser “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIFF, 2002, p. 39).

Esse conjunto de saberes assegura que a ciência seja o único caminho para a assimilação da vida. Dessa forma, o professor não será o instrumento da educação, mas o que exerce seu trabalho mediante ao conhecimento científico sendo, assim, um profissional consciente.

4.6 QUANTO À PARTICIPAÇÃO

Ao longo da história da humanidade, filósofos e sociólogos discutiram sobre a organização social, a participação dos poderes políticos e religiosos e seus impactos na coletividade. Sócrates, Aristóteles, Rousseau, Hengel, Marx, Weber e tantos outros deixaram um legado de ideias para que até os dias de hoje essas questões sejam discutidas.

A concepção de participação, seja do ponto de vista dos poderes políticos ou religiosos, seja da sociedade civil frente à problemática política de cada época, diz respeito ao envolvimento de alguém em determinada circunstância. Isso, sem dúvida, configura o perfil do homem em sua natureza social.

Do ponto de vista filosófico, sociológico e da psicologia, participar é estar envolvido, é comunicar, é estar a par. Essa lógica precisa ser assumida no processo de ensino e aprendizagem. Quem assume uma sala de aula não possui a tarefa de interventor – alguém que pode mudar o curso do desenvolvimento do seu aluno sem que participe de toda a caminhada.

Para D'Ávila, “fazer aprender, então, não é simplesmente informar ou fazer saber a alguém qualquer coisa. Ensinar visa provocar uma ação” (D'ÁVILA, 2008, p. 44). Essa ação deve ser vista como a emancipação, a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do sujeito. Ou seja, é uma tarefa muito mais complexa e científica do que decidir o que o aluno precisa aprender e organizar um programa de ensino para alcançar o objetivo instituído pelo professor.

4.7 QUANTO AO SER PREMEDITADO

O professor consciente e participativo, sem dúvida, premedita sua prática. Ele medita, planeja, arquiteta antes de executar as ações pedagógicas necessárias e apropriadas ao aluno. Ao mesmo tempo, ele rever seus saberes, se avalia e adéqua seu fazer às demandas apresentadas pelo educando.

Libâneo explica que o plano de ensino “é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Embora seja reconhecida, por todos os professores, a importância do planejamento, não basta escrever uma lista de objetivos e procedimentos didáticos para que o professor seja esse profissional premeditado. É necessário saber qual a intencionalidade real do ensino: para quem é direcionado o trabalho, a quem está servindo, em que teoria estará construindo sua prática, quais objetivos pretende alcançar, quem é o sujeito da aprendizagem, como eles aprendem e tantos outros fatores.

O ato de decidir por antecipação significa garantir um ensino de qualidade e, por consequência, fazer o aluno aprender. Portanto, é um princípio que envolve proatividade, conhecimento científico e organização do docente.

4.8 QUANTO AO SER ORGANIZADO

Um professor organizado, ‘ordena’ ‘dá forma’ e ‘cria’. Mas, como não se trata de um trabalho de via única, numa relação pedagógica solitária, a ele será entregue a responsabilidade de pensar em um método dialógico, participado, levando em consideração a organização biológica e cognitiva própria do indivíduo.

É muito comum se pensar em um modelo de professor organizado aquele que planeja sua prática, e, em que todos os dias ele chega à escola com seu plano de aula, de ensino e de curso programados para pôr em prática e alcançar bons resultados. O professor organizado, vai além disso.

Segundo Macedo, o professor de “ontem” “atuava no contexto da lógica da exclusão”. Mas, “hoje, espera-se que o professor ensine segundo a lógica da inclusão, o que implica que ensinar e aprender [...] sejam considerados indissociáveis” (MACEDO, 2005, p. 32). Dessa forma, o fazer docente não pode estar vinculado a uma lógica “adultocêntrica” e, a partir dela, estabelecer os critérios que irá definir seu ensino. A escola que é para todos, envolve uma complexidade real que atua no campo da diversidade e das singularidades, sejam elas culturais, sociais ou biológicas.

O princípio da organização vai além da técnica. Ele é uma posição também ideológica. O professor-mediador precisa estar organizado para lutar contra as armas de uma sociedade que elege e seleciona; que traça perfis ideais de bons e maus alunos; que avalia para excluir. Somente quando ele toma posse desse entendimento é que pode adotar um perfil refletido por esses princípios, aqui apontados.

A mediação pedagógica exige um profissional preparado, já que atua, intencionalmente, sobre o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Sem dúvida essa é uma afirmativa que muitos acreditam já fazer parte da sua tarefa pedagógica. No entanto, o contexto não corresponde a crença. Parte dos problemas de aprendizagem enfrentados na educação atual ocorre por não se ter profissionais com tais competências. Os baixos resultados nos índices de aprendizagem escolar, como a leitura e escrita, por exemplo, é também produto desse impasse na formação docente.

4.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

É provável que alguns professores não acreditem na possibilidade de desenvolver uma mediação pedagógica, trabalhando em turmas com trinta ou quarenta alunos, pois entende que essa prática requer um olhar individualizado sobre o aluno. Porém, esse fazer docente não exige um atendimento particularizado, tal como acontece em salas multifuncionais. O acompanhamento para a realização da mediação pedagógica, em classes regulares, é diferente. Primeiro, porque são muitos alunos e, segundo, porque essa atitude mediadora pode ser realizada individualmente, em grupos ou para toda a turma. Não se pode esquecer que a mediação cria condições para acelerar a aprendizagem, mas quem processa e constrói determinada capacidade, habilidade e conhecimento é o próprio sujeito.

Vigotski acredita que é possível entender o curso interno do desenvolvimento da criança a partir das possibilidades que ela oferece, mediante suas “ações” ou respostas. É por meio das respostas do aluno ou pelo tipo de questionamento do professor, que se pode investir em seu desenvolvimento e aprendizagem. Como diz Weisz (2009, p. 65):

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Conhecer o caminho de aprendizagem do aluno é fundamental, mas somente é possível com a escuta do que ele tem a dizer sobre seus conceitos em relação ao que o professor está ensinando. A mediação pedagógica funciona, exatamente entre o momento da escuta e o da participação do professor no que irá fazer com o que foi dito pelo aluno. Por isso, a mediação pode acontecer em um momento individualizado, em atividades grupais ou mesmo com toda a turma. Inclusive, a intervenção mediada com um aluno, pode servir para o outro. Isso quem determina é o próprio sujeito. Mas, esse acompanhamento, e aí sim, de todos, deve acontecer para que o professor não perca de vista os saltos intelectuais dados pelos educandos.

Há um outro ponto sobre a mediação pedagógica que é o fato dela não acontecer em todo o tempo da aula. Os efeitos sobre o desenvolvimento e aprendizagem ocasionados por um professor organizador do meio social são sempre melhores do que os que são alcançados por um bom professor organizado e comprometido. E, esses efeitos, podem acontecer em

qualquer momento da aula. Não há um controle sobre isso. É difícil mesurar o momento em que o aluno saiu de um nível potencial para um nível real do desenvolvimento, pois isso pode acontecer com uma palavra emitida pelo docente, com uma imagem, com a participação de um dos colegas ou outra intervenção.

O desenvolvimento do aluno acontece a partir das conexões dos sistemas cerebrais em colaboração com as informações do meio. Mas, como afirmam os neurocientistas, “não existem dois cérebros iguais, pois os detalhes das conexões entre os neurônios são fruto da história pessoal de cada indivíduo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 39). Por essa razão, a aprendizagem acontece em tempos diferenciados, seja por motivos ligados às limitações físicas ou psicológicas, ou mesmo por fatores históricos e sociais que estão ligadas diretamente à cultura.

O contexto da sala de aula é complexo. Planejar a aula está aquém de saber o que quer e como vai incitar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno: os livros informam, o professor media. Como foi dito antes, sem planejamento é impossível fazer um bom trabalho, mas ele, por si só, não garante um fazer pedagógico com melhores resultados. Para Davidov, o processo pedagógico está condicionado pelas leis do desenvolvimento do psiquismo da criança (TANAMACHI, 2010, p. 72).

Em uma pesquisa realizada por Elenita Tanamachi, com um grupo de professores e psicólogos, foi possível perceber, por meio de um depoimento, a distância que há entre a prática e o fazer reflexivo de uma professora alfabetizadora:

Eu sei que tive um lugar importante nesse processo. Que isso é fruto de um árduo trabalho meu, da aluna e dos professores anteriores. Fiz tantas coisas, tentei tanto que já nem sei mais o que efetivamente funcionou. Se eu soubesse, poderia utilizar essas estratégias como um conhecimento para alfabetizar outras crianças, não como meras tentativas [...]. (TANAMACHI, 2010, p. 78).

Uma prática mediadora não dá margem a um tipo de fazer pedagógico baseado em tentativas de erros e acertos, como na citação. Uma coisa é reconhecer que algumas tentativas não deram certo, em determinadas situações. Outra, é criar estratégias variadas de ensino, tantas, que ao final, não se sabe, exatamente o que funcionou. Por acaso, a mediação não requer um conhecimento mais aprofundado do fazer pedagógico, assim como do momento em que houve avanço, por parte dos alunos?

O professor deve levar em consideração três elementos fundamentais para o sucesso do ensino: o nível de desafio das atividades; as intervenções pedagógicas mais adequadas e a seleção dos materiais. Essa habilidade requer maior conhecimento científico acerca da área de atuação. Não é simples, mas necessário.

A mediação pedagógica retrata o fazer do professor diante das atividades selecionadas e adequadas aos níveis de desenvolvimento do aluno. Não se trata de periodizar o desenvolvimento da criança, mas acompanhar seus progressos cognitivos que são inerentes à espécie. Ao conhecer os níveis de aprendizagem, as potencialidades e dificuldades desses educandos, o trabalho docente passa a ser organizado, de forma que os resultados, sem dúvida, serão os melhores.

5 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA CONCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

O homem além de apresentar uma organização fisiológica, própria de sua espécie, vive cercado por construções simbólicas que organizam seu modo de vida. A articulação entre suas estruturas biológicas e as condições do meio, dão margem para uma vasta variação que as difere de todos os outros seres. A comunicação, humanamente estruturada, é um exemplo disso.

A escrita que também “é um método de comunicação criado pelo homem tempo depois de a linguagem oral ter sido adquirida” (OLIVEIRA; MAIA, 2011, p. 107) é fruto da capacidade humana na articulação entre suas estruturas bio, psico e social. Por essa razão não se pode entender a construção da escrita sem levar em consideração todos os fatores que estão embutidos no processo.

Há muito tempo, aprender a escrever significava memorizar e reproduzir uma coleção de símbolos gráficos e fonéticos. O “aprendiz” mostrava o nível de escrita em que estava de acordo a quantidade de erros e acertos em suas produções. Mas, evidentemente, esse tipo de modelo de ensino tem sido questionado e não há mais lugar nos estudos pedagógicos para sustentar uma linha de trabalho como esse.

A manutenção de um modelo de alfabetização mecânica, na escola, é um desafio ainda atual. Embora ele não seja assumido, em muitos casos, alguns estudos apresentados em artigos, dissertações, teses e outros mostram que a prática de alfabetizadores ainda está traçada por esse método. O que acontece, e ainda merece um olhar cuidadoso, é que com a adoção de didáticas inovadoras, as “receitas prontas”, executadas sem uma reflexão científica de sua funcionalidade, se costuma dizer que já houve superação de uma prática pedagógica defasada.

As “receitas prontas” dizem respeito aos manuais, diretrizes, sugestões e outros caminhos no exercício pedagógico. Não é que esses materiais sejam descartáveis, ao contrário, eles são importantes. Mas, não significa que ao serem aplicados, os resultados serão satisfatórios. Ou ainda, que tais práticas estejam alicerçadas em teorias construtivistas ou interacionistas, como as de Piaget e Vigotski.

Existe uma distância decisiva entre a aplicabilidade de um método de ensino da escrita e o desenvolvimento desse método. O distanciamento entre uma prática e outra está, especificamente, na compreensão do professor, na forma como entende o sujeito da aprendizagem. Se ele percebe o aluno como um ser “capaz” ou “não capaz” de apreender o conteúdo organizado, ele atende a primeira lógica. Caso reconheça que há uma interação entre os indivíduos, em sua formação orgânica e social, no cumprimento da aprendizagem, então está respaldado na segunda.

Na medida em que o professor passa a ver o aluno como sujeito da aprendizagem, ele, necessariamente passa a entender o percurso da construção da escrita. Nesse processo há fatores que precisam ser descortinados, tanto os de ordem intra como os interpessoais. Com base nesse fundamento, é interessante iniciar com uma reflexão sobre a participação do cérebro, especificamente a memória, no processo de construção da escrita.

5.1 A MEMÓRIA E A ESCRITA

Coudry e Freire (2005, p. 30) afirmam que “para aprender a escrever é desejável especialmente ver, ouvir, pegar orientar-se no espaço, sendo o Bloco II¹ do cérebro o responsável pelo recebimento, a elaboração e o registro de tais informações, em áreas específicas que se localizam na área *posterior* do cérebro.” Isso significa que, para haver escrita, o organismo, antes, busca condições maturacionais necessárias à construção dessa habilidade. Esses elementos precisam existir para que a aprendizagem ocorra. Mas, como foi apontado pelas autoras, é uma habilidade que requer o uso de outras áreas cerebrais, tornado, assim, o processo ainda mais complexo do que parece.

Acriança tem que manipular um repertório de habilidades motoras finas e complexas concomitantes com dados sensoriais (conteúdo visual), um processo que envolve muitas funções cerebrais, tais como atenção, memória, percepção (integração e interpretação de dados sensoriais), entre outras. O processo de aprendizagem da escrita envolve, entre outros aspectos, a integração viso-espacial, ou seja, visualizar o que está sendo apresentado, localizar o lápis, acomodá-lo de forma satisfatória na mão, direcioná-lo ao caderno e iniciar a sequência de movimentos numa tentativa de escrita. Com o tempo e o reforço das redes sinápticas correspondentes, este processo será automático [...]. (GUARESI, 2009, p. 188).

A escrita é uma habilidade adquirida com a utilização de muitas áreas cerebrais. Ela é um instrumento criado pelo homem e para o homem. Sua tarefa é trazer à tona as lembranças, perpetuar histórias e se fazer comunicar. Mas, essa função, somente se torna real a partir do uso, culturalmente instaurado. Sabendo disso, não se pode pensar em ensinar a escrever por meio de um método mecânico de decodificação. Para escrever, não basta decodificar, é necessário pensar sobre os códigos e seus usos.

Ainda falando em funcionamento cerebral, Dias afirma que “A linguagem em sua forma gráfica desenvolve-se à medida que o ser humano amadurece seu controle neuromotor, o que permite a realização da praxia fina (movimento coordenado intencional), responsável pelo ato da escrita” (DIAS; MAIA, 2011, p. 86). Para o autor:

De fato, a praxia envolve um diálogo efetivo entre as estruturas aferentes (o conjunto de percepções e sensações que vêm das estruturas receptoras do corpo e dos órgãos dos sentidos para o cérebro) e eferentes (o conjunto de ações que partem do cérebro para os órgãos e partes do corpo), entre a elaboração cortical-cerebral e o corpo. O cérebro comunica ao corpo o que fazer, mas as percepções oriundas das sensações vindas do corpo permitem ao cérebro a sua realização (DIAS, 2011, p. 86).

No entanto, além do controle neuromotor, ou memória motora, há tantas outras que participam da construção dessa habilidade, como a memória visual, de longa ou curta duração, memórias prazerosas ou não, associações de outras memórias preexistentes (IZQUIERDO, 2011, p. 14). A aquisição da escrita, como parte da formação da linguagem, integra um conjunto de elementos mnemônicos, no desenvolvimento humano.

Para Izquierdo (2011, p. 6),

memória significa aquisição, formação, evocação e conservação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação [...].

Dessa forma, fica evidenciado que o ato de escrever é resultado de uma interconexão cerebral que vai desde as áreas responsáveis pelos movimentos do corpo até às de elaboração e execução de tarefas complexas. Não depende somente dos movimentos, nem, isoladamente,

do bom funcionamento de cada memória, ou somente da capacidade de planejar, antecipar fatos, ou executar tarefas. Essas áreas trabalham juntas e de forma interdependentes.

Izquierdo (2011, p. 7), em sua obra já citada, traz um conceito de memória que engloba fatores partícipes da formação plena do indivíduo. Para ele com o funcionamento mnemônico é “construída a identidade dos povos, dos países e das civilizações, cujo conjunto denomina-se História.”

Em seu sentido mais amplo, então, a palavra “memória” abrange desde os ignotos mecanismos que operam a placa do meu computador até a história de cada cidade, país, povo ou civilização, incluindo as memórias individuais dos animais e das pessoas. Mas, a palavra “memória” quer dizer algo diferente em cada caso, porque os mecanismos de aquisição, armazenamento e evocação são diferentes (IZQUIERDO, 2011, p. 8).

Dessa forma, do mesmo modo que o autor reconhece os traços mais gerais da espécie humana, por meio dos fenômenos filogênicos e ontogênicos, com base em sua estrutura, também valoriza as particularidades que estão estritamente ligadas às experiências individuais. “Todos temos cérebros semelhantes, mas não existem dois cérebros iguais, pois os detalhes das conexões entre os neurônios são fruto da história pessoal de cada indivíduo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 39).

O ato de prender requer os usos de diferentes sinapses e memórias e essas são utilizadas pelos indivíduos em variados graus de importância. Ou seja, uns utilizam mais a memória espacial, outros recorrem com maior incidência à verbal, outros utilizam a musical, mas todos utilizam, essencialmente a memória operacional ou de trabalho, pois “a todo o momento dependemos [dela] [...] para desempenhar nossas tarefas do dia a dia” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 52).

A memória sensorial e o sistema de repetição são componentes essenciais da memória operacional. Esse tipo de memória, embora transitória, tem a função, não só de reter a informação, mas é capaz também de processar o seu conteúdo, modificando-o. Os sistemas neurais responsáveis por ela constituem uma unidade de processamento que lida com vários tipos de informações, como sons, imagens e pensamentos, mantendo-os disponíveis para que possam ser utilizados para atividades como a solução de problemas, o raciocínio e a compreensão (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 54).

Em síntese, se pode dizer que com a realização de sinapses, a ativação das memórias: espaço-visual, verbal, curta duração e a atenção é gerado um importante conjunto funcional, que aliado à memória operacional, é possível realizar o processo de aprendizagem. Porém:

É bom não esquecer, mais uma vez, que o cérebro se dedica a aprender aquilo que ele percebe como significativo e, portanto, a melhor maneira de envolvê-lo é fazer com que o conhecimento novo esteja de acordo com suas expectativas e que tenha ligações com o que já é conhecido e tido como importante para o aprendiz (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 58).

Dessa forma, fica entendido que a aprendizagem acontece por meio da organização cerebral e suas funções, sem perder de vista que a manutenção das informações somente terão lugar no cérebro se essas forem importantes para ele. Assim, aprender a escrever, mais uma vez é afirmado que, não pode ser um procedimento mecânico ou falsamente interativo na construção intelecto-social do indivíduo. É necessário perceber as condições de aprendizagem do aluno para que haja uma organização didática coerente ao seu nível de desenvolvimento, considerando, inclusive, a melhor maneira que seu cérebro utiliza as informações para processar conhecimento.

5.2 A PEDAGOGIA DA ESCRITA

A escrita é uma das atividades cognitivas, que para ser elaborada e organizada, é necessário a ativação de várias zonas corticais. A complexidade da escrita está intimamente ligada ao desenvolvimento cerebral e leva cerca de quatro anos a ser adquirida (REBELO; RECHE, 2013). Esse tempo é considerado, assim extenso, pois não se pode levar em consideração, somente a capacidade de aprender a decodificar letras e palavras, mas todo um conjunto de fatores que estão envolvidos no processo, como por exemplo, o entendimento da função da escrita e como ela pode ser representada. Assim também como os elementos vinculados à maturação neurofisiológica.

Segundo Queiroz (1999 apud REBELO; RECHE, 2013, p. 206):

na escrita, intervêm, sequencialmente, uma série de funções, entre elas, a audição e a visão; a descodificação das mensagens verbais; a codificação associada à reprodução do que se vê e do que se ouve; criação do modelo global *de gesto escrito*, com recurso à imaginação, à memória, à atenção, à inferência, à antecipação (existência de reação interativa entre o sujeito e a escrita); a passagem do modelo global de gesto escrito à zona cerebral que o irá aplicar em linguagem articulada; e a passagem à linguagem articulada é controlada por impulsos do sistema nervoso (movimentos oculares, postura, movimentos dos membros superiores).

A capacidade de escrever exige muito mais do que a habilidade de memorizar. Memorizar alguns caracteres e saber relacioná-los, para criar códigos, sem saber fazer uso devido disso, não significa saber escrever. Então, porque a escola se manteve durante tanto tempo, senão ainda nos dias de hoje, com práticas mecânicas do ensino da escrita?

Em um artigo, escrito por três estudiosos portugueses (TEIXEIRA; NOVO; NEVES, 2011), sobre o tema em questão, foi realizada uma análise epistemológica da escrita, apontando uma concepção de pedagogia da escrita que vale ser apresentado neste trabalho.

Segundo os autores, a evolução da pedagogia da escrita perpassa por três momentos. O primeiro, corresponde a uma abordagem tradicional que se traduz numa pedagogia centrada na ortografia e na transcrição em que a dimensão funcional e comunicativa da língua é “desprezada” em detrimento da produção de textos descontextualizados. Nessa perspectiva, o aluno é levado a seguir o caminho analítico que o faz, pouco a pouco aprender a ler iniciando pelas letras, depois sílabas, palavras e, por fim, o texto, propriamente dito.

O segundo momento, diz respeito à desvalorização da escrita, uma vez que ela é vista como um substituto gráfico da comunicação oral. Essa pedagogia da transcodificação passa a estar subordinada à capacidade de comunicação oral e, isso, é um grande impasse para o desenvolvimento da capacidade de escrever, que a escola, então, assume.

No terceiro momento há superação dos dois anteriores e o que fica como referência é uma pedagogia pautada na reescrita. Essa é tida como mais apropriada, já que o que importa é colocar o aluno em atividade cognitiva-afetiva, ou seja, refletir sobre o ato de escrita que está a praticar.

É interessante estar atentos às mudanças que ocorrem ao longo do tempo, e em como as ciências e suas descobertas desestruturam discursos que se mantêm vivos durante anos. A diferença, por exemplo, que foi apontada no último momento é fruto dessas inovações científicas e, já não podem mais ser negadas. Pelo “simples” motivo apontado ou por tudo que

aqui já foi defendido na perspectiva da neurociência. É urge a mudança no ensino da escrita porque a aprendizagem, está mais do que provada, não acontece como se havia acreditado até alguns poucos anos atrás.

5.3 OS NÍVEIS DE ESCRITA

Como já foi visto, o uso da escrita exige uma sincronia das funções cerebrais que se interligam aos elementos culturais e sociais, naturalmente, e pedagógicos. Esse complexo estrutural da linguagem pode ser percebido pelo educador a partir de reações mostradas pelo aluno, no processo do trabalho pedagógico. Os sintomas, reações, dicas, marcas ou como se queira dizer, deixada por cada indivíduo quando está aprendendo a escrever pode servir de munição para o trabalho de quem está ensinando. Porém, ainda não é sobre o ensino, propriamente dito, que será agora abordado, mas sobre os níveis de escrita que cada sujeito enfrenta nesse processo.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ao estudar a evolução da escrita, pela criança, se interessaram em entender quais relações ela estabelecia com essa linguagem. E, isso somente foi possível, pois as pesquisadoras valorizavam cada resposta dada pelas crianças no momento em que eram confrontadas com as diversas situações da escrita. A partir dessas “informações” dadas pelos sujeitos, elas desenharam um perfil de desenvolvimento da inteligência, classificando-a em níveis de escrita.

Como Ferreiro e Teberosky eram piagetianas e viam a criança como sujeito cognoscente, elas teciam críticas às correntes metodológicas que viam o aluno como uma caixa a ser preenchida com as informações selecionadas pelos professores. Para elas, é insatisfatório dizer que:

se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se ela tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada [...], então também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 28-29).

Contudo, não significa que esses fatores não tenham seu lugar de importância no processo. Para elas, não se pode é “confundir uma correlação positiva com uma relação causal” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Um outro ponto que deve ser colocado ainda é sobre o método de trabalho escolar, enquanto ação específica do meio. Na concepção das autoras, o método “pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31). É possível perceber que, nessa corrente, o olhar sobre a construção do conhecimento está voltado, exclusivamente, para o sujeito. O marco teórico de Piaget serviu de referência para as autoras descobrir, de uma maneira inovadora, um novo processo de aquisição de conhecimento – a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) descreveram a evolução da escrita que, para elas, está classificada em cinco níveis. Os dois primeiros níveis caracterizam uma fase pré-silábica; o terceiro nível é o que elas chamam de hipótese silábica; o quarto nível está caracterizado pela passagem da hipótese silábica para a alfabética e, por fim, o quinto nível, que constitui o final dessa evolução, chamada de escrita alfabética.

Ferreiro afirma que o processo de aquisição da escrita extrapola os limites da escola. “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011, p. 44). Na verdade, não há quem ensine alfabeticamente a uma criança. O que acontece é que ela organiza, cognitivamente, o que é culturalmente construído, por meio de um esquema interpretativo. Esses esquemas são resultados de um processo construtivo na qual envolve a informação dada (o objeto) e o que é parte de si mesmo (estruturas mentais).

A relação construtivista da escrita implica em construções originais, muitas vezes estranhas ao adulto, mas é o caminho que cada sujeito percorre na evolução da sua escrita. Para expor, com mais clareza como isso acontece, será utilizada uma compilação das principais ideias de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191-221), retirada de sua obra, bastante conhecida, mas a principal delas, que é o livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

Nível 1 e Nível 2 (Fase Pré-Silábica)

No nível 1, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se a forma básica for a escrita de imprensa haverá traços

semelhantes. Se a forma básica for a letra cursiva, seus traços possivelmente serão formados por linhas onduladas.

Quanto a sua interpretação, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes. Com isso, cada um pode interpretar sua escrita, mas nunca a do outro.

Outra característica desse nível é a tentativa de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Ou seja, para um objeto grande, a criança utilizará traços maiores ou a quantidade de caracteres serão maiores do que em relação a um objeto menor. Um exemplo disso é o nome do pai e do filho. Para escrever o nome da criança, ela utilizará menor quantidade de caracteres ou traços do que a do pai, uma vez que ele é uma figura maior.

A criança tende a utilizar traços, letras, números e desenhos correspondentes às informações desejadas. Por isso, é comum encontrar em meio a “escrita”, desenhos que fazem parte da oração que exprime a informação necessária para se fazer comunicar.

No nível 2 a hipótese central é: para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais próxima à das letras. É comum que as crianças usem as letras dos seus nomes para escrever palavras, em geral. Mas, mantém uma regra básica: nunca utiliza menos de três letras para cada palavra. Segundo Ferreiro, a explicação dessa regra, instituída pela criança é que, possivelmente, o adulto não utilize palavras como “em/de/o/a/e/é” para apresentá-la como parte da escrita.

Nível 3: Hipótese Silábica

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita. Aqui, cada letra vale por uma sílaba e pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. No entanto, a hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim, quando ela se depara com uma

palavra dissílaba, ela deveria utilizar somente duas grafias (uma para cada sílaba). Mas, como em alguns casos, ele mantém a hipótese da fase anterior, de que cada palavra deve conter, no mínimo três grafias para fazer sentido, ele acrescenta mais grafias, para concretizar sua escrita. Logo, é percebido que a criança está enfrentando um conflito cognitivo.

Quando a criança acrescenta mais grafias na palavra que ela registrou, essas “sobras” geralmente farão parte do objeto congruente. Por exemplo: ao pedir que um menino de 5 anos , escrevesse a palavra CARRO, ele escreveu AEIO. Quando lhe foi pedido para ler o que escreveu, ele apontou as letras AE, pronunciando “ca/rro”. Ao se questionar o restante da palavra “IO”, e pedido para que ele explicasse o que aquilo queria dizer, ele pensou e respondeu: “mo/tor” (ele estava sob posse de um desenho de um carro, cujo motor estava em evidência).

Esse conflito cognitivo, quando superado, e não demora muito, ganha uma certa linearidade, e as correspondências sonoras/grafias passam a se fixar. Mas, vale ressaltar que essa regra serve tanto para palavras como para orações. Ou seja, da mesma forma que a criança atribui uma grafia para cada sílaba, essa regra se mantém com a frase.

Nível 4: Hipótese Silábica-Alfabética

Esse nível é caracterizado pela passagem da hipótese silábica para a alfabética. Aqui a criança abandona a regra da atribuição de uma grafia ou risco para cada sílaba e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba. Ela ultrapassa já ultrapassa a quantidade mínima de grafias, antes estipuladas. Essas exigências são puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança. Além disso, há conflito entre formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica - conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito.

É possível perceber que as hipóteses ganham diferenças quando a criança é confrontada a escrever seu próprio nome ou palavras que ela não tenha uma imagem visual estável. Por exemplo, uma menina ao escrever seu nome, Maria Paula, mostra uma quantidade, significativamente maior, de hipóteses na escrita do que se fosse lhe solicitado que escrevesse nomes para as quais ela não tem uma imagem visual estável.

Em síntese, a criança percebe que é necessário mais de uma letra em cada sílaba para conseguir escrever convencionalmente. Ela começa a perceber que para cada tipo de som pronunciado são necessárias letras correspondentes.

Nível 5: Escrita Alfabética

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, já frequentou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

Do nível 1 ao nível 4 a criança estará enfrentando as dificuldades relativas às leis de composição do código alfabético. Já neste caso, as dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro.

Outra característica marcante nesta fase é a escrita de orações sem deixar espaços entre as palavras. Exemplo: MINHAMENINATOMASOL. Geralmente, a criança promove uma separação que consiste em distinguir o sujeito do seu predicado. Exemplo: MINHAMENINA TOMASOL.

5.3.1 Algumas Considerações sobre cada Nível de Escrita⁷

5.3.1.1 Pré-silábica

Diferente do que muitos entendem, na fase Pré-silábica a criança já pode identificar letras com a correspondência fonética, pode construir palavras sem a presença de desenhos e com uso regular de letras, mesmo que de forma aleatória. É possível que profissionais de educação confundam a fase pré-silábica com a da hipótese silábica quando a criança apresenta essas características. No entanto, a marca registrada entre essa fase e a próxima é o não reconhecimento do valor sonoro para cada sílaba que compõe uma palavra. Enquanto a criança não faz essa relação, ela permanece pré-silábica.

⁷ As considerações apontadas foram minhas, embora as ideias estejam baseadas nos argumentos das autoras.

5.3.1.2 Silábica

É importante estar atento a essa etapa, pois para alguns educadores, o fato de o aluno apresentar, em sua escrita, mais grafias do que é visto como necessário, o professor ainda mantém esse aluno classificado como pré-silábico. Além disso, pode haver confusão em discernir, corretamente o nível do aluno silábico, se esse ainda não identifica letras com sua correspondência sonora. No entanto, isso pode acontecer, pois o que marca esse nível é, exatamente, a capacidade de estabelecer a correspondência do valor sonoro (uma grafia) para cada sílaba pronunciada e não a correspondência letra/fonema, necessariamente.

5.3.2.3 Silábica-Alfabética

Nessa fase, o professor pode se sentir inseguro em identificar corretamente o nível de escrita da criança, pois sua produção pode estar recheada de conflitos, tornando o diagnóstico confuso para o profissional. Por isso, é interessante que ele, desde a escolha palavra, esteja certo do que pode encontrar como respostas hipotéticas do aluno.

É importante tomar cuidado para que o educador não considere as hipóteses da criança como se ela estivesse com falta de atenção, ou dificuldade para aprender, já que é comum, nesse momento, subtrair grafias e agrupar palavras de uma mesma oração, aparentando um conglomerado de letras sem significado algum. O acompanhamento minucioso é importante para validar o nível em que o aluno está.

5.3.2.4 Alfabética

Ainda é um desconforto, para muitos educadores, quando o aluno está nesta etapa da escrita, por “escrever errado”. A composição da sua produção ainda é marcada por desvios da escrita convencional. Por exemplo: EUNAUGOTU DIPAIA (eu não gosto de praia). Como dizer que esse aluno já compreende às leis de composição do código alfabético quando ainda escreve de forma “não compreensível”? O fato é que os níveis de escrita dizem respeito à elaboração mental da criança, ou seja, a forma como ela vai amadurecendo, cognitivamente,

suas hipóteses até o momento em que consegue entender como a escrita funciona. Isso não significa que ela não tenha que desenvolver uma escrita convencional, correta, mas esse aperfeiçoamento acontece ao longo do processo de escolarização, com o acesso à leitura e o próprio exercício da escrita.

Estudar os níveis de escrita é abrir portas para um novo olhar sobre a construção do conhecimento e, em consequência à superação de práticas educacionais defasadas. Não se trata de possuir novos métodos, considerados eficientes, mas da “compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis [...] para poder ao menos imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011, p. 32).

5.4 A EVOLUÇÃO DA ESCRITA NA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento da escrita, na visão histórico-cultural é elaborada por Luria, um dos principais colaboradores de Vigotski e co-fundador dessa corrente teórica. A concepção de Luria é elaborada a partir de uma referência que ele faz à relação da criança com os riscos, linhas, manchas e desenhos, antecedente à vida escolar. Ele conceitua essa fase como estágio da “pré-história” da escrita. Nesse período ele esboça os sinais que são apresentados, considerando a evolução das “notas” da criança e a utilização desses “códigos” sem um fim, nele mesmo, até o uso dos “códigos” em seu domínio inteligente.

Para tornar mais clara a abordagem de Luria sobre esse tema serão delimitadas as fases que estão inseridas no estágio da “pré-história” da escrita. Para tanto, serão reunidas as principais ideias do autor, encontradas na obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (LURIA, 2010, p.143-189).

5.4.1 Estágio da Pré-História da Escrita na Criança

Antes de chegar à escola a criança já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto, considerando a escrita uma técnica complexa que tem milhares de anos de cultura por trás de si. Vista

tamanha complexidade, essas habilidades adquiridas tornarão a aprendizagem do conceito e da técnica da escrita, incomensuravelmente mais fácil.

Na “pré-história” individual a criança já adquire um certo número de técnicas primitivas, semelhante aquilo que é chamado de escrita e a desempenhar funções semelhantes. É, exatamente, na investigação desse desenvolvimento infantil, as várias tendências e os fatores envolvidos nela, que serão descritos os estágios de desenvolvimento da e para a escrita e os fatores que habilitam a passagem de um estágio para outro superior. Para Luria a escrita é:

como uma função que se realiza, culturalmente por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase é empregado como um *signo auxiliar* cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., a qual ele de refere (LURIA, 2010, p. 144-145).

A criança pode usar, por exemplo, uma linha, mancha ou ponto como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido em si mesmo, mas apenas como operação auxiliar. Porém, essa escrita, com o tempo, se tornará uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos: recordar, transmitir ideias e conceitos.

5.4.2 Algumas Característica da Fase Pré-Instrumental

A criança, inicialmente, é incapaz de encarar a escrita como um instrumento ou meio. Ela apreende a forma da escrita como os adultos, a executa, mas sem utilizar os atributos psicológico específicos que qualquer ato deve ser usado à serviço de algum fim. Por exemplo, a uma criança de cinco anos, foi solicitada que escrevesse a frase “Os ratos têm rabos compridos”. Ele, imediatamente pegou o lápis e “escreveu” inúmeros rabiscos (traços ondulados). Quando lhe foi perguntado o que escreveu, ele disse, com muita confiança: “É assim que você escreve”. Diante disso, é visto que o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo.

Nessa fase é possível perceber algumas características próprias do comportamento da criança, a exemplo de escrever como uma ação divorciada da sentença a ser escrita. Por não

compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito. Essa fase é a primeira dos atos diretos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais.

5.4.3 Fase Pré-Instrumental com a presença de significado na Escrita Não-Diferenciada

É possível que nessa fase apareçam algumas marcas do uso da memória associada à escrita. Por exemplo, ao ser dado à criança uma lista de palavras, ela tenta memorizar para reproduzi-las por meio dos traços que lhe for conveniente. Ainda que não use a escrita, dando um significado a ela, já faz uso da memória. No entanto, ao pedir a uma criança que escreva uma sentença e ela rabisca pontos estratégicos do papel e recorre a esse código, lembrando do que escreveu é possível perceber a primeira forma de escrita, no sentido próprio da palavra. Nessa construção estão presentes os rudimentos do que mais tarde se transformarão na escrita. Pela primeira vez, aparecem os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma.

Os rabiscos com funções mnemônicas já indicam a presença de algum significado. São eles considerados signos primários para “tomar notas”. São signos primários não-diferenciados porque esses rabiscos não proporcionam nenhum palpite acerca de como descobrir o conteúdo daquelas sentenças. Eles apenas evocam reações associativas por meio do instrumento utilizado (grafia/risco).

5.4.4 A Fase da Construção da Escrita Diferenciada

Depois da fase anterior, a criança, então, começa a diferenciar o signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e essas dão lugar aos signos diferenciados.

Este salto pressupõe uma pequena invenção, cujo significado psicológico é interessante, pois ele altera a própria função psicológica do signo pela transformação do signo primário, que apenas estabelece ostensivamente a existência de uma coisa, em um outro tipo de signo que revela um conteúdo particular. Se essa diferenciação realiza-se com sucesso, transforma um signo-estímulo em um signo símbolo e, um salto qualitativo é dado assim, no

desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural (LURIA, 2010, p. 161).

Nesse momento da escrita, algumas características são percebidas com relação à diferenciação instituída pela criança. Isso ocorre quando ela envolve um reflexo de ritmo da frase pronunciada no ritmo do signo gráfico. Ou seja, para uma palavra curta há riscos curtos, para uma palavra longa, riscos longos. Para Luria, é difícil dizer se esse ato é consciente ou uma invenção própria da criança. Ele está inclinado a ver aqui, em ação, outros mecanismos mais primitivos e não um expediente organizado e consciente.

5.4.5 Segundo Passo para uma Elaboração mais Complexa da Escrita Diferenciada

Essa fase é caracterizada pela atividade gráfica da criança quando ela começa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também seu conteúdo. É o momento em que um signo adquire significado. Mas, como isso acontece? Possivelmente por meio do conteúdo que lhe é apresentado, especificamente, em dois elementos contidos nele, os números e a forma. “É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade” (LURIA, 2010, p. 164).

Pode ser tomado como exemplo a experiência vivida, em laboratório, com uma criança quando lhe foi solicitada a escrita da sentença “Lilya tem duas mãos e duas pernas”. Os rabiscos registrados eram diferentes. Ela escreveu “duas mãos” e “duas pernas” de forma que esses signos lhe servissem para recobrir à lembrança do que tinha sido escrito. A quantidade, portanto, dissolveu a produção gráfica elementar conduzindo-a a um status de um instrumento funcionalmente empregado, uma vez que, a criança conseguiu ler sua própria escrita.

Outro fator importante nessa fase é a relação do objeto/imagem da sentença com a aceleração da criança na diferenciação da escrita. Ou seja, “a diferenciação da escrita poderia ser consideravelmente acelerada se uma das sentenças ditas dissesse respeito a um objeto bastante evidente por causa de sua cor, forma bem delineada ou tamanho” (LURIA, 2010, p. 166). Por exemplo, diante de uma sentença “Eis um homem e ele tem duas pernas”, a criança diz, – então eu tracei duas linhas. Outra, “uma fumaça preta está saindo da chaminé”. A criança: – Preta. Assim! (aponta para o lápis e, em seguida, começa a desenhar rabiscos muito pretos, calcando o lápis com força). Diante dos ganhos psicológicos,

a criança inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de uma simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (LURIA, 2010, p.166).

5.4.5.1 Algumas Observações quanto a Escrita Pictográfica

Existe uma diferença marcante entre a escrita pictográfica e o desenho. A escrita pictográfica é um ato mediado (uso funcional da escrita) enquanto o desenho é uma produção autocontida e sem mediação. Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra (LURIA, 2010, p. 176).

5.4.5.2 Fase de Transição da Escrita Pictográfica para a Escrita Simbólica

No momento em que uma criança é instruída a anotar algo difícil de ser retratado, pode “escrever” um determinado objeto (A) que esteja relacionado diretamente com a ideia apontada. No entanto, pode também, desenhar um objeto arbitrário em vez do objeto que acha difícil de retratar. As duas situações mostram uma transição da escrita pictográfica para a simbólica, mas o último faz uso de outros expedientes qualitativamente novos.

No caso de uma escrita simbólica o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por uma parte dele, quer por seus contornos. “A criança já ultrapassou [...] a tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está num processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica” (LURIA, 2010, p. 179). Por isso, a criança poderá apresentar notas de riscos, grafias, desenhos variados para representar um determinado objeto. Contanto que essas notas sejam, por eles reconhecidos, como apoio psicológico, ou auxiliares funcionais.

5.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LURIA E FERREIRO

Luria faz uma análise da escrita não do ponto de vista da construção alfabética, mas como sendo um comportamento cultural que, ao ser analisado, se percebe os fatores internos envolvidos nos processos de invenção dos signos, por meio dos instrumentos disponíveis culturalmente. Dessa forma, o sujeito alcança um nível de elaboração complexa pelo domínio inteligente da técnica da escrita.

Por se tratar de duas concepções diferenciadas, não é possível comparar as ideias de Emília Ferreiro com as de Luria sobre esse assunto. No entanto, é possível perceber que os níveis 1 e 2 caracterizados pela autora coincidem com a pré-história da escrita na criança, no que diz respeito às marcas da escrita (riscos, sinais, desenhos...). Já os fatores que levam à essa produção são percebidos de forma divergente, pelos autores.

Enquanto Ferreiro está mais atenta às construções da escrita pela criança, numa relação direta com os tipos de riscos, desenhos e grafias que elas produzem Luria mostra maior atenção à relação desses signos e instrumentos com o nível de desenvolvimento psicológico (funções psicológicas superiores) que, por sua vez, estão ligados às influências culturais.

Outra divergência apontada, pelos autores, está no quesito ‘desenho na escrita’. Enquanto Ferreiro aponta as anotação (riscos, linhas e desenhos) como uma etapa da escrita, em que todas as crianças passam, Luria aproveita essa produção para mostrar como a criança vive uma relação de construção, fortemente cultural. Os dois valorizam a influência cultural na construção da escrita, mas a explicação sobre a elaboração dessa linguagem é bifurcada.

Existe outro ponto que se diferencia: Ferreiro descreve as fases de aquisição da escrita, respeitando a elaboração intelectual da criança. Já Luria, além de respeitar esse desenvolvimento, acredita que ele pode ser acelerado. Em uma de suas experiências ele percebeu que tanto o conteúdo das sentenças como as solicitações do pesquisador para que a criança anotasse de forma a poder compreender o que escreveu interferiram no resultado final do desenvolvimento. Ou seja, se a organização da sentença era importante para desenvolver certas habilidades na criança, a participação do pesquisador era tanto, quanto. Ele afirma: “talvez mesmo sem contar com essa última condição o sujeito teria descoberto o signo, quiçá um pouco mais tarde, mas nós queríamos acelerar o processo e restabelecer seu interesse” (LURIA, 2010, p. 171). Daí é possível entender que não basta esperar que a criança alcance

determinado nível, mas o “mediador” pode cumprir o papel de “acelerador” do desenvolvimento e aprendizagem. Esse recorte, Ferreiro não traz.

Os estudos de Luria ainda dão um suporte interessante ao professor no que diz respeito à criança com deficiência intelectual. Ao longo de suas pesquisas pode perceber que os sujeitos com atraso intelectual apresentam uma habilidade muito boa na escrita pictográfica. Porém, a transição entre essa e a simbólica deixa um registro marcante que é a dificuldade em estabelecer marcas arbitrárias em vez do objeto a ser retratado. Esse dado, se percebido, pode ajudar o professor na mediação do trabalho adequado ao desenvolvimento desse aluno e até num possível parecer sobre as dificuldades apresentadas no percurso do seu desenvolvimento.

Os dois autores, no entanto, enxergam a escrita como uma habilidade adquirida em processos graduais que vão desde uma construção mais simples ou primitiva até uma elaboração mais complexa. Eles também concordam que o ato da escrita é resultado de um domínio cultural introduzidos de forma organizada no indivíduo.

Do ponto de vista da aprendizagem escolar, as concepções de Ferreiro e Luria podem estar aliados como suporte da prática pedagógica para o ensino da escrita. A pré-história da escrita emendada com os níveis 1 e 2 servem como um canal de descobertas para o aprimoramento do ensino na primeira etapa de escolarização. Identificar, que a criança está na fase pré-silábica e entender o uso dessa escrita (a descoberta da função da escrita) facilita a organização didática do professor-mediador. Ele não iniciará sua tarefa somente a partir dos indícios da fase pré-silábica, mas também da pré-história da escrita.

6 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADES DIDÁTICAS, POR NÍVEIS DE ESCRITA: A CONCRETIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A sala de aula é o principal espaço em que ocorre a consolidação do ensino institucional, aquele responsável por instaurar os constructos civilizatórios organizados ao longo da história. Ela pode ser considerada um palco em que espetáculos variados acontecem. Nela estão presentes os variados papéis que a escola pode construir junto aos alunos: vilões, mocinhos, protagonistas e outros.

A complexidade da sala de aula já se inicia no momento em que se tenta entender sua funcionalidade, os princípios e as práticas que são desenvolvidas nela, os sujeitos que a organiza, os indivíduos que a constitui. Não é simples explicar o entrelaçamento dos fatores que passeiam por esse ambiente escolar. Mas, existe um componente, dentre eles, que merece destaque – a aula.

É na aula que as concepções teóricas se concretizam, que os procedimentos didáticos tomam corpo, que o ensino é realizado e a aprendizagem é processada e elaborada. A aula, então, pode ser considerada como um “suporte intencional e sistemático para o desenvolvimento intelectual” (ARAÚJO, 2011a, p. 64).

Está na aula o sentido e a significação da existência do ensino. De um ensino que deve estar pautado na intencionalidade de uma educação imersa na cultura e participante de um processo civilizatório. Ou seja, se trata de um fazer qualificado por parte dos profissionais que estão à frente da sua organização. “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, preparado e organizado pelo professor” (VEIGA, 2011, p. 267).

Há muitos quesitos que poderiam ser destacados como integrantes de uma aula qualificada. Mas, em um artigo de Martínez, foi encontrado um ponto bastante pertinente ao tema aqui abordado. Se trata da criatividade como princípio funcional da aula. A autora, acredita que “a criatividade como princípio funcional da aula implica novas configurações desse espaço social concreto integrado por professores e alunos, onde, por excelência, produz-se a aprendizagem escolar” (MARTÍNEZ, 2011, p. 115).

Os pontos que Martínez descreve para explicitar as condições que favorecem o desenvolvimento da aula criativa são muito interessantes, pois, eles deixam transparecer uma

concepção de ensino que, até então, tem sido defendida neste trabalho. Para que a aula seja um espaço criativo é necessário que haja mudanças significativas na forma tradicional de desenvolver os principais elementos do trabalho pedagógico, tanto do professor como do aluno. Essa organização traz como prerequisite uma educação que coloca a relação do professor com aluno em um movimento horizontalizado. Dentre os elementos citados pela autora, estão: “a forma de trabalhar com os alunos, a formulação e a seleção dos objetivos de sua aprendizagem; a seleção e a organização dos conteúdos de ensino e das habilidades, competências e características a serem desenvolvidas” (MARTÍNEZ, 2011, p. 123).

Da mesma forma que ao professor confere algumas responsabilidades para a funcionalidade de uma aula criativa, aos alunos também são dados destaques às suas ações ou expressões comportamentais que precisam ser levados em consideração nessa lógica. Entre as ações apontadas pela autora, estão: “a formulação de perguntas interessantes e originais; elaboração personalizada de respostas e proposições; solução inovadora de problemas” (MARTÍNEZ, 2011, p. 131).

Sem dúvida, a criatividade, na perspectiva de Martínez está vinculada ao tema mediação pedagógica, pois não se trata de inovações de trabalho para retirar da aula um marasmo instalado pelo método tradicional. Se trata de um olhar especial que recai numa prática diferenciada e exige uma postura consciente, premeditada, participada e organizada. A aula criativa, é aquela que está à serviço da produção da aprendizagem, em um processo de construção. É certamente o caminho que a mediação pedagógica toma forma e encontra sua funcionalidade.

A mediação pedagógica se concretiza, mediante aos elementos da aula criativa e da técnica utilizada pelo professor. É importante lembrar que “toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário” (ARAÚJO, 2011b, p. 27). Dessa forma, com a utilização dos recursos materiais disponíveis utilizados para favorecer a aprendizagem é que a mediação pedagógica se concretiza.

As ideias de aula criativa e técnicas de ensino proporcionam uma compreensão da mediação pedagógica em um aspecto mais tangível e palpável. Elas permitem pensar em elementos que sustentam o fazer docente numa perspectiva mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem, quando apontam os seguintes critérios: planejamento, avaliação, seleção de estratégias de ensino, recursos materiais a serem utilizados, fichas de acompanhamento da

aprendizagem do aluno, entre outros. Esses itens são os elementos concretos que, ao se organizarem, junto à prática docente, ou como o professor utiliza-os, permitem uma visualização da mediação pedagógica.

6.1 COMO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA É CONCRETIZADA

Para que seja percebida a mediação pedagógica em sua concretude será adotada como instrumento de reflexão, uma atividade, elaborada em níveis de escritas diferenciados. Será uma única atividade desdobrada em diferentes formas de realizá-la, obedecendo, é claro aos níveis. Essa medida foi assumida, pois o objetivo deste trabalho não é fornecer modelos de atividades para serem aplicadas, mas refletir sobre o funcionamento da mediação pedagógica, na prática.

6.1.1 Atividades Pré-Silábicas (Níveis I e II)

a) Atividade Nível I

Atividade: Produção de Texto Coletivo.

Objetivo: Diferenciar o desenho, da escrita convencional.

Procedimento: O professor deve selecionar um conto, uma fábula, uma charada, uma música outra tipologia textual. Após utilizar um desses textos, de forma divertida, ele organiza o grupo em círculo, pega um papel grande com um piloto ou utiliza a lousa e explica para os alunos que escreverá um texto sobre o que foi trabalhado – a reescrita. Essa produção precisa ter a participação de todos.

Mediação Pedagógica:

Depois que o professor escreve a produção coletiva, é necessário que haja a leitura de cada linha do texto reescrito, com a participação de todos os alunos, palavra por palavra para que eles observem a estrutura da escrita. A partir daí, alguns questionamentos podem ser feitos: “O que estamos vendo nesse texto?” “O que está escrito, também está desenhado?”; “Qual a diferença entre o que está aqui escrito para os desenhos? É a mesma coisa?”.

À medida que o professor indaga os alunos, tanto a pergunta, em si, como os comandos da pergunta são importantes para o “despertar” do avanço no desenvolvimento. Por exemplo, na questão “O que está escrito, também está desenhado?”, há uma tendenciosidade implícita no comando que pode ser determinante para o despertar do aluno. É possível que o educando reflita, já no momento da pergunta, a diferença que há entre uma coisa e outra. A intenção da atividade, nesse caso, é exatamente isso. Levar o aluno a refletir de tal modo que o objetivo da atividade seja alcançado.

O tempo de aprendizagem pode ser diferenciado entre um aluno e outro por dois motivos importantes: o primeiro, é que ele pode ter algum comprometimento intelectual. O segundo é que ele pode ainda não ter alcançado um nível bom de desenvolvimento, de forma que, essas indagações estejam muito distantes de seu nível potencial. Por essas razões, é importante identificar o nível que o aluno está para que o trabalho não se torne enfadonho e improdutivo para ele. A identificação do nível em que a criança está acontece mediante as respostas dadas, no momento das indagações e nas produções escritas. Por isso, é de extrema importância estar atento a tudo que acontece na sala de aula, no processo da aula e da mediação pedagógica.

b) Atividade Nível II

Atividade: Produção de Texto Coletivo.

Objetivo: Desenvolver a escrita com a utilização de letras.

Procedimento: o mesmo adotado na atividade do nível I.

Mediação Pedagógica:

Na sala de aula existem alunos em níveis diferenciados. Dessa forma, as conduções das atividades também são diversas. Nesse caso, a atividade de produção de texto coletivo assumirá outro modelo para sua realização. Embora a reescrita e a leitura do texto permaneçam da mesma forma que a do nível I, as indagações agora tomam outra dimensão. O professor pode colar figuras acima de algumas palavras do texto, por exemplo: se no texto aparece a palavra ‘bola’, então coloca a imagem de uma bola sobre a palavra. Daí ele interroga: “onde está a palavra bola?”; “como a palavra bola está escrita?”; “com que letra a palavra bola é iniciada, ou finalizada?” Essas perguntas não servirão somente de instrumento simbólico para a memorização das letras – o que é alvo das atividades do professor. Mas,

antes disso, essas indagações devem servir para levar o aluno a perceber o uso das letras na escrita convencional.

À medida que o professor questiona o aluno e observa suas falas ele tem um canal de ligação entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. É importante, porém, que o professor foque sua atenção em que tipo de aprendizagem ele está investindo na criança. Caso contrário, ele perde a linha e fragiliza o ensino.

É comum que professores numa atividade como essa, queira aproveitar o momento para investir na memorização das letras do alfabeto. Sem dúvidas, essa aprendizagem estará sendo construída. Mas, se o foco não se mantiver no alcance dessa habilidade, haverá perda de tempo no avanço de um nível de escrita para outro. Não é apropriado investir em dois ou mais objetivos em um único momento de mediação.

Ainda no nível II, o professor deverá reservar algumas atividades e momentos específicos para trabalhar com a compreensão do valor sonoro das sílabas. É importante lembrar que é nesse nível que ele alcança essa elaboração hipotética, conduzindo-o a outro nível de escrita. Por isso, ainda com o texto coletivo, é possível promover as seguintes reflexões: “para pronunciar a palavra bola, quantas vezes nós abrimos a boca?”; “e se batermos palmas para cada vez que abrimos a boca, quantas palmas bateremos?”; “se pegarmos um lápis e escrevermos a palavra bola, quantas letras vamos usar?”. Essas perguntas são fundamentais para levar o aluno a refletir sobre o valor sonoro de cada sílaba. Quando o aluno compreender o valor sonoro de cada sílaba, ainda que não saiba corresponder corretamente à letra ao fonema, estará em outro nível de escrita e precisará de outros encaminhamentos para continuar sua caminhada.

Antes de dar continuidade com o próximo nível, é importante frisar que a preocupação nessa etapa, não deve ser na tipologia das letras que compõe as palavras. Certamente, em outro momento, o professor trabalhará com foco na identificação das letras. Além disso, em todo o tempo o aluno está envolvido com a escrita e assim, vai se apropriando das letras. Não há como fugir disso.

6.1.2 Atividade da Hipótese Silábica (Nível III)

Atividade: Produção de Texto Coletivo.

Objetivo: abandonar a hipótese de exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres para uma palavra.

Procedimento: o mesmo adotado na atividade dos níveis anteriores.

Mediação Pedagógica:

O aluno, nesse nível, já compreende o valor sonoro da sílaba. A preocupação maior é conduzi-lo ao abandono de algumas hipóteses herdadas do nível anterior que funcionam como inibidoras de uma produção a se fazer entendida. Assim, tomando como base a produção textual coletiva, o professor pode promover as seguintes reflexões: “na palavra bola, quantas vezes nós abrimos a boca?” Eles vão responder: _duas vezes. “Mas, quantas letras tem a palavra bola? Vamos escrever?”. “Vamos falar e ouvir todas as letras que aparecem na palavra bola?”; “agora, eu vou falar uma palavra do texto e quero que vocês me digam quantas vezes eu abri minha boca e depois quantas letras vocês ouviram”; “vocês devem escolher uma palavra do texto, pronunciar e perceber quantas vezes vocês abriram a boca e quantas letras saíram da voz de vocês. Depois nós vamos escrever”. À medida que o aluno começa a se envolver em situações em que são levados a refletir sobre a construção das palavras, ele vai abandonando as hipóteses anteriores.

Outra característica a ser trabalhada nesse nível é a escrita aglutinada de frases. Ou seja, da mesma forma que o aluno escreve uma palavra, atribuindo uma letra para cada sílaba, ao escrever uma frase, mantém a mesma hipótese. Assim, a mediação pedagógica, já sinalizada, deve ultrapassar os limites das palavras e promover a construção de frases.

É um processo que pode durar mais ou menos tempo, a depender do aluno. Mas, a persistência dessas hipóteses dependerá bastante do tipo de ensino mediado que o professor promoverá. Certamente são muitas as situações didáticas que podem ser utilizadas para trabalhar nesse nível. A ilustração é somente um exemplo. Ao final desse nível, portanto, o alunos estará atribuindo letras para cada som. É assim que ele passa desse para o silábico-alfabético.

6.1.3 Atividade da Hipótese Silábica-Alfabética (Nível IV)

Atividade: Produção de Texto Coletivo.

Objetivo: organizar a escrita sem subtrair letras e conglomerar palavras.

Procedimento: o mesmo adotado na atividade dos níveis anteriores.

Mediação Pedagógica:

Nesse nível a mediação pedagógica é mais apropriada com a leitura da própria produção do aluno. Então, após a leitura de todos, do texto coletivo, é interessante que o professor retire da visão do aluno, a produção realizada no quadro ou papel, e peça para que ele reescreva o texto ou parte dele, em seu caderno.

Essa é uma mediação que requer maior tempo e atendimento individualizado, pois o professor deverá sentar junto ao aluno para ler com ele sua produção. O professor pedirá que o aluno leia sua produção, sem se interferir em nenhuma palavra. A reflexão será promovida quando o aluno não compreender bem sua escrita ou se sentir atrapalhado com ela. Então, o professor pergunta: “porque você não está lendo com facilidade?” “Há alguma forma de escrever diferente da que você escreveu?” “Que forma seria melhor escrever “tal” palavra?”. Muito possivelmente aparecerão palavras conglomeradas nesse texto. Daí, o professor pode aproveitar para fazer as mesmas indagações. Só que dessa vez, não com as palavras, mas com as frases.

É importante acompanhar a nova escrita do aluno, ou seja, a que ele apresentará, entendendo que é “mais correta” do que a anterior. Se ele não conseguir apresentar progressos, não há problema. O professor pode apresentar a forma convencional da escrita para que ele reescreva (com as devidas intervenções) e vá se apropriando dela. Esse trabalho requer maior dedicação do tempo do professor e do aluno.

Há também como desenvolver essa mediação com toda a turma. Ao invés do professor desenvolver o trabalho com um aluno, ele pode cumprir as etapas, já descritas, com toda a turma. Ele pode convidar um aluno para ir ao quadro e reescrever uma ideia do texto ou ele pode pedir que os alunos ditem quais foram as palavras, frases ou textos que eles escreveram no caderno (na forma original). O professor, então, escreve no quadro e corrige juntamente com a turma. Depois, solicita que eles leiam e, mediante as dificuldades apontadas, promove as reflexões pertinentes ao caso e faz as inferências cabíveis.

6.1.4 Atividade da Hipótese Alfabética (Nível IV)

Atividade: Produção de Texto Coletivo.

Objetivo: utilizar corretamente as grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, as distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro.

Procedimento: o mesmo adotado na atividade dos níveis anteriores.

Mediação Pedagógica:

A utilização inadequada de letras que possuem mais de um fonema ou o uso de diferentes grafias que correspondem ao mesmo fonema é a marca principal desse nível. Porém, ainda há também a presença de algumas subtrações de letras e conglomerações de palavras, mas em menor expressividade, se comparado ao nível anterior.

Diante das características apresentadas, o professor pode usar as mesmas orientações do nível silábico-alfabético e os mesmos questionamentos. O interessante aqui é que os alunos percebam suas hipóteses e as confrontem com a escrita convencional para aperfeiçoar sua produção, já que ainda apresentam “erros” se comparado a escrita convencional.

O nível alfabético não pode ser confundido com o que se costuma chamar de nível ortográfico. Esse, na verdade, não foi desenvolvido por Ferreiro, pois a autora não entende a construção da escrita como uma apreensão de formas e regras convencionais. Mas, explica que a construção da escrita é um processo de descobertas, paulatinas, de um modo de expressão da linguagem que obedece a um regra geral, instituída socialmente. Dessa forma, no ensino da escrita, não pode ser validado apenas as características da escrita do aluno como sinalização de como ele está na produção dessa linguagem. É necessário, antes de tudo, entender as construções hipotéticas e perceber o momento em que o aluno alcança a compreensão da escrita silábica. Ou seja, ele precisa perceber que a escrita silábica requer uma estrutura composta de palavras que são escritas da esquerda para a direita e de cima para baixo; que as palavras são escritas a partir do registro de letras que acompanham os seus sons; que para cada palavra há um espaçamento a ser dado; que cada palavra tem uma variação de letras e podem ter um significado, mesmo tendo somente uma.

Quando o sujeito compreende essa forma de escrita e consegue aplicar em sua produção os seus elementos, mesmo não alcançando uma formatação convencionalmente correta, ele atinge o nível final da evolução da escrita. O que lhe falta então, no nível alfabético é um aperfeiçoamento que somente terá com o uso da leitura e do exercício da escrita.

Os caminhos que levam à construção de uma escrita, corretamente ortográfica, podem ser variados. Tanto em relação aos procedimentos didáticos, como os encaminhamentos dessas atividades sem perder de vista o foco no objetivo estabelecido pelo professor no ato do ensino.

É importante observar que o objetivo dessa atividade (nível alfabético), está voltado à superação de algumas hipóteses que mascaram a construção de uma comunicação a ser bem compreendida. Se o objetivo fosse, por exemplo, desenvolver a criatividade da escrita ou a de utilizar corretamente uma estrutura textual, os encaminhamentos e questionamentos seriam diferentes.

Diante do que foi exposto, vale dizer que a execução da mediação pedagógica é coerente à sua concepção. Isso pode ser percebido no momento em que a estrutura do trabalho pedagógico obedece a seguinte lógica: conhecer os alunos (os níveis); escolher as atividades apropriadas e em seus encaminhamentos; pensar em alguns questionamentos que provoquem a reflexão dos alunos sobre suas hipóteses; e, acompanhar os progressos intelectuais construídos ao longo do processo. Para tanto, é necessário que o profissional tenha consciência do seu papel e esteja alicerçados em saberes científicos.

Muitas vezes “a lógica do aluno atrapalha o professor [...]. Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que oferece não tem “com que dialogar” (WEISZ, 2009, p. 42). Então, como ensinar a escrever sem conhecer o aluno e suas condições para a compreensão do uso da linguagem escrita? Caso o docente não esteja em consonância com as hipóteses construídas pelo aluno, seu ensino estará pautado em uma prática empirista que vê na aprendizagem da escrita somente as habilidades de reprodução de traços e articulação de letras/sons para formar palavras. Mas, a escrita não é uma mera reprodução de sons que estão associados à capacidade de memorização com o uso das funções neuromotoras e auditivas. É um processo mais complexo que requer uma organização pedagógica arraigada de desafios e boas situações de aprendizagem.

7 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho está voltado para a contribuição da formação do professor que busca possibilitar uma aprendizagem prazerosa e satisfatória dos alunos que estão em processo de alfabetização. Como em muitas pesquisas, esta pretende alcançar um grau de inquietação tamanha, no educador, que esse se sinta levado a buscar conhecer melhor sua área de atuação e desenvolver sua prática, no ensino da escrita, de maneira adequada.

Por acreditar que os professores podem ir adiante de onde estão, em relação à prática alfabetizadora, este trabalho foi organizado, apresentando um percurso de ideias que são necessárias à formação daqueles que desejam alcançar um grau maior de consciência científica. Com base nisso, algumas considerações serão apontadas.

A primeira consideração recai no conhecimento da história da educação do país onde se vive e se presta serviços educacionais e a intencionalidade política que é priorizada ao longo dos anos, impactando a formação do seu povo. Conhecer a história da educação é o primeiro passo para que o educador finque tome consciência do seu lugar na profissão e entenda que seu papel é de um cidadão capaz de interferir na formação dos sujeitos que estão sob seus cuidados. O professor, querendo ou não, é uma figura que interfere na estrutura de um povo, em sua formação crítica. Isso não é afirmado aqui, na tentativa de apontar para o educador como um super-herói, mas de exaltar a importância desse sujeito na construção da sociedade.

Por ser o educador um sujeito envolvido na formação da consciência crítica, ele não pode estar distante de ser também um sujeito crítico, desejoso de mudança e, acima de tudo, acreditar em si mesmo e buscar formas que superem cenários históricos desgastados e deficitários. O conhecimento da história é uma importante medida para alcançar esse lugar.

A segunda consideração a ser apresentada é sobre o conhecimento científico que sustenta o fazer pedagógico. As ideias, concepções e teorias que medeiam a prática docente precisam estar claras na execução do trabalho. Não é mais cabível atuar em um trabalho docente sem que se saiba a funcionalidade científica dele. Certamente, esse não é um exercício profissional simples, mas necessário.

É de fundamental importância que o professor assuma o lugar de conhecedor do objeto do seu trabalho – no caso, o aluno. Então, como pode se conformar em práticas que funcionem à base de tentativas de erros e acertos? Sem dúvidas, as tentativas devem fazer

parte da vida profissional do educador, mas não no sentido da cegueira do saber científico. Experimentar é uma atitude sábia e faz parte dos procedimentos científicos, mas, mesmo a experimentação, precisa de um direcionamento, um acompanhamento e, mais, de onde parte para onde se pretende chegar. Portanto, conhecer o funcionamento dos mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem como suporte de ensino, é essencial.

À medida que o professor conhece o instrumento do seu trabalho, tem condições de interferir, positivamente sobre ele. É como um médico que para fazer uma cirurgia cardíaca em um paciente, antes, conhece os caminhos pelos quais passará até chegar ao órgão e, quando chega ao destino almejado, sabe o quê e como fazer. Certamente, com a aprendizagem a situação é mais complexa, mas a ideia é a mesma.

A terceira consideração está relacionada à mediação pedagógica, numa perspectiva teórico-filosófica, a serviço do trabalho docente reflexivo. A boa prática pedagógica não se respalda em seleções interessantes de técnicas de ensino ou em usos de recursos materiais atraentes, isoladamente. A boa prática pedagógica é aquela que alia adequadas técnicas de ensino ao uso de importantes recursos materiais, de maneira organizada, tendo consciência da utilização de todos esses elementos, numa bela sincronia. Como esse funcionamento não depende, exclusivamente, da execução de procedimentos didáticos, mas da capacidade do uso deles em favor da aprendizagem do aluno, a mediação pedagógica não pode ser entendida como mais um instrumento de sequência didática. Ela é uma concepção de trabalho pedagógico que, ao ser bem compreendida, toma forma por meio da prática sequenciada, organizada e interativa de atividades didáticas.

O desenvolvimento de atividades, com encaminhamentos que promovam reflexões sobre a construção do conhecimento, tanto do aluno frente ao conteúdo trabalhado, como do professor frente à sua prática e a forma como o aluno lida com o ensino, se caracterizam como uma concepção de mediação pedagógica. A mediação pedagógica não é o mesmo que a aplicação sequenciada de atividades didáticas, mas uma execução mediante uma reflexão científica.

A quarta consideração diz respeito às duas últimas partes deste trabalho que contribuem para uma reflexão acerca do exercício pedagógico, no ensino da escrita. Esse ensino está respaldado nas ideias de Piaget, Vigotski e Luria. Embora o primeiro autor tenha uma lógica de construção do conhecimento divergente dos outros, no exercício docente é possível articular a concepção dos três e fortalecer a prática de ensino.

As explicações de Emília Ferreiro e Luria mostram um percurso da escrita que precisa ser compreendido pelo educador e utilizado no ensino. Luria inicia as explicações da construção da escrita pelos indícios do comportamento cultural. Ferreiro, com a teoria da psicogênese da escrita, mesmo sem intencionalidade, se aproxima da lógica de Luria quando explica os processos internos do indivíduo na construção da escrita, desde os primeiros riscos, representando a linguagem. Vigotski, por sua vez, amplia os estudos do professor com sua concepção interacionista da aprendizagem.

Piaget e Vigotski podem ter deixado explicações divergentes sobre o desenvolvimento e aprendizagem. Mas, uma coisa é certa, suas contribuições podem ser aliadas para fornecer um panorama ampliado do funcionamento intelectual do indivíduo. É com base nessa junção teórica que a mediação pedagógica toma forma de instrumento de trabalho e, com ele, o professor não ocupa o lugar somente de um reproduzidor de sequências didáticas. Ele passa a ser um professor que conhece seu objeto e reflete sobre sua prática, dialogando, frequentemente, com os saberes científicos.

Embora se saiba que os percalços da educação não serão superados somente com o investimento na formação de professores, sem essa medida, os entraves tendem a se fortalecer, perpetuando, o fracasso escolar. É importante perceber que parte da responsabilidade pela superação das dificuldades encontradas no campo da alfabetização está sobre a formação do professor. Se a má estrutura física da escola, os precários materiais didáticos, a deficiência da alimentação escolar, a ausência da família e outros fatores similares interferem no resultado da aprendizagem, o exercício docente também faz parte disso. É bom ressaltar que, com essa afirmativa, não se está responsabilizando o professor pelo fracasso, mas o seu lugar também está reservado a algumas observações. Portanto, é necessário, investir esforços para que o papel do professor seja cumprido, sob um exercício cuidadoso, leal e científico à formação dos sujeitos que a ele são entregues.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2014.
- ALMEIDA JÚNIOR, J. B. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, M. C. M. **Construindo o saber**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 39-50, julho/2001.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Manual eletrônico. Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring-/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.
- ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas, SP: Papirus, 2011a.
- ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2011b.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARRETO, E. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.
- BERNI, R. I. G. Mediação: O Conceito Vygotskyano e suas Implicações na Prática Pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA XI, 2006. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ileel/artigos-/artigo334.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2014.
- BOTH, W. C. et. al. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F., **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CECCHINI, M. Introdução. In; LURIA, A. R. et al.. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.
- CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

COSENZA, R. M. Bases estruturais do sistema nervoso. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, U F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 37-59.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. Brasília: Rever, 2005. Programa de linguagem e letramento promovido pelo Ministério da Educação.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB, EDUFBA, 2008.

DAMASCENO, B. P. A mente humana: abordagem neuropsicológica. **Multiciência**, n. 3, out./ 2004.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, A. P. B. H.; MAIA, H. A importância da linguagem oral e sua relação com o aprendizado de leitura e escrita. In: DIAS, A. M. B. H. et al. **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editoras, 2011.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo de ensino e aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. D. L.; MILLER, S. (orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FITTIPALDI, C. T. A influência que as ideias marxistas exerceram sobre vigotsky. **Revista da Educação**, Universidade Guarulhos, I (1): 74-78, 2006.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**. Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FURTH, H. G. **Piaget e o conhecimento**: fundamentos teóricos. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, S. M. A construção do conhecimento segundo Jean Piaget. **Ensino em Re-vista**, 6 (1):17-28, jul. 97/jun. 1998.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul./2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUARDIOLA, A.; FERREIRA, L. T. C.; ROTTA, N. T. **Associação entre desempenho das funções corticais e alfabetização em uma amostra de escolares de primeira série de Porto Alegre**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1998000200019&lng=pt>. Acesso em: 15 mar. 2011.

GUARESI, R. Etapas da aquisição da escrita e o papel do hipocampo na consolidação de elementos declarativos complexos. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.186, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/4988/4060>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GUERRA, L. B. **NEUROEDUCA: Inserção da Neurobiologia na Educação**. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/-7Encontro/Educa113.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2010.

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil**: 1995. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JUNGES, M.; FACHIN, P. **Entrevista com Esther Pillar Grossi sobre o método pós-constitutivista**. Disponível em: <<http://geempagri.blogspot.com.br/2010/04/entrevista-com-esther-pillar-grossi.html>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, L. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/-periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 18 out 2013.
- LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e tese**. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. 145 p. Il. ISBN 978-85-232-1110-3.
- LURIA, A. R. **A Construção da mente**. São Paulo: Icone. 1992.
- LURIA, A. R. **A mente e a memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACEDO, L. Entrevista com o professor Lino de Macedo. **Rev. Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 8, n. 2, dez./ 2004.
- MÄDER, M. J.; THAIS, M. E. R.; FERREIRA, M. G. R. Inteligência: um conceito amplo. In: **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 347-379.
- MARCILIO, M. L. **História da Alfabetização**. Entrevista TV Univesp. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eJgqRDLWxcM>>. Acesso em: 25 de out. 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARRACH, S. A. **neoliberalismo e educação**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/-eso/neoeducacao1.html>>. Acesso em: 6 maio 2011.
- MARTINEZ, A. M. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Junqueira & Marin e Cultura Acadêmica, 2010.

McCRONE, J. **Como o cérebro funciona**. São Paulo: Jonh Gribbin, 2002.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Junqueira & Marin e Cultura Acadêmica, 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. “Método lancasteriano” (verbeta). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

MENEZES, M. C. Reformas pombalinas. Entrevista. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9V_ug4wR0Rs>. Acesso em: 5 set. 2013.

MORETTI, L. H. T.; MARTINS, J. B. Contribuições da neuropsicologia para a psicologia clínica e educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 1, n. 2/3, p. 67-70, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006.

NASCIMENTO, M. I. M. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. [2006?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 5 set. 2013.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Junqueira & Marin e Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, F. M. A.; MAIA, H. Escrita: aquisição ortográfica. In: DIAS, A. M. B. H. **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editoras, 2011.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, mai/jun/jul/ago, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde11-/rbde11_07_romualdo_portela_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2011.

OLIVEIRA, M. K. Vigotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 24. ed. São Paulo; SUMMUS, 1992.

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

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea09.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

PALANGA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2001.

PIAGET, J. P. Desenvolvimento e aprendizagem. Fonte: PIAGET, Jean. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. Tradução: Paulo Francisco Slomp. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistema de representação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

PIMENTEL S. C.; SANTOS, A. J. P. Mediação pedagógica numa perspectiva neuropsicológica: uma contribuição ao processo de atenção às necessidades educacionais especiais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p.145-153, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/003-artigo-susana-145-153.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

QEDU. Portal aberto e gratuito. Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldomiro Gomes. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/205079-emef-waldomiro-gomes/proficiencia>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

REBELO, M. C. A.; RECHE, J. M. S. Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal). **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Braga, v. 4, n. 2, pp. 204-216, set. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/4988/4060>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

ROCHA, A. L. C. **A instituição: quem somos**. Disponível em: <<http://www.geempa.org.br/index2.html>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

ROCHA, M. S. G. Doença de Parkinson: aspectos neuropsicológicos. In: ANDRADE, V. M., SANTOS, F. H.; BUENO, U. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 347-379.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSÁRIO, M. J. A.; SILVA, J. C. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. 2004. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3-.PDF>>. Acesso em: 25 set. 2013.

SANTOMÉ, J. T. Os efeitos do neoliberalismo no currículo. In: SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, F. H. Funções executivas. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, U. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p.125-134.

SECO A. P.; AMARAL T. C. I. Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**. [2006?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn2>. Acesso em: 15 dez. 2013.

SILBER, R. S. **Mudanças estruturais na economia brasileira (1988-2002)**: abertura, estabilização e crescimento. São Paulo. Disponível em: <<http://www.usp.br/prolam/simao-.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2001.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da educação brasileira**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

TAFNER, M. **A construção do conhecimento segundo Piaget**. (Sem data). Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

TANAMACH, E. R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S. G. D. L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

TARDIFF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 13 a 28, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15550.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2011.

TEIXEIRA, M.; NOVO, C.; NEVES, E. Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. **Interacções**, Lisboa, n.19. p. 238-258, 2011. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interacoes>>. Acesso em: 23 maio 2014.

TEIXEIRA, O. S.; CORDEIRO, R. Q. Educação jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia. **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó (RN), v. 9. n. 24, set./out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em: <http://www.cerescaico-ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/olga_teixeira_st1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/-comunicacao-e-midia/noticias/21786/um-terco-dos-alunos-que-deviam-estar-no-ensino-medio-estao-no-fundamental/>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

TOLEDO, C. A. A. et al. **Ratio studiorum**. Verbetes disponíveis em: <http://www.histedbr-fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm#_ftnref1>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TULESKI, S. C. As apropriações contemporâneas dos estudos de A. R. Luria e suas implicações para a psicologia e educação. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2,

numero especial, dez./2010. Disponível em <www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_9_especial.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2011.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Icone, 2012.

_____. **Obras escogidas: tomo V. fundamentos da tecnologia**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEINZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.