

A boa aprendizagem, de acordo com Vygotsky (1998), antecede o desenvolvimento do sujeito, em sua inserção num dado contexto cultural e por intermédio da intervenção ou mediação semiótica do outro e do uso de instrumentos por meio dos quais o sujeito se desenvolve. Dito de outro modo, as funções psicológicas de origem filogenética, herdadas da espécie, são transformadas em funções psicológicas superiores, de natureza cultural. Esse processo se dá, pois, por meio do ensino.

**Jackson Luiz Nunes Bentes
Marcelo Piantkoski**

Experiências sobre o aprender-ensinar: por uma ação mediada

Experiences on the learning-teaching: toward a mediated action

JACKSON LUIZ NUNES BENTES*
MARCELO PIANTKOSKI**

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (Vygotsky, 1998).

Resumo

Nas linhas deste texto, pretende-se deixar explícito a importância do professor como agente do processo de mediação na educação e como ele concebe o processo de ensino-aprendizagem na ação mediada em sala de aula no Ensino Médio, com referência nos escritos de Vygotsky, para quem ensinar e aprender estão conectados, e ainda de Wertch e outros autores. Fizeram parte do estudo cinco professores que responderam a uma entrevista semiestruturada. As informações foram transcritas e constituíram um *corpus* submetido à análise de conteúdo. Após a análise, confrontaram-se concepções sobre o ensinar-aprender com a concepção vygotskiana. Deste modo, verifica-se que, na escola contemporânea, a ação mediada é orientada exatamente pelas funções das ferramentas culturais, as quais moldam o ambiente e a aprendizagem que nele se desenvolvem. Neste processo, o professor possui um papel fundamental. Os resultados indicam que, na concepção dos professores, ensino e aprendizagem configuram os dois lados de uma mesma moeda e cabe ao professor um papel de destaque na promoção da aprendizagem, na medida em que ele é quem realiza a ação pedagógica. Assim, esses professores concebem o ensinar e aprender numa completude, tecendo um sentido próprio à sua ação mediada na interação com o aluno.

* Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP, Brasil; Email: jk.luis@hotmail.com

** Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, Brasil; Email: marcelo.piantkoski@lasalle.org.br

Palavras-chave: Ensinar-aprender. Ação mediada. Contemporaneidade. Concepção dos professores.

Abstract

This paper aims to explicit the importance of the teacher as an agent of the mediation process in education, and how he conceives the teaching-and-learning process in an action mediated in a classroom in Secondary School, with a reference to Vygotsky's works, to whom teaching and learning are connected, and also to Wertch and other authors as well. Five teachers who participated of this study answered to a semi-structured interview. The information was transcribed and constituted a *corpus* submitted to a content analysis. After that analysis, their conceptions were confronted with those of Vygotsky. Then, it was observed that, in the contemporary school, the action mediated is oriented exactly by the functions of the cultural tools, which shape the environment and the learning which is developed in it. And, in this process, the teacher has a fundamental role. The results indicate that, in the conception of the teachers, teaching-and-learning are the two sides of a same coin, and the teacher has a key role in promoting learning since he is the one who performs the pedagogical action. Then these teachers conceive teaching-and-learning in a completeness, weaving an own sense to the action mediated in the interaction with the student.

Keyword: Teaching-learning. Mediated action. Contemporary. Conceptions of the teachers.

Introdução

Em consonância com o referencial teórico de Vygotsky¹, para quem ensinar-aprender não pode ser entendido de forma desconectada, busca-se demonstrar o papel do professor no processo de mediação na educação contemporânea. E também a importância de conectar as ferramentas culturais da modernidade às estratégias de ação mediada facilitadoras do ensino-aprendizagem, fazendo com que o processo de busca do conhecimento seja demonstrado na ação mediada.

Esta ação mediada expõe, entre outros, a concepção de quem educa sobre o que é ensinar e o que é aprender, configurando, assim, os dois lados de uma mesma moeda, sem descuidar que o professor assuma seu papel de destaque na promoção da aprendizagem.

Deste modo, o que os professores concebem sobre o ensino e aprendizagem se revela nesta díade ensino-aprendizagem e, ao mesmo

¹ Para Vygotsky, a base epistemológica de sua teoria, de acordo com Pino (2005), ancora-se no pensamento de Karl Marx, ao pretender fazer uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia. Para alguns autores, trata-se de um resumo preciso da teoria sociocultural de Vygotsky dos processos psicológicos superiores. Vygotsky estende o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos.

tempo, o instigam a assumir seu papel de mediador junto aos seus alunos. O que significa aprender? O que significa ensinar? Na contemporaneidade, a ação mediada deve rever a concepção de ensino e de aprendizagem. Esta nova concepção está pressuposta na educação contemporânea. Entendendo aqui o contemporâneo² como aquele que não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever a parte da sombra. Isto é, o educador pode atender aos desafios de seu tempo, sem deixar-se seduzir pelas mudanças no processo de ensino-aprendizagem que não contribuem a esse processo.

Eis o grande desafio ao qual as escolas contemporâneas devem se propor a responder: o que significa, em sua ação mediada, ensinar e aprender?

Sobre o conceito de aprender

A definição do conceito de aprender indica duas tendências conceituais distintas: uma afeita a resultados comportamentais observáveis e outra relativa ao processo pelo qual a aprendizagem ocorre, seja por representação de conceitos, seja pela “apreensão” por meio de estratégias de ensino.

O sujeito constrói os conhecimentos a partir de sua interação com um outro social e com o contexto histórico e cultural em que está inserido. De fato, o aprendizado não se limita à aquisição de capacidades especializadas para pensar sobre algo. Antes, o aprendizado é mais do que aquisição de uma capacidade ou informação, ele é a:

[...] construção de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, uma aprendizagem especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e seus processos são similares nos vários campos específicos (VYGOTSKY, 1998, p. 106).

Assim, é importante se pensar para além da ideia de simples aquisição de capacidades especializadas como facilitadoras da aprendizagem, embora a aquisição, neste sentido, assemelhe-se à posição de Thorndike (apud VYGOTSKY, 1998), o qual acreditava “que toda aquisição de uma resposta em particular aumenta diretamente e em igual medida a capacidade global” (Ibid., p. 107). O sentido atribuído ao termo denota um processo não observável, em que há alteração de determinadas funções psicológicas a ponto de resultar, em um dado momento, no desenvolvimento mais elevado do sujeito.

De fato, mudanças no comportamento que possam ser relacionadas com

² Para Agamben (2009), pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade.

o conteúdo ensinado sugerem que algo novo se passou em consequência do processo de ensino. Essa categoria tem apelo fortemente comportamental, no sentido de que a aprendizagem deve ser constatada por meio de condutas objetivas, de desempenhos. Ao responderem, os professores apresentam um lado positivo: a preocupação com alguma evidência de que entre o ensinar e o aprender algo se passou.

A representação contextualizada passa a ser expressão e, ao mesmo tempo, função do ensino-aprendizagem. Parte da suposição de que o sujeito não apreende a realidade exterior diretamente, mas constrói representações mentais de natureza interna sobre o mundo (ROSSI, 1997). O sujeito opera cognitivamente com modelos mentais, que são elaborados a partir da percepção ou do discurso. Estes podem ser constituídos por muitas proposições (regras) articuladas ou formados essencialmente por imagens, ou ainda ser uma combinação de proposições e imagens (JOHNSON-LAIRD, 1983). É importante a relação entre os modelos mentais dos alunos e os modelos conceituais dos professores na mediação do conteúdo a ser ensinado, para a efetivação da aprendizagem e para o avanço no desenvolvimento do aluno.

Sobre o conceito de ensinar

A boa aprendizagem, de acordo com Vygotsky (1998), antecede o desenvolvimento do sujeito, em sua inserção num dado contexto cultural e por intermédio da intervenção ou mediação semiótica do outro e do uso de instrumentos por meio dos quais o sujeito se desenvolve. Dito de outro modo, as funções psicológicas de origem filogenética, herdadas da espécie, são transformadas em funções psicológicas superiores, de natureza cultural. Esse processo se dá, pois, por meio do ensino.

Nesse cenário, a escola, instituição concebida como responsável pela produção, transmissão e socialização de saberes, possui especial destaque na promoção do desenvolvimento dos seus alunos, já que é também responsável pelo ensino e pela aprendizagem (ROSSI; ALMEIDA, 2007). As concepções que os professores têm, portanto, do que é ensinar e de como ensinar se articula com aprender revela a orientação que possuem quando se transformam em efetivos mediadores do conhecimento em sala de aula.

Se a escola representa um espaço de socialização (via apresentação e doutrinação) de conteúdos valorizados socialmente e tidos como científicos, essa pode ser considerada a sua função menos importante, porque os conhecimentos, para serem aprendidos, necessitam ser reconstruídos pelo aluno, a partir dos processos mediacionais envidados pelo professor. A crítica a um conhecimento e à reconstrução didática em si mesmos já é um tipo de evitação da mera reprodução, constituindo nova produção de saberes que, necessariamente, deve ter lugar na escola, em todas as escolas (ROSSI; CARVALHO; DIAS, 2003).

Deste modo, ensinar ganha novo espectro quando é entendido e

elaborado pelos próprios agentes da pesquisa que entendem que, em sua ação mediada, eles devem ocupar o papel de mediar a aquisição do conhecimento, ou, como expresso no discurso, “oferecer meios ao aluno”.

A experiência da ação mediada na escola contemporânea

Na sociedade contemporânea, a ação mediada se caracteriza pela tensão irreduzível entre o outro social e os modos de mediação. O professor, como agente do processo mediacional na escola, assume inevitavelmente o papel de definir as ferramentas culturais e os tipos de estratégias de ação mediada que utilizará no ensino-aprendizagem.

Portanto, investigar sobre as concepções do professor como agente do processo de mediação, e, concomitantemente, sobre os modos de mediação que envida em sala de aula, é de suma importância, uma vez que deixa à mostra a combinação dos elementos necessários para que a ação mediada seja impulsionada.

Para Burke (apud WERTSCH, 1998), o conceito de propósito está implícito nos conceitos de ato e agente, e está igualmente implícito na agência, nesse caso, a escola contemporânea, já que as ferramentas e os métodos servem a um propósito.

Dessa forma, detectar como se dá a ação mediada nas diversas realidades que envolvem uma ação educativa e o desenvolvimento cognitivo dos envolvidos pressupõe determinadas direções que seguem um curso intelectual, ético e politicamente complexo.

Wertsch (1999) realiza uma investigação do que implica o método de análise da ação mediada, pois nota que esclarecer a noção de desenvolvimento é pertinente, quando aplicado à ação mediada como unidade de análise pertinente para os estudos socioculturais.

O autor apresenta como argumento central que “a ação tipicamente humana emprega ‘instrumentos mediadores’, tais como as ferramentas e a linguagem, e que estes instrumentos mediadores dão forma à ação de maneira essencial” (WERTSCH, 1993 p. 50). Dentre suas preocupações, o autor atenta que o agente da ação pode ser concebido como o “agente ou os agentes que atuam em conjunto com instrumentos mediadores” (Ibid., p. 50).

Ainda segundo Wertsch (1999, p. 68), ao se fazer referência ao “desenvolvimento da ação mediada, as ferramentas culturais, os agentes e outros, é importante refletir sobre qual é o objetivo final no qual estamos pensando”, em consideração às experiências de cada indivíduo no processo educativo.

Visto que cada indivíduo tem uma história evolutiva peculiar de experiências com as ferramentas culturais e essas histórias podem oferecer uma compreensão fundamental

de que tipo de habilidade e inteligência possui. Bem como os indivíduos enfrentam e dominam um conjunto existe de ferramentas culturais (Ibid., p. 68).

Consideremos que o professor, ao eleger e utilizar modos de mediação junto ao aluno, possibilita novas modalidades de ação, mas, por outro lado, restringe outras. Quando o sujeito internaliza uma nova ferramenta cultural como, por exemplo, a aprendizagem de cálculos complexos, que auxilie na resolução de um problema matemático, ele é liberado de uma limitação anterior, entretanto, a aprendizagem dos mesmos cálculos complexos introduz outras novas limitações que lhes são próprias.

Persistindo no mesmo exemplo, os cálculos complexos não poderiam ser utilizados em função de outros problemas matemáticos, pois demandariam ajustes. De forma similar, os modos de mediação de uma forma geral, e, em particular, a linguagem, possuem um potencial de recriar novos níveis de desenvolvimento com tendências a apresentarem um modo de pensamento mais elaborado.

Vygotsky (1998, p. 77), afirma que:

Ao estar incluída no processo de conduta, a ferramenta psicológica (signo) altera todo o fluxo e a estrutura das funções psíquicas. Tendo determinado a estrutura de um novo ato instrumental, do mesmo modo que uma ferramenta técnica altera o processo de adaptação natural determinando a forma das operações de trabalho. Uma forma de entender as diversas maneiras em que a introdução de uma nova ferramenta cultural "altera todo o fluxo e a estrutura" da ação mediada consiste em considerar o que acontece nos diferentes "domínios genéticos" da filogênese, a história sociocultural, a ontogênese e a microgênese.

A ênfase nas novas ferramentas culturais deve-se ao fato de que, quando introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, provocam modificações no ambiente, ao mesmo tempo em que são modificadas no movimento deste mesmo ambiente. Esta ideia vygotskiana deve ser ressaltada devido à importância dos signos na relação de aprendizagem, pois estes criam novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura, as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998).

A seleção de procedimentos realizados pelo professor para promover o ensino-aprendizagem demanda compreensão dos objetivos que se quer atingir e das especificidades do grupo de alunos a quem a ação pedagógica é dirigida. Ao mediar o conhecimento, o professor poderá lançar mão de um conjunto inesgotável de procedimentos e alternativas de ensino, mas sempre se pautará por sistemas de comunicação que sejam de domínio dos envolvidos, sistemas esses que plasmarão as trocas intelectivas e afetivas e a constituição de novas experiências e saberes (ROSSI, 1997). O uso de instrumentos e recursos de apoio interfere positivamente na dinâmica e efetividade do processo.

Afirma Vygotsky (1998) que todo processo cognitivo tem como base uma

emoção e, tal como o pensamento e a linguagem, também é internalizada pela mediação. Assim, o ensino-aprendizagem enseja o estudo de relações emocionais, afetivas e cognitivas que estão por trás dos significados do que se apreende na escola.

É necessário frisar que, na sala de aula, a ação dos professores é orientada pelas funções das ferramentas culturais e, obviamente, pelas combinações destes, o que, de certa forma, “molda” o ambiente e a aprendizagem. Em contraposição, existem as opções, preferências, motivos e convicções dos alunos, expressos por meio de comportamentos na relação do “eu com o outro”, requerendo que se considerem as ações externas manifestas, bem como todas as dimensões do ser humano.

A análise de tais modalidades de experiências e práticas educacionais de um agente configura variados processos de atribuição de significado às ações humanas.

É neste sentido que ela ocupa um lugar primordial e imprescindível para a aprendizagem. Ora, não obstante, a ação humana se liga exclusivamente a processos individuais ou grupais, ressaltando seu caráter interacional. Os processos podem ser exemplificados na sala de aula, onde, por excelência, acontecem as interações assimétricas dos alunos com professores adultos, possibilidades de uma ação educacional eficaz.

Em uma perspectiva similar, Duarte (1998) vê o objeto da educação como referência à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e também como referência à descoberta das formas mais adequadas para este intento, objetivando, no entanto, a verificação das implicações do conceito de “trabalho educativo” na construção de uma pedagogia que se sobreponha às pedagogias da essência e da existência.

Duarte (1998) postula a necessidade de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar e analisa criticamente algumas concepções consideradas negativas em relação ao ensino como transmissão de conhecimento. Para o autor, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Assim, a produção de humanidade no indivíduo, dada histórica e coletivamente, mostra-se, de maneira objetiva, na identificação dos elementos culturais, e as formas adequadas para atingir o objetivo, pela construção de uma concepção pedagógica que contenha em seu cerne um posicionamento afirmativo e que, conseqüentemente, posicione-se “polemicamente” em relação às concepções negativas sobre o ato de ensinar.

O caminho para a análise - Instrumento

O instrumento utilizado na coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, a qual foi composta por questões que giraram em torno

das temáticas sobre o *ensinar* e o *aprender*. As entrevistas³ como instrumento facilitaram a compreensão das concepções que os professores possuem sobre o processo de ensinar e aprender na escola. O roteiro de entrevista constou de questões cujos temas centrais foram:

- a) Identificação do professor
- b) Concepções sobre o que é ensinar
- c) Concepções sobre o que é aprender
- d) Questões de associação livre

- Procedimento

O procedimento contribuiu diretamente com os professores envolvidos na pesquisa e, conseqüentemente, com a escola. Ao seguirem as orientações da metodologia, ambos se deram conta de que o instrumento que lhes foi proposto proporcionou uma autoavaliação.

Com uma abordagem direta aos professores, a entrevista deu-se individualmente, falando da relevância do projeto para a prática do próprio professorado com a garantia de privacidade dos dados coletados e com retorno a eles. Cada professor respondeu à entrevista, que retornou ao entrevistador para ser analisada. Por último, organizou-se um *corpus* para os procedimentos de análise de acordo com o que orienta a análise de conteúdo de Bardin⁴.

- Análise dos dados

Na análise dos dados, utilizou-se a técnica proposta por Bardin, submetendo os dados à análise de conteúdo (BARDIN, 1988). Como acenado anteriormente, a análise de conteúdo foi utilizada por se constituir em uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto de comunicação sem impedir a discussão, do ponto de vista qualitativo dos resultados.

Com o intuito de identificar as concepções de professores do Ensino Médio sobre a mediação semiótica, foi importante adotar e permanecer fiel a uma postura de “vigilância crítica” e, em momento algum, limitar-se a uma “simples leitura do real”. O propósito era de apreender as concepções dos professores e suas condições de produção no próprio contexto cultural em que estavam situados, isto é, de entender tudo o que acontecia semioticamente no espaço da sala de aula.

A análise das respostas das entrevistas e das questões abertas dos questionários, com as temáticas, extraídas do material selecionado, foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1988). Esta análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, a

³ A finalidade desta técnica na investigação é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo.

⁴ Para Bardin é necessário analisar os resultados em função de variáveis externas relativas aos locutores: sexo, idade, nível, sociocultural, traços de personalidade, contato com estrangeiros, etc. (BARDIN, 1988, p. 57).

partir de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção ou recepção de determinada mensagem.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação, à classificação e ao estabelecimento das unidades de registro. Para Bardin (1988, p. 103):

[...] a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] [grifo dos autores].

Desse modo, optou-se por utilizar tais dados como unidade de registro do tema, após serem identificados no decorrer da análise do material coletado, observando-se as normas seguidas na fase de pré-análise, isto é, a regra da exaustividade, da representatividade, homogeneidade e pertinência. No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, procedeu-se à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto.

Temática 1: Como os professores concebem a aprendizagem?

Aos professores foi perguntado: o que é aprender? Respondida a questão referente às suas concepções sobre a aprendizagem, é possível estabelecer as seguintes subtemáticas: aquisição e transmissão de conhecimentos; identificação das condições de formação; análise e síntese do conhecimento; exercício do pensamento, reflexão, avaliação;

Tabela 01

O que é aprender?		
Categorias	Definição de categorias	Ferramentas mediacionais do professor
1. Adquirir e transmitir conhecimentos	Aprendizado como uma forma de alcançar conhecimentos relevantes.	Aulas expositivas, leituras, produção de textos, exercícios, recurso audiovisual, músicas
2. Identificar condições favoráveis à formação	Identificação das condições favoráveis à condição do aprendiz.	Recursos audiovisuais, escritos, imagens e o contexto cultural
3. Analisar e sistematizar do conhecimento	Processo de análise e sistematização do conhecimento.	Situações do cotidiano, situações reais, experiências e audiovisual

Seção Especial

4. Exercitar o pensar, refletir, avaliar	Exercício do pensar, da reflexão; é refletir.	Reflexão e discussão em grupo, recursos audiovisuais
5. Doar-se ao que faz	Doação [...] por um aprendizado que interfira na realidade e reconstrua o conhecimento.	Discussão em grupo, recursos audiovisuais
6. Outras	Respostas que não se enquadram nas categorias elencadas.	Não tiveram relevância

Fonte: autoria própria, 2015.

Candeias et al (2005) fortalecem essa ideia ao demonstrar como a avaliação do potencial de aprendizagem pode ajudar os professores na compreensão das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos em função dos processos psicológicos intraindividuais e interindividuais.

A autora fundamenta-se na ideia de que o indivíduo possui a capacidade de “mudar e se desenvolver em direção a níveis superiores de pensamento com a ajuda dos diversos agentes que configuram o seu ambiente de aprendizagem” (CANDEIAS et al, 2005, p. 10). Assim,

[...] carência ou privação de experiências de aprendizagem através de um mediador tem frequentemente como consequência funções cognitivas empobrecidas e uma privação cultural que se pode traduzir numa reduzida modificabilidade cognitiva do sujeito como resposta direta a exercícios de estimulação, tal como propõem autores como Almeida, (1994), Feuerstein (1980), Sternberg e Grigorenko (2003), Vygostky (1993). (Ibid., p. 10).

O ser humano é entendido ou apresentado por estes autores como um sistema aberto, que sofre influências e assim muda seu comportamento, seu agir no ambiente em que vive suas experiências. A aprendizagem se dá na interação que acontece nos seligos⁵.

Entre os entrevistados, considera-se a aprendizagem relacionada às dimensões de análise e sistematização de conhecimentos, expressas em suas falas: aprender é um processo no qual a informação é analisada, sintetizada e transformada em conhecimento.

O professor, ao abordar a forma de aquisição dos conhecimentos, faz um destaque à “análise sistematizada” como um dos fatores que interferem para a aprendizagem. O termo “análise sistematizada”, utilizado pelo professor, precisa ser problematizado, haja vista que tal expressão nos remete à ideia de que algo necessita de “análise sistematizada” para então ser aprendido.

⁵ Termo cunhado pelos autores, para explicitar um lugar e modo específico no qual se dá a aprendizagem, considerando o processo de mediação com os signos.

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, a defesa está num sujeito ativo, o qual constrói seus conhecimentos a partir de sua ação sobre o próprio meio circundante, como afirma Vygotsky (1998).

O aprendizado é mais do que submissão de análise: é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. Ele não altera a capacidade global de focalizar a atenção; pelo contrário, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

No que se refere a tais análises sistematizadas, observamos uma consonância com os postulados de Vygotsky (1998), pois, segundo o autor, a interação que o sujeito estabelece entre pares e com o contexto sociocultural são imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Tabela 02

O que é ensinar?		
Categorias	Definição de categoria	Como o professor concebe o ensinar
É construir junto o conhecimento.	Ser a construção coletiva do conhecimento.	Como relação da formação acadêmica com a prática de sala de aula.
Doar-se. Identificar-se.	Identificar as condições favoráveis à formação do aprendiz.	Um interferir na realidade, construir e reconstruir conhecimento.
Despertar a curiosidade.	Fazer despertar em alguém a curiosidade e indicar perspectivas.	Relações complementares em suas especificidades.
É promover reflexão e despertar a [...]	Promover reflexão e despertar para o conhecimento.	Como promoção do conhecimento.
Outras	Categorias não enquadradas nas anteriores.	Não tiveram relevância.

Fonte: autoria própria, 2015.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas, caracteristicamente humanas de comportamento, produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

O uso dos instrumentos capacita o educando à aprendizagem. Tébar (2011) refere-se à aprendizagem como um processo reorganizador dos nossos conhecimentos, uma vez que estabelece novas relações entre eles. O autor ratifica que todas as pessoas podem ampliar seu potencial e sua

capacidade de aprender por meio da mediação⁶. Pela mediação que o professor realiza em sala de aula, evidenciam-se as potencialidades do sujeito que estão ocultas ou não manifestas e potencializam a aprendizagem.

Tébar (2011) chama atenção aos conceitos vygotskianos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP): a distância que existe entre o nível de desenvolvimento atual ou real (NDA) detectado pela resolução de problemas sem ajuda; e o nível de desenvolvimento próximo (NDP), determinado pela resolução de um problema com a ajuda de alguém. Por serem conceitos que descrevem explicitamente que o potencial do sujeito em apreender se dá pela mediação, neste caso, fazendo uso dos signos, é possível afirmar que o construto dinâmico do processo de ensino-aprendizagem encontra-se no conceito de desenvolvimento potencial de Vygotsky (1998; 2001).

Considerações finais

No processo educativo, cabe ao professor selecionar, hierarquizar os conteúdos, estratégias e procedimentos específicos de ensino e de avaliação dos alunos. Sua decisão revela concepções sobre o que é aprender e ensinar e das políticas educacionais por ele assumidas, ainda que não possua consciência acerca do significado e das consequências de suas escolhas no processo de escolarização como um todo.

Assim, refletir sobre a ação pedagógica é focar também na escolha da profissão, nas relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, na autonomia e na responsabilidade conferida aos professores, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo (PERRENOUD, 1997).

A sociedade do conhecimento, com as sofisticadas tecnologias computacionais, apresenta, hoje, ao professor, um novo problema: o que é e como se deve ensinar.

O conceito de ensinar era considerado vago e sem fronteiras definidas na década de 1970 (GREEN, 1971). Hoje, o professor responsável na promoção da aprendizagem sente a necessidade, ainda que em tese, de interferir na atividade psíquica, principalmente na esfera dos afetos e dos pensamentos. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, ciente de que a eficácia metódica é coordenada aos modos de pensar do aluno.

Nesse sentido, Tunes, Tacca e Bartholo Junior (2005) afirmam que o aluno (no ensino médio) dirige seu processo de aprender, ideia apreendida na perspectiva histórico-cultural, quando se examinam teoricamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, formulando o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A boa aprendizagem é anterior ao processo de desenvolvimento do aluno e ocorre sob a intervenção ou mediação de um outro mais capaz, em geral, do professor.

⁶ Ver Tébar (2011, p. 74). A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito afim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo ser humano.

Assim é que, face a dúvidas ou dificuldades na compreensão do conteúdo ministrado, criam-se novas estratégias ou buscam-se recursos para garantir o processo mediacional. Em síntese, a ação pedagógica ou a ação mediada configura o alicerce sobre o qual se edifica a história escolar dos alunos, história esta que não se resume aos aspectos meramente acadêmicos e cognitivos, mas considera a dinâmica dos afetos que embasam a relação de ensinar e de aprender.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. 1ª reimpressão. Chapecó-SC: Editora ARGOS, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- CANDEIAS, A. A.; ALMEIDA, L. S.; REIS, T.; RODRIGUES, A.; REIS, M. Dynamic evaluation of cognitive modifiability and of learning in pupils with learning disabilities. Dinâmicas e processos em avaliação do potencial de aprendizagem em alunos com dificuldades de aprendizagem. In: CANDEIAS, A. A. (Coord.) **Different children's: multiple look's as to evaluate and to intervene**. Évora: University of Évora/PROD EP, p. 32-62, 2005. I CD-ROM.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 19 n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/41840619/254721058/name/Cadernos+CEDES.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2008.
- GREEN, T. F. Uma topologia do conceito de ensino. Tradução de Herotildes M. P. da Rocha. In: HYMAN (Ed.). **Contemporary thought on teaching**. New Jersey: Prentice-Hall, 1971, p. 71-78.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. **Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- PINO, Angel S. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotski**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- ROSSI, Tania Maria de Freitas; ALMEIDA, S. F. C. de . O conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana.. In: OSNAYA, M. C.; PÉREZ, J. C. R. (Org.). **Psicología social: perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible**. 1ed. Mexico City: Amapsi Editorial, 2007, v. 01, p. 99-108.
- ROSSI, T. M. F.; CARVALHO, R. P. F. de; DIAS, A. L. B. **Formação de professores: investigando, construindo conceitos e estratégias para o trabalho com probabilidade e estatística nas séries iniciais do ensino fundamental**. I Jornada Latino Americana e II Colóquio Brasileiro, Brasília, v. 1, p. 1-10, 2003.
- ROSSI, T. M. F. Eu ensino(ensino?), tu não aprendes: a aprendizagem como processo interativo. **Cadernos da Católica de Brasília**, Brasília, s.p., 1997.
- TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Tradução

Seção Especial

de Priscila Perreira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. The teacher and the act of teaching. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, v. 35, n. 126 [cited 2008-02-26], p. 689-698. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742005000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente.** Tradução: Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WERTSCH, James V. **La mente en acción.** Argentina: Aique Grupo Editor, 1999.

_____. **Voces de la Mente.** Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Traducción: Adriana Silvestre. Madri-Espanha: Aprendizaje Visor, 1993.