



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

LUCIANA KÁTIA REIS

CAMPINA GRANDE - PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R375c Reis, Luciana Kátia.
Como e quando intervir com estratégias mediadoras em sala de aula? [manuscrito] : uma proposta de orientação para professores polivalentes / Luciana Kátia Reis. - 2018.
160 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2018.
"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Estratégia de mediação. 2. Prática docente. 3. Educação básica. 4. Ensino fundamental. I. Título
21. ed. CDD 371.3

LUCIANA KÁTIA REIS

**COMO E QUANDO INTERVIR COM ESTRATÉGIAS MEDIADORAS EM SALA
DE AULA? UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES
POLIVALENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.
Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva

CAMPINA GRANDE - PB

2018

LUCIANA KÁTIA REIS

COMO E QUANDO INTERVIR COM ESTRATÉGIAS MEDIADORAS EM SALA
DE AULA? UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES
POLIVALENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Formação de Professores, da Universidade Estadual
da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a
obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em 29/08 /2018



Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva – PPGFP/UEPB
Orientador



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano - PPGED/UFCG
Examinador



Profa. Dra. Fabíola Mônica Gonçalves – PPGFP/UEPB
Examinadora

DEDICATÓRIA

A meu pai Francisco Reis (in memoriam), a quem devo não só o orgulho de ser sua filha como à conclusão deste trabalho.

A minha mãe, Maria de Fátima, que representa pelo exemplo o amor e o valor da leitura.

A Sales, companheiro, parceiro incansável e incentivador.

A meus filhos, Tales e Lucas, por eles e para eles tudo valeu a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, gratidão pela vida.

Aos meus familiares, irmãs, irmão, sobrinhos, tias e tios, pelo desejo de vitória.

A Pádua, meu orientador, pela mediação necessária e assertiva em busca dos conhecimentos sobre a pesquisa e a prática pedagógica.

À Kátia Campos, amiga, pelo incentivo e apoio tão necessário no processo de construção das primeiras ideias do projeto de pesquisa.

A Miguel Ribeiro, psicólogo e terapeuta, pela mediação em busca de quem sou e da descoberta da força interior que me orienta e me movimenta.

À direção da escola, pelo apoio e confiança ao que era proposto fazer.

À professora colaboradora e aos alunos, pela confiança e entrega ao que fosse necessário realizar.

Ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, na qualidade dos professores e funcionários.

Aos meus colegas de curso, pela companhia na jornada.

As minhas amigas, poucas e ao mesmo tempo muitas, na qualidade do que representam como apoio e torcida pelo sucesso: Mabel, Madalena e Fabiana.

As minhas colegas de trabalho, pela confiança e apoio.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola da rede privada de ensino, localizada no município de Campina Grande – PB, em uma turma do quinto ano do ensino fundamental, por meio de aulas ministradas na disciplina de História. Apresenta como objeto de estudo a natureza da mediação docente por meio das estratégias de intervenção intencionais. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencional, e suas possíveis contribuições para a apreensão e construção do conhecimento pelo alunado. Para tanto, o desmembramos nos objetivos específicos seguintes: identificar como se revela o conceito de mediação dos professores polivalentes, em seus discursos e práticas; verificar quais estratégias de mediação são mais eficazes, quando essa é concebida como um processo interacional e dialógico; averiguar, a partir da análise das respostas dos alunos, o desenvolvimento de competências discursivas como: explicar, justificar e comentar. Por meio de uma abordagem qualitativa, foi possível coletar e analisar dados, através da aplicação de vários instrumentos de coleta de dados como: questionários, observações participantes, gravações em vídeo, atividades complementares às propostas no livro didático e uma atividade de verificação da aprendizagem. O referencial teórico se respalda nos constructos teóricos apontados por Vygotsky (1991, 1998, 2001), a partir da teoria histórico-cultural, que busca explicar a origem e o desenvolvimento do pensamento humano, por meio de conceitos como mediação e linguagem. O *corpus* da análise é constituído pelas respostas dos professores polivalentes ao questionário; pelas transcrições de fala dos alunos nas aulas vídeo gravadas e pelas respostas dos alunos às questões discursivas da atividade de avaliação. Para análise e discussão das produções escritas dos alunos, elegemos duas categorias: adequação e inferência. Desta forma, foi possível verificar como os professores polivalentes compreendem o conceito de mediação e em que momento de suas aulas o alocam; e, além disso, como as estratégias de intervenção intencionais atuaram, positivamente, favorecendo o aprendizado dos alunos. A partir deste resultado, foi produzida uma proposta de orientação para a prática reflexiva do professor polivalente, referente ao como e quando se deve utilizar estratégias de intervenção intencionais.

Palavras-chave: Mediação. Estratégias de Mediação. Intervenção. Prática Docente. Avaliação.

ABSTRACT

The current academic work is the result of a research made at a private school in Campina Grande – PB, on a fifth-grade elementary education class, through History classes. It presents the nature of the teaching mediation through the strategies of intentional interventions as the object of study. This research had as its main goal the analysis of the nature of the teaching mediation through the intentional interventions' strategies and its possible contributions to the students' apprehension and construction of knowledge. For that purpose, it has the following specific objectives: identify how the concept of multipurpose teachers' mediation is revealed through their speeches and practices; verify which mediation strategies are more efficient when it is conceived as an interactional and dialogic process; check, based on the students' answers, the development of the discursive competence as: explain, justify and comment. By means of a qualitative approach it was possible to collect and analyze data through the application of lots of data gathering instruments as: questionnaires, participative observations, video recordings, books' complementary tasks and a verification of learning activity. The theoretical background is based on the theoretical constructs pointed by Vygotsky (1991, 1998, 2001), onwards the historical-cultural theory, that seeks to explain the human thinking origin and development through mediation and language concepts. The analysis is based on multipurpose teachers' answers to the questionnaires; on the students' speeches transcriptions recorded in video during the classes and also the students' answers to open-ended questions on the tests. To analyze and discuss the students' writing productions two categories were chosen: adequacy and inference. Therefore, it was possible to verify how the multipurpose teachers comprehend the mediation concept and in which moment of their classes it was applied; and, besides that, how the intentional intervention strategies worked positively fostering the students' learning. From these results an orientation proposal was made for the teachers' reflexive practice, related to how and when should they use these intentional intervention strategies.

Key-words: Mediation. Mediation Strategies. Intervention. Teaching Practice. Tests.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Enunciado da avaliação global de história e geografia, 3º bimestre, 2017..	73
Figura 02 – Enunciado das questões 1 e 2, da atividade de revisão aplicada no dia 22/09/2017	87
Figura 03 – Resposta possível a questão 01, constante no guia de recursos didáticos para o professor de história, p.115.....	88
Figura 04 – Avaliação global de história e geografia, 3º bimestre, questão 07, itens a e b	90
Figura 05 – Resposta do item a da aluna A15.....	93
Figura 06 – Resposta do item b da aluna A15	93
Figura 07 – Resposta do item a do aluno A3	94
Figura 08 – Resposta do item b do aluno A3	94
Figura 09 – Amostra da atividade de revisão 23/11/2017, resposta do aluno A17.....	103
Figura 10 - Amostra da atividade de revisão 23/11/2017, resposta do aluno A23.....	104
Figura 11 – Amostra da escrita da aluna A7.....	108
Figura 12 – Texto do guia e recursos didáticos para o professor, sobre o conteúdo Dutra e o retorno de Vargas.....	114
Figura 13 – Enunciado da atividade final, 06/12/2017.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Amostras das escritas que fazem inferência	109
Tabela 02 – Amostras das escritas que adequaram ao conteúdo e não fazem inferência	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS, INTERVENÇÕES E INTENÇÕES	18
1.1. No cenário atual: a função da escola, o perfil docente e a formação continuada ...	18
1.2. A mediação docente: estratégias de intervenção intencionais	25
CAPÍTULO II - O PERCURSO METODOLÓGICO: DA COLETA DE DADOS À ANÁLISE DE CONTEÚDO	40
2.1. Revelando o objeto da pesquisa	40
2.2. O <i>lócus</i> da pesquisa e seus sujeitos	42
2.3. A escolha da abordagem e suas implicações	46
CAPÍTULO III – A MEDIAÇÃO DOCENTE POR MEIO DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO INTENCIONAIS	65
3.1. Em busca de um conceito de mediação através do saber docente	66
3.2. A adequação da resposta do aluno como correspondência a um referente	72
3.3. Inferência: ir além de um referente	106
3.4. As inferências nas respostas dos alunos por meio da associação ou relação de um conteúdo estudado com a vivência da criança	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	130
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social responsável pela formação dos cidadãos, é profundamente afetada pelas mudanças que ocorrem na sociedade e que lhe exigem, cotidianamente, novos fazeres pedagógicos, a fim de cumprir duas de suas principais funções: o processo de socialização dos sujeitos e a aquisição e produção de conhecimentos, que habilite os alunos a competências eficazes de inserção nos vários lugares da sociedade e da cultura.

Uma dessas formas de inserção cultural diz respeito ao desenvolvimento de competências para se inserir no mundo letrado. Isto quer dizer, considerando as práticas de leitura e escrita como aquisições de um direito humano que é de e para todos, como condição para participar de maneira autônoma, crítica e atuante nas práticas sociais e como forma de desenvolver e ampliar as possibilidades de pensamento e abstração.

No entanto, o Brasil, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2015¹, alcança a marca de 12,9 milhões de analfabetos, número que pode ser ampliado, se considerarmos os analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que apresentam dificuldade em decodificar e compreender textos simples.

Na educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se uma lacuna considerável na aquisição das competências e habilidades de leitura e escrita, revelada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, desde 2007, averigua, a cada dois anos, por meio de avaliações do desempenho em língua portuguesa e matemática, o nível do aprendizado dos nossos alunos por todo país. Índices não satisfatórios foram revelados, também, em recente relatório publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual o Brasil figura como país que, embora registre alguns avanços relacionados à implementação de políticas públicas que visam ao desenvolvimento, esses ainda são investimentos modestos, principalmente na educação.

O desempenho dos nossos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, realizado em 2015, posicionou o Brasil, entre os 70 países participantes, com o 60º lugar; em leitura, o país ficou 80 pontos abaixo da média. Todos esses dados se tornam preocupantes para uma nação que assume o posto de 9ª economia mundial.

¹Disponível em <http://www.valor.com.br/brasil/4787959/brasil-tem-129-milhoes-de-analfabetos-apontad>, acesso em: 02/10/2017

Nesta direção, observamos uma série de dificuldades, relacionadas à aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, em crianças que concluem o quinto ano do ensino fundamental: decodificação, interpretação, compreensão, reconhecimento e uso de gêneros textuais, utilização da linguagem escrita padrão e na produção textual. Além disso, sabemos que, nem sempre, essas competências são trabalhadas como deveriam, de acordo com a capacidade cognitiva de cada sujeito, a partir da faixa etária etc.

Essas comprovações justificam o interesse de investigação, nesta pesquisa, e a questão ou o problema que a norteia: diante de um contexto plural, multifacetado e complexo, no qual se situa, de forma mais geral, o trabalho pedagógico exercido pela escola, quando se põe à prova a natureza qualitativa deste ensino e o baixo rendimento geral dos alunos que concluem o ensino fundamental nos anos iniciais, interrogamo-nos: como os professores polivalentes desenvolvem suas práticas e estratégias de mediação, objetivando um ensino que atenda às demandas de uma sala de aula diversa, que considere o direito de todos os alunos aprenderem, que respeite seus ritmos e características de aprendizagem e que desenvolva competências e habilidades relacionadas à linguagem, enquanto comunicação e interação?

Trata-se, portanto, de investigar a natureza da mediação docente, no que diz respeito às suas práticas e estratégias de intervenção por e sobre o que sabe e o que ainda não sabe este aluno, no processo de aquisição e internalização do conhecimento. Além disso, conforme defendido por Tébar (2011, p. 50), sobre a sua responsabilidade de potencializar a aprendizagem do aluno, enquanto professor mediador.

Deste modo, foi possível organizar, na perspectiva do ensino, o objeto da nossa pesquisa, a natureza da mediação docente por meio das *estratégias de intervenção intencional*, à luz de possíveis respostas às indagações que seguem: Qual o conceito e o lugar ocupado pela mediação como estratégia docente? Como se revela o conceito de mediação dos professores, em seus discursos e práticas? Em que medida a estratégia da mediação é utilizada pelos professores como forma de ajudar o (a) aluno(a) a verbalizar e desenvolver o seu próprio pensamento? De que modo as questões discursivas e de opinião pessoal, das atividades avaliativas, podem revelar o nível de compreensão e contextualização dos (as) alunos (as)? Que estratégias de mediação são utilizadas pelos professores polivalentes, quando a concebem como processo?

Justifica-se, assim, a orientação e a centralidade deste estudo na prática docente, sendo o professor convidado a atuar como mediador de saberes, de aprendizagens, capaz de intervir nos processos cognitivos de desenvolvimento do aluno/mediado. Compreende-

se que o seu fazer está entrelaçado por quatro aspectos: 1- social, porque convive em um espaço escolar, no qual transitam conceitos como inovação, competências, tecnologias, inclusão, diversidades, equidade, alteridade, empoderamento, autonomia, multiculturalidade, entre outros; 2- cognitivo, que está atrelado à compreensão de conceitos como cognição, funções cognitivas, habilidades de pensamento, metacognição, funções psicológicas superiores, etc.; 3- metodológico, uma vez que é desafiado a desenvolver práticas, a partir de estratégias mediadoras e inovadoras e 4- afetivo, porque é convidado a compreender que a aprendizagem se dá em ambiente de interação, de modo que a interdependência entre cognição e afetividade interfere e influencia o comportamento, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Neste sentido, formulamos duas hipóteses, relacionais, que orientam o trabalho: a primeira diz respeito à defesa de que uma prática mediadora com *estratégias de intervenção intencionais* pode acarretar resultados, na apreensão e construção do conhecimento pelo alunado, inclusive, naqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Entendemos que, muitas vezes, na sala de aula, crianças são rotuladas como portadoras de determinadas dificuldades para aprender. Na verdade, pode-se tratar de uma incompreensão do professor sobre o processo de desenvolvimento dos alunos. A ausência de um ensino planejado e orientado, para intervir e mediar aquilo que o aluno sabe (velho) e passa a aprender (novo), dificulta a apreensão do que é ensinado, na sala de aula, por algumas crianças. Contudo, sabemos que não é, apenas, este aspecto que impacta no resultado da complexa relação ensinar e aprender, porém, muitas vezes observamos que não se trata de um problema de aprendizagem e sim de “ensinagem”².

A segunda hipótese relaciona-se à primeira, na medida em que estabelece a defesa de que é possível averiguar, nas questões discursivas dos instrumentos avaliativos, através da análise das respostas elaboradas pelos alunos, se a natureza da mediação docente, por meio das *estratégias de intervenção intencionais*, atuou, positivamente, favorecendo o aprendizado dos alunos.

Para tanto, recorreremos aos estudos de Vygotsky (2003), que propõe compreender que a relação do sujeito com o outro é mediada e que é a linguagem a responsável pela formação dos conceitos, de como se organiza o real e, ainda, estabelece a necessária

² Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender”. Anastasiou (2004) apud Correia, Costa e Akerman (2017, p. 24).

mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Neste sentido, a análise das respostas dos alunos, em questões discursivas, que propõe *explicar, comentar e justificar* possibilitam ao professor conhecer em que medida o conhecimento é internalizado pelo aluno, amparados pelo que nos propõe Vygotsky (1991), quanto ao processo de desenvolvimento das funções mentais superiores da criança. Ele analisa a transformação do que se opera do interpessoal para o intrapessoal. Um processo dinâmico e repleto de sentidos para o sujeito, que recria o que primeiro se organiza no nível social (interpessoal), no espaço coletivo e mediado culturalmente. Depois, em um nível individual, passa a ser internalizado pela criança de forma autônoma.

Diante do exposto, tomamos como objetivo geral: analisar a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencional, e suas possíveis contribuições para a apreensão e construção do conhecimento pelo alunado, em uma sala do quinto ano, na disciplina de História. Para tanto, utilizamos, inicialmente, questionários que nos possibilitaram conhecer as concepções dos professores colaboradores sobre o conceito de mediação e como eles acreditam ser desenvolvida essa prática na sala de aula.

Depois, através da atuação direta da pesquisadora ministrando aulas, apresentando conteúdos e atividades, por meio de *estratégias de intervenção intencionais*, visamos identificar o melhor momento, no decorrer da aula, para o favorecimento destas estratégias. Ainda, a partir da análise dos dados obtidos pela aplicação de atividades complementares ao livro didático, utilizado pela escola, e de instrumentos avaliativos bimestrais, verificar, nas respostas discursivas dos alunos, se a natureza da mediação docente por meio de *estratégias de intervenção intencionais* se revela em apreensão do conhecimento e desenvolvimento dos alunos.

Ademais, objetivamos apresentar uma proposta de orientação da prática docente, no tocante ao modo e momento específico da mediação docente, para o quinto ano do ensino fundamental, na disciplina de História. Nossa intenção foi, justamente, que os conhecimentos, revelados a partir da coleta e análise dos dados, favorecessem a formação dos professores polivalentes, fornecendo um material de apoio à prática docente com reflexões e orientações sobre como mediar, planejar e escolher as *estratégias de intervenção intencionais* que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado.

Os desdobramentos do objetivo geral nos levam aos seguintes objetivos específicos:

- 1 Identificar como se revela o conceito de mediação dos professores polivalentes, em seus discursos e práticas, considerando que os estudos sobre mediação pedagógica não estão presentes de forma mais sistematizada nos currículos de formação inicial dos professores polivalentes e que esses se apropriam deste conceito, por meio de leituras individuais e/ou em formações continuadas. Dessa forma, foi possível, a partir da aplicação de um questionário, identificar as concepções subjacentes aos discursos sobre o conceito e, por meio da observação das aulas, como se realiza a prática docente, a partir do que os professores conhecem e compreendem a respeito das práticas mediadoras;
- 2 Verificar quais estratégias de mediação são mais eficazes, quando essa é concebida como um processo interacional e dialógico na construção da aprendizagem e do pensamento;
- 3 Possibilitar, a partir de *estratégias de intervenção intencionais* desenvolvidas nas aulas de História, a participação dos alunos por meio da verbalização do pensamento, com comentários, justificativas, explicações e validações das proposituras realizadas por seus pares;
- 4 Averiguar, por meio das categorias de análise, adequação e inferência, a partir da análise das respostas dos alunos, o desenvolvimento de competências discursivas como: *explicar, justificar e comentar*, e assim, afirmar se as *estratégias de intervenção intencionais* demonstram a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado;
- 5 Preparar uma proposta de orientação da prática docente que revele o modo (como) e momento (quando) específicos da mediação docente, a partir da experiência com as *estratégias de intervenção intencionais* com alunos do quinto ano na disciplina de História.

Socialmente, justifica-se o valor desta pesquisa, ao considerar-se a importância em compreender como os professores polivalentes compreendem e significam, em suas práticas, o conceito de mediação. Na mesma direção, a explicitação da análise da trajetória destas concepções contribuirá para traçar um perfil do conceito e dos momentos de sua apropriação pelos docentes, culminando na elaboração de uma proposta de orientação da prática docente que oriente/auxilie os professores polivalentes a compreenderem como se organiza, no *lôcus* escolar, o conceito da mediação docente, tornando-os, assim, capazes de utilizá-lo como norteador, no momento de estabelecer e

planejar as *estratégias de intervenção intencionais*, para auxiliar os alunos no processo de apropriação, elaboração e sistematização do conhecimento.

Desta forma, o corpo desta dissertação está dividido em três capítulos que visam explicitar de forma mais sistemática o percurso teórico metodológico que norteou a pesquisa, possibilitando discussões sobre conceitos e categorias pertinentes à compreensão de seu objeto.

No primeiro capítulo, fazemos uma incursão à fundamentação teórica que alicerça a nossa pesquisa-ação, analisando os aspectos que, por serem relacionais, explicam a natureza do seu objeto, a saber, a natureza da mediação docente, por meio das *estratégias de intervenção intencionais*. Assim, buscamos compreender o cenário da sociedade atual e, nesse contexto, perceber a função da escola, e como se organiza e o que se preconiza para a formação continuada dos professores; analisar como se compreende o conceito de mediação, quais são suas implicações na prática docente e estratégias utilizadas.

O capítulo dois demonstra o caminho trilhado da pesquisa, por meio da explicitação dos procedimentos metodológicos, justificados desde a escolha pela abordagem qualitativa, pois a investigação busca compreender a realidade da mediação docente por meio das *estratégias de intervenção intencionais*, tendo como *lócus* o contexto da sala de aula, especificamente, as aulas da disciplina de História, em uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma escola privada do município de Campina Grande.

Dada a natureza subjetiva do que se propõe investigar, os significados e sentidos dos sujeitos sobre o conceito de mediação e suas implicações na prática docente e na apreensão do conhecimento pelo alunado, o que pressupõe a natureza subjetiva da pesquisa, temos como referencial teórico-metodológico a teoria histórico cultural de Vygotsky (1991) que justifica-se a partir de três aspectos análogos: a) o conceito de interação social, na medida em que propomos verificar as estratégias de mediação como um processo interacional e dialógico; b) o conceito de mediação, pois o mesmo é ideia central na teoria Vygotskyana e é a partir dele que pretendemos compreender o nosso objeto de estudo -a natureza da mediação docente por meio das *estratégias de intervenção intencionais* e c) o conceito de linguagem, na qualidade de mediadora e expressão do pensamento, pois é, a partir da sua concepção enquanto interação, que estabelecemos a prática da mediação.

No capítulo três, apresentamos como desenvolvemos a análise da produção escrita dos alunos, relacionada à prática mediadora alicerçada nas estratégias de

intervenção intencionais, buscando verificar, nas respostas dos alunos às questões discursivas das atividades/avaliações, por meio de duas categorias de análise: *adequação* e *inferência*, a validação de duas hipóteses relacionais: a) a defesa de que uma prática mediadora com estratégias de intervenção intencionais pode acarretar resultados à apreensão e construção do conhecimento pelo alunado, inclusive, aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem; b) a defesa de que é possível averiguar, nas questões discursivas dos instrumentos avaliativos, através da análise das respostas elaboradas pelos alunos, se a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencionais, atuou positivamente favorecendo o aprendizado dos alunos; ainda, nas respostas dos professores polivalentes, como compreendem o conceito de mediação e como o utilizam em suas ações cotidianas.

Por fim, temos as considerações finais, que evidenciam nossas impressões, mediante os resultados encontrados, a partir do objetivo geral, no qual analisamos as *estratégias de intervenção intencionais* na mediação docente, com a finalidade de verificar e atestar o que se entende por mediação, qual o melhor momento das estratégias de intervenção intencionais e os resultados que essas estratégias podem acarretar na construção e na apreensão do conhecimento pelo alunado. Assim, apresentamos como os professores polivalentes compreendem o conceito de mediação e em que momento de suas aulas o alocam, sendo possível tecer as implicações dessa prática docente. Do mesmo modo, apresentamos resultados positivos e significativos de apreensão dos conteúdos pelos alunos, demonstrados através da análise das respostas às questões discursivas de atividades e/ou avaliações, embasadas nas estratégias de intervenção intencionais.

CAPÍTULO I – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS, INTERVENÇÕES E INTENÇÕES

[...] auscultar o futuro da educação e anunciar os desafios que nos propõe não tem muito sentido. A rigor, não se pode falar de educação *para* o futuro, porque este não tem realidade e, portanto, carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar. Essa expressão não é mais do que uma metáfora que quer detectar, no melhor dos casos, a insatisfação com o presente e com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. Em troca, é importante, sim, analisar as continuidades das “imagens do passado”, as do presente e as suas projeções no futuro. (...) Não tem sentido preocupar-se com o que não existe, mas sim com o que que agora se está e estamos idealizando.

(José Gimeno Sacristán, 2000, p.38-39)

O presente capítulo tem por finalidade discutir os principais conceitos que implicam, diretamente, na compreensão acerca do objeto principal do trabalho de investigação - a natureza da mediação docente por meio das *estratégias de intervenção intencionais*. Assim, apoiados pela teoria histórico cultural, de Vygotsky (1991, 1998, 2001), evidenciaremos a discussão em torno de conceitos como mediação, mediação pedagógica, interação social, pensamento e linguagem, os quais serviram de base conceitual, para agregarmos outras discussões necessárias à elucidação do que nos dispusemos a estudar e por estarem diretamente ligadas ao entendimento da função mediadora.

Para fins de organização e encadeamento das ideias no texto, abordaremos, inicialmente, aspectos como: a) o papel e a função da escola; b) o perfil docente e c) a formação continuada, que norteiam a compreensão da sociedade, na qual estamos inseridos, e o contexto no qual se revelam os significados³ e sentidos⁴ do termo mediação, que influenciam diretamente o fazer pedagógico no espaço escolar, revelando nossas concepções sobre o como se ensina e como se aprende.

1.1 No cenário atual: a função da escola, o perfil docente e a formação continuada

A epígrafe que trazemos, na abertura deste capítulo, nos instiga a refletir sobre a interrogação de um futuro incerto. O autor questiona o fato de nos preocuparmos,

³ O significado, enquanto produção cultural, social, presente nas práticas sociais e nas interações, estaria no campo do interpessoal. Aquilo que é fruto da construção social.

⁴ O sentido, configura-se em uma construção individual, realizada e internalizada pelo sujeito, estaria no campo do intrapessoal. Aquilo que significa para o sujeito por meio de uma experiência vivida.

demasiadamente, com o que não existe, com o porvir, quando o presente nos aponta questionamentos e insatisfações que carecem de enfrentamentos imediatos, pois, ao contrário do futuro, o presente não pode esperar.

Neste sentido, discutir sobre educação, nos tempos atuais, é possibilitar o enfrentamento aos aspectos que implicam na compreensão das relações sociais e comunicacionais que se estabelecem, proporcionadas, principalmente, pelo desenvolvimento tecnológico, que provoca alterações nas relações sociais, de modo que sujeitos e instituições ocupam novos lugares e novos papéis, necessitando de um redimensionamento nos seus fazeres pedagógicos⁵.

De um modo mais específico, é justamente disso que iremos tratar, do redimensionamento dos fazeres pedagógicos e docentes, entendendo como pedagógico tudo que possui uma intencionalidade. Assim, a escola é esse espaço, onde o fazer de todos (pais, professores, funcionários, técnicos, direção), que ali estão, é permeado por intenções educativas, enquanto que o fazer docente (dos professores) está diretamente relacionado ao momento de aula, tratando-se da intencionalidade do professor, ao ensinar com vistas à aprendizagem dos alunos. Essa compreensão acerca dessa diferenciação entre o fazer pedagógico e docente é importante para este trabalho, considerando que o foco reside na natureza do trabalho docente e nas estratégias de mediação e intervenção que os professores desenvolvem.

Desse modo, compreendemos a escola como instituição social, cuja função situa-se na formação de cidadãos capazes de se inserirem no mundo social do trabalho e da cultura; que é, enquanto espaço de lutas, o *locus* da contradição, de inovações, de manutenções e que, neste sentido, é atravessada pelo conjunto de aspectos que impactam positivamente e negativamente seus territórios como: o desenvolvimento técnico científico, a globalização⁶, o aumento da violência, a revisão epistemológica de conceitos tradicionais, o deslocamento do lugar do saber, antes estocado nos livros, hoje, digital e em rede, dentre outros.

Dessa forma,

A adaptação do ensino às transformações que se produzirão nas próximas décadas exigirá mudanças profundas nos saberes que o sistema educacional transmite. (...) essa transformação não apenas está intimamente vinculada a novos saberes e às mudanças nos perfis profissionais demandados no mundo

⁵ Trata-se de compreender a função pedagógica numa perspectiva política em que a comunicação possui uma intencionalidade e um modo de exercê-la.

⁶ Globalização: “A crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias” (David Dollar, diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial *apud* CHARLOT, 2013, p. 47).

do trabalho. Também está relacionada com o tipo de capacidades requeridas para compreender a realidade e participar política e comunitariamente em sociedades cada vez mais globalizadas, informatizadas e complexas. (TEDESCO, 2004, p.125)

Até o momento, temos discorrido sobre a natureza do trabalho educativo como política (na busca do bem comum), por entendermos que estamos tratando de uma instituição. A escola, que pretende desenvolver o projeto educacional da nação, eis que surge o impasse, a luta de interesses: a quem a escola serve, afinal?

Do ponto de vista da elite dominante, a escola, diga-se, pública ou de massa, tem por finalidade habilitar mão-de-obra técnica para servir ao mundo do trabalho. A concepção de homem não preconiza o ser histórico que se humaniza nas relações que estabelece com o outro, é tão somente o indivíduo que, numa lógica da cadeia produtiva, vende sua força de trabalho.

Cabe, ainda, à escola a função de promover a disciplina como fator de organização e obediência a uma lógica de Estado que privilegia o mercado capitalista e políticas neoliberais, atendendo aos interesses de uma classe dominante, acentuando, cada vez mais, a desigualdade social e econômica. Por outro lado, o projeto de uma educação crítica e emancipadora, que percebe o sujeito como ser histórico, transformado e transformador da realidade, na qual atua, ganha moldes da luta de uma classe trabalhadora que não sugere a submissão ao modo de produção capitalista e suas lógicas excludentes e de exploração do ser humano, ao contrário, acredita em um projeto educacional de libertação do homem pelo conhecimento, que o empodera como sujeito crítico, histórico e cultural, (FREIRE, 1987;1996).

No entanto, é consensual que o espaço escolar é um território social habitado por diferentes sujeitos, advindos também de locais diversos. É na escola que convergem e divergem discursos, concepções, padrões, ou seja, nela se encontram múltiplos conceitos que caracterizam a sociedade contemporânea, os quais, até então, não circulavam nos discursos acadêmicos e escolares e que, atualmente, revelam uma sociedade que busca compreender um homem global, impactado pelo fenômeno da globalização e que nos possibilita tratar, no espaço escolar, de narrativas que abordam conceitos como heterogeneidade, igualdade, multiculturalismo, equidade, identidades, inclusão, gênero, homodiversidade, alteridade e tantos outros.

Apesar de tantas transformações, de reconfigurações orientadas pelo movimento histórico-cultural, a escola é o espaço onde se aprende, não obstante, a informação esteja circulando em diversos canais, a exemplo das mídias; ainda, é no espaço escolar que,

tradicionalmente, acontece de forma mais sistematizada o ensino e a aprendizagem. Afinal, vamos à escola para aprender.

A razão e o sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re)construção do conhecimento é o próprio objetivo do trabalho educativo. Portanto, o centro e o eixo da escola é a aprendizagem, única razão de ser. Todas as atividades dessa instituição só fazem sentido quando centradas na (re)construção do conhecimento, na aprendizagem e na busca. (WITTMANN, 2010, p.91)

Neste viés, gostaríamos de ressaltar duas questões que Charlot (2013) propõe para pensarmos a escola contemporânea. A primeira, em relação ao Movimento Altermundialista⁷ que defende a ideia da Educação para Todos e como um direito fundamental e antropológico do ser humano e compreende, ainda, a escola como um lugar de sentido, de prazer de aprender, de construção da igualdade social; a segunda, sobre os desafios impostos à escola, referentes às evoluções da sociedade contemporânea - a nova relação com o saber; novas exigências de qualidade e eficácia; novos desafios culturais e educativos; sensibilidade universalista e respeito à homodiversidade.

Questões como essas, apontadas acima, coadunam-se com a ideia apresentada por Nóvoa (2007), quando evidencia o papel da escola, na contemporaneidade, sob a ótica de três “dilemas”: a escola centrada na aprendizagem, como sociedade e instituição.

Em torno dos três dilemas, que resolvo pelo lado da aprendizagem, da sociedade e da instituição, é que se pode configurar uma nova identidade profissional. É nesse tripé que deve estar baseada a identidade do professor. É a partir dele que se configura um conjunto de desafios a serem enfrentados pelos docentes nos próximos anos. Esse tripé é que define verdadeiramente a possibilidade de uma escola baseada na inclusão. Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007, p. 11-12)

As ideias dos autores apresentados, acima, nos revelam a complexidade, na qual está inserida a escola. Como instituição social é atravessada e, ao mesmo tempo, imbricada nesta trama de relações que são sociais, culturais e políticas. Um dado importante revelado por Cambi (1999), quando aponta a Revolução Francesa como o momento histórico que chancela a entrada da escola na contemporaneidade, junto com os

⁷ Nasce da contestação ao Neoliberalismo, no início dos anos 80, incorpora as bandeiras dos ambientalistas em defesa da ecologia e do planeta. Seus encontros acontecem nos Fóruns Sociais Mundiais.

ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, instaurando a instituição escolar como *lócus* do conflito, do pluralismo, marcado pelo “dinamismo social, ideológico e político” é a grande revolução, a industrialização, o surgimento do proletariado, dos direitos, das massas, das classes sociais, da democracia, da ideologia, da responsabilidade social, civil e política.

Nesse contexto, considerando, ao mesmo tempo, a função precípua da escola, ensinar e garantir a aprendizagem dos sujeitos que nela circulam e os desafios a ela impostos, cabe, então, um pensar sobre os enfrentamentos que se impõem ao sujeito responsável pelo ensino, o professor.

Se, enquanto instituição, a escola é profundamente impactada por tantos desafios, como pensar esses impactos ao coletivo de professores? Quais as expectativas relacionadas a sua prática pedagógica, aos seus saberes?

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. (CHARLOT, 2013, p. 15)

Ainda, para este autor, a democratização do ensino passa pelo professor, por sua formação, valorização profissional e condições de trabalho. Ele aponta, ainda, a identidade do professor como “epistemológica”, ou seja, à docência é vista como um campo de conhecimentos específicos: conteúdos das diversas áreas do saber; conteúdos didático-pedagógicos; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana.

Trata-se, portanto, de pensar sobre a prática pedagógica do professor, seu comportamento e o dos alunos, como possibilidade de averiguar que, muitas vezes, como aponta Sampaio (2011, p. 36) em relação à aprendizagem dos alunos, “não há nada errado com seu cognitivo, mas sim com um sistema de ensino fechado.”

Nesta direção, importa possibilitar aos professores a apropriação dos conhecimentos científicos, didáticos e metodológicos que impactam e interferem, diretamente, na sua prática e reverberam, conseqüentemente, na apreensão do conhecimento pelo alunado.

Desse modo, interessa trilhar caminhos que colocam o aluno no centro do processo educativo por meio de uma atuação planejada, consciente, competente e intencional do professor.

É necessário enriquecer a aprendizagem com as ciências mais estimulantes do século XXI. A pedagogia e o trabalho do professor estão ainda muito fechados nas psicologias do desenvolvimento, nas psicologias de Piaget, em certas sociologias do século XX. A pedagogia precisa respirar. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Como, por exemplo, todas as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência. Trata-se de um conjunto de temas que temos integrado mal à pedagogia. Falo da psicologia cognitiva, das teorias da complexidade – que dizem, contrariamente às nossas convicções, que nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre se aprende do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato, que aprendizagem é de uma enorme complexidade. A profissão docente está ainda muito prisioneira da pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX, não consegue se enriquecer com os contributos, que são, no século XXI, os mais interessantes das ciências contemporâneas. (NÓVOA, 2007, p. 07)

Assim, os estudos e descobertas das ciências, nas áreas da neurociência, da cognição e da psicologia, nos instigam, como escola, a ensinar e desenvolver competências e habilidades, o pensamento complexo e abstrato, a metacognição, aprender a aprender, a ser e a conviver, conhecimentos que devem orientar a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada.

Vejamos o que propõe o Decreto Nº 8.752, de 9 de janeiro de 2016, cujo texto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e pauta as ações de formação continuada de professores, considerada como um componente essencial da profissionalização docente e prevê alguns aspectos relevantes como: integrar-se ao cotidiano da escola, respeitar e valorizar os diferentes saberes e a experiência docente e promover a atualização teórico-metodológica, nos processos de formação dos profissionais, inclusive, no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos processos educativos.

Assim, pressupomos o distanciamento de um conceito que considera a formação continuada como forma de atualização, por meio da aquisição de informações científicas, didáticas e disciplinares, descontextualizadas da prática educativa e das demandas do mundo contemporâneo, para assegurar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

Estudos estes apontados por Freire (1987, 1996), Imbernón (2000), Morin (2010), Tardif (2007), Perrenoud (2002), Vygotsky (2003) e outros.

Neste contexto, é possível afirmar que, dentre os teóricos que referenciam este estudo, há quase uma unanimidade em tratar a reflexão sobre a prática docente como uma das estratégias formativas mais eficientes para a formação do professor, para colocá-lo no centro do processo e fazê-lo pensar sobre o que sabe e como se faz ou sobre o que ainda não sabe e como se faz. Vejamos, a seguir, alguns postulados de autores que nos subsidiam para compreender a importância da formação continuada:

O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14)

Ao refletir sobre a própria prática como objetivo principal da formação continuada de professores, estabelecemos aproximações com os estudos e escritos de Perrenoud (2002, p. 47), que argumentam sobre os professores possuírem posturas e hábitos mentais próprios de um profissional reflexivo. Para ele: “[...] que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; [...] só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado”. O autor apresenta 10 motivos que justificam a importância de formar professores que possam refletir sobre sua prática, para que, assim:

- Compense a superficialidade da formação profissional;
- Favoreça a acumulação de saberes de experiência;
- Propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- Prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- Permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- Ajude a vivenciar um ofício impossível;
- Ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- Estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- Aumente a cooperação entre colegas;
- Aumente as capacidades de inovação. (PERRENOUD, 2002, p. 47)

A discussão, em torno da formação continuada dos professores, nos interessa como um aspecto que possibilita, entre tantos, a atualização e compreensão dos fenômenos envolvidos na prática pedagógica e que perpassa a nossa investigação, em

dois momentos distintos: primeiro, é por meio do planejamento e desenvolvimento de suas aulas, das conversas formais e informais realizadas em dependências da escola, a exemplo da sala de professores, das discussões e posicionamentos em encontros e reuniões pedagógicas que os professores revelam seu saber-fazer. Não obstante, temos, neste espaço, um *lócus* privilegiado, para inserir reflexões e problematizações acerca da prática. Segundo, é, também, nesse espaço de discussão, que vislumbramos inserir a nossa recomendação de produto final da pesquisa, uma proposta de orientação da prática docente, contribuindo, dessa forma, para que conhecimentos sobre a natureza da mediação docente, por meio de *estratégias de intervenção intencionais*, possam ser conteúdo para leituras e discussões, por parte dos professores, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem.

Convém, ainda, ressaltar que, na perspectiva de uma docência que ensine a pensar, a aprender, emerge a importância dos professores se apropriarem do conceito de mediação pedagógica, de práticas mediadoras e das características do perfil docente mediador. Por esse motivo, a necessidade de que a formação de professores, para além de um espaço de reflexão e discussão, também, oportunize a vivência com práticas e aportes mediadores, conceitos discutidos por Tébar (2011).

1.2 A mediação docente: estratégias de intervenção intencionais

Mediar = intervir, interceder, interferir, atuar. São muitos os sinônimos encontrados na língua que buscam definir o que é mediação. Segundo Meier (2007, p. 37), “o vocábulo entrou para o dicionário de língua portuguesa em 1670, sendo entendido como o ato ou efeito de mediar, ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, a fim de dirimir divergências ou disputas”.

Ao buscar a procedência do termo, observamos que ele é utilizado em diversos contextos e em tempos históricos distintos e distantes. Assim, no aspecto religioso, temos a mediação como a resultante entre o divino e o humano, a qual pode ser exercida por uma pessoa, como no caso da religião cristã que tem como principal mediador, entre Deus e os cristãos, a figura de Jesus Cristo; contudo, podemos também encontrar, como mediadores, o padre, o pastor, o Papa e os santos. Livros como a Bíblia e o Alcorão aparecem como mediadores dos ensinamentos do sagrado.

Nas comunidades indígenas, aparece a figura do Pajé, curandeiro e intercessor nas causas sobrenaturais. Os exemplos dados trazem, apenas, uma aproximação para efeito explicativo e não pretendem fazer alusão a nenhum proselitismo religioso, tão somente,

pretendem demonstrar contextos diferentes, em que o termo mediação vem sendo utilizado.

Na esfera jurídica, o termo mediação aparece como uma regulamentação que visa dirimir conflitos, com o intuito de promover o bem-estar entre as pessoas, como também, prevenir e evitar contendas ou desacordos, sendo, portanto, nesta área, o lugar no qual o termo é mais referenciado ou associado. Vejamos como ele é conceituado, a partir do site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ),⁸

A Mediação é uma forma de solução de conflitos na qual uma terceira pessoa, neutra e imparcial, facilita o diálogo entre as partes, para que elas construam, com autonomia e solidariedade, a melhor solução para o conflito. Em regra, é utilizada em conflitos multidimensionais ou complexos. A Mediação é um procedimento estruturado, não tem um prazo definido e pode terminar ou não em acordo, pois as partes têm autonomia para buscar soluções que compatibilizem seus interesses e necessidades.

Na área comunicacional, o termo tem como um dos seus expoentes o espanhol, naturalizado Colombiano, Jesús Martín-Barbero, estudioso e representante do pensamento dos estudos culturais, a este respeito temos em Dantas (2008, p. 4-5):

A implicação do pensamento barberiano de analisar a comunicação a partir da cultura pressupõe não centralizar a observação unicamente nos meios, mas ampliar a análise para as mediações. É através das observações conceituais que se pode conceber a mediação como conexões com elementos diversos que formam um todo novo, espécie de ponte que permite alcançar um novo panorama sem sair totalmente do primeiro. O ato de mediar significa fixar entre duas partes um ponto de referência comum, mas equidistante, que a uma e a outra faculte o estabelecimento de algum tipo de inter-relação, ou seja, as mediações seriam estratégias de comunicação em que, ao participar, o ser humano se representa a si próprio e o seu entorno, proporcionando uma significativa produção e troca de sentidos. A variedade das mediações diz respeito aos aspectos: • estruturais (classe social, experiências, conhecimentos, família, etc.) • institucionais (escola, igreja, política, esporte, etc.) • conjunturais (modo de enxergar a vida, acervo cultural, etc.) • tecnológicos (televisão, rádio, cinema, etc.). É através deles que é possível compreender a interação entre produção e recepção ou entre lógicas do sistema produtivo e lógica dos usos. (DANTAS, 2008, p. 4-5)

Assim, observamos que, tanto na esfera jurídica quanto na comunicacional, a mediação aponta como um elo de interação, de ligação, de intermediação, aspectos importantes que coadunam com a nossa investigação, pois é a partir da interação estabelecida em sala de aula entre o professor e seus alunos, que vamos analisar como acontece a mediação e, por consequência, a aprendizagem.

⁸ Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/conciliacao-e-mediacao-portal-daconciliacao>, acesso em: 10/07/2018.

Desta forma, e mais uma vez apoiados em Meier (2007, p. 37-53), que apresenta “o percurso do significado”, do termo mediação, a partir da identificação de postulações históricas realizadas antes de Cristo, passando por Sócrates, até chegar em Marx, no século XIX. Assim, temos em Sócrates, “atitude reflexiva e mediação”; Platão, “a metáfora como recurso de mediação”; Aristóteles, “e o termo médio”; Hegel, “a mediação, o si mesmo e o outro”; Marx, “a mediação na relação homem-natureza”. Desta maneira, justificando, por meio da filosofia e da história, a utilização do termo mediação como um percurso histórico, no qual o *diálogo*, em Sócrates e Platão, aparece como o principal instrumento da mediação, igualmente em Marx que trata da *dialética* como princípio da mediação.

Desse modo, apontamos, até o momento, alguns dos principais contextos de usos e significados do termo mediação. Contudo, essa digressão se fez necessária para compreendermos, a partir de então, como o mesmo se une ao que é de natureza pedagógica para indicar seu significado e utilização nos meios educacionais. Neste sentido, apontar como a escola, enquanto espaço formal de produção e disseminação do conhecimento, reflete as diversas maneiras pelas quais os professores assimilam teorias e métodos relacionados à prática pedagógica, trata-se, pois, de conhecer como os professores revelam, em suas práticas, o que conhecem ou entendem por mediação e, ainda, se utilizam esse conhecimento como um instrumento metodológico de intervenção para potencializar os diferentes ritmos de assimilação e aprendizagem das crianças.

Dito isto, buscaremos apresentar o termo mediação, a partir dos estudos apontados pela filosofia e, mais especificamente, pela psicologia, à medida que procura explicar o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem humana, contribuindo para conhecermos o lugar ocupado pela mediação como constituinte das relações humanas e, porque não dizer, do próprio homem. Vejamos o que nos diz Saviani (2016, p. 88-89):

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se

apropriada das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2016, p. 88-89),

Neste sentido, a mediação tem como fundamento transmitir a outros um mundo de significados, isto é, sua cultura. Compreendida por este viés, interpõe-se sobre a relação de apreensão do mundo pelo sujeito. O pensamento Vygotskyano também expressa essa ideia de mediação, cuja origem reside nas relações, de caráter social, que se estabelecem na conexão do homem com o mundo.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VYGOTSKY, 1991, p. 41)

Beyer (1996), citado por Costa (2013, p. 40), destaca que “para Vygotsky, somente uma explicação que se voltasse para os processos mediadores, via estruturas sócio culturais e históricas, poderia abranger adequadamente a complexidade do desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano”.

Enquanto, Meier (2007, p. 57) aponta, a partir dos estudos desenvolvidos por Molon (1995) sobre Vygotsky, afirmando ser “uma tarefa bastante difícil” procurar a “definição do conceito mediação nas obras de Vygotsky”, pois em sua obra o termo mediação não é traduzida como um conceito e, sim, como um “pressuposto norteador de todo seu arcabouço teórico e metodológico”, porquanto que a “mediação não é ato em que alguma coisa se interpõe; não está entre dois termos que estabelece uma relação. É processo, é a própria relação”. Na mesma direção, aponta Oliveira (1995, p. 26), definindo-a: “em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Assim, considerando a mediação como o processo, no qual a humanidade, ao longo das gerações, vai repassando, o conhecimento acumulado, por intermédio dos significados construídos culturalmente e historicamente, então, a aprendizagem como o produto resultante deste processo também acompanha essa evolução e por isso, observamos, conforme sinaliza Feuerstein (2014, p. 64), que neste mundo mediatizado por instrumentos e símbolos tecnológicos, a aprendizagem pode acontecer por meio de

duas modalidades: a primeira, por exposição direta aos estímulos e experiência de vida, e a segunda, por uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que pode ser definida como “uma qualidade de interação entre a criança e o ambiente que depende da atividade de um adulto intencionado que se interpõe entre a criança e o mundo”.

A teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein (2014) nos permite tomar consciência do papel de mediador do conhecimento cultural acumulado pela humanidade. Para ele, em nossa cultura a experiência de aprendizagem mediada nos marca de forma diferente, pois temos coisas que aprendemos sozinhos e outras pela mediação de alguém. Para Sasson⁹ (2016), reforçando o argumento sobre a importância da experiência, empregado como o sentido daquilo que é vivido, experimentado no processo de mediação: “A experiência é algo tão forte que em hebraico, significa algo que nos marca como uma cicatriz”.

Para a nossa discussão, no presente trabalho, importa considerar a mediação, a partir da interação que se estabelece entre um mediador (suas estratégias e meios), um objeto de conhecimento e um mediado, com o objetivo de desenvolver, neste último, uma aprendizagem.

Dessa forma, adentramos o conceito de linguagem como meio que estabelece a comunicação e a interação. Interessa-nos, este conceito, compreendendo que será na dialogicidade estabelecida na sala de aula, em torno dos discursos e, por assim, os modos de dizer de professor e alunos, que acontecerá o processo de mediação.

Sobre a importância da linguagem, a partir dos pressupostos apontados por Vygotsky, ressalta Meier (2007, p.59): “Para ele, a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição da criança, reestruturando diversas funções psicológicas, como memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, etc.”.

A linguagem, assim, exerce um papel de tal maneira importante, na estrutura cognitiva do indivíduo, que o nosso cérebro, ao aprender um novo conceito, utiliza-se da

⁹ Consultor educacional e trainer em Educação Cognitiva e Aprendizagem. Colaborador do Dr. Reuven Feuerstein no Hadassah-Wizo-Canada Research Institute por mais de duas décadas e ex-diretor dos workshops de formação anuais do Instituto Feuerstein em Jerusalém. É atualmente palestrante e formador nas áreas de Intervenção Cognitiva, Avaliação Dinâmica e Aprendizagem Mediada. Diplomado pela Université Lumière Lyon 2, Ciências da Educação, em Lyon, França. Nos últimos anos, dedicou seu trabalho à construção de conteúdos e ao desenvolvimento de ferramentas práticas para um estilo de liderança e de gestão mediador, com o objetivo de elevar os padrões e a efetividade do gerenciamento de instituições educacionais e de organizações industriais. Fundou recentemente o Insights Reflective Thinking Systems em Tel Aviv, Israel. Professor formador do CDCP (Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná). <http://www.cdcp.com.br/equipe.php>

mediação das palavras ou da própria linguagem. A relação entre linguagem e pensamento discutida por Vygotsky (1998, p. 149) fala sobre a importância das palavras como meio de formação dos pensamentos, da dinamicidade das palavras e, por conseguinte, do pensamento, afirmando que “esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”, sendo, portanto, a linguagem, a melhor forma de expressão do pensamento e também de mediação do comportamento da espécie humana.

O papel da linguagem na estruturação do pensamento ganha contornos de muita importância para a nossa investigação, pois, por meio da análise das respostas das crianças, nas questões discursivas das atividades avaliativas, verificamos se a natureza da mediação docente e as intervenções intencionalmente planejadas e direcionadas pelo professor promoveram aprendizagem e, por sua vez, desenvolvimento nos alunos.

Essa abordagem sobre linguagem e pensamento e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem humano nos remete, também, aos conceitos de cognição e inteligência postulados por Feuerstein (2014), por meio da sua teoria sobre a modificabilidade cognitiva estrutural (MCE)¹⁰. Para ele, todas “as pessoas são modificáveis”, distanciando-se, assim, de concepções que pressupõem a inteligência como condição inata, hereditária e mensurável¹¹. Souza (2003, p. 152), tratando das similaridades entre as concepções de Feuerstein e Piaget sobre o conceito de inteligência, destaca que para ambos, é “plástica e flexível”. Assim, para Piaget, a inteligência se apresenta como uma construção ativa do pensamento a respeito do mundo, já para Feuerstein a inteligência é dinâmica e modificável.

A qualidade do termo modificável, para Feuerstein (2014, p. 25), está posto, quando qualifica a modificabilidade como cognitiva. Para ele “o componente cognitivo é o elemento mais importante no desenvolvimento da personalidade de um ser humano”, portanto, a inteligência é “a habilidade de pensar de forma adaptável em resposta a mudanças em nosso ambiente”. Desta maneira, sinaliza que o objetivo educacional mais importante é “o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento para orientação do pensamento”. Para este autor, citado por Souza (2003, p. 30),

A modificabilidade refere-se à capacidade de o organismo mudar um caminho que estaria predeterminado, devido a deficiências genéticas, neurofisiológicas e/ou experienciadas. Em Feuerstein, a modificabilidade deve ser sempre encarada no sentido positivo; os comportamentos se modificam sempre para melhor, nunca regredem. O que diferencia uma pessoa da outra é seu potencial,

¹⁰ A esse respeito, ver Feuerstein (2014); Fonseca (1998); Meier (2007) e Souza (2003).

¹¹ Fonseca (1998) apresenta um percurso histórico sobre os conceitos de inteligência.

em maior ou menor grau, para se modificar. Assim, o interesse não deveria recair sobre o que a pessoa não sabe, mas sobre o que ela é capaz de aprender. E, nesse sentido, os genes não têm a palavra final. A modificabilidade estrutural cognitiva é a parte nuclear desse processo de educabilidade, pois uma mudança estrutural perpetua a mudança no sistema cognitivo. (SOUZA, 2003, p. 30)

Importa-nos, principalmente, para efeito do que nos propomos investigar, estabelecer diálogos com o que propõe Souza (2003, p. 37), parafraseando Feuerstein, quando coloca que “a modificabilidade está diretamente relacionada à qualidade de mediação e aos processos cognitivos e afetivos de uma pessoa”. Afinal, é a partir dessa premissa que discorre este trabalho investigativo, sobre a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencionais. Neste sentido, em relação à interdependência entre afetividade e aprendizagem, podemos sinalizar que, para efeito dos dados coletados que vamos analisar, dispomos de situações em que a professora pesquisadora utilizou intervenções intencionais de natureza afetiva para realizar a mediação com determinados alunos, obtendo desses participação, envolvimento e atenção para com as tarefas propostas.

Corroboramos, neste sentido, o postulado por Feuerstein, citado por Souza, Depresbiteris e Machado (2003, p. 32), “as dimensões cognitiva e afetiva são duas faces de uma mesma moeda transparente [...]. Olhando-se de qualquer um dos lados, as duas dimensões estão presentes”.

Ainda sobre inteligência e linguagem, Vygotsky (2000, p. 149), reforça o papel “dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” para o desenvolvimento do “pensamento e da linguagem”.

Do mesmo modo que Vygotsky, Feuerstein citado por Souza, Depresbiteris e Machado (2003, p. 65) atribui à linguagem a mesma importância para a construção do pensamento: “Feuerstein explica que modalidades ou linguagens de apresentação do conhecimento podem ampliar e enriquecer o campo mental do mediado. Ele afirma que a modalidade ou linguagem de apresentação de uma tarefa afeta o desempenho do mediado”.

É importante esclarecer ao leitor que as incursões realizadas, até o momento, objetivam referendar o objeto de estudo, a natureza da mediação docente por meio das *estratégias de intervenção intencionais*, através de um aporte teórico-metodológico consistente e coerente, que favoreça à pesquisadora um pensar e um repensar sobre o objeto a ser pesquisado, de modo que tanto o desenvolvimento da pesquisa, incluindo

todos os instrumentos e procedimentos adotados, quanto a análise dos dados possam estar respaldados cientificamente.

Ao longo deste trabalho temos reiteradamente abordado a prática docente mediadora como uma ação intencional, porquanto, pode-se argumentar que se trata, a mediação, de uma ação que, por ser pedagógica, já estaria imbuída de intenções e objetivos, pois pretende ensinar algo e, por conseguinte, fazer aprender.

No entanto, importa evidenciar a importância que assume o significado, neste trabalho, do termo *intencional*, acentuando a natureza do que é contrário ao espontaneísmo, pois estamos assumindo a responsabilidade de nomear como *estratégias de intervenção intencionais*, aquilo que qualificamos e ressaltamos como o fazer de pesquisadora que, de forma planejada, controlada, consciente, consistente e competente, portanto, *intencional*, buscou referendar uma prática docente que revelasse a intencionalidade de suas estratégias por sobre os aspectos que incidem, direta e indiretamente, na apreensão e construção do conhecimento pelo alunado.

Comumente e desde a antiguidade, associada aos atos bélicos e de guerra, a *estratégia* é um termo cuja origem grega *strategia*, relaciona-se a plano, método, manobras e/ou estratagemas que se utiliza para atingir um ou mais objetivos/resultados. Atualmente, o termo ganha força e status, quando associado a uma figura/mente que pensa e monta um plano. Assim, o mercado, principalmente ligado à área de vendas e marketing, tem como característica a força e o investimento no planejamento de estratégias para divulgação e vendas por meio do publicitário e do vendedor; no meio político temos o coordenador de campanha e os assessores; na polícia, o comandante; na área militar, o general; no lar, a mãe e/ou o pai e na sala de aula, o professor, geralmente associado àquele sujeito que tem habilidade ou *pensamento estratégico* para propor e resolver problemas.

Neste sentido, ao professor é delegada a função, enquanto responsável pela sala de aula e por tudo que dentro dela acontece, de pensar e executar estratégias para diversos tipos de problemas que surgem no cotidiano, sejam eles no âmbito disciplinar, comportamental, de aprendizagem, de ensino, de tempo, entre outros. Salientamos o *tempo* como um problema a ser pensado pelos professores por dois aspectos: 1. O professor corre contra o tempo, muito conteúdo sinalizado pelo livro didático, além de diversas outras atividades propostas pelo currículo; 2. É no *tempo* que se desenvolve e evolui o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos jovens aprendizes.

Ao estudo interessa discutir o fator *tempo*, a partir do que sinalizamos como uma das hipóteses a serem verificadas: a defesa do *tempo* como um aspecto importante para assimilação e consolidação do conhecimento pelo sujeito que aprende, constituído por suas subjetividades e singularidades, no entanto, a lógica excludente da maioria das escolas insiste em ignorar e organiza seu tempo em função do ensino dos conteúdos curriculares e não da aprendizagem. Desse modo, ressaltamos o que nos sinaliza Silva (2017, p. 37), quando aponta em seus estudos a necessidade de trabalhar os conteúdos a partir de três fatores: *frequência*, *sistematicidade* e *consistência*, considerando assim o *tempo* necessário para que a aprendizagem se consolide. A frequência não se refere a um simples ato de *repetição*, ao contrário “trata-se de um treino contínuo para que o sujeito aprenda, internalize, dialogue consigo, estabeleça parâmetros”.

Assim, associamos e compreendemos estes fatores (*frequência*, *sistematicidade* e *consistência*) como um diferencial ao conjunto de *estratégias de intervenção intencionais*, que acreditamos e procuramos desenvolver, ao longo da nossa pesquisa, e, mais uma vez, assumimos nossa responsabilidade, ao considerá-los como estratégias de mediação e intervenção que devam ser pensadas, intencionalmente, para alcançar a apreensão e construção do conhecimento pelo alunado. Dessa forma, retomamos e integramos ao fazer intencional de uma prática docente a ação planejada, controlada, consciente, consistente, competente, frequente, sistemática e consistente.

Cumpramos esclarecer que o conjunto¹² de *estratégias de intervenção intencionais* que tomamos como norteadoras da nossa prática não apresenta nenhuma originalidade ao que já está posto na literatura corrente¹³. No entanto, se constitui em nossa defesa como algo a ser, de fato incorporado à prática docente, de maneira que atenda às demandas de um contexto multifacetado, no qual acontece o ensino e aprendizagem, exigindo do professor um saber/fazer que ensine e desenvolva nos alunos o aprender a pensar (processos de pensamento) e a pensar o seu pensar (processos metacognitivos) o que, por sua vez, lhe exige um outro proceder. Desse modo, sim, pensamos a importância do que propomos investigar: como os professores compreendem o conceito de mediação e em que momento alocam esse conhecimento em suas aulas. Que estratégias utilizam?

¹² Aqui entendido como um arcabouço de opções que o professor pode utilizar, a depender do problema a resolver, lançando mão de uma ou outra estratégia mais adequada para alcançar seu objetivo.

¹³ A esse respeito consultar a obra de Feuerstein (2014); Fonseca (1998); Tébar (2011); Meier (2007) e Souza, Depresbiteris e Machado (2003).

Neste sentido, elegemos três estratégias, que compreendemos como macro, no sentido que congregam vários procedimentos distintos, e a depender da intenção do professor pode ou não ser utilizada, portanto, afirmando que a utilização de *estratégias de intervenção intencionais* não se comporta como um manual ou um método que, ao ser aplicado de forma linear e no passo a passo, resulte de forma afirmativa em aprendizagem pelo alunado, ao contrário, é compreendê-las como adaptativas ao que se pretende alcançar, considerando que conteúdos diferentes se ensinam de forma diferente, criança pensa e aprende de forma diferente, portanto, as estratégias precisam ser diferentes.

A primeira delas é a *problematização*, referente à formulação de perguntas que desafiem o aluno a pensar, por meio das inferências elaboradas em grupo, ajuda a desenvolver o pensamento inferencial. Neste caso, assume um lugar importante, pois elegemos as inferências como fontes de verificação do aprendizado do alunado, por meio da análise de suas respostas nas questões discursivas das atividades e avaliações.

A segunda é a *contextualização* que propõe a interligação dos conteúdos de forma interdisciplinar, mediando os processos de pensamento em torno da validação das proposituras dos colegas, diante dos desafios propostos, no dizer de Morin (2010, p. 16), “pensar o ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns com os outros”. Desta forma, ressaltamos o que, de fato, consideramos como importante, “a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada”.

Por último, a *sistematização* pela qual, diante do que foi apresentado, discutido, debatido, avalia-se o que se configurava como hipótese e se organiza como novo conhecimento, validado ou não. Representa uma etapa importante para o professor, pois serve para averiguar, no momento da aula, como os alunos estão compreendendo o que está sendo apresentado/ensinado/mediado.

Porquanto, destacamos o que nos sinaliza Sasson (2016), quanto aos aspectos que justificam a condição de ser mediador e, portanto, que a diferencia de qualquer outra prática, sua intencionalidade. Trata-se de considerá-la como aquela que representa a antítese da exposição direta e aleatória de vários estímulos. Há um filtro do que é exposto ao mediado, conscientemente e intencionalmente. A seleção de estímulos, para promover aprendizagem e desenvolvimento, consiste numa característica da intencionalidade que prevê três condições: 1. Que o mediador tenha a intenção de mediar algo ao seu mediado; 2. Que o mediador esteja consciente da sua intenção de mediar algo ao seu mediado e 3.

Que o mediador consiga encontrar um canal aberto, disponível para transmitir e compartilhar sua intenção com seu mediado.

A prática docente mediadora realiza intervenções que ajudam o coletivo a pensar sobre o que está sendo ensinado; também, propõe atuar de forma a alcançar condições de aprendizagem e desenvolvimento individuais, planejando estratégias de interação colaborativa, por meio de perguntas, questionamentos e problematizações que desafiem os alunos a pensar, explicar, justificar, comentar e argumentar.

Para tanto, no processo de mediação, não devemos economizar palavras, pois explicitar todo o pensamento para a criança é importante para que ela vá compreendendo o processo de pensar, relacionado ao estabelecimento de relações, projeções e inferências. O mediador nunca deve focalizar sua intervenção no produto final ou resultado, na resposta como um fim, e sim, no processo de pensamento. Não é a resposta final da criança que define o que foi apreendido e, sim, como ela chegou até a esta apreensão; se é capaz de sistematizar e fazer generalizações a partir do que foi apreendido, se consegue explicar, comentar, justificar ou analisar sobre o que aprendeu.

É importante destacar que não se trata de considerar a díade – mediador/mediado de natureza dependente ou correlativa. Importa compreender que como sujeitos culturais aprendemos por meio dos diversos instrumentos e artefatos disponíveis e que atuam como mediadores do aprender. Assim, o que defendemos é a intencionalidade do professor no contexto escolar, não como condição para que a aprendizagem aconteça, mas como possibilidade de promover e considerar as diversas formas de aprender.

Desta forma, nos encaminhamos para justificar a importância de o professor ter clareza quanto à necessidade de explicitar, para o aluno, o que ele pretende, ao formular um enunciado, e, ao mesmo tempo, se o aluno será capaz de compreender e adequar sua resposta ao solicitado. Compreender esta ideia assume, neste trabalho, uma relevância ímpar, no sentido de que propomos averiguar através da análise das respostas elaboradas pelos alunos, se a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencionais, atuou positivamente favorecendo o aprendizado dos alunos.

Neste sentido, incide na atenção do professor quanto à escolha dos verbos de comando/ação, presentes nos enunciados das atividades e avaliações, que demandam dos alunos uma competência discursiva, para adequar sua resposta em torno do que está sendo solicitado, em nosso estudo focado nos verbos *explicar, justificar e comentar*.

Os verbos de comando/ação constantes nas atividades e/ou avaliações tem por objetivo orientar os alunos na construção do seu pensamento, por meio da compreensão

do que precisa ser realizado; ademais, exigem certas habilidades do domínio cognitivo que são denominadas de operações mentais ou do pensamento:

As operações de pensamento sempre estão presentes independentemente do método de ensino adotado. Remetem ao movimento do pensamento diante do objeto em estudo e podem ser relacionadas a inteligência do educando. São ações mentais pelas quais o indivíduo operacionaliza e solidifica o aprendido (8,9). Podem ser definidas como competências, habilidades ou técnicas gerais requeridas dos indivíduos para aprender diferentes objetos, para trabalhar as relações, os nexos e as construções de quadros teórico-práticos, baseado nos conteúdos prévios e novos, propostos pelo método de ensino (6,8,10). São inúmeras e não há consenso em relação as operações de pensamento possíveis, bem como em relação as suas denominações (10). São de complexidade variada e crescente contemplando à comparação, o resumo, a observação, a classificação, a interpretação, a crítica, a busca de suposições, a imaginação, a obtenção e organização de dados, as hipóteses, a aplicação de fatos e princípios a novas situações, a decisão, o planejamento de projetos ou pesquisas(3), a argumentação, a análise, a síntese, o julgamento, a conclusão(8), a compreensão, tradução, extrapolação, análise de elementos, análise de relações, análise de princípios de organização, produção de uma comunicação original, produção de um plano ou projeto de operações, dedução de um conjunto de relações abstratas, avaliação, julgamento em função de evidência interna e julgamento em função de critérios externos(10). (SANTOS E MEIRA, 2014, p.4)

Desse modo, a escolha dos verbos de comando/ação, para construção dos enunciados das atividades e/ou avaliações deve passar por uma escolha rigorosa do professor, pois ao tempo que destaca qual o comando a ser realizado, implica, a depender da operação mental necessária, uma série de relações que o aluno deverá estabelecer, para, assim, adequar sua resposta da melhor forma possível.

Atentamos, ainda, para outro cuidado necessário, por parte dos professores, relacionado à elaboração dos enunciados que apresentam mais de um verbo de comando/ação, em uma questão ou enunciado, dificultando, muitas vezes, a compreensão dos alunos quanto ao que precisam, de fato, realizar a partir do que está sendo solicitado. Não significa dizer que um enunciado não possa ser elaborado, a partir de mais de um verbo de comando/ação e, sim, que sua formulação aponte e oriente sequências ou encadeamentos de operações mentais que sejam inter-relacionadas.

Nesse sentido, apresentamos o que se espera de um aluno, quando solicitamos que o mesmo *explique, comente e justifique*. Acentuamos a importância de os alunos conhecerem e compreenderem o que demanda cada um desses comandos como fator relevante da adequação necessária: 1. *Explicar* - implica, necessariamente, garantir a correspondência ao tema proposto, buscando a clareza de exposição numa sequência lógica de raciocínio; 2. *Justificar* - fundamentar, dar razões convincentes, é provar

buscando comprovar a veracidade de um fato, de uma opinião. Implica na análise e defesa de possíveis aspectos contraditórios; 3. *Comentar* - pressupõe a existência de um fato, ou texto, imagem, episódio, enfim, qualquer contexto sobre o qual possa-se opinar, realizar considerações, ainda que baseadas em experiências pessoais.

Dessa maneira, apresentamos o entendimento sobre o conceito de competência discursiva, entendendo que, de uma forma geral, observa-se, na atualidade, uma demanda para que os professores conheçam e compreendam e, logo, possam desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, avaliando o nível de competência do indivíduo, frente ao conhecimento e, assim, como sinalizado ao longo do trabalho, elaborar estratégias de intervenção intencionais que possibilitem mediar ações que favoreçam, a um só tempo, aquilo que está implícito ao trabalho com competências: o saber, o saber fazer, saber ser e conviver.

A noção de *competência discursiva* pode variar conforme o sentido que se dê ao termo *discursivo*, mas, de modo geral, a *competência discursiva* é definida como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. Este deve ser considerado seja em seu sentido restrito, que é a situação imediata em que a formulação linguística do texto acontece, seja em seu sentido amplo, que é o contexto sócio histórico e ideológico. Portanto, a *competência discursiva* representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações.¹⁴

Portanto, ao planejar suas intervenções, o professor poderá elucidar para os alunos o que precisam fazer, para responder certos questionamentos e, assim, ajudá-los a compreender o processo, fazendo comparações, exemplificando, associando, explicando fatos, demonstrando, por meio de exemplos, como se solucionam determinados problemas, enfim, ajudando e ensinando o aluno a pensar, mediando o processo de pensar e aprender.

Neste sentido, cumpre apresentar como vamos averiguar se as respostas dos alunos estão adequadas ao solicitado no verbo de comando/ação, por meio de duas categorias que elegemos para analisar os dados: a *adequação* e a *inferência*. Enquanto categoria de análise, a *adequação* recebe, neste estudo, a dimensão daquilo que busca se adaptar, se moldar, se ajustar, se harmonizar, assim compreendido, trata-se de como a criança demonstrará uma competência discursiva, ajustando e fazendo corresponder sua resposta ao *verbo de comando/ação* solicitado.

¹⁴ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>, acesso em: 12/07/18.

Para tanto, evidenciamos a importância do *referente*, que, para fins de compreensão deste trabalho, adquire duas funções: primeiro, tomamos como *referente*, para verificar se houve adequação da resposta do aluno, o *verbo de comando/ação* solicitado no enunciado, em nossa investigação, importando os verbos *explicar, justificar e comentar*; segundo, o *referente* para adequação da resposta do aluno também é verificado junto ao *conteúdo* específico da disciplina trabalhada, neste caso, da História. Assim, consideramos como *adequadas* as respostas dos alunos que atendem, a um só tempo, um correspondente ao verbo de comando/ação e ao conteúdo estudado.

Na mesma direção, temos a segunda categoria com a qual iremos trabalhar, trata-se da *inferência*, comumente relacionada a uma estratégia de leitura, na qual o leitor realiza suas antecipações e hipóteses a partir dos seus conhecimentos. A este trabalho, interessa tomar a inferência para averiguar, nas respostas dos alunos, se eles demonstram a apreensão e compreensão do conteúdo estudado, a partir das *proposituras de inferências* que vão além do *referente* (conteúdo específico estudado), se eles são capazes de anunciar, de forma autônoma e criativa, a ocorrência de aprendizagem, como uma capacidade de utilizar o que foi apreendido, a partir da mediação do outro, por meio da contextualização dos conteúdos com saberes de outras disciplinas ou, até mesmo, revelando o seu conhecimento de mundo, observando que cada sujeito opera de forma diferente com o conhecimento e que aspectos como o *significado e o sentido* influenciam na forma como significamos e internalizamos determinados conteúdos.

Reside, na compreensão sobre o *significado e o sentido*, uma importante dimensão que estes conceitos assumem, como suporte na análise das respostas das crianças, quando buscamos averiguá-las, na perspectiva das categorias da adequação e da inferência. Porquanto, que se faz necessária a retomada dos conceitos, na perspectiva do que nos propõe Vygotsky (1996), citado por Molon (2003, p.117): “Significado - é próprio do signo. Sentido – é o que faz parte do significado (resultado do significado). O sentido é mais amplo que o significado”.

Dessa forma, importa o *significado*, enquanto uma construção social, dado que foi convencionalizado e é, de alguma forma, estável. Assim, o professor, ao ensinar/mediar, trabalha com conteúdos e conceitos que possuem um significado, por assim dizer universal, ou seja, ele é aquele em qualquer circunstância. Neste sentido, reside um problema, enquanto o ensino se organiza a partir do conhecimento posto como significado construído e constituído nas práticas sociais; o sujeito, ou por assim dizer, o aluno, assimila e internaliza, a partir de como compreende esse significado, do *sentido* que

assume, para ele, o conteúdo ou conceito que está sendo estudado, portanto, trata-se de uma construção individual, intrapessoal, complexa, pois depende de como cada sujeito compreende e significa para si o significado.

O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. (MOLON, 2003, p. 120)

É, neste sentido, de ser atravessado e reconhecido pelo outro, a partir de suas significações, que adentramos para as explicações finais do que compõem o referencial teórico sobre a prática mediadora, assim é importante o professor conhecer seu contexto de atuação, pois ele tem como atribuição preparar situações de ensino e aprendizagem, por meio de aulas expositivas, de intervenções, mediações, formulação de enunciados, avaliações, enfim, atividades diversas cuja finalidade, muitas vezes, passa pela averiguação do que sabem ou não os alunos sobre determinado conteúdo.

Diante do exposto, podemos, ao mesmo tempo, afirmar que o exercício da docência é uma atividade de natureza complexa, pois congrega aspectos diversos. O professor lida diretamente com aspectos e variáveis externos,¹⁵ que implicam, no seu fazer e, ainda, com os limites e possibilidades do seu próprio conhecimento (intelectual, didático e metodológico), com as relações que estabelece com seus pares, com a direção escolar, com as famílias, com o contexto social, enfim, ele precisa considerar e conhecer uma série de fatores, que interferem na sua prática pedagógica.

Por tudo quanto foi discutido, neste capítulo, podemos concluir que o desafio da globalidade e da complexidade impõe uma certa compreensão do perfil do profissional que poderia cumprir ou realizar a função docente mediadora. Não se trata, no entanto, de instaurar uma dicotomia e sim compreender essa diversidade de saberes e fazeres como um dado a ser observado.

Destacamos, por fim, que não se trata de considerar os termos professor e mediador como distintos e divergentes. Pelo contrário, devemos compreender que a qualidade de ser mediador faz parte da ação docente; mediar e intervir são formas de desenvolver o papel de professor. Trata-se, portanto, de assumir a docência, o ensino, como atividade circunstanciada na teia histórica, política e cultural. Ao nos constituirmos

¹⁵ A exemplo da heterogeneidade da sala de aula, condições sociais, econômicas, afetivas e intelectuais dos alunos.

professor, nos constituímos de todas as representações sociais inerentes a esta função, no meio social ou na prática social. Não obstante, o que se impõe à função docente é um repensar sobre sua atuação como interlocutor entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento.

CAPÍTULO II - O PERCURSO METODOLÓGICO: DA COLETA DE DADOS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos aplicados no decorrer da pesquisa. De maneira sistematizada, apresentaremos a trajetória em busca dos dados e a prática docente que nos permitiram elucidar o objeto de estudo, desde a formulação de seu problema até à sistematização das categorias da análise dos dados, obtidos por meio da aplicação de instrumentos variados.

2.1 Revelando o objeto da pesquisa

A necessidade deste estudo decorreu da minha experiência, como professora e supervisora pedagógica da educação básica (educação infantil e ensino fundamental anos iniciais), tanto da rede privada quanto da rede municipal de ensino de Campina Grande - PB, que ao acompanhar/mediar o planejamento e a formação continuada dos professores polivalentes, observava questionamentos divergentes sobre o conceito e o lugar ocupado pela Mediação, enquanto estratégia docente.

Para parte dos professores, a mediação é uma estratégia que acompanha o momento de realização da avaliação, no qual alunos com dificuldades recebem “dicas” ou ajuda para a compreensão dos enunciados; outros a percebem como uma prática de interação social e construção da aprendizagem, do conhecimento e desenvolvimento do pensamento. A partir dessa prática profissional e da apropriação de referencial teórico específico sobre mediação, questões me aproximavam, cada vez mais, da formulação do que viria a tornar-se o tema central deste estudo: o baixo rendimento geral na aquisição e desenvolvimento de competências na área de linguagem, alcançado pelos alunos que concluem o ensino fundamental nos anos iniciais.

Logo, interessou-nos compreender como é possível, aos professores, mediar a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento pelos alunos, atuando com estratégias

de intervenção intencionais para, assim, reverter quadros de insucesso e baixo rendimento escolar.

Ainda, a partir da experiência como professora pesquisadora atuante, é importante sentir e perceber como uma abordagem metodológica dos conteúdos, que contempla estratégias de intervenção intencionais, amparada teoricamente pela concepção dialógica da linguagem, apontada por Bakhtin (2006), favorece a atividade comunicativa e a interação, como meios para a aquisição do conhecimento.

Desta forma, a partir da delimitação do objeto de pesquisa, a natureza da mediação docente por meio de estratégias de intervenção intencionais, tornou-se mais evidente o objetivo de trabalho que se revelou, ainda mais claro, a partir da atuação da professora pesquisadora em sala de aula, interagindo diretamente com os alunos e experienciando o desenvolvimento daquilo que, antes, se configurava como hipóteses planejadas.

Optamos por registrar, em vídeo, as aulas, nas quais a professora pesquisadora atuou, com o objetivo de garantir maior fidelidade ao registro do momento, para que fosse possível retornar ao acontecimento *vídeo gravado* e dele extrair situações que, de alguma forma, pela dinamicidade da aula, tenham passado despercebidas pela pesquisadora, sabendo que, em se tratando de mediação, detalhes fazem muita diferença e interferem diretamente nas relações estabelecidas na aula.

Ao retomarmos o vídeo gravado, observamos que um aluno, o qual identificaremos como A18 (Aluno 18), trata-se de uma criança que se dispersa com muita facilidade, segundo relato da professora colaboradora. No vídeo, é possível observar que enquanto a professora colaboradora conclui os encaminhamentos com a turma, A18 se mantém com os braços cruzados, em cima da mesa e com a cabeça apoiada nos braços, material dentro da bolsa, visivelmente, desinteressado pelo que estava sendo falado pela professora colaboradora.

Na sequência, a professora colaboradora se despediu e a professora pesquisadora começou a falar, acolhendo os alunos e como estratégia, para atrair a atenção deles, explicou-lhes o que seria realizado, naquela aula, e o que precisaria ser feito, naquele momento. Neste instante, é possível observar que A18 vai erguendo a cabeça, procura uma posição mais adequada na carteira, retira o material da bolsa, dando indícios de que algo na fala e na estratégia inicial de abordagem da professora pesquisadora lhe mobilizou a participar de alguma forma, mesmo sem ter sido chamado a atenção individualmente. Observamos que, durante toda a aula, ele manteve-se atento e participando do que era proposto, mas os detalhes dessa análise constarão no material de análise. Por enquanto,

só ilustramos, a título de exemplo, que, após a atuação da professora pesquisadora, é possível estabelecer a comparação da prática mediadora e das estratégias de intervenção intencionais que apontam para resultados não apenas, em processos avaliativos, mas também na postura e comportamento dos alunos durante as aulas.

2.2 O *lócus* da pesquisa e seus sujeitos

Um problema identificado, hipóteses levantadas, objeto revelado, eis que surge a necessidade de se delimitar o *lócus*, onde se realizaria a pesquisa. Para tanto, empreendemos a busca por um espaço de atuação, contudo, observamos, depois de alguns entraves, que a definição não seria tão fácil e que, portanto, estabelecer alguns critérios para a escolha do local tornaria o processo seguro e asseguraria a continuidade da pesquisa sem descontinuidades ou interrupções.

A princípio, tínhamos três opções: escolas da rede de ensino municipal, estadual e/ou privada. Escolhemos a rede de ensino estadual e, neste momento, já sabíamos que iríamos trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, considerando que a professora pesquisadora é licenciada em pedagogia, o que a torna habilitada a desempenhar a função docente, polivalente, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Porém, ao visitarmos a escola escolhida observamos que não seria possível desenvolver a pesquisa, pois, lá, só existia uma única turma de 5º ano, o que não possibilitaria a ideia inicial do objetivo, comparar práticas docentes mediadoras. Ainda, pensamos em adaptar a proposta e desenvolver com a professora pesquisadora e a professora colaboradora simultaneamente, mas o perfil não colaborativo dessa para a pesquisa não inspirou confiança na continuidade e desenvolvimento da proposta.

Outro aspecto inspirou cuidados quanto à escolha da rede estadual: conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9394/96, em seu artigo 11º, parágrafo V, a prioridade do município é em ofertar o ensino fundamental e no artigo 10º, parágrafo VI, ao estado cabe assegurar o fundamental e com prioridade o ensino médio. Assim, observamos em nossa busca por escolas do estado, onde poderíamos desenvolver a pesquisa, uma limitação no número de turmas do 5º ano.

Outra tentativa foi realizada e, mais uma vez, a escola só dispunha de uma turma de 5º ano. O leitor pode estar se perguntando: porque não realizar, então, em escolas municipais? De fato, considerando que a professora pesquisadora faz parte do quadro efetivo de servidores municipais da educação do município de Campina Grande,

desempenhando a função de professora e supervisora pedagógica seria uma alternativa viável desenvolver a pesquisa na escola municipal na qual é lotada, considerando que na escola funciona, regularmente, duas turmas de quinto ano do ensino fundamental.

No entanto, ao retornar à escola, fui informada, pela diretora, da rotatividade constante de professores, nas turmas especificadas. Ademais, as professoras titulares das turmas estavam afastadas, uma para cursar o doutorado e a outra por licença médica. A diretora da escola informava que, desde então, as turmas vinham convivendo com a entrada e saída de professores substitutos, que passavam pouco tempo e solicitavam a transferência.

Para a diretora, o motivo que alegavam, para isso, era o fato, primeiro, de a escola ficar distante, pois localiza-se na periferia da cidade e o transporte público ser muito ineficaz; outro motivo alegado era que se tratava de uma comunidade com uma incidência significativa de casos de violência no entorno e dentro da escola. Dessa forma, mais uma vez, constatávamos que a realização da pesquisa, nesta escola, estaria comprometida, pois, se pretendíamos estabelecer comparação entre as práticas docentes, a rotatividade de professores inviabilizaria o contínuo necessário para a observação e desenvolvimento da intervenção.

Assim, diante deste quadro de incertezas, optamos pela segurança de realizar a pesquisa em uma escola particular, onde a professora pesquisadora atua como supervisora pedagógica, o que possibilitaria não só a garantia do desenvolvimento contínuo da pesquisa, como também a sua atuação como professora pesquisadora, atuante em sala de aula, e o acompanhamento cotidiano das variáveis advindas do desenvolvimento da pesquisa. O acolhimento da proposta de intervenção foi imediato pela direção da escola, no entanto, foi feito um único pedido, que fosse resguardado o sigilo sobre o nome da instituição e dos alunos e professores participantes e colaboradores. Assim, iniciamos o processo de apresentação da proposta à professora colaboradora e nos apropriamos do material didático para preparação das intervenções e atividades necessárias.

Concluimos, assim, o processo de escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa. É importante justificar que, embora a nossa convicção nos conduzisse à certeza de que deveríamos desenvolver a investigação no espaço da escola pública, atendendo assim, a nossa crença de fazer reverberar os resultados das pesquisas empreendidas na educação, nos espaços mais necessitados de intervenção e conhecimento específicos, neste caso a escola pública, porém, conforme já explicitado no relato anterior sobre a

peregrinação em busca de escolas e o risco eminente de descontinuidade da pesquisa, nos conduziu até um espaço no qual essa garantia se fez sólida.

Ademais, pelo fato do objeto de pesquisa, a natureza da mediação docente por meio das estratégias de intervenção intencionais, se tratar de um assunto que não está presente nos currículos de formação inicial dos professores polivalentes e que esses, atuando em escolas públicas ou privadas, se apropriam deste conceito por meio de leituras individuais e/ou em oportunidades de participação em formações continuadas, neste sentido, revela-se como mais importante não o espaço, onde será desenvolvida a investigação, mas a possibilidade de inserção dos seus resultados para a formação inicial e continuada dos professores polivalentes, estejam eles atuando em escolas públicas ou privadas, garantindo que a sua prática docente esteja alicerçada por um saber fazer consistente, reflexivo e competente.

A instituição escolhida conta com uma estrutura física privilegiada: há 40 salas de aula, dentre as quais apenas 13 não possuem ar condicionado; deste total, 25 estão equipadas com data-show; laboratórios de informática, química e matemática; duas quadras poliesportivas cobertas; cantina; auditório com mais de 500 lugares; sala de multimídia com lousa interativa; área de convivência; sala de professores, sala de direção, setor de digitação e gráfica; biblioteca; salas de coordenações e salas para supervisões pedagógicas.

A escola funciona, desde 1931, e desenvolve suas atividades da educação infantil até o ensino médio, perfazendo um total de 1285 alunos matriculados no ano de 2017. Pedagogicamente, a escola se organiza em equipes que atendem especificamente cada nível, e é composta por um supervisor pedagógico, um coordenador de turmas e um psicólogo escolar, além de assistentes de coordenação. Trata-se de uma escola que atende a um perfil sócio econômico que, de acordo com a lista de classes sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compreende as classes A (+ de 15 salários mínimos mensal), B (de 05 a 15 salários mínimos mensal) e C (de 03 a 05 salários mínimos mensal).

Os participantes da pesquisa se constituem de uma professora e seus alunos da turma do 5º ano A, do turno da manhã, do ensino fundamental. Os dados referentes ao perfil da professora polivalente foram coletados por meio da aplicação de um questionário (vide Apêndice B) com cinco questões, sendo três com opções para identificar situações relacionadas ao tempo de atuação docente, a formação profissional e o ano em que leciona e os outros dois questionamentos, do tipo discursivo, buscaram verificar o que se entende

por mediação e em que momento da aula os professores alocam as estratégias da mediação.

A professora colaboradora tem curso superior em pedagogia e mestrado em educação, atua há mais de 10 anos, leciona nas turmas de 5º ano A e B, do turno da manhã, as disciplinas de língua portuguesa, história, geografia e arte. Outras informações a respeito da professora não consideramos relevante, observando que o intuito principal da nossa pesquisa não é estabelecer o perfil do professor mediador e, sim, a natureza da mediação docente por meio das estratégias de intervenção intencionais. Desta forma, dados sobre sua formação e tempo de atuação docente poderiam nos subsidiar melhor quanto ao seu conhecimento sobre o objeto em estudo. No entanto, precisamos ponderar que alguns dados que foram coletados nos deram subsídios para compreender o contexto, no qual o objeto de pesquisa está inserido, a saber: a filosofia da escola, os dados sobre os alunos da turma, seja quanto à dificuldade ou não de aprendizagem, condição social, gênero, etc.

Quanto aos alunos colaboradores, estão distribuídos na turma A composta de 23 alunos, 17 meninas e 6 meninos; são crianças que têm idade entre 9 e 10 anos. Em conversa informal realizada com a professora da turma e registrada no diário de campo, foi possível coletar informações sobre características relacionadas à aprendizagem das crianças, compreendendo que o foco da nossa investigação era na prática docente e a validação das hipóteses levantadas que se daria por meio da análise das respostas do alunado, nas atividades complementares e avaliativas, em questões discursivas que propunham uma explicação, comentário e/ou justificativa.

Dessa forma, precisamos deixar claro que, ao focarmos nossa observação nos verbos/comandos constantes nos enunciados das questões discursivas, alguns aspectos e questionamentos estão sendo considerados. Por exemplo, partimos da hipótese que não é revelado e/ou trabalhado, suficientemente, com os alunos o que significa cada um desses comandos, de forma mais específica: trata-se de deixar claro para o aluno o que o professor quer quando propõe questões para justificar, explicar, comentar e analisar.

Neste sentido, os alunos conseguem interpretar o que está sendo solicitado a partir dos comandos, sabem o que devem fazer ou responder? As questões podem deixar de serem respondidas ou são respondidas de forma equivocadas por falta de entendimento dos enunciados? Os comandos são suficientes para o alunado compreender o que se pede, sobretudo para aqueles que têm dificuldade de aprendizagem? As respostas discursivas dos alunos correspondem àquilo que é solicitado pelos comandos dos verbos usados? Os

alunos são penalizados na avaliação bimestral por causa do não entendimento dos comandos dos verbos usados?

Antes de iniciarmos a intervenção em sala de aula, analisávamos as atividades que eram realizadas pela turma, a forma como são construídos os enunciados discursivos e, só a partir dessa análise, organizamos nossas estratégias de intervenção intencionais, considerando que ao trabalho investigativo importava verificar nas respostas dos alunos às questões discursivas se houve ou não apreensão do conteúdo pelo alunado. Dessa forma, nossas estratégias de intervenção intencionais, em sala de aula, estiveram voltadas, também, para garantia da leitura, discussão, interpretação e compreensão dos comandos das questões discursivas, procurando, assim, verificar se as estratégias de mediação estabelecidas se revelavam, nas respostas dos alunos, como uma aprendizagem efetivada.

É importante destacar que, na turma A, registramos 07 crianças que apresentam notas abaixo da média. Não podemos concluir, a partir das notas obtidas pelos alunos, que se configuram como dificuldades de aprendizagem, até porque os mesmos apresentam, segundo relato da professora, um certo grau de dispersão não realizam atividade de casa e esquecem o material escolar. Porém, deste total de sete crianças com baixo desempenho, apenas, duas possuem, oficialmente, diagnóstico que comprova dificuldades de aprendizagem.

Cumpramos informar que, para efeito de organização, vamos nos referir às crianças da turma A por uma identificação específica, pois a mesma nos ajudará, na análise dos dados, a estabelecer a associação e comparação necessárias resguardando a identidade de cada uma, doravante quando nos referirmos às crianças específicas da turma, assim faremos: A1(Aluno1).

2.3 A escolha da abordagem e suas implicações

A leitura realizada, até o presente momento, nos sugere a natureza subjetiva do que nos propomos a trabalhar, fenômenos humanos e sociais, situados no espaço escolar cuja complexidade exige, para melhor compreensão, explicações que não podem ser quantificáveis ou ter seus dados representados, apenas, numericamente. Desta forma, como já foi dito, optamos pela abordagem qualitativa como recurso de análise dos dados, considerando que ela busca compreender a realidade em que o fenômeno estudado é apresentado, em nosso caso específico, o contexto da sala de aula, permitindo, entre outros, a coleta e interpretação de dados empíricos.

De natureza descritiva, a abordagem qualitativa, nos possibilita descrever e analisar dados sobre o tema estudado, mediação pedagógica, trabalhando com significados e sentidos dos fenômenos compreendidos a partir de subjetividades. A mesma nos ajudará a compreender e explicar relações sociais complexas como sinaliza Chizzotti (2006, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Neste sentido, compreendemos que, na nossa pesquisa, os fenômenos se referem ao conceito de mediação dos professores investigados e a sua prática e que os resultados buscam explicar e averiguar a validade desse fenômeno, a partir das aprendizagens evidenciadas pelos alunos nas atividades e instrumentos avaliativos propostos.

A esse respeito, apresentamos três características básicas da pesquisa qualitativa apontadas por Lüdke e André (1986, p. 11): “1. Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador [...]” 3. Trata-se, portanto, de compreender o pesquisador como sujeito participante desse diálogo, posicionado dentro da pesquisa em um espaço que não é neutro, nem imparcial”.

Sobre essa abordagem, Labiak (2016, p. 76) propõe uma reflexão, na qual “acredita que o pensamento não é neutro e o pesquisador é responsável pelo pensamento que engendra, uma vez que esse pensamento é imbuído por crenças e valores construídos durante o processo de pesquisa e terá efeitos sobre o contexto no qual ele atua”.

Ainda sobre o caráter parcial e de envolvimento do pesquisador qualitativo com a sua pesquisa, vejamos o que nos sugere Gialdino (2006, p. 7)¹⁶,

Pesquisadores e pesquisadores qualitativos observam, interagem, transformam e são transformados por outras pessoas (Gilgun, 2005: 260), sua atividade é relacional e a situação, experiência ou fenômeno que eles investigam pode

¹⁶ Las investigadoras y los investigadores cualitativos observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas (Gilgun, 2005:260), su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan pueden afectarlos (Cutcliffe, 2003: 141). Quien investiga es el instrumento a través del cual los datos son recolectados y analizados, se constituye en <<una/o>> con la persona que investiga, <<camina ensus zapatos>> (Savage, 2000), comprende sus puntos de vista.

afetá-los (Cutcliffe, 2003: 141). Quem investiga é o instrumento através do qual os dados são coletados e analisados, é constituído em << a / o >> com a pessoa que investiga, << anda nos sapatos >> (SAVAGE, 2000), entende seus pontos de vista. (GIALDINO, 2006, p. 7)

Contudo, é importante esclarecer que o fato de a abordagem qualitativa referenciar um trabalho, em que coleta e análise de dados empíricos norteiam o fazer do pesquisador, o rigor em busca de resultados confiáveis e alicerçados por concepções teórico-metodológicas fundamentadas serão o nosso maior objetivo ao longo da realização desta pesquisa.

Desse modo, nossa investigação terá como referencial teórico-metodológico a teoria histórico cultural cujos pressupostos fundamentam-se na ideia do homem, sua origem e natureza social, como sujeito que se desenvolve na e para cultura. Tem em Vygotsky seu idealizador e, nela, se busca explicar o desenvolvimento do funcionamento psicológico por meio das relações sociais que se estabelecem entre o indivíduo e o meio. Desta forma, Vygotsky se propõe a explicar o desenvolvimento cognitivo, as funções psicológicas superiores,¹⁷ a partir da ação mediada. Segundo Souza *et. al.* (2003, p. 138), “o que implica que todo ser humano está inserido em uma realidade sócio histórica e que só adquire a condição humana se for mediado, em sua relação com o mundo, por instrumentos de sua cultura”.

Neste sentido, justifica-se a nossa escolha pela teoria histórico-cultural, primeiro, porque o conceito de interação social amplia a compreensão acerca da complexidade do desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano, coadunando-se, dessa forma, com nossa pesquisa, quando estabelecemos como um dos nossos objetivos verificar quais estratégias de mediação são mais eficazes, quando essa é concebida como um processo interacional e dialógico na construção da aprendizagem e do pensamento.

Uma outra razão para a escolha se define na ideia de mediação, conceito central na teoria Vygotskyana, que nos dará subsídios para a compreensão do nosso objeto de estudo, a natureza da mediação docente por meio das estratégias de intervenção intencional.

Dessa forma, a mediação é a grande contribuição de Vygotsky e que o diferencia dos demais psicólogos de sua época e da psicologia tradicional, caracterizando sua importância na perspectiva sócio histórica. Vygotsky (1987), afirmando que o fato central da ciência psicológica é o fato da

¹⁷ Consciência, imaginação (percepção global), cognição, memória mediada, atenção voluntária, atividade mediada (uso de instrumentos), linguagem social (racional), pensamento, leitura e escrita.

mediação, assinala que o objeto da psicologia e da psicologia social é o fenômeno psicológico e que este só existe pelas mediações, isto é, o fenômeno psicológico é mediado e não imediato. (MEIER, 2007, p.57)

Podemos, ainda, apontar como uma terceira justificativa da nossa escolha pela teoria histórico-cultural a aproximação que se estabelece, quando tratamos da linguagem como interação e condição essencial para mediação, pois é por meio dela que internalizamos conceitos e é ela que garante a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a esse respeito trazemos Rego, citada por Costa (2013, p. 43),

O surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes (...). A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade. (...). A terceira está associada à função de comunicação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. (REGO, 2011, p.53-54)

Desta forma, compreendemos que, para Vygotsky, a linguagem assume um papel de destaque, pois é ela a mediadora e expressão do pensamento; são as palavras os meios através dos quais os pensamentos são formados. Assim, justifica-se, mais uma vez, a importância desse referencial teórico metodológico para o nosso trabalho que, ao propor investigar como e quando se aloca estratégias mediadoras em sala de aula, basicamente estamos propondo trabalhar com o diálogo que se estabelece entre professor e aluno, com o conjunto de informações, discussões e compreensões que circulam no espaço da aula, e tudo isso é possível e mediado pelo uso da linguagem.

A escolha dos instrumentos para coleta dos dados precisava se dar de forma coerente ao que já expomos até o momento. Neste sentido, eles, os instrumentos, precisavam garantir coleta de dados empíricos, mas que revelassem e nos tornassem o mais próximo possível do objeto da nossa investigação. Assim, temos os questionários aplicados com os professores polivalentes que tiveram como objetivo identificar os sentidos individuais atribuídos pelos sujeitos, em relação à temática em estudo, nos proporcionando a compreensão destes significados durante todo o processo da pesquisa. Esse posicionamento possibilitou observar e conhecer como os professores polivalentes significavam, em suas práticas pedagógicas, o conceito de mediação e refletir sobre a importância desse conceito ser discutido, na formação inicial dos profissionais em Educação.

Importante ressaltar que na construção das questões quatro e cinco do questionário (vide Apêndice B), que versam sobre o que se entende por mediação e em que momento da aula os professores alocam a mediação, consideramos algumas variáveis, a saber: quais os conceitos e ou entendimentos que os professores têm sobre mediação e se, por ocasião da análise desses dados, poderíamos verificar a existência de consenso sobre eles; o professor revela, em sua prática, a forma como aprendeu ou não sobre o conceito; de que modo revela-se, na prática do professor, o que entende por mediação, mesmo que não tenha estudado ou lido sobre o assunto; se as aulas dos professores correspondem ao que eles afirmam saber sobre mediação e, finalmente, considerar que o conceito de mediação trabalhado pela pesquisadora pode ou não corresponder diretamente às teorias estudadas pelos professores e às suas práticas em sala de aula.

A aplicação dos questionários se constituiu como a segunda etapa da coleta de dados; a primeira foi a conversa com a direção da escola e com a professora colaboradora para identificação e reconhecimento das turmas e seus alunos. Na etapa de aplicação do questionário, com os professores colaboradores, privilegiamos uma abordagem surpresa, pois, à medida que íamos nos encontrando com eles, na sala da supervisão pedagógica, solicitávamos que respondessem ao questionário. Pretendíamos, desta forma, garantir a veracidade dos sentidos dos professores pesquisados sobre os conceitos abordados no mesmo, para que estas respostas não refletissem uma concepção construída a partir de consultas a fontes de pesquisa como livros ou verbetes de site de buscas da internet.

Esta primeira aproximação com estes dados foi importante para identificar como os professores pensam a mediação e, assim, foi possível estabelecer e definir que mediação e quais estratégias estamos defendendo como práticas que instigam a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa-intervenção nos subsidiou, enquanto tendência das pesquisas qualitativas participativas, que objetivam investigar a vida de coletividades na sua diversidade e propõem acompanhar o fazer diário das práticas, possibilitando um lugar de problematização, para que o sentido possa ser extraído do que está institucionalizado, estabelecendo um viés de tensão entre o representado e expressado, visando, assim, novos modos/formas de subjetivação. Nesta direção, a pesquisa-intervenção mediou outro instrumento importante para o nosso estudo: as observações participantes no cotidiano escolar e os encontros de planejamento/formação, as quais permitiram um contato direto com a situação pesquisada e o ajuste necessário da ação planejada pela pesquisadora.

Ainda, como um recurso de obtenção de dados, dentro da perspectiva da pesquisa-intervenção, utilizamos o Guia e Recursos Didáticos para o professor do livro didático Projeto Buriti, História, 5º ano, Editora Moderna, 3ª edição, 2013, suas propostas de atividades, como também atividades complementares às propostas pelo livro (vide apêndice C e D), além de um instrumento avaliativo (vide anexo A), com conteúdo específico da disciplina de história, que foram aplicadas aos alunos colaboradores.

Assim, a professora pesquisadora acompanhou e controlou todo o desenvolvimento dos 5 (cinco) encontros, previstos para realização da pesquisa, os quais aconteceram em dias alternados da semana (primeira semana na sexta-feira, e, na semana seguinte, na quarta e sexta -feira), cada aula com duração de 50 minutos, registrando em vídeos gravados e em relatórios no diário de campo, as estratégias de intervenção intencionais, previamente planejadas para os momentos específicos das aulas.

Neste sentido, transcrevemos a fala da professora colaboradora no 1º encontro da pesquisadora com os alunos. A sua conversa é reveladora não só quanto à descrição de como acontece suas aulas à pesquisadora (*Fiquem à vontade...podem tirar dúvidas...do mesmo jeito que acontece na aula gente...tirar dúvidas...é... debater, discutir...tá certo, do mesmo jeito, tá certo*), como também do relato das crianças, o qual, na análise dos dados, expomos de forma mais detalhada, quando apresentam como acontece a sequência da aula (abre o livro, lê o parágrafo, explica, discute e responde a tarefa).

De certo modo, ela demonstrava sugerir à pesquisadora como deveria proceder, conduzir a aula, talvez enunciando uma preocupação que também era da pesquisadora, o pouco tempo de aulas até a realização da prova global; mais uma vez, o velho dilema: muitos conteúdos para serem “dados” em pouco tempo.

Antes de passar para a apresentação da sequência de aulas, é necessário informar ao leitor uma questão importante, pois implica em compreender a defesa de uma das hipóteses levantadas, no decorrer da pesquisa: a de que os alunos são “treinados” para as avaliações bimestrais¹⁸ por meio de atividades denominadas *complementares*¹⁹ que apresentam questões similares às que aparecem nas avaliações, inclusive, essas atividades são apontadas pelos professores como fonte de estudo e consulta para o período de avaliações.

¹⁸ Nesta escola, lócus da pesquisa, as avaliações bimestrais ocorrem em duas etapas distintas por meio de uma avaliação denominada *parcial* e outra *global*, ambas são sinalizadas para as famílias, através de cronograma constando datas, horário de realização e conteúdos que serão avaliados.

¹⁹ As atividades complementares são preparadas pelos professores e servem como complemento ao que é proposto pelo livro didático, daí na escola serem nomeadas como *complementares*.

1º encontro – 15 de setembro de 2017, sexta-feira.

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Conteúdo: Entre duas ditaduras – unidade 7 – Tema 1: Dutra e o retorno de Vargas, páginas do livro: 112 a 115.

Proposta de aula do guia de orientações ao professor:

Objetivos da abertura: a) observar fotos de edifícios e relacioná-los em dois momentos históricos: quando estavam sendo construídos e atualmente; b) identificar construções públicas em Brasília.

Desenvolvimento da abertura do tema: ler a imagem de abertura da unidade (p. 112, 113); observar as fotos, realizar o jogo proposto na atividade: ligar cada foto do prédio que aparece em fase de construção sua foto atual, os prédios foram construídos na década de 50 e fazem parte do conjunto nacional de Brasília.

Sugestões de perguntas a serem feitas aos alunos, a partir da observação da foto e realização do jogo: qual é o nome de cada prédio? Para que eles foram construídos? Onde os prédios foram construídos? O que você sabe sobre esse lugar?

Sobre o conteúdo que será estudado: qual é a capital do Brasil? Vocês já viram imagens da capital na televisão ou fotografias, em livros, revistas, jornais e na internet? Quais assuntos costumam estar relacionados a ela? Informar aos alunos que, em 1987, o conjunto urbanístico de Brasília foi declarado Patrimônio Mundial, Cultural e Natural pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em 1990, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Incentive os alunos a refletir sobre a importância do tombamento para a preservação de construções históricas.

Objetivos de aprendizagem para o tema 1 – Dutra e o retorno de Vargas: a) compreender o retorno de Vargas à presidência, dessa vez por meio do voto; b) identificar as principais características do segundo mandato de Vargas; c) entender a situação política que levou ao suicídio de Vargas.

Desenvolvimento: trabalhe com os alunos o conceito de política nacionalista. Explique que essa política se preocupava em valorizar a exploração dos recursos naturais do Brasil e em tornar a economia brasileira mais independente em relação às empresas estrangeiras. Converse com os alunos sobre algumas empresas criadas durante o governo

de Getúlio Vargas, como a Petrobras, que até hoje atua em vários segmentos da indústria de energia, gás e óleo, destacando-se como uma das maiores petrolíferas do mundo.

Proposta da pesquisadora ajustada em face dos objetivos da pesquisa e da propositura das estratégias de intervenção intencionais:

Após a leitura dos textos indicados no livro didático do aluno, das propostas das atividades e do guia de orientações ao professor, conforme explicado anteriormente, tomamos como *primeira estratégia de intervenção intencional não utilizar as proposituras para a apresentação e desenvolvimento do conteúdo orientados pelo guia*, entendendo que cada ação pensada, do professor, com vistas a favorecer os meios necessários para promover a aprendizagem significativa do alunado é, para este estudo, considerada como intencional. Portanto, quando, intencionalmente, o professor exclui ou inclui determinados conteúdos e formas de abordá-lo, já está concebendo a mediação por meio de estratégias de intervenção intencionais.

Neste caso, a preocupação residia em apresentar um conteúdo complexo, pois envolve fatores de ordem política, social e econômica muito distante da realidade das crianças, no entanto, espera-se que na disciplina de História, compreendam e estabeleçam relações de fatos passados com o presente.

Não é propósito nem intenção, deste estudo, estabelecer um comparativo entre o proposto pelo guia de orientações ao professor e o plano de ação da pesquisadora. Nosso intuito, na verdade, foi verificar se a mediação por meio das estratégias de intervenção intencionais, escolhidas pela pesquisadora, promovem a discussão e apreensão do conteúdo pelos alunos. Para isso, escolhendo as estratégias que se apresentam como mais adequadas para consecução dos nossos objetivos.

1º momento: acolhida

A acolhida iniciou-se com a apresentação da pesquisadora, procurando estabelecer um vínculo de confiança com os alunos, com perguntas relacionadas ao que eles conheciam sobre a pesquisadora, a partir da função que desempenha na escola como supervisora; expôs, também, sua trajetória, de forma breve, como professora de crianças pequenas e com perguntas sobre o que eles entendiam ser o mestrado, fomos explicando o que era a pesquisa e como seriam as aulas. A partir dessa introdução, encaminhámo-nos para perguntas que permitissem identificar o que eles entendiam ser um bom professor, como ele deve ensinar e como devem ser suas aulas.

Aqui, a *estratégia de intervenção intencional* era mediar o sentimento de confiança, estabelecer vínculos, deixá-los à vontade para se expressarem, naturalmente, por meio de uma conversa informal, mas cheia de intenções e objetivos para a pesquisadora - promover a participação. Dessa forma, quando a aula se encaminhava para o conteúdo propriamente dito, tínhamos a possibilidade de estabelecer uma comunicação e interação mais efetiva com todos.

2º momento: apresentar o novo conteúdo retomando o conteúdo anterior

Neste momento, a *estratégia de intervenção intencional* era apresentar o novo conteúdo, estabelecendo uma ligação, um *contexto* com o anterior, para isso, lançamos o seguinte questionamento: Por que é importante estudar a história do Brasil? Por que, na escola, estudamos esses conteúdos sobre o passado? Dessa forma, buscávamos conhecer como os alunos interpretam o conteúdo estudado na disciplina História, na sua vida cotidiana, para estabelecer com eles um significado frente a um conteúdo complexo e, ao mesmo tempo, distante das vivências e interesses de crianças com 09 e 10 anos de idade.

Para a *realização da síntese* sobre os principais conceitos, ideias ou palavras-chave relacionadas ao conteúdo que fora estudado, na aula anterior, com a professora colaboradora e que tinha sido conteúdo da avaliação parcial do 3º bimestre, *a construção da identidade nacional*, foi desenhado, no quadro, pela pesquisadora, um esboço de um *mapa mental*²⁰, que foi sendo preenchido, à medida que eles respondiam aos questionamentos da pesquisadora sobre o conteúdo: o que eles lembravam, o que acharam mais interessante e porquê?

Fato é que o conteúdo era até mais fácil de lembrar, pois tratavam-se de práticas de cultura do povo brasileiro muito significativas como o futebol, o samba e a capoeira. O pensamento crítico por associações foi estimulado com *problematizações* como: e se você fosse o presidente, pensando nos dias de hoje, o que você destacaria como um costume que representasse o povo brasileiro? Vocês concordam com esses símbolos (práticas de cultura) que foram instituídos/determinados pelo presidente?

Competiu, nesse momento, chamar a atenção para o caráter dialógico de uma aula norteada pela mediação. Dessa forma, as *estratégias de intervenção intencional* não acontecem de forma linear, o professor não vai na “caixinha” e tira a “melhor” maneira de mediar. A mediação, como um processo, evolui na medida que as interações vão sendo

²⁰ Trata-se de um diagrama produzido para retratar conceitos, palavras ou ideias que se associam a uma ideia ou palavra chave.

estabelecidas, às vezes acontece o entrelaçamento de duas ou mais estratégias, como neste caso, em que, para se chegar a uma síntese, foi necessário *problematizar, ajudar a analisar e a escolher* as palavras mais representativas, para constar no *mapa mental*, *instigar* o pensamento crítico e associativo.

3º momento: apresentação de vídeo: Getúlio Vargas – a volta (1951 a 1954)

Antes da apresentação do vídeo, foi organizado, no quadro branco, uma coluna constando o seguinte questionamento: O que vocês acham que vão aprender hoje? O objetivo dessa estratégia de intervenção intencional era verificar, ao final da aula, com os alunos, se todas as expectativas do que seria “aprendido” de fato ocorreram; por outro lado, também, é possível ao professor que pensa de forma intencional suas estratégias, instigá-los a perceber a amplitude de aprendizagens diversas, em uma aula, e não apenas o conteúdo que está sendo estudado. Neste sentido, esta estratégia nos possibilitaria verificar, ao final da aula, por meio da *sistematização e avaliação*, se os objetivos específicos da pesquisa também estavam sendo explicitados.

Para realização da apresentação do novo conteúdo, optamos por *trabalhar com um vídeo* curto, cerca de 5 minutos de duração, intitulado: Getúlio Vargas – a volta (1951 a 1954)²¹. O vídeo trouxe fotos e uma narração que explicava este período compreendido como Era Vargas, imagens do cotidiano de Vargas, do período das eleições, dos comícios, até culminar com as reportagens sobre a sua morte. O nosso objetivo com a escolha dessa *estratégia de intervenção intencional* era aproximar, por meio das imagens, falas e depoimentos da época, estilos de vestir, enfim, trazendo, para dentro da sala de aula, transpondo do livro didático, imagens e sons que “transportavam” e materializavam uma época distante, na qual era possível até ouvir a voz “de verdade” de Getúlio Vargas.

A nossa estratégia intencional de descrever, não apenas, o planejamento da aula, mas também levando ao conhecimento do leitor alguns fatos acontecidos, durante a sua execução, tem por objetivo proporcionar a compreensão de como implicou determinada estratégia no momento de sua vivência.

Ao concluir a *exibição do vídeo*, lançamos mão de ir sistematizando, por meio da *construção de um novo mapa mental*, o que eles iam apontando como ideias-chave apresentadas no vídeo. Neste momento, demonstrando interesse e curiosidade pela forma como estava sendo feito o mapa mental, eles perguntaram se podiam fazer também. Ao serem indagados se já tinham trabalhado com mapa mental, disseram que não, mas já

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XJgTPIIW2wU>, acesso em: 04/09/2017.

tinham visto uns bem coloridos cheios de desenhos, demonstrando interesse em tentar construir o deles. Foram entregues folhas de ofício coloridas, e explicamos, brevemente, a ideia principal e cada um se pôs a acompanhar a aula, por meio do preenchimento do seu mapa mental.

Revelou-se, naquele momento, e para aquela turma uma *estratégia* que promoveu a atenção, a motivação, o interesse e a participação: *Tia Luciana, essa palavra pode? Posso desenhar ao invés de escrever a palavra? Pode fazer quantos balõezinhos?* Perguntas que eram instigadas pelo processo de aprender uma nova forma de registrar o conteúdo e que, ao mesmo tempo, eram estimuladoras de novas formas de pensar e aprender a estudar.

4º momento: associação e contextualização do conteúdo

A escolha do vídeo, como recurso para apresentação do novo conteúdo, aponta como uma *estratégia de intervenção intencional*, pois o nosso objetivo era promover meios para que a aprendizagem fosse significativa para os alunos e, assim, possibilitar o acesso ao conteúdo por um meio de uma abordagem diferente da usual, que implicou em transcorrer a aula sem, necessariamente, ter que abrir o livro e, sequencialmente, ler parágrafo por parágrafo.

Na sequência, foi solicitado que eles abrissem o livro na página referente ao conteúdo que estava sendo discutido, e de posse das principais ideias do vídeo, representadas no mapa mental, fôssemos destacando, no texto, a ocorrência de fatos similares ao apresentado no vídeo.

Neste momento, lançamos mão de diferentes *estratégias de intervenção intencional*: *solicitando* a leitura em voz alta de trechos do texto, perguntando quem gostaria de realizar a leitura, *possibilitando e provocando* a participação espontânea, inclusive, daqueles mais quietos; *pedindo que fossem destacando*, com pincel marca texto, *as ideias que estavam sendo discutidas e eleitas por eles* como as mais importantes, com argumentos, pois solicitávamos deles que explicassem porque aquela ideia era relevante.

5º momento: sistematização das ideias principais e avaliação da aula

Nesta oportunidade, o planejado foi retomar com os alunos a estratégia inicial de registrar, no quadro, o que eles esperavam aprender durante a aula e, assim, por meio da *sistematização*, revelar e, ao mesmo tempo, validar o que, de fato, aconteceu ou não

durante a aula. Essa *estratégia de intervenção intencional* ajuda a desenvolver o pensamento inferencial, pois eles realizam suposições sobre o que pode ser estudado/aprendido e ao final verificam e validam.

Neste caso, o tempo da aula pareceu transcorrer muito rápido e, quando percebemos, já se aproximava a hora do toque final. Retomamos, de forma breve, o que eles apontaram como expectativas, no início do encontro, sobre o que iriam aprender naquela aula e, empolgados, eles revelavam, como é possível verificar na fala do aluno A19: *a gente fez tanta coisa...nem deu tempo de fazer a tarefa do livro.*

De fato, até foi planejado que, dentro do tempo de aula, fosse disponibilizado um tempo para realização da tarefa proposta pelo livro didático. No entanto, realizar um trabalho docente pautado na concepção de que mediamos por meio do conteúdo, processos de pensamento, no qual se buscam meios para atuar na relação que se estabelece entre o que está sendo ensinado/mediado (o objeto) e como o aluno apreende e internaliza o conhecimento sobre o objeto, leva e “gasta” tempo. O que se configura como um desafio importante a ser superado, quando se propõe trabalhar com estratégias de intervenção intencionais que visam o desenvolvimento do pensamento e da apreensão do conteúdo de forma significativa pelo alunado.

Assim, encaminhamo-nos para o encerramento do encontro, solicitando que os alunos pesquisassem a diferença entre *explicar, comentar e justificar*, foi orientado que eles poderiam retomar o mapa mental para, a partir de uma outra leitura do texto, completar, ampliar as informações e realizar a atividade complementar preparada pela professora colaboradora.

Abrimos, aqui, uma breve exposição das implicações deste primeiro encontro, as quais nos favoreceram um pensar sobre a validade ou não do que nos propúnhamos realizar enquanto pesquisadora. No dia seguinte, a coordenadora de turmas²², indagou à pesquisadora: *o que foi que você fez? As crianças estão tudo falando de como a aula foi boa, que eles querem mais vezes você como professora?* Já a professora colaboradora disse: *Luciana do céu, a turma B ficou sabendo da tua aula pelas crianças do A e estão “exigindo” que você dê aula a eles também. Os meninos disseram que tu como professora é muito boa.*

²² Na escola, *lócus* da pesquisa, a coordenadora de turmas é responsável, entre outras atividades, pela organização do ambiente, acolhimento e atendimento às famílias, e por acompanhar o desenvolvimento escolar das crianças, relacionados à nota, comportamento e desempenho.

Decerto, este tipo de devolutiva possibilitou um continuar menos tenso, pois um dos aspectos que causava preocupação à pesquisadora, apresentava-se, através dos depoimentos, um pouco menos preocupante, que era o de acreditar que as *estratégias de intervenção intencionalmente* pensadas para iniciar o encontro, mediando o sentimento de confiança, estabelecendo vínculos, promovendo a participação, comunicação e interação havia possibilitado uma aula mais atrativa.

No entanto, mesmo sabendo da importância de estabelecer um vínculo afetivo, como forma de mediar o sentimento de competência dos alunos, que de alguma forma, também, é um fator que exerce influência na qualidade da aprendizagem, o objetivo não era que a aula fosse avaliada como “boa” e, sim, que pudéssemos, ao longo do processo e na defesa das nossas hipóteses, neste caso, verificar em que medida uma prática mediadora com estratégias de intervenção intencionais pode acarretar resultados na apreensão e construção do conhecimento pelo alunado.

2º encontro – 20 de setembro de 2017, quarta-feira.

Duração: 1 aula de 50 minutos

Conteúdo: tema 2 – Modernizar o Brasil e tema 3 – O Brasil em crise

Proposta de aula do guia de orientações ao professor:

Tema 2 – Modernizar o Brasil – Objetivos de aprendizagem: a) compreender o que foi o Plano de Metas e relacionar este programa ao objetivo de modernizar o país; b) caracterizar o plano piloto de Lúcio Costa que deu origem a Brasília; c) entender as principais referências arquitetônicas utilizadas por Oscar Niemeyer; d) valorizar o trabalho dos candangos, responsáveis pela construção de Brasília.

Desenvolvimento: Durante o governo de Juscelino Kubitschek, houve um grande investimento de capital internacional no Brasil, em especial o norte-americano. Empresas estrangeiras, chamadas de multinacionais, estabeleceram-se no país, como as do setor automobilístico. Dê exemplos de multinacionais que vieram ao Brasil durante o governo de JK e pergunte aos alunos se os produtos fabricados por essas empresas fazem parte do dia a dia deles, estabelecendo uma relação de continuidade entre passado e presente.

Tema 3- O Brasil em crise – Objetivos de aprendizagem: a) conhecer aspectos do breve governo de Jânio Quadros; b) conhecer algumas medidas adotadas pelo governo de João Goulart que desagradaram parte da sociedade brasileira e desencadearam o golpe militar de 1964.

Desenvolvimento: recorde que, desde as primeiras décadas da república, a corrupção fez parte da política brasileira. Incentive-os a refletir sobre a permanência desse problema no Brasil e também sobre o papel do político como um representante da maioria dos cidadãos, que não deve usufruir de seu cargo em nome de interesses pessoais. O curto mandato de Jânio Quadros foi marcado por medidas polêmicas e antipopulares, como a proibição do biquíni, do lança-perfume e da briga de galos. Ao condecorar Che Guevara com a Ordem do Cruzeiro do Sul, desagregou a direita; ao colocar em prática um plano econômico austero, sofria críticas da esquerda. Além disso, governou sem uma base política estável, já que seus amigos aliados deixaram de apoiá-lo. Isolado politicamente e sem contar com o respaldo da população, Jânio renunciou, esperando uma comoção popular (como ocorreu com o suicídio de Vargas) que acabou não ocorrendo. Jânio escreveu uma carta-renúncia, em que cita as célebres “forças terríveis” que obstruíam seu trabalho.

Proposta da pesquisadora ajustada em face dos objetivos da pesquisa e da proposição das estratégias de intervenção intencionais:

1º momento: acolhida

Em face da experiência do último encontro, no qual, mesmo dispondo de duas aulas, o tempo não foi suficiente para desenvolver, a contento, o planejamento organizado pela pesquisadora. Então, já iniciamos o encontro com uma *estratégia de intervenção intencional* pensada para manter a atenção, o foco e a motivação dos alunos em torno do que precisávamos realizar, *colocando-os como corresponsáveis pelo desenvolvimento da aula*, foi explicado que a aula não seria igual a realizada anteriormente, frente ao pouco tempo de aula, mas que iríamos buscar, focados no que precisávamos fazer, realizar o que estava planejado para aquele momento.

2º momento: desenvolvimento

Assim, iniciamos retomando o encontro anterior, perguntando quem tinha realizado as atividades propostas. Focamos, primeiro, na discussão sobre a pesquisa dos verbos de comando/ação: *explicar, comentar e justificar*. Nosso objetivo, aqui, era verificar se os alunos tinham clareza do que teriam que realizar nas questões discursivas de atividades e/ou avaliações, a partir do que era solicitado pelo verbo de comando/ação presente no enunciado.

Para a pesquisa, esse era um dado importante a ser verificado, pois conhecer o que os alunos sabiam ou não sobre esses comandos e se tinham clareza sobre como deveriam responder às questões discursivas nos possibilitaria uma melhor compreensão em torno da defesa de uma outra hipótese: se era possível averiguar, nas questões discursivas dos instrumentos avaliativos, através da análise das respostas elaboradas pelos alunos, se a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencionais, atuou positivamente favorecendo o aprendizado dos alunos.

Solicitamos que eles fossem socializando com os colegas o resultado de suas pesquisas, assim, foram lendo, participando. À medida que iam expondo seus achados, a pesquisadora ia problematizando, interrogando, colocando novos desafios para serem pensados, instaurando a dúvida, provocando-os a pensarem e organizarem as ideias em face dos argumentos que deveriam justificar o que estavam dizendo.

Intencionalmente, pensada para este momento de discussão, a pesquisadora trouxe a seguinte estratégia: depois que o colega apresentava a sua resposta ou explicação sobre a diferença entre os comandos, ela apontava outro aluno para “validar” a resposta dada. Essa estratégia criou um “desequilíbrio” positivo nas crianças, elas precisavam ficar mais atentas ao que estava sendo colocado pelo colega, pois teriam que dizer se concordavam ou não, justificando seu ponto de vista; utilizamos, inicialmente, para essa estratégia de intervenção intencional, exemplos do cotidiano da sala de aula, para que eles compreendessem e entrassem no “jogo”, de forma espontânea e, assim, nos permitiu transitar entre a revisão do conteúdo anterior e, ao mesmo tempo, trazer perguntas sobre o novo conteúdo.

Na sequência, devido ao pouco tempo que restava, retomamos o livro didático e a atividade de revisão, proposta pela professora colaboradora, para verificação das respostas e, ao mesmo tempo, discussão sobre dúvidas. Interessante observar que, durante esta atividade, possivelmente, diante do exercício proporcionado pela pesquisadora de pensar sobre o que estava sendo estudado, estabelecendo comparações, realizando inferências, validando proposituras. A aluna A8 encontrou uma divergência entre o que estava proposto no texto do livro e uma informação de uma história em quadrinhos constante na atividade complementar; discutir este equívoco, sobre quem era o arquiteto e o urbanista de Brasília rendeu a possibilidade de contextualizar conteúdos distantes da realidade deles, pois perguntando quem conhecia Brasília, quem já tinha viajado até lá, nenhuma criança relatou conhecer.

A pesquisadora, então, lançou mão do conhecimento que eles tinham sobre o Museu dos Três Pandeiros idealizado por Oscar Niemeyer e que faz parte dos monumentos da cidade de Campina Grande. Eles não sabiam dessa informação e, talvez, o elo estabelecido entre ter na sua cidade uma obra desenhada pelo mesmo arquiteto que idealizou os principais prédios de Brasília estabeleceu o elo de significado necessário para uma compreensão mais real do conteúdo proposto.

Esse conteúdo, especificamente, não “caiu” na avaliação global, portanto, não temos como afirmar se a estratégia de intervenção intencional resultou, afirmativamente, em aprendizagem para as crianças. No entanto, podemos, sim, afirmar que mobilizou, durante a explicação e discussão, as crianças em torno de tentar entender se era um “erro” da questão e o que estaria certo, o livro ou a atividade?

3º momento: sistematização

Nesta aula, não foi possível realizar a sistematização da forma como havia sido planejada pela pesquisadora, pois houve o sinal para o término da aula do turno, logo, tivemos que fazer um fechamento breve, no entanto, eles continuaram, na sala, ouvindo os comandos para o próximo encontro sobre a atividade de casa e o que teríamos que realizar na aula seguinte que antecedia a “prova” global.

Cumprir informar que as atividades complementares foram elaboradas pela professora colaboradora e que essas, embora tenham sido utilizadas pela pesquisadora no desenvolvimento do seu planejamento, não foram motivo de análise, portanto, o leitor não as encontrará na parte dos anexos. Analisar todas as atividades desenvolvidas demandaria um tempo maior do que o planejado para chegar a resultados e a concluir o curso de mestrado.

3º encontro – 22 de setembro de 2017, sexta-feira.

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Conteúdo: Entre duas ditaduras – unidade 7

Este encontro antecedeu a semana de avaliações da escola, neste sentido, em acordo com a professora colaboradora que cedeu uma aula de geografia para que a pesquisadora pudesse cumprir o planejamento sem prejudicar os alunos, considerando que achávamos necessário promover uma aula de revisão geral do conteúdo. Ademais, o encontro nos daria condições de trabalhar com outras *estratégias de intervenção intencional* que elegemos importantes.

Assim, distinta da forma como vínhamos descrevendo os encontros, os que sucedem se organizam diferentemente, pois, a partir de então, teremos outros objetivos que implicam em ajustamentos ao que pretendemos verificar.

1º momento: acolhida

A proposta deste encontro era possibilitar o máximo de troca de informações e discussões com os alunos. Corríamos um risco de se tornar uma aula cansativa, pois tratava-se de uma revisão de conteúdos para a “prova”. As estratégias planejadas, intencionalmente, buscavam manter o foco, a atenção, mesmo diante da realização de uma atividade que poderia se constituir enfadonha.

Assim, a primeira estratégia intencional foi *compartilhar com eles a responsabilidade e a importância* das atividades que precisaríamos cumprir durante aquele encontro; logo após, realizamos uma mudança na disposição das carteiras. Dessa forma, buscávamos possibilitar, por meio da atividade em grupo, mais alternativas para circulação da informação, trocas, discussões e, de forma muito intencional, que as crianças consideradas mais dispersas ou desatentas pudessem participar de grupos, nos quais as trocas com os outros colegas favorecessem a aprendizagem. Foram formados 4 grupos de 4 e um com cinco alunos, as carteiras (em forma de pequenas mesas retangulares) foram dispostas duas a duas, uma em frente a outra.

2º momento: desenvolvimento

Foi entregue uma atividade de revisão preparada pela pesquisadora (vide apêndice C) que contemplava questões relacionadas ao conteúdo da unidade estudada. A pesquisadora explicou como seria desenvolvida a aula, que era um momento para tirar dúvidas, perguntar. Foi dito que íamos buscar informações, no texto, que nos ajudassem a responder aquelas perguntas que estavam na atividade, que a tarefa iria sendo realizada questão por questão com o auxílio dos colegas e da pesquisadora. Tratava-se de uma forma de realização da atividade que eles nunca tinham experienciado, portanto, cumpriu, pelo menos como novidade, o objetivo de manter o foco e a atenção.

Tínhamos, com clareza, o quanto seria desafiante a realização deste encontro. Assim, optamos por duas estratégias de intervenção intencionais que nos parecia adequada, para cumprir os objetivos do encontro: *circular pela sala e oferecer ajuda individual*. Buscamos, desta forma, apoiar todas as crianças, principalmente, aquelas que demonstravam mais dificuldades ou dúvidas para organizar sua resposta, pois a

orientação foi ir discutindo cada questão, dando um tempo para que eles respondessem e verificando se as respostas estavam adequadas ao solicitado pelo verbo de comando/ação e ao conteúdo proposto.

Desse modo, não perdíamos o foco sobre as *estratégias de intervenção intencionais* que já vínhamos trabalhando como a *problematização*, por meio de questionamentos que instigam os alunos a pensar, fazer inferências; a *contextualização*, entrelaçando os saberes de outras disciplinas, relacionando passado e presente e a *sistematização*, averiguando hipóteses, organizando ideias; além de outras como a *discussão*, a *interação*.

Desta forma, *explicando, esclarecendo dúvidas, circulando pela sala, socializando e discutindo respostas, confrontando-as, propondo* apontar, dentre as respostas dos colegas, qual a que mais se adequava como uma resposta bem elaborada. Fato é que este encontro, assim como os outros, passou rápido, mas ao toque final tínhamos garantido realizar o planejamento quase que total.

4º encontro – 23 de novembro de 2017, quinta-feira.

Duração: 1 aula de 50 minutos

Este encontro tinha como objetivo verificar uma das nossas hipóteses relacionada ao tempo como um fator importante e necessário para que a aprendizagem se consolide, considerando que os conteúdos não são acessados de forma sistemática, frequente e consistente o que impossibilita aos alunos um pensar e repensar sobre tudo que está sendo ensinado, estabelecer relações, contextualizar.

Assim, selecionamos cinco questões da atividade de revisão trabalhada, no encontro anterior (22 de setembro de 2017), organizamos a proposta de atividade (vide apêndice D) adequando as questões ao nosso propósito e levamos para ser desenvolvida com os alunos. A intenção deste encontro era, tão somente, que eles recuperassem a informação na memória e fossem capazes de responderem, adequadamente, as questões, dando mostras de que houve aprendizagem; quanto à pesquisadora, caberia apenas explicar a tarefa, o que eles deveriam realizar, informar que não poderiam consultar livros, cadernos ou textos e aguardar eles terminarem de responder.

No entanto, ao percebermos a dificuldade dos alunos em começar a responder a atividade e indagando-os sobre o que estava acontecendo, foi possível obter dados por meio de vídeos gravados que estão discutidos de forma mais detalhada no capítulo de análise.

5º encontro – 06 de dezembro de 2017, quarta-feira.

Duração: 1 aula de 50 minutos

No último encontro, cujo objetivo era verificar se houve aprendizagem do conteúdo que fora trabalhado nas avaliações denominadas parciais e globais consideramos o tempo decorrido da abordagem deste conteúdo. Aqui, assim como no encontro anterior, a estratégia estava, tão somente, vinculada ao planejamento de uma atividade e seus objetivos, não necessariamente às estratégias que seriam desenvolvidas em sala de aula, pois, neste caso, o tempo de participação da pesquisadora consistia apenas em acompanhar a realização da atividade pelos alunos, sem oferecer qualquer tipo de ajuda ou mediação, tendo em vista os objetivos que pretendíamos averiguar.

A estratégia que norteou o planejamento desta atividade foi associar ou relacionar a retomada de um conteúdo estudado com um conteúdo da vivência da criança, do seu contexto. Desta maneira, planejamos uma atividade, na qual associamos um conteúdo estudado com a realidade dos alunos. Tratava-se de uma questão discursiva, na qual as crianças deveriam relacionar o conteúdo estudado sobre a queda de Getúlio Vargas e Jango com um episódio vivenciado em sala de aula, envolvendo a votação de um desenho que seria utilizado como arte da camisa dos jogos mirins.

Mais uma vez, realizamos a acolhida buscando deixá-los tranquilos quanto ao que iríamos propor como atividade a ser realizada, explicamos a atividade; foi informado que aquele era o último encontro, portanto, seria a última tarefa que estaríamos solicitando a eles. O objetivo da atividade era coletar dados a serem interpretados sobre a aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos trabalhados. A hipótese inicial foi a de que, quando há aprendizagem, após um tempo distante do conteúdo, é possível recuperar o aprendido. Por isso, distante do tempo em que o conteúdo foi trabalhado, pensamos em verificar esse dado, mas associado a um outro: o assunto sobre política partidária, economia, golpe, derrubada de político, seria discutido em um texto dissertativo, comparando o conteúdo de História a um fato ocorrido no colégio, semelhante à deposição de políticos.

Por fim, tivemos as anotações de campo que permitiram a reflexão da situação estudada, bem como um registro para posterior análise dos fatos decorridos, durante o processo de intervenção, sobretudo, quando aquilo que não está previsto ou exigido nas atividades escritas surge e há a necessidade de ser anotado, para que não seja esquecido, uma vez que é de grande importância para a pesquisa de forma integral. Assim, o diário de campo possibilitou retomar questões, a partir de um roteiro prévio, sendo possível

resgatar/voltar aos registros de reflexões de naturezas diversas sobre o desenvolvimento da pesquisa, conservando a informação.

CAPÍTULO III – A MEDIAÇÃO DOCENTE POR MEIO DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO INTENCIONAIS

No presente capítulo, trataremos de apresentar como desenvolvemos a análise e discussão dos dados, considerando que a pesquisa buscou verificar duas hipóteses que foram norteadoras do trabalho: a primeira, diz respeito à defesa de que uma prática mediadora, com estratégias de intervenção intencionais, pode acarretar resultados na apreensão e construção do conhecimento pelo alunado, inclusive para aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem; e a segunda estabelece a defesa de que é possível averiguar, através da análise de respostas elaboradas pelos alunos a questões discursivas de instrumentos avaliativos, se a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencionais, atuou, positivamente, favorecendo o aprendizado dos alunos.

Essa etapa de construção da dissertação se revelou a mais desafiadora, pois, à medida que se avançava, na leitura e interpretação dos dados, percebia-se o quanto pesquisar, em uma abordagem qualitativa, requer um olhar cuidadoso e criterioso. À proporção que os resultados começavam a ser evidenciados, os procedimentos passaram, muitas vezes, a serem questionados quanto ao porquê da escolha da adoção de uma estratégia ou modo de trabalho, refletindo-se sobre os possíveis resultados se a opção fosse outra, o que, talvez, possa ser decorrente do apego demasiado às afirmações e o desejo de validação das hipóteses, sem observar que pesquisa é justamente isso: uma hipótese que poderá ou não ser validada.

Decerto, o mais importante fosse considerar o processo da pesquisa, seus acertos e a reflexão sobre os seus erros, atentando, inclusive, para o fato de que, às vezes, determinado erro não poderá ser ajustado, devido ao tempo decorrido e ao(a) pesquisador(a) caberá, inclusive, não deixar de discutir essa lacuna encontrada.

No que se refere à segunda hipótese já elencada, percebemos que, para uma melhor interpretação e compreensão das duas categorias *-adequação* e *inferência*-escolhidas para verificar as respostas dos alunos às questões discursivas das atividades/avaliações, planejadas e elaboradas pela professora colaboradora e a pesquisadora, seria importante mais um encontro, de um total de cinco, que a princípio

não tinha sido planejado. Para que pudéssemos averiguar uma questão importante da pesquisa referente à apreensão e consolidação do conhecimento, trabalhamos com a hipótese de que as crianças, por não estabelecerem um referente de significado e sentido com os conteúdos estudados, propendem a memorizar o conteúdo, apenas, para o período de avaliação, não sendo capazes de retomar e responder as mesmas questões, depois de ter decorrido algum tempo.

A atividade aplicada, planejada pela pesquisadora, constava de uma única questão, de caráter discursiva, que buscava verificar se o conteúdo estudado havia sido apreendido e consolidado pelos alunos e se esses eram capazes de fazer correlações, inferências, com fatos ligados ao cotidiano, demonstrando, a um só tempo, adequação ao solicitado e, para além do referente exposto no enunciado, capacidade de inferências e demonstração de como o conhecimento do conteúdo estudado foi internalizado. Dessa forma, este material coletado nos deu subsídio para uma análise, parcialmente conclusiva, das hipóteses, até então, levantadas.

Integram-se, do mesmo modo, ao *corpus* de análise deste trabalho, as respostas dos professores polivalentes ao questionário aplicado, para identificar o conceito de mediação e em que momento da sua aula o alocam. Desse modo, buscamos verificar como os professores compreendem o conceito de mediação, como utilizam-no, em suas ações cotidianas, e se eles revelam estratégias de intervenção intencionais.

3.1 Em busca de um conceito de mediação através do saber docente

Como instrumento de coleta de dados, o questionário aplicado com os professores polivalentes cumpriu, em nosso estudo, o objetivo de identificar como se revela, em seus discursos e práticas, o conceito de mediação, considerando que os estudos sobre mediação pedagógica não estão presentes de forma mais sistematizada nos currículos de formação inicial dos professores polivalentes e que esses se apropriam deste conceito, por meio de leituras individuais e/ou em formações continuadas. Dessa forma, buscamos verificar como os professores compreendem o conceito de mediação, como utilizam-no, em suas ações cotidianas, e se eles revelam estratégias de intervenção intencional e planejadas?

O questionário constava de cinco questões: três com opções para marcar e duas discursivas. Na primeira questão, foi solicitado que o professor marcasse o ano/turma em que atua. Entendemos, dessa forma, que a depender da faixa etária e características próprias de cada ano, o professor adota estratégias específicas.

A segunda questão tratava da formação do professor, se já era graduado ou possuía pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) e o curso. Essa informação foi importante, pois sinalizou o contexto da formação desse professor, os conhecimentos e leituras que podem nortear suas concepções e, portanto, suscitar e/ou influenciar sua prática; já, na terceira questão, procuramos conhecer a quanto tempo, exerciam à docência. Para isso, blocamos as opções de respostas em intervalos de cinco anos, sendo que a última opção seria apenas para os que atuam há mais de vinte anos. Nosso objetivo era verificar o contexto dessa prática docente, considerando que o tempo de atuação profissional proporciona ou não, àqueles que compreendem como importantes, atualizações referentes aos aspectos que incidem, diretamente, em seu desempenho na sala de aula. Por outro modo, esse questionamento nos possibilitou, também, compreender, a partir do que fora dito nas questões discursivas, concepções de uma prática mais conservadora ou inovadora, independente do tempo de formação e exercício da docência.

A quarta questão, de natureza discursiva, pretendeu conhecer como os professores entendiam o conceito de mediação, ou seja, se tal conhecimento transita no lugar da construção de conceitos espontâneos e cotidianos, formados a partir de vivências do senso comum ou se, ao contrário, demonstravam conhecimento de conceitos científicos que são aqueles que surgem de ações intencionais, mediante a instrução, principalmente, nos processos formais de ensino.

Por último, a quinta questão buscou conhecer, em que momento da sua aula, o professor aloca a mediação. Propositadamente, não mencionamos a palavra *estratégia*, procurando garantir que o nosso enunciado não sugerisse a concepção, com a qual estamos trabalhando.

De forma mais específica, aplicar o questionário, principalmente com a professora colaboradora, nos proporcionou conhecer sua concepção sobre mediação e quais estratégias afirma utilizar, durante suas aulas. Esse conhecimento se torna muito importante para o nosso estudo, uma vez que temos como objetivo geral analisar a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencional, e suas possíveis contribuições para a apreensão e construção do conhecimento pelo alunado.

Antes de apresentarmos a discussão referente aos conceitos e em que momento da aula os professores polivalentes alocam a mediação, convém rememorar o conceito de mediação, ainda que de forma breve, já discutido no capítulo teórico. Neste trabalho, mediação é concebida como um processo que se estabelece na interação entre um

mediador e um mediado, cujo objetivo, mais imediato, seria favorecer ao mediado uma aprendizagem, assumindo a linguagem como meio que estabelece a comunicação e a interação, acontecendo na dialogicidade entre professor e alunos na sala de aula. Porquanto, a prática docente mediadora acontece por meio das estratégias de intervenção intencionais que pressupõem três condições: que o mediador tenha a intenção de mediar algo ao seu mediado; que esteja consciente da sua intenção de mediar algo e que consiga encontrar um canal aberto, disponível para transmitir e compartilhar sua intenção com seu mediado.

A prática docente mediadora realiza intervenções que ajudam o coletivo a pensar sobre o que está sendo ensinado; também, propõe atuar de forma a alcançar condições de aprendizagem e desenvolvimento individuais, planejando estratégias de interação colaborativa, por meio de perguntas, questionamentos e problematizações que desafiem os alunos a pensar e a argumentar.

A primeira resposta, referente à questão 4 sobre o que entende ser mediação, é de uma professora que atua no 2º ano do ensino fundamental, licenciada em pedagogia, cursa mestrado em formação do educador e atua na docência há mais de vinte anos.

P1: *Mediação é o papel do professor de colaborar com o educando podendo também ter ajuda de uma outra pessoa para essa contribuição. O Mediador deve tirar dúvidas e buscar formas de ajudar o aluno a compreender melhor.*

O destaque que efetuamos, em negrito, tem por objetivo evidenciar os termos ou ideias, nos quais concentraremos nossa discussão, entendendo que a utilização de determinadas palavras nos revela a escolha, intencional ou não, dos professores que responderam ao questionário, dos significados e sentidos que norteiam seus conhecimentos sobre o conceito investigado.

Assim, observamos que a professora define mediação como um *papel* a ser exercido pelo professor, o qual pode ser, também, definido como uma função, atribuição ou até mesmo uma obrigação. O fato é que, possivelmente, ela enxerga como algo inerente ao fazer docente que tem como objetivo *colaborar* com o aluno, ajudar. Curioso o entendimento de que essa ajuda, também, pode ser exercida por outra pessoa, talvez, revelando uma ideia de que mediadores somos todos -e de fato somos-, desde que consideremos a mediação como fenômeno cultural, segundo nos sinaliza Souza (2003, p.38), quando recorrendo a Feuerstein, traz “mediação como um fenômeno que surgiu com o começo da humanidade, no momento em que o homem tomou consciência da morte e, com ela, do desejo de prolongar sua existência, por meio das futuras gerações”.

Ao utilizar o termo *deve*, impõe ao mediador uma obrigação de desempenhar a função de sanar dúvidas, ao mesmo tempo, que parece ser próprio do papel do mediador *buscar formas*, estratégias para ajudar o aluno a compreender melhor. Salientamos o caráter individualizado de conceber a mediação, quando menciona *ajudar o aluno a compreender*, desconsiderando a comunicação e a interação social vivenciada em sala de aula como favorável à circulação de informações e a troca.

Sobre em que momento da aula aloca a mediação:

P1: *A partir do momento que o aluno **demonstra não compreender**, procuro uma forma de explicar e conduzir a mediação para a criança conseguir realizar a atividade proposta. Sempre apresentando que ele é capaz.*

A partir desta fala, infere-se que o momento, no qual deve acontecer a mediação, situa-se na hora da realização da atividade pelo aluno, especificamente, quando esse demonstra alguma dificuldade para realização daquela, revelando, assim, um proceder espontâneo, não planejado e não intencional, pois parece acontecer em momento específico, no qual o professor atua como um sanador de dúvidas para ajudar o aluno a cumprir a tarefa. No entanto, é possível vislumbrar a crença na capacidade de mediação da competência e da motivação, quando insiste, utilizando o termo *sempre*, que o aluno é capaz. Ou seja, a partir desta afirmação, já é possível perceber que o conceito e o ato de mediar distancia-se do que defendemos neste trabalho, a mediação como processo e, por isso, talvez, a aprendizagem do aluno acabe por ser prejudicada.

O próximo bloco de respostas vem de uma professora do 5º ano, licenciada em pedagogia e especialista em psicopedagogia, atuando há mais de vinte anos.

P2: *entendo como um momento de mediação, um **momento** que o professor/mediador tem a **oportunidade de chegar junto** do educando para: ouvi-lo, solicitar uma nova leitura tanto do **enunciado** como das imagens e levá-lo a pensar nas explicações do conteúdo proposto, entre outros.*

Aqui, mais uma vez, vemos a mediação ser sinalizada como um *momento* estanque, quase casual, que pode ou não acontecer, pois depende, unicamente, da necessidade individual de cada aluno, não é fruto da ação planejada do professor que acontece continuamente nas aulas, não está sob o seu comando, portanto, não se insere na categoria dos aspectos a serem considerados para o processo de ensino. A mediação surge como uma *oportunidade de chegar junto*; de fato, a mediação é esse momento de uma aproximação tão intensa entre o mediador e o mediado, pois carregada de intencionalidade docente pretende provocar e obter respostas, no entanto, e neste caso, a

professora compreende como um instante de atuação breve, no qual solicita-se que o aluno leia novamente o enunciado e pense sobre suas explicações, revelando o lugar em que aloca seu conceito de mediação: durante a realização das atividades e/ou avaliações. Cumpre lembrar que essa prática da professora, também, é mediação, mas ocorre de forma parcial, não profícua, não sistemática, não objetiva, com fins apenas avaliativos, talvez, por isso, parece ser que a visão maior seja a *avaliação*.

Sobre em que momento da aula aloca a mediação:

P2: *Acredito que a mediação se faz presente quando explicamos o conteúdo e vamos junto as crianças verificar se entenderam o que foi posto, quer seja utilizando os materiais concretos, atividades entre outros.*

Até o momento, é possível verificar, nas respostas dos professores, que há uma coerência entre o que está posto no conceito e a forma/lugar, no qual alocam o conceito de mediação. Vale ressaltar que não estamos, aqui, concordando, validando ou repudiando o dito, apenas constatando a coerência. Ao analisar esta segunda resposta, observamos que a mediação aparece quase como uma entidade, pois *ela se faz presente*, sendo ou não convidada, ela surge, no *momento* em que se explica o conteúdo aos alunos, e, na continuidade da ideia, ela revela que *vai junto*, da mesma forma que respondeu à primeira questão, *verificar se entenderam o que foi posto*. Parece, então, querer dizer que a mediação é um fenômeno externo, que acontece de fora para dentro, por isso, o uso do termo *posto*, que foi colocado. Ela não é interação, parece que seu produto, o conhecimento, é depositado na cabeça do aluno e, depois, se avalia por meio da *utilização de materiais concretos e atividades* se o que foi *posto, depositado*, está no lugar correto e revela-se como aprendizagem.

O terceiro e último bloco está relacionado às respostas da professora colaboradora da pesquisa, licenciada em pedagogia e mestre em educação, atuando há mais de dez anos.

P3: *Compreendo que a mediação é uma forma utilizada pelo professor para auxiliar o seu aluno no processo de aprendizagem, na aquisição do conhecimento. O professor se torna um intermediário entre o aluno e o objeto de estudo. Ou seja, penso que seja um recurso didático (se assim posso classificar) que o professor usa durante as suas aulas para levar seu aluno a refletir e adquirir os conhecimentos. Ao pensar agora sobre a mediação, veio em minha mente uma teia de aranha. Penso que a mediação possa, também, ter esse sentido: de enlaçar e entrelaçar o conhecimento. Por exemplo: o professor apresenta o conteúdo/assunto/tema e o aluno vai ouvindo, refletindo e compartilhando informações. E, neste sentido, o professor vai fazendo essa "teia", traçando caminhos, pontes para que leve esse aluno a apreender e a ampliar os conhecimentos.*

De forma geral, diríamos que a competência discursiva da professora, para adequar e realizar inferências ao solicitado, é verificada por meio de uma resposta bem organizada, reveladora do seu desejo de formular um conceito de mediação que não se apresente como uma construção espontaneísta. No entanto, e, neste caso específico, o que nos interessa como material investigativo é estabelecer o comparativo entre o que está posto e como, de fato, se organiza a prática docente.

É possível estabelecer aproximações entre suas respostas e as respostas das demais, quando considera a mediação como uma *forma* que o professor *usa* para *levar seu aluno a refletir e adquirir os conhecimentos* e, ainda, na sequência, complementa dizendo que o *professor apresenta o conteúdo/assunto/tema e o aluno vai ouvindo, refletindo e compartilhando informações*. Dessa forma, demonstra não entender a mediação como um meio ou estratégia que o professor possa adequar, modelar à serviço de sua prática, ela é *forma*, quase fixa, de expor um conteúdo e não de mediar as diversas maneiras como os alunos aprendem.

Sobre em que momento da aula aloca a mediação:

P3: *Penso que em minhas aulas a mediação aconteça de duas formas: (1) tanto em atividades individuais ou em grupo, podendo ser avaliativas ou não ou (2) durante um debate ou explicação de um determinado conteúdo. Por exemplo: Em atividades individuais ou coletivas, o professor conduz o aluno a pensar sobre aquele assunto, ou pergunta, ou dúvida, mas sem precisar dar a resposta. É criar possibilidades para que o aluno reflita e construa de forma autônoma o seu conhecimento. É perguntar, fazer inferências, trazer exemplos, ou outras questões que conduza esse aluno no processo de aquisição do conhecimento. É fazê-lo buscar ferramentas em sua memória, antigas experiências sobre o assunto, "bagagens" anteriores que o ajude a despertar e a construir esse conhecimento. Em relação a segunda forma, acredito que a mediação também aconteça quando debatemos determinados assuntos, principalmente na disciplina de História ou em outras áreas que tragam temas discursivos. Nesse momento, eu, enquanto professora, **trago à tona a temática**, e assim vou traçando caminhos, como uma "teia de aranha", que vai conduzindo os alunos a pensarem, falarem, concordarem, discordarem e assim ir construindo o conhecimento sobre determinado assunto.*

Destacamos que, da mesma forma que as professoras anteriores, essa aloca a mediação, no momento de realização das atividades avaliativas ou não, individualmente ou coletivamente, isto é, falta associar a mediação como um meio pelo/no qual o professor atua como o sujeito mais experiente que se interpõe entre o mediado/aluno e o objeto do conhecimento. O mediador não é um simples organizador do conhecimento que se deve aprender, até porque ele não deve focalizar sua intervenção no produto final/resultado e, sim, no processo de pensamento; ele não diz que vai fazer mediação, ele faz. A mediação como estratégia para ser usada pelo professor deve superar esse conceito básico e partir

para práticas mais produtivas como a reorganização de conteúdos, atividades, modos de abordagem que favoreçam aqueles alunos que não apresentam progresso na disciplina. Ou seja, a mediação deve prestar-se a isso também ou, principalmente, a isso. Daí ser contínua, frequente, sistemática, etc.

Ao concluirmos esta discussão a respeito dos significados e sentidos que o professor polivalente revela, em seu discurso, sobre como compreende o conceito de mediação e o significa em sua prática pedagógica, dois aspectos necessitam de destaque: o primeiro, relacionado ao fato de, mesmo, as perguntas discursivas do questionário dirigirem-se, diretamente, ao professor com a utilização do pronome pessoal *você*, observamos que os professores, até iniciavam suas respostas se colocando como protagonistas (entendo, penso, compreendo, procuro, acredito), contudo, à medida que o discurso evoluiu, percebemos o distanciamento do conceito e, principalmente, do lugar que ocupa, denunciando a ausência como sujeito implicado no processo, como responsável por planejar e desenvolver estratégias mediadoras, o que nos incita a interpretação: eu até falo sobre, mas eu não vivo, não sou e não faço.

O segundo aspecto refere-se ao fato de revelar-se, de forma clara, o entendimento dos professores, sobre o momento da aula, no qual alocam a mediação: na realização das atividades e/ou avaliações pelas crianças e na exposição dos conteúdos.

3.2 A adequação da resposta do aluno como correspondência a um referente

Destacamos os termos *conformidade*, *ajuste e correspondência*, como os que mais se aproximam ao que nos propomos investigar, quando escolhemos como categoria de análise a *adequação*. Considerando que, em nosso contexto de pesquisa, a *adequação* corresponde ao momento, em que, de posse das respostas do aluno, o professor avalia, a partir de um *referente*, a resposta indicada como a mais adequada, ou seja, se as mesmas condizem de fato ao que está sendo solicitado, se ele, o aluno, consegue conformar, ajustar sua resposta, fazê-la concordar, torná-la o mais adequada possível ao verbo de comando/ação solicitado no enunciado e, assim, revelar, por meio da organização de sua escrita, um processo mental de compreensão do que está sendo solicitado à adequação discursiva necessária para formulação da sua resposta.

É importante informar que há uma prática comum na escola, onde a pesquisa foi desenvolvida. Desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, as atividades e avaliações têm os seus enunciados organizados com os verbos de

comando/ação destacados em negrito e caixa alta. O objetivo principal dessa estratégia é garantir que o destaque no verbo de comando/ação venha ajudar o aluno na compreensão do que precisa ser realizado na questão, enquanto para o professor esta estratégia permite ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem.

Essa estratégia, adotada pela escola, lócus da pesquisa, tem suas bases conceituais na taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom: enunciado, de forma simplificada, seria a classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem, do mais simples até o mais complexo, com base no desenvolvimento dos processos mentais. Organiza-se, por meio da divisão em três dimensões: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Em sua dimensão cognitiva, apresenta seis níveis de processo mental: conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar. Para cada um desses processos, dispõe-se de uma lista de verbos de comando/ação que podem ser utilizados pelo professor como meio de estimular o raciocínio e o pensamento abstrato. A dimensão afetiva, relaciona-se a sentimentos e posturas que envolvem o trabalho com categorias associadas ao desenvolvimento do campo emocional e afetivo. As categorias desse domínio são: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. A dimensão do psicomotor está relacionada a habilidades físicas específicas, incluindo seis categorias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. Têm como categorias: a imitação, manipulação, articulação e a naturalização, conforme pode ser constatado em Ferraz e Belhot (2010) ou ainda Waal e Telles (2004).

Organizamos a apresentação dos dados coletados sob duas perspectivas: figuras com os recortes das escritas das crianças e transcrições das falas obtidas em vídeos gravados dos encontros/aulas. Desta forma, acreditamos que o leitor terá uma visualização e compreensão confiável dos dados analisados.

Para efeito de exemplificação, segue a figura de um recorte do enunciado, retirado da avaliação global de história e geografia, realizada em 27 de setembro de 2017, que faz parte do *corpus* de nossa análise, no qual destacamos como se apresentam, nos enunciados das questões, os verbos de comando/ação, em negrito e caixa alta.

Figura 1: Enunciado da avaliação global de história e geografia, 3º bimestre, 2017.

Em nossas aulas, estudamos sobre como se deu o retorno de Getúlio Vargas ao poder, a construção de Brasília e a modernização do Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek, a crise política que se iniciou após a renúncia de Jânio Quadros e as medidas adotadas por João Goulart, que desencadeou o golpe militar de 1964. Estudamos ainda, sobre a região Centro-Oeste. Agora, para retomar estes assuntos, **LEIA** e **RESPONDA** atentamente as questões solicitadas.

1. Em 1945 Vargas saiu do poder, o que significou o fim do Estado Novo. Mas, seis anos depois, voltou a ser presidente do Brasil. No entanto, durante o seu governo, ele foi perdendo o apoio da população. Quais motivos levaram Vargas a perder este apoio político? **MARQUE um x na(s) alternativa(s) CORRETA(S).**

Fonte: Elaborado pela professora colaboradora

A partir desse conhecimento, sobre o destaque dado ao verbo de comando/ação nas atividades e avaliações das crianças, considerando que tínhamos como objetivo averiguar, nas questões discursivas dos instrumentos avaliativos, por meio da análise das respostas elaboradas pelos alunos, se a natureza da mediação docente atua positivamente, favorecendo o aprendizado dos alunos, resolvemos iniciar o primeiro encontro, de um total de cinco, no dia 15 de setembro de 2017, com 22 crianças presentes de uma turma formada por 23 alunos.

Este encontro foi realizado na 4ª e 5ª aulas, no horário de 9h50 às 11h30, portanto, 160 minutos ininterruptos de discussão e apresentação de conteúdos. Ao chegar à sala, depois do toque do intervalo, 9h50, as crianças já estavam, na sala, escutando as orientações da professora colaboradora sobre a tarefa de casa. Ela já havia explicado qual era o objetivo da professora pesquisadora e o que essa estaria desenvolvendo com eles nos encontros. Depois da saída da sala da professora colaboradora, iniciamos o encontro, explicando o fato de termos montado equipamentos para filmagem do encontro/aula, um smartfone e um tablet, enfatizando que a gravação, como forma de registro do momento, seria útil, para que pudéssemos retomar trechos da aula, durante o processo de análise. Eles não demonstraram nenhuma resistência e se mantiveram à vontade ao longo dos encontros.

O fato de a professora pesquisadora atuar como supervisora pedagógica, da escola *lócus* da pesquisa, a torna conhecida pelas crianças, mediante a função que desempenha, como orientadora dos planejamentos, atividades e avaliações, junto aos professores. Assim, o procedimento de apresentação foi encaminhado, buscando atrair a atenção deles para o fazer da professora, o que caracteriza um bom professor, como deve ser um professor. Nesse momento, já se lançava mão de uma estratégia de intervenção intencional, a *interação*, que tinha por objetivo provocar a curiosidade, instigar a participação, instaurar a discussão.

A medida que eles iam se pronunciando, participando, a pesquisadora ia afunilando a discussão e encaminhando para o que era o objetivo do encontro: averiguar o que eles sabiam sobre os verbos de comando/ação mais solicitados nos enunciados das atividades e avaliações. Desta forma, julgávamos ser possível verificar o conhecimento das crianças sobre a diferença entre os comandos: *justificar, comentar e explicar* e como elas buscavam adequar suas respostas ao que estava sendo solicitado. Esperava-se que, no comando de justificar, as crianças comprovassem o porquê de sua resposta, já no de comentar, elas expressassem sua opinião crítica sobre o conteúdo e no de “explicar”, parafraseassem com suas palavras, o que entenderam sobre o conteúdo.

Dessa forma, foram sendo problematizados o pensamento e a organização de ideias, considerando que tanto o pensamento quanto a linguagem recebem, em nosso trabalho de pesquisa, um destaque diferenciado, por serem norteadores do que pretendemos analisar, conforme apresentado, em nosso capítulo teórico, em que ambos adquirem status inter-relacionais. Assim, buscamos, em nosso estudo, por meio da problematização e discussão sobre o que pensam e como pensam, apoiados no significado das palavras, os verbos de comando/ação: *explicar, comentar e justificar*, a unidade do pensamento verbal, vejamos:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 2003, p. 150-151)

Assim, as indagações, que nortearam a discussão que buscava averiguar como os alunos lidam com as ideias no campo mental, antes de organizá-las no texto escrito, foram: como vocês fazem para colocar no papel tantas ideias? O que é que acontece quando vocês vão escrever textos ou as respostas das atividades?

O objetivo principal, neste momento, era verificar como eles organizavam as ideias para adequar a resposta ao enunciado. Para efeito de compreensão e para resguardar a identidade das crianças participantes, elas estão identificadas a partir de um sistema criado pela professora pesquisadora, que listou em ordem alfabética os 23 alunos da turma do 5º ano A.

Dessa forma, os alunos ficaram, assim, identificados: (A1= aluno 1, A2 = aluno 2, e, assim, sucessivamente). A transcrição da fala, das gravações em vídeo, realizadas durante o encontro/aula, segue o modelo do discurso direto, que consiste em reproduzir as palavras ditas por cada interlocutor, do mesmo modo como procedeu na forma oral. A fala é precedida pela indicação/identificação do falante. O posicionamento fixo do equipamento de filmagem não favoreceu, em alguns momentos, a identificação da criança que estava falando, sendo possível, apenas, escutar o que estava sendo dito no momento. Considerando a importância do que fora enunciado, optamos por transcrever essas falas. Dessa forma, não perdemos de vista intervenções importantes realizadas pelas crianças, durante a discussão, e que demonstram o desejo de participação e contribuição com a discussão empreendida. Assim, para efeito de esclarecimento, é possível verificar, ao longo da transcrição, a referência, *Não identificado*, seguida de uma numeração, que trata-se, portanto, de sinalizar estas falas não identificadas na captação das imagens em vídeo.

Pesquisadora: *O que é que acontece quando vocês vão escrever textos?*

A19: *Às vezes eu penso em uma coisa só que, assim... eu falo: nossa é tanta coisa, como é que eu vou escrever isso?*

A7: *Às vezes a pessoa tem que arranjar um jeito de botar tanta coisa.*

Não identificado: *Resumido.*

A19: *Isso.*

A7: *Aí as vezes eu penso uma coisa só que não vai, e assim... dar certo no parágrafo, aí quando eu vou escrever lá para frente, que dar certo, aí eu esqueço, aí...*

Pesquisadora: *Tu usa alguma estratégia para dar conta de trazer à lembrança de novo?*

A7: *Não eu escrevo do lado para eu não esquecer, aí quando for o próximo parágrafo, aí eu escrevo.*

A18: *É por causa que... tipo...é um texto de ciências, tipo eu tinha muitas ideias, aí eu fiquei fazendo ideias, só que eu me esqueci das outras, aí fiquei lembrando, fiquei lembrando, aí lembrei, aí quando eu lembrei, aí lembrei tudo de uma vez no rascunho, só que eu tinha que resumir, tive que resumir, só que mesmo assim meu texto ficou deste tamanho.*

A11: *Tia? Às vezes eu tenho um monte de ideias, mas eu não sei como escrever nenhuma, tipo... na minha cabeça tá tudo bonitinho, eu vou passar no papel aí eu não sei como escreve, como escreve, como organizar, ou então vem muitas ideias e eu não consigo organizar tudo, me bagunço, aí eu tenho que escrever num papel a parte, dividir, cada parte assim, aí organizar colocar um em cima outro embaixo, tem que ficar tudo bonitinho senão eu fico agoniada e não consigo, aí eu paro de fazer, dá raiva, aí eu não consigo fazer mais nada.*

A7: *Aí as vezes tem questão que você quer colocar, só que você não sabe como organizar.*

É interessante observar que, ao analisar as imagens de vídeo gravadas, deste momento, a aluna A11, parece estar escrevendo e, por isso, distante da discussão travada, quando a pesquisadora lança a pergunta sobre como eles se sentem em relação ao emaranhado de ideias e pensamentos que estão na mente deles, ela, imediatamente, ergue a cabeça, olha para a pesquisadora e levanta a mão, demonstrando interesse em falar algo,

na sequência, sua participação é sempre muito ativa, contribuindo com colocações pertinentes ao que era discutido.

Essa atitude revela o quanto os alunos sentem a necessidade de falar sobre o seu pensamento, suas ideias e quanto o professor é responsável por promover momentos e propor estratégias, em que as crianças possam expressar sua fala e, assim, organizar ideias de forma pertinente, aprendendo, junto com o professor e seus pares, a selecionar o que atenderá, de forma mais adequada ao solicitado, seja para uma expressão do oral ou escrita. A esse respeito, da importância da fala para estruturação das funções psicológicas superiores, temos Vygotsky (1991) analisando um experimento feito por seu colaborador Levina, vejamos:

No nosso laboratório, observamos que a fala não só acompanha a atividade prática como, também, tem um papel específico na sua realização. Nossos experimentos demonstraram dois fatos importantes: (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. Essas observações me levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

Essa discussão se faz pertinente, quando consideramos que a adequação de uma resposta está relacionada a nossa capacidade de organizar ideias e expressá-las, adequadamente, ao contexto. Com isso, estabelecemos a relação com o que nos propõe Vygotsky (2003) sobre ser o desenvolvimento do pensamento determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural da criança. Assim, quanto mais experiências e vivências nas práticas sociais de uso da linguagem, mais favorecidas as condições para o crescimento e desenvolvimento intelectual das crianças ou, por assim dizer, do pensamento. Essas questões já discutidas, no capítulo teórico, nos aponta a importância da mediação como um processo de interação entre um mediador e um mediado, em que a linguagem estabelece a comunicação e a interação, aspectos importantes no desenvolvimento da aprendizagem.

É importante ressaltar que, depois deste primeiro encontro, as funções inter-relacionadas, professora pesquisadora e supervisora pedagógica da escola, *lócus* da

pesquisa, provocou uma série de questionamentos, a respeito do saber-fazer da escola em questão: para além de uma concepção de homem, sociedade, ensino e aprendizagem, constante no projeto político, como de fato se organiza o tempo para formar esse sujeito histórico, crítico e atuante? Quais as implicações de um currículo engessado, permeado pela adoção de vários livros didáticos, com muitos exercícios para o treino ou memorização da resposta correta? Quais são as estratégias possíveis para o desenvolvimento do pensamento pela expressão das ideias em aulas de 50 minutos que não priorizam o debate, o diálogo, a problematização, a contextualização?

É necessário afunilar, ainda mais, a discussão e fazê-la adentrar as especificidades da sala de aula, da interação entre o professor e o aluno. Como estamos garantindo em nossas aulas o diálogo e a troca, ambos tão importantes para o aprendizado e desenvolvimento das nossas crianças? Como estamos ensinando nossas crianças a produzir e escrever seus textos? Apenas ensinando-as procedimentos necessários ou ajudando-as a construir seus processos mentais de compreensão, formulação e organização das ideias, procedimentos esses tão importantes quanto aprender como pontuar corretamente ou aplicar as regras da gramática padrão?

Evidente que as reflexões e questionamentos resultantes deste primeiro encontro reverberaram, de forma ainda mais intencional, no planejamento das estratégias de intervenção intencionais para o encontro seguinte, com foco principalmente na interação; no aguçamento da curiosidade e participação; na problematização e questionamentos, criando desequilíbrios ao que está sendo verbalizado, promovendo a organização de novos conceitos e aprendizagens; na validação ou não das respostas uns dos outros; considerando, desta forma, o papel relevante do professor mediador, não apenas de conteúdos, mas de processos mentais complexos que estimulam e desenvolvem o pensamento.

Planejar, intencionalmente, estratégias voltadas para a problematização, adequando a linguagem mais apropriada para, ao mesmo tempo, introduzir o conteúdo e aguçar o pensamento, entendendo que, no processo de mediação, a parte mais difícil é a adaptação, pois o professor mediador precisa executar e, sincronicamente, pensar o que está dando certo ou não no seu planejamento.

Ao lançar a pergunta que desencadeou a discussão: *O que é que acontece quando vocês vão escrever textos*, a pesquisadora promove e, ao mesmo tempo, aguça, nas crianças, o desejo de revelar o que se passa dentro da sua cabeça, o que acontece antes de começar a escrever, o que precisa ser feito antes de colocar, no papel, a ideia. Aqui, é

importante destacar o que propõe Kato (1999, p. 135), sobre a natureza *isomórfica* e *isofuncionais* da fala e escrita. Essa similaridade repercute, principalmente, na concepção do professor sobre a aprendizagem da linguagem escrita, em que ele poderá ou não considerar, em suas intervenções, as “habilidades e conhecimentos da língua oral que o aprendiz já traz para a escola”. No entanto, isso nos alerta para o fato de que, “em fase de aprendizagem”, a criança, ao ler ou escrever, “não tem ainda controle pleno desses atos, limitando-se muitas vezes, em virtude do tipo de ênfase que a escola dá a certas atividades, às ações e dificuldades de nível mais local e imediato”.

Para tanto, a autora nos traz um exemplo sobre o conceito que as crianças têm sobre “dificuldade”, revelada em uma de suas pesquisas, na qual, por intermédio de um exemplo, nos esclarece que “quase nunca é o mesmo daquele que avalia seu desempenho”. Ao perguntar a uma criança se ela achava mais difícil ler ou escrever, ela responde: “escrever, porque cansa meus dedos”, evidenciando que a criança demonstra mais consciência da sua dificuldade motora do que cognitiva. Para a autora, essa dificuldade motora relatada pela criança, nos dedos cansados, tem relação com o “excesso de atividade mecânica que a escola dá nessa fase” (KATO, 1999, p. 129).

Dessa forma, tendo em vista o *conceito de mediação como processo*, no qual um mediador se interpõe sobre o mediado e o objeto do conhecimento, buscou-se, por meio de uma estratégia de intervenção intencional – o *diálogo* e a *interação*-, explicitar para as crianças que o processo de escrita, seja ela de caráter formal ou informal, inicia com a compreensão e a organização de várias ideias na mente e que, só quando se tem claro esses procedimentos, é que se consegue escrever, adequando a escrita ao que está sendo proposto e que, muitas vezes, é necessário verbalizar como todas essas ideias estão se organizando no pensamento.

Foi essa *estratégia de intervenção intencional* que nos permitiu conhecer o que pensam as crianças sobre o seu pensamento, antes de escrever, e pela sua empolgação e desejo de participação, foi possível observar o quanto a escola não tem favorecido que elas expressem seus pensamentos, suas dúvidas e questionamentos. Por isso, talvez, a reação da aluna A11 nos chame tanta atenção, quando de forma, aparentemente, desinteressada, via desenrolar-se a sua frente, o que entendia ser mais uma aula, cujo procedimento eles já sabiam de cor -abrir o livro didático na página solicitada pelo professor, realizar a leitura coletiva, escutar a explicação do professor, a cada leitura de parágrafo e resolver as questões propostas no livro- e que, conforme relatado pelas crianças, a partir da estratégia de intervenção intencional, utilizada pela professora

pesquisadora, para trabalhar a competência de síntese das crianças – a avaliação e a sistematização- era comum às aulas da professora colaboradora, respectivamente, nas disciplinas de língua portuguesa, história, e geografia, pois na escola, lócus da pesquisa, as professoras polivalentes do 4º e 5º ano são distribuídas por disciplina.

Assim, para o processo de avaliação das principais ideias, conteúdos e conceitos trabalhados, durante o encontro, foi solicitado às crianças que definissem, em palavras únicas, o que acharam da aula e foi, nesse momento, que elas relataram que foi muito *bacana*, porque puderam falar sobre seu pensamento, *discutir*, *pensar* sobre o que os colegas falavam e *dizer* se concordavam ou não com as colocações feitas por eles, disseram que tinha sido *legal* porquê não precisaram ler e depois responder a tarefa do livro. Foi, portanto, durante esta avaliação, sobre o que acharam da aula que as crianças relataram os procedimentos de como acontece, costumeiramente, as aulas de história, conforme citado anteriormente.

Cabe, neste momento, uma reflexão acerca do que nos propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o ensino da disciplina de história:

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar os quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BNCC, 2017, p. 398)

Para tanto, o referido documento destaca a importância de dois instrumentos, a capacidade da comunicação e do diálogo, como imprescindíveis para aprender sobre o respeito à pluralidade cultural, social e política, assim como para o necessário enfrentamento de situações destacadas pela tensão e conflito. Ademais, propõe a lógica da palavra e da argumentação como meios, que permitem ao sujeito enfrentar os problemas e, assim, propor soluções para superação das diferenças existentes no contexto social, político e econômico.

O documento salienta, ainda, a necessidade de considerar a experiência de vida dos alunos, apontando o que se espera deles -que utilizem seus conhecimentos prévios como suporte para o processo de aprendizagem. Sugere que, nos anos iniciais do ensino fundamental, seja implementado, junto aos alunos, um trabalho de operacionalização de processos cognitivos complexos, importantes para o ensino da história, a saber: identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar, para que eles, ao desenvolverem as habilidades referentes aos processos citados, possam transitar entre o

conhecimento do passado vinculado ao presente, favorecendo um olhar crítico e autônomo sobre a realidade.

Diante do exposto, justifica-se a escolha intencional de estratégias mediadoras como a *problematização* e o *levantamento de conhecimentos prévios* dos alunos, como meios para desencadear e proporcionar o *diálogo* sobre o conteúdo que se pretende construir. Talvez, assim, seja possível compreender, a partir do que foi relatado pelas crianças, durante o processo de problematização, sobre como os procedimentos da aula de história, previsíveis e rotineiros, não estimulam a construção de um conhecimento contextualizado.

É importante ressaltar que o diálogo encadeado, a partir do questionamento sobre: *o que é que acontece quando vocês vão escrever textos?*, aconteceu durante a aula sobre o conteúdo *entre duas ditaduras*, unidade 7, do livro didático de história, Projeto Buriti, considerando que o nosso objetivo era verificar como eles organizavam as ideias, para adequar a resposta ao enunciado e, ao mesmo tempo, identificar, em seus relatos, a existência ou não de uma prática docente voltada para a orientação do aluno, quanto ao processo de escrita. Importava, neste momento, verificar o conhecimento das crianças sobre competências discursivas, sinalizadas nos verbos de comando/ação dos enunciados das atividades e avaliações, que podem ser verificadas, mais especificamente, tanto nas disciplinas relacionadas à língua portuguesa quanto às ciências sociais, em nosso estudo, associada à história.

Deste modo, cumpre retomar alguns trechos reveladores do modo como pensam e procedem os alunos: “**A19:** *Às vezes eu penso em uma coisa só que, assim... eu falo: nossa é tanta coisa, como é que eu vou escrever isso?*”. O questionamento final do aluno revela o desconhecimento de como proceder para transpor para o papel o emaranhado de ideias que permeia o seu pensamento ou, ainda, considerando o que propõe Kato (1999) escrever *tanta coisa* cansa a mão.

Em um trecho posterior, outro aluno revela a natureza solitária do aprender a escrever textos na escola, indicando, possivelmente, uma consciência do sujeito, em se perceber organizando um modo de transpor suas ideias para a modalidade escrita, como podemos observar nos seguintes trechos: **A7:** *Às vezes a pessoa tem que arrumar um jeito de botar tanta coisa. [...] aí, as vezes tem questão que você quer colocar, só que você não sabe como organizar.*

Em um momento como esse, na sala de aula, na interação entre professor e alunos, revela-se a importância da concepção acerca do que é mediação para o professor. Não

adianta saber que ele pode contar com várias estratégias mediadoras para apresentação do conteúdo, pois esse conhecimento só irá ajudá-lo, em uma apresentação mais diversificada e efetiva do conteúdo, se ele compreende e acredita que a natureza da mediação reside em mediar processos de pensamento, e se assume uma postura de se interpor, na qualidade de mediador, entre o objeto a ser conhecido pelo aluno e o próprio aluno (nesse caso não o aluno em si, mas seu processo de pensamento, como ele pensa aquilo que está sendo ensinado/mediado).

No exemplo ilustrado, a partir da fala da criança, temos um momento privilegiado de atuação da concepção de mediação como processo, pois fala-se sobre o que o aluno está pensando sobre o que é escrever texto, ajudamos esse aluno a exteriorizar o emaranhado de ideias e, a partir delas, um caminho possível para sua organização. Por isso, que nos interessa defender a concepção do professor, seu entendimento sobre o que é mediação, uma vez que, se ele a compreende como processo, saberá identificar e aproveitar momentos, como esse, *da resposta do aluno*, para atuar junto a ela.

Desse modo, as estratégias mediadoras das quais ele irá lançar mão, para alcançar seu propósito, deixam de ser aleatórias e passam a ser o que venho chamar de *estratégias de intervenção intencionais*, pois o professor as escolhe, mediante sua consciência clara sobre o que é a mediação e como ela pode ser realizada e, mais especificamente, sabendo que processos diferentes exigem estratégias diferentes, portanto, não se trata da mediação como um roteiro: eu explico, o aluno pergunta, eu tiro dúvidas, eu medie. Pelo contrário, a mediação, como processo, pressupõe e necessita da flexibilidade como característica essencial para sua efetiva atuação, isto é, não podemos esquecer que estamos lidando com *aprendizagem*, portanto, com modos diferentes de aprender e apreender.

Para tanto, ainda, buscando conhecer como os alunos interpretavam e adequavam suas respostas aos verbos de comando/ação presentes nas atividades e avaliações, a pesquisadora orientou, como atividade para casa, uma pesquisa sobre o significado das seguintes palavras: *explicar, justificar e comentar*. A retomada desta atividade de pesquisa sobre os conceitos seria o elemento desencadeador da discussão do próximo encontro. Assim, revelou-se mais uma *estratégia de intervenção intencional*, considerando-se que, se a mediação é processo, precisamos possibilitar ao aluno, por meio da *frequência, sistematicidade e consistência* o retorno ao conteúdo estudado e a *retomada* das atividades, inclusive, as que foram indicadas para casa, se constituem como um momento importante.

É comum os professores considerarem, por exemplo, a correção da atividade de casa como um simples momento de ajuste da resposta correta, avaliativo, quando, na verdade, eles dispõem de um momento, no qual é possível utilizar, a partir da *retomada* do conteúdo, por meio da atividade realizada pelo aluno, o que ele consegue apreender do conteúdo estudado, as lacunas ou equívocos presentes e, assim, mediar e ajustar não só como o conhecimento está sendo elaborado, mas também seu processo de *ensinagem*, pensando e reorganizando seu ensino a favor da aprendizagem.

Assim, no encontro seguinte, o segundo, de um total de cinco, realizado em 20 de setembro de 2017, foi solicitado que os alunos socializassem com os colegas o resultado da atividade realizada. Vale salientar que do total de 22 alunos presentes em sala, 03 demonstraram o desejo de ler em voz alta o que conseguiram pesquisar, sendo que destes 22, apenas 08, realizaram a proposta.

Percentualmente,²³ temos 36% de crianças que realizaram a proposta de atividade contra 64% que não realizaram. Tais dados nos levam a seguinte reflexão: qual motivo sustenta o fato de 64% das crianças não terem realizado a tarefa? Algumas hipóteses podem ser consideradas: 1- não compreenderam o que foi solicitado; 2- não acharam interessante, portanto, não se sentiram instigados a resolvê-la; 3- o fato de a escola adotar como procedimento de correção da atividade de casa, o modelo correção coletiva, no qual a professora vai lendo e apontando a resposta mais adequada, eventualmente, solicitando a socialização da resposta daqueles alunos que responderam e, ao mesmo tempo, que os que não responderam copiem a resposta correta, influencia de alguma forma aqueles alunos que apresentam mais dificuldades para realização de maneira autônoma, provocando o desinteresse, já que a resposta virá sem a necessidade de um esforço e, ainda, por poder se tratar de conteúdos sem significado e sentido para o aluno; 4- o fato de saber que são sempre convocados, para ler suas respostas, aqueles alunos que mais se destacam por seu desempenho; 5- o número exorbitante de atividades que impede a criança de ser criança: ela estuda muito na escola e ainda leva para casa, talvez, o mesmo montante de atividades que realiza na sala, dobrando seu tempo de estudo, impedindo-a de desfrutar o tempo com outras atividades.

Fato é que, em conversa informal, com a professora colaboradora da turma, essa revelou que o número considerável de alunos que não realizam a atividade de casa é,

²³ Consideramos para efeito de arredondamento, na numeração decimal, as regras constantes na ABNT– NB-87/1965, disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgPAwAD/abnt-nbr-5891-1977>.

atualmente, um dos principais desafios da ação docente, embora destaque, como centro do problema, a ausência da família no acompanhamento das atividades escolares das crianças.

Antes de passar a fala para as/ crianças, a pesquisadora estimulou-as a refletirem e discutirem, coletivamente:

Pesquisadora: *Esse tipo de perguntas: explique, comente. Geralmente vocês têm que dar essa resposta aonde?*

Não identificado 1: *Nas tarefas*

Não identificado 2: *Nas questões de avaliações*

Pesquisadora: *Isso, nas tarefas e avaliações, geralmente os professores solicitam de vocês que expliquem, comentem, justifiquem, não é verdade?*

A2: *E a gente tem que saber o significado escrevendo para não fazer errado, tipo... você me pergunta alguma coisa e saber colocar certo.*

Em seguida a pesquisadora introduz mais uma reflexão.

Pesquisadora: *Já aconteceu de vocês darem uma resposta na prova...*

A2: *interrompe: Já aconteceu comigo.*

Pesquisadora: *A nota... a correção da professora, você olhar e dizer assim: oxe, mas, eu pensei que eu tinha feito certa essa questão.*

Não identificado: *Já aconteceu.*

Não identificado: *Muitas vezes.*

Pesquisadora: *Já pensaram que é porque na hora que você foi ler o enunciado, interpretar o enunciado para saber o que ele tá pedindo a você, pode ter causado confusão?*

Resposta em grupo: *Siiiiiiiiim.*

Esta discussão objetivava verificar se as crianças reconheciam a importância de interpretar corretamente os enunciados das atividades e avaliações. Embora as crianças tenham reconhecido, a partir do que foi problematizado pela professora pesquisadora, que a confusão, na interpretação do enunciado, pode estar relacionada a uma falha ou equívoco na leitura do enunciado e sua compreensão, é preciso, aqui, destacar que a confusão, necessariamente, não estaria relacionada ou localizada apenas na criança.

Neste caso, a confusão pode ter origem na falha do professor, ao elaborar o enunciado, na escolha do verbo de comando/ação inadequado, no emprego de termos e palavras desconhecidas ou de pouco uso pelo aluno. Questões essas que podem provocar ou induzir a equívocos que acabam por prejudicar a resposta do aluno e que, por muitas vezes, os professores não são capazes de reconhecer que possam ter cometido falhas na elaboração, ficando, assim, com o aluno o ônus do que erra, do que não sabe ler, do que não presta atenção, do que não estuda. Cabe, portanto, no processo de formação continuada de professores, tornar objeto de reflexão, sobre a prática docente, procedimentos relacionados ao cotidiano da sala de aula, explicitar e problematizar o óbvio, para que os professores desenvolvam a capacidade de refletir sobre os diversos aspectos que implicam, diretamente, sobre os resultados e desenvolvimento dos alunos.

Na sequência, a pesquisadora reflete com eles sobre os verbos de comando/ação constantes nas atividades e avaliações e sobre a importância desses comandos ajudá-los na interpretação do que precisa ser feito na questão. Neste momento, muitos afirmam compreender a sua importância na “prova” e afirmam que os verbos de comando/ação, destacados na frase, em negrito e caixa alta, ajudam bastante para saber o que é preciso fazer na avaliação.

Antes de expor como aconteceu a reflexão sobre a definição do conceito *explicar*, é importante destacar como pensamos essa abordagem: partimos da crença de que os alunos não tinham claro a diferença entre os verbos de comando/ação que mais são solicitados nas avaliações e atividades, a saber, *explicar*, *comentar* e *justificar*. Compreendendo que a clareza referente a cada verbo e seu significado implica e compromete a qualidade da competência discursiva. Portanto, instrumentalizar as crianças com conhecimentos sobre os *significados* das palavras e seus *sentidos* torna-se um conteúdo de muita importância, pois além de contribuir para ampliar e desenvolver a competência discursiva das crianças, este conhecimento auxilia para que eles se tornem capazes de adequar suas respostas ao que está sendo solicitado no enunciado.

Dessa forma, a atividade posterior tinha este objetivo de confrontar e, ao mesmo tempo, verificar se, para os alunos, o verbo de comando/ação *explicar* significava e tinha o mesmo sentido que estava sendo proposto pela pesquisadora. A hipótese com a qual trabalhamos foi a de que, nem sempre, o professor torna objeto de ensino e de reflexão os modos de proceder para produzir textos ou tem claro se seus alunos compreendem o que está sendo solicitado nos enunciados.

Assim, compreendendo o verbo de comando/ação *explicar*, em seu sentido de esclarecer, torna-se fácil entender e/ou expressar-se com clareza. Logo, partimos para a atividade de verificação, na qual a pesquisadora lançou o seguinte desafio: *Quem gostaria, com suas palavras, de explicar o que é explicar?*

Ouviu-se um burburinho de várias crianças, ao mesmo tempo, rindo, olhando umas para as outras e virando-se para aquelas crianças que, geralmente, participam mais e demonstram mais segurança nas respostas. O aluno A18 juntou as mãos em cima da mesa, em gesto de aponte, movendo da direita para esquerda e falando pausadamente, como se estivesse internalizando a informação e processando, enfim, pensando sobre o que deveria fazer, disse em voz alta: *Explicar o que é explicar.*

Neste momento, algo não esperado aconteceu: a aluna A10, que possui diagnóstico²⁴ de TDHA, tipo combinado e dislexia, faz acompanhamento psicopedagógico, psicológico e fonoaudiológico, levantou o braço em sinal de que desejava falar, e lhe foi passada a fala. Então, colocou sua posição sobre o que seria *explicar*. O fato chamou atenção de todos, pois tratava-se de uma criança que preferia ficar desenhando no caderno a fazer participações orais durante a aula.

A10: *Bom... explicar é assim: quando uma pessoa tem uma dúvida com uma coisa que ela não entende, aí outra pessoa tem que... dizer pra ela o que essa coisa, de dizer como fazer e como ser, entendeu?*

Outra criança, não identificada no vídeo, ao ouvir a explicação da colega, finalizou e completou: *Deixar mais claro*.

Ao analisar a resposta dessa criança, A10, dois aspectos precisam ser considerados: primeiro, o seu conhecimento sobre o significado do verbo *explicar*, quando associa o termo ao seu sentido de *esclarecer, tornar fácil de entender e/ou expressar-se com clareza*, ampliando o sentido, quando relaciona igualmente a um procedimento de como fazer, “*de dizer como fazer e como ser*”, e ao finalizar, perguntando a pesquisadora, “*entendeu?*”, deixando subentendido que, caso não tenha sido suficientemente clara, poderia explicar de novo. Segundo, seu esforço em *adequar* sua resposta ao solicitado pela pesquisadora, verificado em sua pausa, ao organizar o pensamento antes de falar, “*bom... explicar é assim*”, na continuidade da fala, demonstrou, possivelmente sua preocupação com a escolha da palavra mais *adequada*, “*aí outra pessoa tem que... dizer pra ela o que essa coisa*”.

É importante ressaltar a fala da outra criança, não identificada nas imagens gravadas, que complementa, em sinal de concordância, a explicação da colega A10, “*deixar mais claro*”, sinalizando sua compreensão do significado de *explicar*, igual à da colega.

Algo importante de se estabelecer e mediar em sala de aula é possibilitar aos alunos o conhecimento e o entendimento das palavras do ponto de vista do que elas significam e os sentidos que assumem nas práticas sociais de linguagem. É significativo observar o quanto se revela, em uma atividade de reflexão e discussão, o saber das crianças, demonstrando que, enquanto escola, precisamos oportunizar mais momentos de

²⁴ Os diagnósticos são documentos nos quais constam a avaliação neurológica e/ou neuropsicológica das crianças, emitidos por médicos neurologistas ou neuropsicólogos que são enviados para a escola e que ficam resguardados sob os cuidados do setor de psicologia educacional da escola.

troca e diálogo, para que nossos alunos possam construir, por meio da verbalização do seu modo de pensar, as competências discursivas necessárias e transpor esse conhecimento para um efetivo domínio dos gêneros orais e escritos.

Até o momento, analisamos as interações mediadas em sala de aula mais demonstrativas daquilo que propomos verificar, a natureza da mediação docente por meio das *estratégias de intervenção intencionais*, na modalidade linguística oral. Dessa forma, adentraremos, neste momento, na mesma perspectiva de verificação, só que na modalidade escrita, analisando as respostas das crianças, em quatro atividades escritas, para proceder com a análise da categoria *adequação*. Para fins de organização e melhor sistematização da apresentação da discussão dos dados, optamos por expor, um a um, o seu contexto de realização. Assim, a primeira deste conjunto corresponde a uma atividade de revisão, realizada no dia 22 de setembro de 2017, que tinha dois objetivos: o primeiro, relacionado ao conteúdo da avaliação global da disciplina de história, *Entre duas ditaduras*, que trata sobre o período de governo do presidente Dutra, o retorno de Getúlio Vargas, de Jango e Juscelino Kubitschek, foi aplicada no dia 27 de setembro, portanto, configurava-se como uma oportunidade de revisar os conhecimentos das crianças sobre o tema em estudo; o segundo, verificar, por meio das questões discursivas, a adequação aos verbos de comando/ação solicitados, *explicar e comentar*.

A atividade foi realizada em casa, constava de sete questões de caráter discursiva. Das 23 crianças, 09 devolveram a atividade respondida, o que corresponde a um total de 39%, enquanto 14, equivalente a 61%, não entregaram. Neste caso, dos que não responderam, chama a atenção o alto percentual, considerando que os professores apontam como desafio o amplo número de crianças que não respondem às atividades de casa, as quais se reiteram, na maior parte dos casos. Este dado vem corroborar a preocupação expressa pelos professores, que já foi discutida, em momento anterior, neste trabalho.

Quanto aos dados relacionados à questão 01: 09 crianças responderam a atividade, 06 atenderam ao quesito *adequação* sob o comando do verbo/ação *explicar*, o que corresponde a um percentual de 67% e 03 atenderam de forma parcial, referente a 33%.

Detivemo-nos na escolha de duas questões que, durante o processo, foram recorrentes e, portanto, nos daria uma capacidade de verificação da constância e da progressão da resposta mais adequada.

Figura 02: enunciado das questões 1 e 2, da atividade de revisão aplicada no dia 22/09/2017

01. Como Vargas foi perdendo apoio político? EXPLIQUE.
02. VOLTE ao texto na página 114, no **terceiro parágrafo do tópico sobre o retorno de Vargas por meio do voto, RELEIA** o trecho e depois **COMENTE** como este fato levou ao suicídio de Vargas.

Fonte: autoria própria (2017)

Utilizamos como *referente* as respostas possíveis indicadas no guia e manual de recursos didáticos do professor. Nesse, a *adequação* a questão 1 teria que conter, na discussão, o seguinte referente:

Figura 03: Resposta possível a questão 01, constante no guia e recursos didáticos para o professor de história, p. 115.

Várias **camadas sociais estavam insatisfeitas** com o governo de Vargas, como **trabalhadores, empresários e chefes militares**. Além disso, a **oposição fazia campanhas contra o presidente**.

Fonte: autoria própria (2017)

Cumprir informar que se estamos defendendo uma concepção de mediação que considera os processos de pensamento de cada sujeito, então, seria incoerente considerar como resposta correta, em qualquer circunstância, apenas uma forma de responder a um determinado questionamento, como um dado pronto. Pelo contrário, se mediamos processos de pensamento, as respostas devem ser consideradas como uma possível forma de compreensão, em dado momento do que seria a resposta adequada do aluno, mediante o que ele demonstra ou não saber do conteúdo tratado, considerando que ela nunca deve ser tomada de forma absoluta, pois, pode, a depender da concepção do professor, cumprir uma função meramente avaliativa ou, por outro modo, representar um momento de intervenção importante e de construção processual do conhecimento.

É importante ressaltar que a atividade, em questão, foi proposta para ser realizada em casa e tinha como subsídio para as respostas, os textos do livro didático. Portanto, *havia a possibilidade de os alunos copiá-las diretamente do livro*. Acontece que o referente constante no guia e manual de recursos didáticos do professor, já apontado anteriormente, na contextualização da atividade, traz uma resposta relativamente sintetizada e, portanto, em termos gerais, diferente do que compõe o texto do livro didático do aluno.

Assim, ao analisar a escrita do aluno, (A19: *ele foi perdendo apoio dos trabalhadores que criticavam o aumento dos preços e reivindicavam melhores salários.*),

percebemos que, ao tomar a resposta constante no guia, a qual nos serve como referente para análise da adequação, como única alternativa de verificação, incorre-se na possibilidade de não considerar respostas, mais próximas do texto constante no livro didático do aluno, como não reveladoras da capacidade discursiva da criança e, portanto considerar inadequada. No entanto, uma resposta como essa nos favorece inferir sobre a natureza da concepção de mediação do professor, quando esse compreende o processo e enxerga, nas diversas contextualizações possíveis, elaboradas pelos alunos em suas respostas, a qualidade da mediação que utilizou em suas aulas, pois, até mesmo, para *copiar* uma resposta, a partir do texto do livro didático, a criança poderá demonstrar seu conhecimento, como entende e apreende o conteúdo trabalhado, apontando, assim, ao professor o que funcionou e o que precisa ser ajustado, em suas mediações com o alunado por meio de suas intervenções.

Dois destaques precisam ser sinalizados, a partir deste episódio, pois ambos têm relação com aspectos que o professor precisa considerar, uma vez que se insere na construção do conhecimento pela criança e pode interferir, diretamente, no resultado da avaliação: o primeiro, relacionado à utilização do livro didático, o fato de o professor ter ao seu dispor um manual que reproduz os textos e atividades igualmente ao livro do aluno, contudo, acrescido de diversas outras informações, que, evidentemente, objetivam subsidiar o fazer docente. Dentre as sugestões, destacamos: objetivos da unidade, links de acesso para pesquisa, outros textos de apoio, objetos digitais, comentários e orientações para abordagem do tema proposto e as sugestões de resposta e orientações para a realização ou ampliação de algumas atividades propostas. Neste caso, a observação necessária se deve ao fato de termos, atualmente, manuais, quase que completos, para execução linear do professor em sala de aula, o qual não necessita *perder tempo* com planejamentos, tendo tudo ao seu alcance, inclusive, sugestões de avaliações.

Assim, adentramos, no segundo destaque, que diz respeito ao objeto do nosso trabalho, a *natureza da mediação docente por meio das estratégias de intervenção intencionais*, verificadas por meio da adequação e inferências das respostas dos alunos às questões discursivas das avaliações, considerando como referentes à correspondência ao verbo de comando/ação e ao conteúdo em estudo.

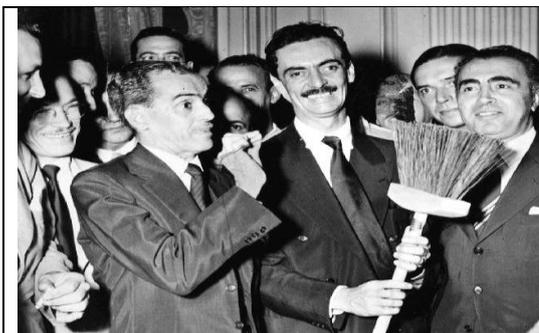
Refletimos sobre as implicações de, por exemplo, em uma avaliação, o professor tomar como referente a resposta constante em seu manual, sendo que, após o observado, em nosso caso, a resposta, constante no livro do aluno, possa se organizar discursivamente, de forma bem diferente e, ao corrigir a avaliação e por desconhecer ou

não, está atento a esta diferença, o professor avalie como inadequada ou incompleta, prejudicando o resultado do aluno. Portanto, são implicações que dizem respeito à concepção de mediação do professor, que necessita estar atento ao que é revelado por seu aluno e assumir, enquanto mediador, a responsabilidade sobre os diversos aspectos que incidem sobre a sua prática e que reverberam na qualidade da aprendizagem do alunado.

Passemos, então, à análise da segunda atividade, realizada em 27 de setembro, que foi aplicada pela professora colaboradora e trata-se da avaliação global de história e geografia, 3º bimestre, questão 07, itens a e b. Para fins de organização, identificamos os itens por letra, pois, na atividade, eles estão identificados por marcadores como esse (●), o que dificultaria a diferenciação, quando fosse necessário o reconhecimento de cada um deles.

Figura 04: avaliação global de história e geografia, 3º bimestre, questão 07, itens a e b

07. Juscelino Kubitschek governou o Brasil de 1956 – 1960. Em 1960, Jânio Quadros foi eleito ao prometer acabar com a corrupção e a inflação que havia aumentado no governo de JK. Durante sua campanha eleitoral para presidente, Jânio Quadros usou como símbolo uma vassoura. Sendo assim, **LEIA** a letra da música usada na sua campanha e, em seguida, **RESPONDA**.



Varre, varre, varre vassourinha!
 Varre, varre a bandalheira!
 Que o povo já tá cansado
 De sofrer dessa maneira
 Jânio Quadros é a esperança
 desse povo abandonado!

Letra de Maugeri Neto, 1960

- Por que, de acordo com os nossos estudos, a vassoura foi usada como símbolo, isto é, o que ela representava? **EXPLIQUE**.
- Ainda sobre este assunto, releia a letra composta por Maugeri Neto, usada na campanha eleitoral de Jânio Quadros, em 1960. Ela diz que o povo está cansado de sofrer com a corrupção política no país. **Podemos afirmar que atualmente a população brasileira ainda apresenta esse mesmo sentimento? Por quê?**

Fonte: Elaborado pela professora colaboradora

Trata-se de uma questão relativamente extensa, com vários recursos que combinam em modos de produzir sentido, a exemplo de imagens, marcadores, letra de música, fonte em negrito destacada. Observa-se que, por si mesma, a questão já oferece diversos referentes, sendo este um dado importante a ser analisado, pois um enunciado elaborado, a partir de muitos referentes, pode ocasionar equívocos na interpretação e

compreensão, além de distrações, o que necessita de uma atenção especial por parte do professor, considerando que os distratores²⁵ não são apenas aqueles que compõem o ambiente da sala de aula, a exemplo de objetos escolares de uso pessoal, cartazes, livros, figuras, adornos diversos ou, até mesmo, sons.

Os distratores podem, ainda que sem a intenção do professor, constar no interior da própria avaliação, principalmente, para aquelas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade. Provavelmente, em uma questão como essa, com vários enunciados, o que mais tenha ajudado as crianças, além, é evidente, do conhecimento relacionado ao conteúdo tratado, tenha sido a presença dos verbos de comando/ação, que, neste caso, funcionaram como os norteadores, pois apontaram e orientaram sobre o que fazer, ocupando uma posição que podemos destacar como mediadores.

No entanto, observamos que, no próprio enunciado da questão 7, inflação e corrupção são utilizados como termos-chave para explicar os governos JK e Jânio Quadros. A forma como é organizado demonstra que há um esforço para mostrar um conteúdo, através de um enunciado, que não encontra, talvez, apoio/recepção cognitiva dos alunos, por estarem distantes da compreensão, logo não revelaria a competência discursiva das crianças. Falta a cada um deles a experiência de vida/mundo, neste caso, da vida de adultos trabalhadores ou jovens trabalhadores, para compreenderem o que está sendo posto/discutido.

Apesar de tantas informações e distratores, temos, no item *a*, um enunciado mais apropriado para a faixa etária das crianças, diferente do item *b*, cuja complexidade, instaurada na formulação do seu enunciado, cumpre destacar: sugere que haverá uma continuidade do assunto sobre corrupção, solicita que seja lida a música em destaque, reafirma o que está exposto na música, em seguida, pergunta se é possível afirmar que, atualmente, a população brasileira ainda apresenta esse mesmo sentimento e, por fim, recomenda que a criança explique ou justifique, utilizando para tanto o comando *por quê?*

Outro aspecto a ser considerado, relacionado ao item *b*, corresponde à problemática que, apenas, adultos que acompanham as mídias jornalísticas são capazes de responder com segurança (se for crítico, o sujeito) ou com conhecimento de causa: a maior parte da população não entende, abstratamente, o que seja inflação, sabe do efeito da inflação (preço alto dos produtos de primeira necessidade). Como um aluno de dez

²⁵ Aquilo que distrai ou que serve para distrair: um fator distrator, um pensamento distrator.

anos compreende a atual situação do Brasil, à época? Ele, o aluno, vive assistindo a telejornais, lendo jornais e revistas na secção economia e política para poder entender e responder a contento a questão?

Nesse sentido, a partir do que foi discutido até o presente, observamos aquilo que Fonseca (1998) utiliza, para designar os problemas de aprendizagem, que são gerados pelas condições de ensino, ligadas ao professor e ao próprio ensino, *a dispedagogia*. Assim, poderíamos considerar que falhas ou equívocos, relacionados ao ensino e suas metodologias, técnicas e concepções, seu modo de ser e fazer, podem estar relacionados como aspectos que influenciam o baixo desempenho e resultados insatisfatórios das crianças, portanto, o foco deveria apontar para os problemas de ensinagem²⁶ e não de aprendizagem.

Como resposta ao item *a*, tivemos *a vassoura utilizada como símbolo da campanha eleitoral de Jânio Quadros, representava a limpeza e a eliminação da corrupção no Brasil*.

No caso do referente à resposta do item *b*, foi necessário, por não ter sido possível obter o gabarito/chave de correção da avaliação com a professora colaboradora, mapear, pelo sistema de sua correção, qual a resposta mais adequada. No referido sistema, é utilizado o sinal (+) para acertos e (-) para erros, assim, identificamos 17 avaliações, 74% que receberam da professora colaboradora, dois sinais de (++) , indicando os acertos. Em seguida, realizamos, nestas avaliações, uma varredura para verificar quais os conceitos ou ideias que mais se sobressaíram. Deste modo, chegamos ao seguinte referente para o item *b*: *sim, porque atualmente a população sofre com muita corrupção e políticos desonestos ou que roubam*.

Dados relacionados aos itens *a* e *b*: 23 crianças responderam a atividade avaliativa, 19 corresponderam, de forma adequada, ao comando solicitado *explique*. Percentualmente, isso representa 83% de respostas adequadas, em contraposição a 52% de respostas adequadas no item *b*. Este percentual observado, nas respostas do item *a* comparado ao obtido no item *b*, possibilita considerar que a discussão efetivada, até o momento, relacionada à complexidade e problemas de diversas ordens, já discutidos anteriormente, na formulação da questão 7, especificamente no enunciado do item *b*,

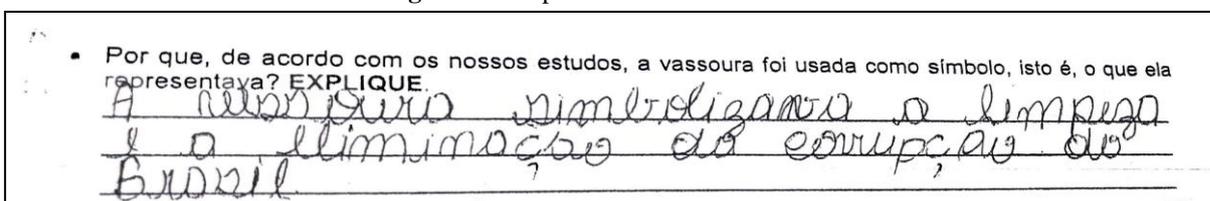
²⁶ Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender”.

permitem, ainda que parcialmente, concluir que os argumentos apresentados se justificam no resultado apresentado.

Embora o nosso foco resida em verificar, nas respostas dos alunos, se houve apreensão dos conteúdos resultantes da ação mediadora, precisamos considerar, como um fator interveniente, a construção do enunciado que pode influenciar na compreensão do aluno sobre o que precisa ser realizado na atividade e, por assim dizer, influenciar na resposta construída, portanto, incide, indiretamente, no que propomos verificar.

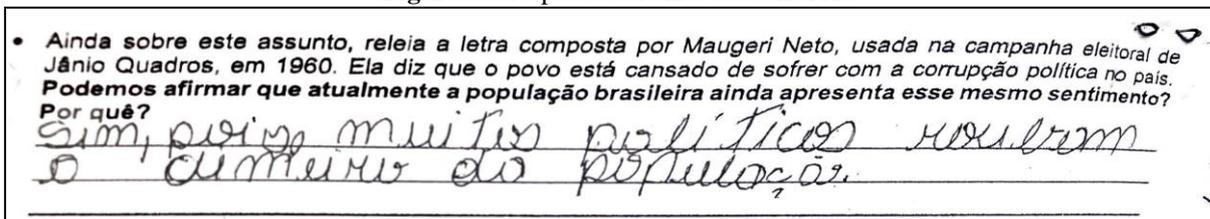
No exemplo a seguir, trazemos as respostas de duas crianças que responderam adequadamente ao item *a*, no entanto, apresentaram um desempenho não muito satisfatório na formulação da resposta ao item *b*. Vejamos:

Figura 05: resposta do item a da aluna A15



Fonte: Elaborado pela professora colaboradora

Figura 06: resposta do item b da aluna A15



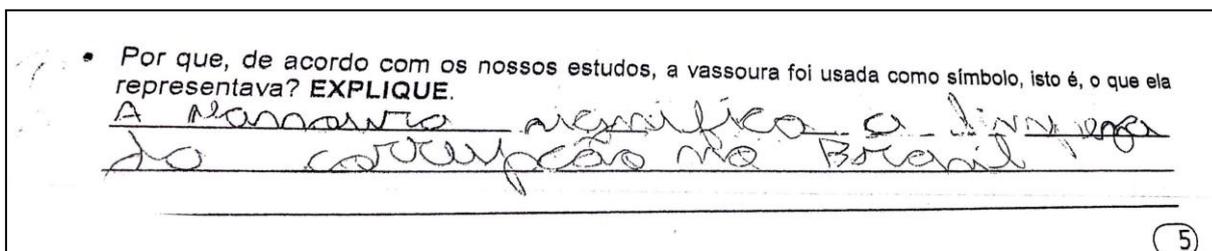
Fonte: Elaborado pela professora colaboradora

Interessante observar que, no item *a*, figura 05, a aluna não responde com adequação ao que é proposto pelo verbo de comando/ação, demonstrada na ausência da utilização de um operador argumentativo capaz o suficiente de sinalizar uma explicação, porém, busca adequação, quando se apoia nas palavras-chave referentes ao conteúdo estudado, constantes no enunciado; já no item *b*, figura 06, a resposta está adequada, considerando a utilização do operador argumentativo.

Inclusive, a professora colaboradora corrige a questão e adiciona dois sinais de (++), representando o acerto, no entanto, quando optamos por trabalhar com as duas categorias de análise: adequação e inferência, torna-se muito claro, ao analisar as

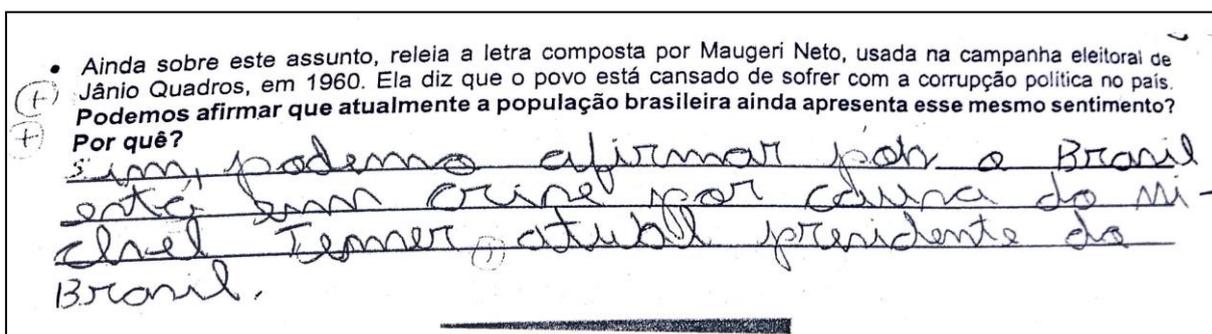
respostas e eleger algumas palavra-chave como referentes, que a ausência da referência ao conceito de corrupção não demonstra o atendimento ao quesito adequação; porém, se considerarmos, na categoria inferência, que são aquelas respostas que vão além do referente, acrescentando-lhes sua capacidade de inferir sobre o conteúdo estudado, observaremos um ajuste positivo da resposta. Isso também acontece com o aluno a seguir.

Figura 07: resposta do item a do aluno A3



Fonte: Elaborado pela professora colaboradora

Figura 08: resposta do item b do aluno A3



Fonte: Elaborado pela professora colaboradora

O recorte que apresentamos, a partir deste momento, para discussão, aponta um dado importante: identificamos, nas respostas ao item *a*, de mais 4 crianças que, para efeito da nossa análise, não atenderam, satisfatoriamente, ao quesito *adequação*, considerando o uso de palavras-chave referentes ao conteúdo em estudo, no entanto, tiveram suas respostas considerada pela professora colaboradora como corretas. A impressão que temos é que, ao declarar as respostas como corretas, embora não constasse os referentes, *a vassoura utilizada como símbolo da campanha eleitoral de Jânio Quadros, representava a limpeza e a eliminação da corrupção no Brasil*, do que seria adequado para a resposta, a professora colaboradora demonstrou, talvez, o desconhecimento sobre o que seria a diferença entre adequação e inferência e considerou, assim, apenas as inferências e relações estabelecidas pelas crianças em suas respostas ao item *a* como corretas.

Observemos as respostas dos alunos colaboradores:

A7: *Ela representava que Jânio Quadros era a esperança e que a vassoura iria varrer a bandalheira.*

A20: *Porque ela a vassoura era considerada pela a limpeza.*

A16: *Representava a limpeza na república. Porque ele dizia que o povo estava cansado de sofrer e só ele podia organizar tudo.*

A6: *representava os direitos democráticos e os trabalhos dos funcionários.*

Conforme adentramos, na análise e discussão dos dados, o que mais se evidencia, é o que chamamos de falhas ou equívocos, motivados pela ausência de um referente coerente com a construção de um enunciado claro, objetivo e que contenha um verbo de comando/ação adequado, fatores esses que podem vir a confundir a correção do professor e, assim, prejudicar o aluno face o resultado que será anunciado em sua nota.

Entendemos que, como meio para dirimir possíveis falhas ou equívocos, durante a correção das avaliações, os professores deveriam considerar aspectos que implicam, diretamente, nos resultados obtidos pelas crianças, portanto, de muita importância, como por exemplo, a ausência, muitas vezes, de um gabarito/chave de correção, instrumento norteador e verificador, com as possíveis e mais adequadas respostas, inclusive, para aquelas de caráter discursivas que propõem ao aluno inferir, a partir de suas impressões e conhecimentos de mundo, por isso passíveis de subjetividades, frequentemente desconhecidas pelo professor.

Isso, possivelmente, levaria o professor a refletir melhor, em torno de respostas como essa apresentada pela aluna A20: *Porque ela a vassoura era considerada pela a limpeza*, cuja construção discursiva demonstra lacunas importantes, preocupantes para uma criança de 5º ano, que supomos já ter consolidadas, face aos objetivos a serem alcançados ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, competências linguísticas, reveladas no uso de regras e princípios da língua.

No entanto, considerando que são as respostas dos alunos que nos indicam, neste trabalho, se a natureza da mediação proposta por meio das estratégias de intervenção intencionais resultaram em apreensão do conhecimento, podemos inferir, a partir dessas respostas analisadas, que a utilização da estratégia de intervenção intencional, na qual a pesquisadora focou a problematização e a discussão sobre o que os alunos entendiam ser a diferença entre os verbos de comando/ação *explicar, comentar e justificar*, resultou em uma escolha positiva, ao tomarmos o percentual de 74% de alunos que adequaram e fizeram corresponder suas respostas ao referente proposto no verbo de comando/ação (*explicar*), utilizando, ao mesmo tempo, o uso de operadores argumentativos e palavras

ou ideias-chave que revelaram uma competência discursiva para demonstrar a apreensão do conteúdo estudado.

Por outro lado, os 26% que não demonstraram uma adequação mais consistente, estabelecendo correspondência com o uso de algumas palavras-chave referentes ao conteúdo estudado, nos revelam que, embora a mediação tenha resultado positiva do ponto de vista do conteúdo estudado, este percentual aponta para o que já havíamos sinalizado sobre a mediação enquanto processo ter, na flexibilidade e intencionalidade das escolhas de suas estratégias, um ponto importante de observação do professor.

Neste caso, embora pensadas e escolhidas intencionalmente, as estratégias mediadoras não foram suficientes, para desenvolver, nestes alunos, o uso adequado dos operadores argumentativos como forma de demonstrar a correspondência e adequação ao verbo de comando/ação proposto. O que leva a concluir que a intencionalidade da escolha da estratégia de mediação mais adequada não se deve, apenas, ao conteúdo que será apresentado, deve considerar, também, modos e tempos de aprender diferentes e a retomada frequente, sistemática e consistente, pela contextualização e integração, de conteúdos já estudados.

Assim, deveriam ter sido oportunizadas estratégias mediadoras com intervenções de mais individualizadas e que possibilitassem não apenas a reflexão por meio da discussão e problematização, e sim, de natureza mais procedimentais, como se organiza uma resposta mais adequada com a análise de exemplos que as próprias crianças poderiam sinalizar.

Voltamos à sala de aula para desenvolver o nosso quarto encontro/aula, cerca de nove semanas depois, no dia 23 de novembro de 2017. O objetivo era verificar até que ponto, decorridos vários dias e sem acesso ao conteúdo, as crianças eram capazes de responder às mesmas perguntas que foram trabalhadas nas atividades anteriores, mas, desta vez, sem o apoio de livros ou textos; a intenção era que eles recuperassem a informação na memória e fossem capazes de responder, adequadamente, as questões, dando mostras de que houve aprendizagem. Trazemos, portanto, o fator tempo como um aspecto importante para assimilação e consolidação do conhecimento pelo sujeito que aprende, constituído por suas subjetividades e singularidades. No entanto, a lógica excludente da escola insiste em ignorar e organiza seu tempo em função do ensino dos conteúdos curriculares e não da aprendizagem.

Tínhamos o entendimento de que, na escola, devido à organização dos conteúdos no bimestre, eles não são retomados de forma cíclica, pelo contrário, obedecem à lógica do livro didático, segundo Silva (2017, p. 37),

São requisitos básicos para uma metodologia de estimulação da oralidade a *frequência*, a *sistematicidade* e a *consistência* (FREITAS; ALVES; COSTA, s/d) no treino da consciência fonológica que se desenvolve concomitantemente à consciência metalinguística, sobretudo, em pessoas com dificuldades de aprendizagem. Isso significa dizer que, um tanto distante de uma crença mais geral, o LD, por assim dizer, não possibilita um trabalho com esses três fatores em suas propostas de atividades, porque seus conteúdos são estanques, relacionadas apenas ao eixo da lição em que se insere e não reaparece em outros momentos ou lições. O LD despreza a *frequência* e a *sistematicidade* em nome das atividades mecanicamente cumulativas e não correlacionadas. (SILVA, 2017, p. 37)

Aqui, é possível transpor ao nosso estudo o que nos aponta Silva (2017), quanto aos fatores *frequência*, *sistematicidade* e *consistência*, considerando o tempo necessário para que a aprendizagem se consolide. O autor nos alerta que estes fatores não devem ser considerados como um simples ato de *repetição*, ao contrário, “trata-se de um treino contínuo para que o sujeito apreenda, internalize, dialogue consigo, estabeleça parâmetros”. Neste sentido, a propositura da atividade daria condições para verificarmos se a aprendizagem ocorrera.

Organizamos uma atividade de revisão, com cinco questões de natureza discursiva, relacionada ao conteúdo trabalhado na unidade 7, *Entre duas ditaduras*, que trata sobre o período de governo do presidente Dutra, o retorno de Getúlio Vargas, de Jango e Juscelino Kubitschek. A pesquisadora explicou o motivo de sua volta- aplicar uma atividade de revisão para verificar do conteúdo estudado o que eles, os alunos, conseguiram lembrar. A princípio, não gostaram muito, pois teriam que responder a atividade, no entanto, não se recusaram a fazer. Durante a aplicação da atividade de revisão, notou-se algumas crianças em posturas mais reflexivas e pensantes, o que incitou a indagar-lhes o que estava acontecendo e, diante das respostas, considerou-se melhor filmar, para que se tivesse um material de análise mais fidedigno, conforme evidenciam os relatos seguintes:

Pesquisadora: *Por que vocês estão demorando para responder? Estão sentindo alguma dificuldade?*

A7: *É que as vezes a gente presta atenção na aula, mas a gente não... aprende certas coisas, a gente estuda na véspera da prova e só decora e depois não liga mais... só faz a prova e não quer mais aprender aquele conteúdo, não quer mais saber.*

A5: *É que a gente quando... esse conteúdo aqui, eu acho, eu acho que a gente esqueceu, porque eu acho que quando a gente estudou esse... já veio outro, no caso pra outra prova, no caso, daí pro outro conteúdo a gente focou só naquele conteúdo e acabou esquecendo desse.*

A9: *Tia Luciana, é por que é assim eu não faço como elas, eu venho estudando antes das provas, aí na véspera da prova eu só dou uma revisada pra no outro dia fazer a prova, eu não vou decorando.*

Pesquisadora: *Certo, mas você tá conseguindo responder?*

A9: *Balança a cabeça afirmativamente*

A9: *Já respondi*

Quando confrontamos o depoimento das crianças, na fala transcrita acima, sobre o porquê estavam sentindo dificuldade para responder a atividade e como estudam para as avaliações com o resultado da atividade de revisão que foi proposta para ser realizada, verificamos que é possível constatar o que tínhamos discutido, anteriormente, referente à falta de tempo para consolidar a aprendizagem associada à apresentação de conteúdos de forma cumulativa e linear, além de averiguar aquilo que já vínhamos anunciando que os conteúdos escolares ensinados, para cumprir um cronograma ou a sequência de um livro didático, desprovidos, por vezes, de significado e sentido comprometem a apreensão e consolidação da aprendizagem.

A seguir, com base na questão da atividade de revisão - Questão 01: *Como Vargas foi perdendo o apoio político? Explique.-*, apresentamos o percentual de crianças que responderam e adequaram a sua resposta ao referente.

Observa-se que, apesar da presença do verbo de comando/ação *explicar* no enunciado, 15, das 21 crianças que responderam a atividade, deixaram a questão em branco, o que representa, percentualmente, 72%, apenas 14% atenderam, parcialmente, ao quesito adequação e outras 14% não.

Escolhemos as respostas de duas crianças que não adequaram seu pensamento em relação ao referente, mas que mostraram as suas tentativas de articular um conhecimento estanque e descontextualizado, demonstrando resgatar, na memória, partes de conteúdos diversos para compor uma única resposta.

A4: *Vargas foi perdendo apoio político por causa da ditadura militar, ninguém queria ser machucado, torturado e outros.*

A12: *Ele vivia mentindo para as pessoas votarem nele e quando fizeram Brasília.*

Também destacamos as respostas de duas crianças que se adequaram ao referente.

A9: *Vargas foi perdendo o apoio político por que ele aumentava o valor dos produtos e diminuía o salário dos trabalhadores.*

Esta aluna é a mesma que, durante a filmagem, revelou uma forma diferenciada das demais crianças de estudar, *Tia Luciana, é por que é assim eu não faço como elas, eu*

venho estudando antes das provas, aí na véspera da prova eu só dou uma revisada pra no outro dia fazer a prova, eu não vou decorando. Inclusive, ela foi a única que respondeu as cinco questões propostas, na atividade de revisão. No entanto, destacamos que ela se constitui como uma exceção frente à natureza heterogênea das turmas. Dessa forma, quase sempre, há quem cumpra com o roteiro instituído pela educação escolarizada, embora não se observe essa atitude de forma geral.

A7: Um dos motivos que Vargas foi perdendo apoio político foi o aumento de preços.

Questão 02: Explique o que era o Plano de Metas. Quais os setores mais beneficiados por este plano?

Da mesma forma que, na questão 01, 15 crianças das 21 deixaram a questão em branco, representando um percentual de 72%; 06 responderam, o que corresponde a 28%, e, dessas 04, 68%, responderam adequadamente.

Destacamos a resposta do aluno A19 pela adequação ao referente e ao verbo de comando/ação: *Era um plano para modernizar o Brasil. Os mais beneficiados por este plano foram as usinas hidrelétricas, ferrovias e rodovias.*

Importante evidenciar que esta criança, em todos os encontros, se destacou pela participação e o interesse pelo conteúdo que tratava da infraestrutura das cidades, suas construções, revelado, ao responder, com destaque, a pergunta em questão. Dessa forma, nos fortalece, na confirmação da nossa hipótese, da vinculação dos conteúdos escolares a um significado se traduzir em um sentido que é individual, que passa a ser guardado na memória e, portanto, torna-se mais fácil de resgatar como conhecimento internalizado.

Quanto à questão 03: *Explique quem eram os candangos e sua importância para a construção de Brasília*, observa-se que, nesta questão, o percentual de adequação chega a 66%, acrescenta-se mais 28% de perguntas que atenderam parcialmente. Temos, assim, um percentual de 95% de crianças que responderam positivamente, considerando o quesito adequação. Um dado importante é que apenas duas das cinco questões desta atividade de revisão foram respondidas por todas as crianças, ambas com um referente repleto de significado, neste caso, a referência aos *candangos, trabalhadores nordestinos*.

Destacamos a resposta - A20: *Os candangos eram quem trabalhava para os setores.* - da única criança que não respondeu adequadamente, pois não correspondeu ao referente relacionado às ideias ou palavras-chave do conteúdo e ao verbo de comando/ação. Trata-se de uma criança que não possui diagnóstico relacionado a

qualquer tipo de dificuldade na aprendizagem, no entanto, sua competência discursiva, para produzir, inclusive respostas curtas, exige um olhar mais cuidadoso.

Ressaltamos, como comparativo à resposta anterior, a resposta destacada como mais adequada, chamando atenção para a riqueza de informações: A16: *Eles eram nordestinos que foram trabalhar na construção de Brasília e que tinham alimentação e higiene precárias, além de que, quando terminaram a construção de Brasília tiveram que ir morar nas cidades satélites.*

A resposta da criança A20 possibilita algumas reflexões, em torno da natureza da mediação docente e que, ao longo do trabalho, chamamos a atenção. Neste sentido, ela se apresenta como reveladora do que apontávamos como hipótese: desvinculado de um significado e sentido, o conteúdo não é aprendido, não se apresenta como conhecimento internalizado, dessa forma, esquecido facilmente. Aqui, apresenta-se a necessidade e importância do professor entender a mediação, também, como uma forma de compartilhar o porquê de estudar certos conteúdos quando estes são pensados como prioridade para o currículo da escola, exigindo um esforço a mais do professor, na escolha intencional de suas estratégias de mediação, porquanto, muitos dos conteúdos apresentados às crianças de dez anos de idade, na disciplina de história, representam assuntos distantes dos alunos e, por vezes, complexos para estabelecer uma correlação.

A questão 04 -*Explique o motivo que levava Jânio Quadros a usar uma vassoura como símbolo de sua campanha eleitoral.* -, assim como a questão 03, também, traz um referente carregado de significado: a vassoura, objeto que faz parte do dia a dia, serve para varrer o que não presta, o lixo, o que demonstra que determinados contextos, nos quais a ludicidade e a capacidade de estabelecer relações com a realidade, permitem a criança acionar, na memória, e recuperar um conhecimento, não apenas memorizado, mas que está internalizado sob uma perspectiva contextual e carregado de sentido, fato esse revelado pelo percentual de 80% de crianças que responderam adequadamente.

Vejamos a resposta da criança A16: *Jânio Quadros usou uma vassoura como símbolo de sua campanha para representar que iria varrer a corrupção do Brasil.*

Registramos duas respostas que não se adequaram:

A3: *Ele usou a vassoura para dizer: pra acabar toda a "ditadura".*

A10: *A vassoura significava a limpeza dos roubos e a violência no país.*

Embora não correspondendo, satisfatoriamente, ao critério da adequação ao referente e ao verbo de comando/ação, a construção discursiva da criança chama a atenção com o uso inadequado dos dois pontos, depois do verbo dizer, e o uso das aspas

destacando a palavra ditadura. Ainda assim, quando se considera, na concepção de mediação como processo, que o que mediamos é o pensamento, então, as respostas apontadas como inadequadas, vistas por outro ângulo, podem ser consideradas adequadas, quando ou se tivermos em mente que, diante de um conteúdo distante da vivência da criança, ela está tentando dar resposta, buscando processar o conteúdo, de modo inteligível, para poder se expressar sobre o assunto.

No que se refere à questão 05: *Quais os setores da sociedade que apoiaram a derrubada de Jango? Explique*, temos 10 crianças, 47% que deixaram em branco a questão, e 53% que responderam e atenderam, adequadamente. Observa-se uma diferença pequena, no entanto, prevalece, apesar da presença do verbo de comando/ação, um percentual de crianças que não conseguiu recuperar a informação e, assim, responder adequadamente à questão. Chama a atenção o fato de as crianças, que responderam adequadamente, recuperar as informações referentes aos setores da sociedade que apoiaram o golpe: militares, deputados e a elite.

É importante destacar dois aspectos que se sobressaem, na análise dos dados, representados pelos percentuais: primeiro, as 05 questões, de natureza discursiva, da atividade proposta, têm como verbo de comando/ação no seu enunciado: *explicar*. A intenção era oferecer aos alunos uma atividade de revisão, apoiada em um verbo de comando/ação ou, neste caso mais específico, de um processo cognitivo de retomada de conhecimento e compreensão, que nos pareceu, durante uma leitura parcial dos dados coletados, o comando a partir dos quais eles apresentaram os melhores resultados para a categoria *adequação*, considerando que só se consegue adequar bem aquilo que é compreendido.

Segundo, para efeito de validação de uma hipótese com a qual trabalhávamos, a de que os conteúdos escolares são ensinados, para cumprir um cronograma, um planejamento ou ainda a sequência de um livro didático, sem vinculação com a realidade ou o contexto vivido. Logo, o aluno não cria vínculos na memória, portanto, não é retomado e não responde a processos cognitivos de compreensão e aplicabilidade, demonstrando que o conteúdo ensinado não garantiu uma aprendizagem mais plena, mais eficaz, porque ficou restrita apenas à memória de curto prazo, porque realizada para efeitos de avaliação, e esse não deveria ser o objetivo principal da escola, da educação.

Aqui, vamos considerar a compreensão como uma habilidade de lembrar e dar significado ao conteúdo em novas situações de uso, porém, no caso da atividade de revisão proposta, retomamos a mesma estrutura das atividades anteriores, pois o nosso

objetivo era verificar se, em condições similares, com a variante tempo decorrido, os alunos eram capazes de demonstrar que o conhecimento fora assimilado, internalizado ou simplesmente memorizado para realização da avaliação.

As questões 01 e 02 nos revelaram que, apesar da garantia de um verbo de comando que os alunos demonstravam compreender o que deveriam realizar, não foi suficiente para os alunos responderem à questão, pois não conseguiram trazer à memória o conteúdo específico, reiterando a avaliação feita pela pesquisadora, quando os interroga sobre a dificuldade de escrever e eles relatam que só estudam e memorizam para a realização da prova e depois esquecem os conteúdos.

Já as questões 03 e 04 validam a nossa hipótese de que, se os conteúdos escolares estiverem vinculados a um contexto de realidade que significa para o aluno, tais conteúdos serão, espontaneamente, recuperados e aplicados em contextos similares ou não. Não se trata apenas de recordar e reproduzir uma informação ou conteúdo memorizado, mas de considerá-los como um processo que compreende um sistema complexo que relaciona emoções, interesses e necessidades, portanto, quanto mais elaborada e diversa for a experiência vivenciada pela criança, junto aos seus pares, mais capaz será de estabelecer vínculos com o que lhe é ensinado.

Neste caso, a análise das respostas a estas questões nos possibilita abordar outra hipótese que norteou o nosso trabalho: a de verificar se é possível uma prática mediadora com estratégias de intervenção intencionais acarretar resultados, na apreensão e construção do conhecimento pelo alunado, inclusive, naqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, as amostras de respostas que selecionamos, a seguir, nos permite inferir sobre o desempenho dessas crianças nesta atividade de revisão proposta.

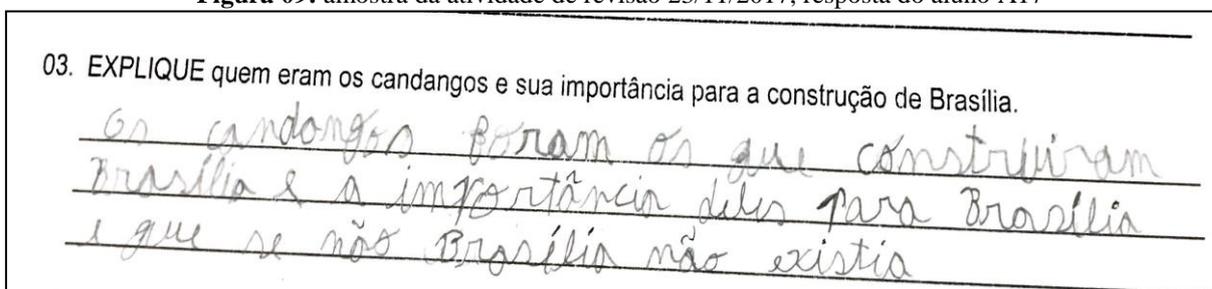
As crianças, cujas respostas elegemos, segundo relato da professora colaboradora, obtido em conversa informal sobre o desempenho geral da turma, são aquelas que inspiram maior atenção, pois apresentam resultados abaixo da média²⁷ ou um comportamento de desatenção durante as aulas. Dessas 06 crianças, que representam 26% da turma, apenas 02 possuem um diagnóstico comprovado por especialistas multidisciplinares (neuro, psicólogos e psicopedagogo) e, no entanto, 05 delas, em suas respostas, atenderam parcialmente ao quesito adequação, recuperando o conteúdo e atendendo ao verbo de comando/ação, observada na competência discursiva.

²⁷ Esse resultado é obtido quando comparamos o desempenho, aferidos por notas, ao longo dos bimestres, nas avaliações oficiais promovidas pela escola.

Cumpra memorar que essas crianças não estavam sob a pressão para a realização de uma avaliação e, talvez, este fato tenha contribuído, para que respondessem, com mais espontaneidade, as questões propostas, entendendo que sobre essas incide uma tensão maior de cobrança por resultados, advindos da família, dos professores e, até mesmo, dos colegas. O que não significa dizer que essa pressão é ruim. O que não pode é a “pressão” avaliativa incidir sobre todas as atividades: porque, assim, o aluno se torna refém do sistema.

Neste sentido, destacamos esta estratégia intencional de verificação do conhecimento desvinculada de um processo regular de avaliação, a exemplo do *período de provas*, regido por cronograma específico, como uma possível e mais adequada forma de verificar e validar a apreensão de alguns conteúdos pelo alunado. Pensando nesta possibilidade de verificação e considerando os aspectos relacionados ao tempo necessário para a aprendizagem, observamos em modelos de avaliação, adotados por escolas privadas que trazem uma espécie de sessão, na qual constam questões de conteúdos considerados como importantes e já vistos e questões de conteúdos que ainda serão abordados, denunciando uma concepção, com a qual coadunamos, de abordagem dos conteúdos de forma cíclica, frequente, sistemática e, portanto, consistente.

Figura 09: amostra da atividade de revisão 23/11/2017, resposta do aluno A17



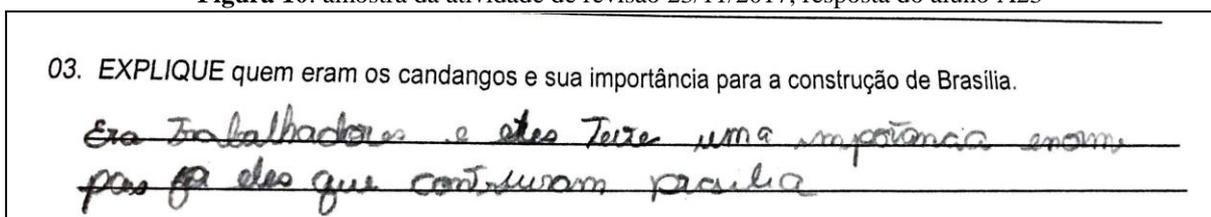
Fonte: autoria própria (2017)

Importante destacar que esta criança demonstra, segundo a professora colaboradora, um comportamento desatento durante as aulas, com pouca participação e a não realização das atividades propostas em sala e em casa, no entanto, a pesquisadora pôde observar, na análise do material gravado em vídeos, que sua participação, embora tímida, pois trata-se de uma característica dessa criança, foi sempre muito atenta. Em um dos encontros, levantou a mão fazendo menção que queria participar das discussões e participou, realizou as atividades em sala, sempre solicitou a *ajuda individual*, que a pesquisadora elegeu como estratégia de intervenção intencional.

A estratégia de *circular pela sala e oferecer ajuda individual*, que tratamos como estratégias de intervenção intencionais, pois, ao circular entre as crianças, durante os momentos de explicação do conteúdo e/ou resolução das atividades pelo alunos, o professor conquista a confiança e alcança situações que, ao se posicionar, apenas, em frente ao quadro ou sentado no birô, jamais conseguiria vislumbrar, portanto, mediar. Assim, circulando pela sala, entre as crianças, observando situações, gestos, o professor vai ao encontro do aluno e garante, dessa forma, uma ajuda mais individualizada, ao perguntar se ele precisa de auxílio, ao inclinar-se e falar próximo à criança, ao apontar e chamar a atenção para situações importantes na abordagem do conteúdo.

Na amostra acima, do aluno A17, destacamos seu esforço em adequar a resposta, quando, para além dos referentes, organiza sua escrita ao solicitado: *foram os que construíram...* e a *importância deles*. Neste sentido, contribui para afirmarmos que vemos, revelada na resposta dessa criança, a natureza da mediação, quando, apesar de tantas dificuldades apontadas pela professora colaboradora, ela responde, de forma satisfatória e afirmativa, as intervenções, intencionalmente pensadas e realizadas pela pesquisadora, para atribuir significado ao conteúdo estudado e, ao mesmo tempo, possibilitar a participação de todos; escutando o que eles tinham a dizer e contribuir sobre o conteúdo estudado; demonstrando interesse e respeito pelo que eles falavam; atraindo a atenção dos colegas para o que estava sendo explicado ou exposto por eles.

Figura 10: amostra da atividade de revisão 23/11/2017, resposta do aluno A23



Fonte: autoria própria (2017)

Essa resposta, do ponto de vista linguístico, demonstra uma construção discursiva que não atenderia ao demandado como competências de produção escritas esperadas para a faixa etária e o ano em que a criança se encontra, no entanto, o objetivo deste trabalho não é planificar ou homogeneizar os alunos, quando sabemos que a competência leitora de escrita desenvolve-se nas crianças, não ao mesmo tempo e da mesma forma.

Portanto, para efeito do que nos propomos investigar, o aluno demonstra uma adequação, quando procura corresponder, ainda que de forma linguisticamente não muito adequada, ao verbo de comando/ação e, ainda, é possível verificar que a natureza da

mediação por meio das estratégias de intervenção intencional, da mesma forma como exposto anteriormente para o aluno A17, apontou positivamente, pois mesmo percorrido algum tempo da abordagem desse conteúdo, ambos foram capazes de trazer a ideia principal do assunto estudado e, assim, comprovar que a mediação desenvolvida resultou em aprendizagem e apreensão dos conteúdos, mesmo para os alunos que apresentam alguma dificuldade para aprender.

Importante sinalizar que, na busca por estabelecer um significado ao conteúdo, observamos que as crianças, de forma geral, demonstraram muito interesse, talvez, por se tratar de um nome diferente e muito parecido com um lagarto típico da nossa região, o calango, embora não seja possível afirmar o que, individualmente, exerceu maior influência, para apreensão do conteúdo, o que significa como construção cultural ou o sentido individual atribuído por cada um.

Decerto, que conteúdos distantes da idade, da realidade, da vivência e experiências dos alunos, se não bem abordados, considerando a faixa etária, podem resultar em fracassos, em lacunas, vazios semânticos que são revelados em atividades e avaliações como essas: eles não aprendem porque não sabem estabelecer relações com a realidade deles. Porém, compreendemos que, em se tratando de conteúdos, a exemplo dos abordados especificamente nesta unidade: Brasília, política, senado, deputados federais, inflação, corrupção, exigem uma adequação mais afirmativa do professor quanto à maneira como irá abordar conteúdos. Ademais, que estratégias de intervenção intencional eleger para mediar temas dessa natureza com crianças de dez anos de idade, exigindo delas a compreensão de enunciados típicos da exigência feita a alunos do ensino médio, que já despertaram para os fatos sociais do mundo, inclusive, que já elegem candidatos a cargos políticos?

Dessa forma, concluímos esta etapa de análise da categoria *adequação*, ressaltando como *referentes*, para análise das respostas das crianças: 1- a *adequação das respostas ao verbo de comando/ação* constante no enunciado, através do qual foi possível verificar o desenvolvimento ou não de competências discursivas, averiguadas no resultado positivo, demonstrado nos percentuais obtidos, em que a adequação é demonstrada graças ao ajuste da resposta ao verbo de comando/ação *explicar*; 2- a adequação das respostas por *meio da utilização de ideias ou palavras chave sobre o conteúdo estudado* que atestam que a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencionais, resultaram positivamente e significativamente, na

apreensão do conhecimento pelo alunado, inclusive, daqueles que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem.

3.3 Inferência: ir além de um referente

Trazer a inferência como categoria de análise de dados, em nosso trabalho, requer compreendê-la como um processo ligado à compreensão, como afirma Coscarelli (2002),

Consideramos inferências aquelas informações que o leitor adiciona ao texto. As inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e para fazê-las o leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto. (COSCARELLI, 2002, p. 01)

Trata-se, portanto, de considerá-la como operações cognitivas, nas quais o leitor constrói novas proposituras, a partir de informações que ele encontra no texto. No entanto, ao nosso trabalho de análise importa considerar a inferência como um dado que se sobrepõe ao referente, na medida em que, nas questões de natureza discursiva que serão analisadas, os *referentes* já estão postos no enunciado, seja na forma do verbo de comando/ação proposto, seja na referência, por meio de ideias ou palavras-chave do conteúdo que está sendo trabalhado. A este respeito temos,

E, dessa forma, o sujeito, na interação, “opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer”. KOCH (*apud* LEITE e MARTINS, 2013, p. 45).

Considera-se, para tanto, o referente, como seu material, e suas escolhas, como sua capacidade de inferir; neste sentido, importa considerar como a criança utiliza o referente, enquanto ponto de partida para a estruturação da sua resposta, demonstrando sua competência discursiva em adequar-se ao comando proposto. A partir daí, analisaremos como a criança utiliza-se do conhecimento adquirido, produzindo argumentos para ir além do referente, na mesma direção. Trata-se, ainda, de verificar as amostras de escrita, nas quais só se reproduz o referente e aquelas que, embora não revelem adequação aos enunciados, demonstram avanço da escrita por meio das inferências.

Para efeito de análise, realizamos como recorte as atividades já analisadas na categoria adequação, no entanto, suprimimos aquelas atividades que foram realizadas em casa ou sob possibilidade de consulta a textos do livro didático. O intuito é focar a análise

naquelas atividades em que as crianças não tiveram ajuda de textos de apoio, em que seu referente era o verbo de comando/ação ou o conteúdo sinalizado pelo enunciado.

A primeira atividade deste recorte trata-se da avaliação global do 3º bimestre, realizada no dia 27/09/2017, conforme demonstrado, anteriormente, na categoria adequação. Observamos que o percentual dos que conseguiram desenvolver a atividade a contento foi bem significativo: 82% de respostas adequadas quanto ao item a, contra 52% de respostas adequadas referente ao item b.

No entanto, o que buscaremos, a seguir é verificar, a partir de recortes específicos, analisando as mesmas questões, como se revelam, na categoria inferência, as respostas das crianças. Vejamos: das 23 crianças que responderam à questão 07, item a, 21, que corresponde a 92%, responderam adequando-se, apenas, ao referente, não apresentando, em suas respostas, argumentos ou informações que possam extrapolar ao que já estava posto, revela-se a partir deste percentual a confirmação de uma hipótese, que foi se desenhando ao longo dos encontros e que tomou forma quando as crianças falaram para a pesquisadora, na oportunidade de aplicação da atividade de revisão (4º encontro, 23 de novembro de 2017), porque estavam demorando a responder a atividade: as crianças são “treinadas” por meio de atividades propostas similares à da avaliação; dessa forma, elas vão respondendo, “treinando” a resposta correta, memorizam e depois respondem a avaliação.

Assim, determinados conteúdos desprovidos de sentido, que significam, para elas, são memorizados, apenas, para o período avaliativo e este percentual verificado, de adequação ao verbo de comando/ação e ao conteúdo estudado por meio de ideias e palavras-chave do conteúdo estudado, revela o quanto os alunos procuram fazer corresponder suas respostas ao “treino” e, passado o período de “provas”, o conteúdo é esquecido.

Dessa forma, o que buscamos, por meio desta categoria, é verificar como as inferências, que têm a ver com a capacidade de articulação e criatividade das crianças, demonstram, mesmo não se adequando aos referentes, respostas com sentido, que revelam seu modo de pensar com autonomia, sua maneira de interagir com outros saberes e, assim, a apreensão e aprendizagem do conteúdo estudado. Como é possível observar, na resposta do aluno A16: *Representava a limpeza na república. Porque ele dizia que o povo estava cansado de sofrer e só ele podia organizar tudo*. Apesar de não adequada ao que se esperava como referente, esta resposta revela criatividade, articulação, pensamento autônomo, desvinculado de um modelo padrão oferecido pelas respostas corretas do livro

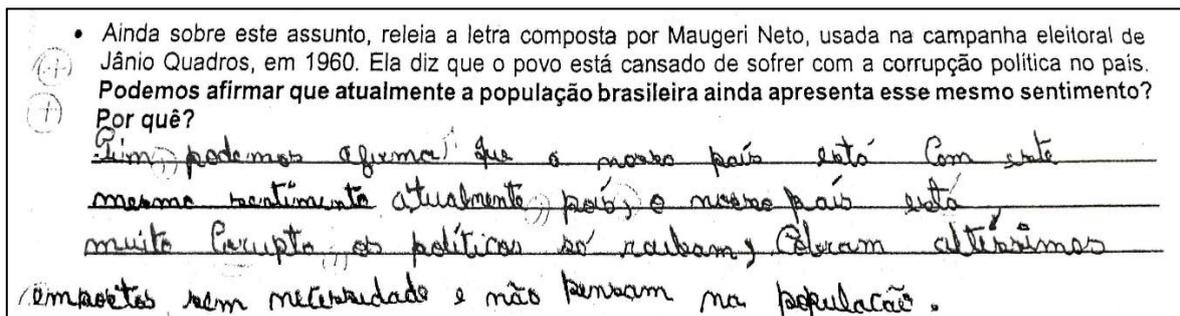
didático ou propostas pela professora na correção. Neste sentido, é importante retomar uma discussão já estabelecida anteriormente que, de alguma forma, atua como algo positivo, a questão da concepção de correção observada nas questões corrigidas pela professora colaboradora, a qual, embora pareça desconhecer o que seria a diferença entre adequação e inferência, considera como corretas aquelas questões que demonstraram a capacidade de inferência das crianças.

Neste mesmo item, temos 10 crianças que vão além do referente, conteúdo do enunciado e apresentam argumentos e ou informações que ampliam e/ou demonstram uma compreensão acerca do conteúdo, o que, percentualmente, representa 43%. Temos, ainda, um grupo de 8 crianças que não adequaram suas respostas, no entanto, observa-se inferências que buscam adequar a resposta ao conteúdo do enunciado, percentualmente, representando 34%.

Um dado significativo que nos aponta a discussão que precisamos empreender é que, a partir da análise das respostas desse grupo de crianças que não realizou com satisfação a adequação, no entanto, demonstraram avanços, a partir de inferências realizadas para construir a resposta da forma mais adequada, ou seja, quando orientadas pelo verbo de comando/ação, fazem apenas o serviço de forma “burocrática”, quando têm a liberdade para pensar, realizam ou rendem melhor do que o padrão/modelo orientado pela escola/professora.

Modelos de ensino engessados com práticas de reprodução de conteúdo sem sentido, aulas monótonas, sem motivação, com tendência à padronização do comportamento e memorização dos conteúdos, com exercícios de treino exaustivos inibem e não desenvolvem essa capacidade criativa, em oposição às práticas de ensino que consideram a liberdade do aluno de pensar por si, nas quais o professor reorienta sua prática para os modos como seus alunos aprendem, para tornar o ensino/aula mais produtivo, do ponto de vista daquilo que garante um nível otimizado de aprendizagem como o verificado na atividade que segue.

Figura 11: amostra da escrita da aluna A7



Fonte: Elaborado pela professora colaboradora

Ao trazer como referente a letra de uma música e afirmar que o povo está cansado de sofrer com a corrupção, é solicitado que a criança se posicione sobre ser possível afirmar a mesma situação para a atualidade. Observa-se seu posicionamento quando diz *cobram altíssimos impostos, sem necessidade e não pensam na população*.

Aqui, é possível verificar sua capacidade de se posicionar a partir do que fora estudado, estabelecendo um elo de ligação com o que ela entende ser hoje a situação do país, demonstrando, a partir de como organizou sua escrita, como compreende o conteúdo estudado. Para tanto, não utilizou como recurso da sua escrita, a reprodução ou repetição de palavras já contidas no enunciado.

Segue abaixo uma tabela com recortes das amostras das respostas das crianças a questão citada, a qual subdividimos em duas categorias: as que se adequaram ao referente e fazem inferências e as que não se adequaram ao referente, mas fazem inferências.

Tabela 01: amostras das escritas que fazem inferência

CRIANÇA	ADEQUARAM E INFEREM	CRIANÇA	NÃO ADEQUARAM, MAS INFEREM
A5	- todos os políticos são injustos, desonestos e corruptos.	A3	- o Brasil está em crise por causa do Michel Temer, atual presidente do Brasil.
A10	- pessoas corruptas e desonestas como Michel Temer. - e ainda por cima o Brasil está ficando cada vez mais inseguro.	A4	- ninguém tenta parar a corrupção, os políticos mentem e outras situações.
A22	- a inflação tem aumentando muito. - muitos políticos roubando. - tudo isso deixa o Brasil abalado.	A13	- os trabalhadores precisam de mais direitos, o governo está acabando o Brasil.
A19	- a desigualdade social. - o desemprego, entre outros.	A23	- pois o nosso país está muito corrupto e desonesto
A12	- não investem na população. - só pegam o dinheiro da sociedade e usa para si mesmo.	A21	- pois temer é um exemplo de corrupto, mas no brasil precisamos de um político honesto.
A7	- políticos só roubam, cobram altíssimos impostos sem necessidade e não pensam na população.		

A9	- as pessoas estão sendo muito desonestas, principalmente homens que participam com a política.		
A2	- a população está cansada e descontente.		
A11	- são desonestos, eles roubam da população, mentem, fazem golpes e operações erradas.		

Fonte: autoria própria (2018)

Consideramos como mais significativo, na análise destas respostas, as respostas que constam na segunda coluna da tabela, referente aos que se adequaram e fazem inferência. Observa-se que, além de organizarem suas ideias no sentido de se adequarem ao proposto, estas crianças buscam ampliar com seus posicionamentos e impressões relacionados ao conteúdo estudado, utilizando, para isso, palavras e termos que não constam no enunciado e, desta forma, revelam que, apesar de se voltarem para cumprir aquilo que é demandado para elas em forma de comandos a serem executados, demonstram, por meio da competência discursiva, a forma mais adequada de expressar como pensam e compreendem o conteúdo estudado. Dessa forma, apresentam que buscaram estabelecer, em suas respostas, muito mais do que estava imposto pelo “treino” das atividades desenvolvidas antes da realização da atividade avaliativa.

A segunda atividade deste recorte trata-se da atividade de revisão, realizada no dia 23 de novembro de 2017. A nossa hipótese, ao aplicar esta atividade, era averiguar o conhecimento, após algum tempo decorrido, aqui, rememorando o que já havíamos discutido, a partir do que nos propõe Silva (2017), sobre *frequência, sistematicidade e consistência*, quando destacamos o tempo como um fator importante e necessário para que a aprendizagem se consolide. Diferente da repetição mecânica, propomos incorporar às estratégias de intervenção intencionais o retorno aos conteúdos de forma periódica, regular, ordenada, sistemática, perseverante e coerente, possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao retomar a atividade, observamos dois aspectos importantes a serem considerados a partir da questão 04. Primeiro, a formulação do enunciado da questão não favorece que se possa fazer inferências, indo além do que é dado como referente relacionado ao conteúdo, ao solicitar que o aluno *explique o motivo* que levava Jânio Quadros a usar uma vassoura como símbolo de sua campanha eleitoral, só resta ao aluno, de forma muito sucinta, apresentar o motivo, que não faz relação com outro. Talvez, se a escolha do verbo de comando/ação tivesse sido *comente* ou *relacione*, possibilitasse às

crianças formular argumentos para adequar sua resposta e aí, sim, seria possível averiguar as inferências.

Ressaltamos que é importante o professor estar atento às variáveis que podem interferir na compreensão dos alunos frente à leitura dos enunciados. Porém, um dado relevante observado e apontado, a partir da análise das respostas, e que interessa ao nosso trabalho como forma de alcançar respostas ao que nos propomos investigar, é a reafirmação quanto à competência discursiva dos alunos em adequar às respostas aos referentes relacionados ao verbo de comando/ação solicitado no enunciado e as ideias ou palavras-chave do conteúdo estudado; e, no caso específico das inferências, demonstrar como apreendeu o conteúdo.

Percentualmente, temos 85%, que corresponde a 18 crianças do total de 21, cujas respostas foram adequadas ao referente do enunciado, relacionado ao conteúdo; no entanto, não se observam inferências, posicionamentos, impressões sobre como internalizam e compreendem o conteúdo. Segue na tabela abaixo, algumas respostas reveladoras do que fora constatado, na questão 04 “*Explique o motivo que levava Jânio Quadros a usar uma vassoura como símbolo de sua campanha eleitoral.*”

Tabela 02: amostras das escritas que adequaram ao conteúdo e não fazem inferência

CRIANÇA	ADEQUARAM AO CONTEÚDO E NÃO INFEREM
A23	- Ele representava a limpeza e a corrupção
A22	- Ele usava a vassoura como se fosse para varrer a corrupção
A5	- Ele quis dizer que ele estava varrendo a corrupção
A11	- Ele utilizava uma vassoura pois sua proposta eleitoral era “varrer” a corrupção no Brasil.

Fonte: autoria própria (2018)

Destacamos a resposta da única criança -A3: *Ele usou a vassoura para dizer: pra acabar toda a “ditadura”*.-, A3, que, anteriormente, na análise da categoria adequação, apontávamos sua resposta quanto ao fato de não demonstrar-se adequada ao referente relacionado ao conteúdo, mas quando nos detivemos a analisá-la, nesta categoria, em face do seu esforço, para revelar o que entendeu do conteúdo estudado, estabelecendo no uso do termo “ditadura”, uma forma de expressar sua compreensão, então, compreendemos que tomar as respostas das crianças como material de investigação não se trata de uma tarefa fácil, pois, neste caso, estamos lidando com os modos de pensar e compreensão de

cada criança, que elaboram e dão sentidos diferentes e singulares, no processo de internalização do conteúdo. Trata-se, portanto, de mais um aspecto que o professor precisa estar atento, no momento de correção das avaliações, isto é, deve considerar, sim, um gabarito ou uma chave de correção como orientador daquela que seria a resposta mais adequada, no entanto, isso não pode ser fechado, enrijecido ao ponto de não enxergar e, portanto, considerar elaborações outras, que não as similares ao estimado, como “erradas” ou inadequadas.

Sinalizamos, ao longo deste trabalho, o problema e, ao mesmo tempo, o desafio imposto à escola, que se trata da abordagem de seus conteúdos distantes da idade, da realidade, da vivência e experiências dos alunos que podem implicar em fracassos, em lacunas, vazios semânticos. No caso da resposta do aluno supracitado, possivelmente, não atenderia aos critérios mais padronizados do que seria adequado e correto.

No entanto, ao considerar a inferência como a possibilidade de significar e fazer sentido ao sujeito, é necessário rememorar uma reflexão que, reiteradamente, temos chamado atenção ao longo do trabalho, diz respeito ao objeto de pesquisa, a natureza da mediação docente por meio das estratégias de intervenção intencionais, que também podem ser realizada através da escolha criteriosa e coerente do verbo de comando/ação que pretende verificar a aprendizagem dos conteúdos, além da formulação do próprio enunciado, evitando o excesso de referentes relacionados ao conteúdo que dificulta para a criança a organização de ideias e informações que estão armazenadas na memória, restando-lhe, tão somente, uma repetição do que já está posto no enunciado, dando ares de uma aprendizagem que, muitas vezes, pode não passar de uma mera transposição daquilo que ainda resta na memória sem o diálogo profícuo com aquilo que se entende por aprendizagem efetiva e que passa a ter sentido para o sujeito que aprende.

Neste caso, quando tomamos a resposta desta criança frente a um enunciado que foi pensado e estruturado pela pesquisadora, buscando verificar, nas respostas dos alunos, se o conhecimento sobre o que foi estudado se revela e, portanto, confirma como afirmativa as estratégias de intervenção intencionais planejadas e desenvolvidas, em vistas de alcançar a aprendizagem das crianças, o que temos é uma resposta breve, curta, que, aparentemente, não estabeleceu nenhuma correspondência.

Portanto, ao que interessa como investigação, essa resposta se comporta, neste escopo, como afirmativa, pois sem a presença de referentes sobre o conteúdo, no enunciado, a criança, tão somente, infere o que entendeu, sem reprodução ou repetição de termos constantes nele. De posse de uma resposta dessa natureza, cabe tão somente ao

professor, que compreende a mediação como um processo, estabelecer os ajustes necessários, identificar os aspectos que estão atuando como desfavoráveis para uma elaboração mais significativa do conhecimento pelo alunado.

Dessa forma, dentre as mediações possíveis de serem realizadas em sala de aula, destacamos as que se apresentam por meio da problematização, do diálogo, da interdisciplinaridade, da contextualização e sistematização, estratégias importantes que, quando escolhidas intencionalmente, a depender de vários aspectos que devem ser considerados pelo professor, ao planejar sua aula, para possibilitar ao aluno pensar e verbalizar o seu pensamento; e, ainda, o tempo dado aos alunos para apreender, assimilar e compreender os conteúdos, na perspectiva de abordá-los, por meio dos fatores como *frequência, sistematicidade e consistência*, considerando que, quando os trabalhamos, em um tempo não sequenciado, é mais provável de haver fixação/consolidação e diálogo com outros conteúdos do que simplesmente ir acumulando-os sem conexões com os anteriores ou, apesar de conectados, não serem refletidos o suficiente para haver a assimilação e consolidação.

3.4 As inferências nas respostas dos alunos por meio da associação ou relação de um conteúdo estudado com a vivência da criança

Vamos, então, nos encaminhando para a apresentação e análise dos dados da última atividade proposta, realizada no dia 06 de dezembro de 2017, cujo objetivo consistia em verificar se houve aprendizagem do conteúdo escolarizado, trabalhado no 3º bimestre, presente nas avaliações denominadas parciais e globais, considerando o tempo já decorrido da abordagem deste conteúdo, em que as crianças já estavam envolvidas com outros conteúdos referentes ao 4º bimestre.

Assim, a estratégia envolvida, no planejamento desta atividade, foi associar ou relacionar a retomada de um conteúdo estudado com um conteúdo da vivência da criança, do seu contexto. Desta maneira, realizamos o planejamento de uma atividade, na qual fosse possível mediar conteúdos para uma aprendizagem mais significativa e combinando-o com a realidade política dos alunos, para que eles passassem a entender que corrupção, tema tratado durante os estudos do 3º bimestre, por exemplo, não é uma prática distante deles e centrada unicamente em atitudes de políticos: é possível ser corrupto e “derrubar” alguém politicamente falando, dentro de nossa casa, em nossa sala de aula, em vários contextos sociais que nos permeiam.

Desse modo, organizamos uma questão discursiva, na qual as crianças deveriam relacionar o conteúdo estudado sobre a queda de Getúlio Vargas e Jango com um episódio vivenciado em sala de aula envolvendo a votação de um desenho que seria utilizado como arte da camisa dos jogos mirins. Nesta escola, todos os anos, no período que antecede a realização dos jogos mirins com as crianças da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, promove-se, com os alunos do segundo ao quinto ano, um concurso de desenhos para escolher qual vai estampar, como logomarca, as camisas do evento. Acontece que uma das alunas do 5º ano A, já tinha ganhado este concurso por três anos consecutivos e o restante da turma resolveu se organizar e não votar nela, a professora colaboradora descobriu o plano, comunicou a supervisão pedagógica da escola, que orientou a retomada da atitude deles com vistas a promover uma reflexão sobre o acontecido, uma nova votação foi realizada, a turma pediu desculpas a colega, no entanto, a vencedora foi uma aluna do 5º ano C, turno tarde.

Segue, para conhecimento e compreensão da atividade solicitada, o texto constante no guia e recursos didáticos para o professor, sobre o conteúdo referente ao fim do Estado Novo com a deposição de Getúlio Vargas, em seguida, a retomada da democracia com a eleição de Dutra e o retorno de Vargas eleito por voto popular, tratando-se do mesmo texto do livro didático do aluno. Cumpre informar que, para a realização desta atividade, não foi permitida a consulta aos materiais de apoio como livro didático, caderno ou outras atividades, portanto, a sua apresentação, no corpo deste trabalho, garante, tão somente, ao leitor deste estudo, o conhecimento do conteúdo que havia sido tratado com o alunado e que serviria de base para a atividade a ser realizada.

Figura 12: texto do guia e recursos didáticos para o professor, sobre o conteúdo Dutra e o retorno de Vargas

LEIA e RESPONDA atentamente a questão solicitada.

Durante os preparativos para os jogos mirins da nossa escola, as professoras 01 e 02, passaram nas salas para apresentar o tema e explicar a campanha para a escolha do melhor desenho para a camisa, escolhido por votação pela turma. Na oportunidade os alunos do 5º A se envolveram em uma situação para não permitir que uma determinada colega ganhasse com seu desenho. Na política acontece coisa parecida, lembra da derrubada de Jango e dos motivos que levaram Vargas ao suicídio, setores da sociedade buscando defender seus interesses se juntaram e pressionaram para a saída de ambos, no caso de Vargas com um desfecho trágico o suicídio. Na política temos um direito constitucional que nos assegura a participação de forma democrática, por meio do voto, para elegermos nossos representantes.

PRODUZA um texto no qual você possa falar sobre o episódio que ocorreu no 5º ano A, em relação a votação das camisas dos jogos e, em seguida, fale sobre como você acha que esse episódio se parece com o que aconteceu durante a queda de Vargas e de Jango e como ele fere o direito do voto e da democracia.

Fonte: autoria própria (2018)

Figura 13: enunciado da atividade final, 06/12/2017

Dutra e o retorno de Vargas

O fim do Estado Novo

A deposição de Vargas em 1945 significou o fim do Estado Novo e a retomada da democracia. Nesse mesmo ano, houve eleição para presidente, que foi vencida por Eurico Gaspar Dutra.

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição, que garantiu o retorno de direitos democráticos, como a livre manifestação de pensamento, a possibilidade de reunião e de associação e a liberdade de imprensa.

O retorno de Vargas por meio do voto

Em 1951, Vargas voltou a ser presidente, mas dessa vez eleito por meio de voto direto no ano anterior. Seu governo se caracterizou por medidas que visavam ao desenvolvimento do país: investimento na indústria e defesa das riquezas nacionais. Foram criados, por exemplo, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952, e a Petrobras, em 1953.

Durante seu governo, Vargas foi perdendo o apoio dos trabalhadores, que criticavam o aumento dos preços e reivindicavam melhores salários. Outros grupos também se mostravam descontentes, como empresários e chefes militares. Membros da oposição, principalmente o jornalista Carlos Lacerda, faziam campanhas contra Vargas na imprensa.

Em 1954, Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Vargas, envolveu-se em um atentado contra Carlos Lacerda. O jornalista sobreviveu, mas um militar morreu na ocasião. Vargas foi pressionado a renunciar, mas acabou se suicidando. Ele deixou uma carta-testamento, mencionando seus inimigos políticos. Com sua morte, assumiu o vice-presidente Café Filho, que governou até a posse de Juscelino Kubitschek em 1956.

Fonte: autoria própria (2018)

Percentualmente, temos 83% de crianças que realizaram atividade, 19 de um total de 23, 4 crianças, equivalente a 17%, faltaram neste dia. É necessário informar que decidimos por excluir três atividades desse grupo de 19, pois, durante a análise, percebemos que um texto se repetia duas vezes, concluímos que duas crianças copiaram

o texto de uma outra e como não foi possível identificar qual seria o texto original, achamos melhor não os incluir. Assim, considerando 16 crianças, temos 70% de atividades respondidas.

A atividade, em questão, tinha por objetivo verificar o que fora aprendido sobre o conteúdo dado, conforme explicado anteriormente. Todavia, utilizaremos na análise da produção escrita dos alunos, os mesmos critérios, além de outros, para chegar a uma síntese do proposto. Quando analisamos estas atividades na categoria de *adequação*, esta atividade alcançou um percentual de 87% referente a 14 crianças, contra apenas 02, 13% que não atenderam à adequação. Na categoria *inferência*, 10 crianças conseguiram fazer algum tipo de inferência, relacionada ao conteúdo, percentualmente, representando 63%, contra 6, 37% que não realizaram inferências.

Percebemos que, mais uma vez, o percentual de adequação acaba sendo maior que o de inferências, fato este já observado na análise das outras atividades. Desta forma, possivelmente, vemos se confirmar o que tínhamos apontado como hipótese: que há uma prática de ensino que favorece o treino de respostas para os alunos se adequarem ao que está sendo solicitado, embora, muitas vezes, faça-se possível observar que a formulação do próprio enunciado, com o excesso de informações que visam a contextualização do conteúdo, acaba por prejudicar a compreensão do alunado e/ou ajudá-los a repetir em suas respostas palavras chaves encontradas no interior do enunciado.

Vejamos amostras das produções escritas das crianças.

A17: *O que ocorreu na sala de aula, foi que todos os alunos do 5º A combinaram de votar em uma só aluna, mas não aconteceu isso, pois fizemos outra votação mais honesta, e no final tudo se resolveu, essa ação é parecida com o voto de cabresto, que uma pessoa forçava todos a votarem no que ele quisesse.*

A resposta acima é de uma criança do grupo, sinalizado pela professora colaboradora como aquele que apresenta um desempenho que necessita de mais atenção, no entanto, destacamos o esforço desta criança em participar e cumprir as atividades propostas pela pesquisadora, embora trate-se de um texto curto e com lacunas, relacionadas a ausência de mais informações que enriqueçam o texto. Observamos um certo encadeamento das ideias que buscou, de forma ainda que muito sintetizada, narrar o acontecido na sala de aula ao tempo que procurou vincular-se ao fato histórico.

Apesar de a resposta não revelar de forma mais contundente as inferências realizadas pelo aluno, o resultado de um esforço demonstrado pela criança em se adequar e corresponder ao que fora solicitado pela pesquisadora merece o nosso destaque, além do fato de ser possível interligar este resultado ao fato de ser, possivelmente, as estratégias de mediação realizadas pela pesquisadora, responsáveis pela sua motivação.

A15: *O episódio ocorrido no 5º A, foi uma prova que a corrupção existe não só na política, mais também ao nosso redor, as pessoas julgam a corrupção como um fato que ocorre apenas na política mais não refletem que elas mesmas a praticam e também podemos comparar este fato com a queda de Vargas e de Jango, que foram vítimas de uma ação parecida, a qual indivíduos se juntaram para derrubá-los, muitas vezes essa ação tem um final trágico como o de Vargas que cometeu suicídio, mais a também vezes como o 5º A que tudo acaba se acertando.*

O destaque em negrito dessa resposta, certamente, retrata a capacidade da aluna, em se adequar, a partir de suas impressões e posicionamentos, demonstrando como compreende o conteúdo estudado através das relações que estabelece com os fatos cotidianos. Porém, o que mais nos motivou em relação a essa resposta é o fato de a inferência se revelar no não revelado. Falávamos em outro momento sobre o sujeito ser capaz de ser criativo e demonstrar um pensamento autônomo, adequando sua resposta sem, no entanto, repetir tudo o que se encontra anunciado no referente posto pelo enunciado da questão. Essa resposta, em especial, revela essa competência, ela procura oferecer sua versão sem replicar o constante no enunciado principal da atividade, demonstrando, por meio da correlação entre fatos acontecidos, como se deu sua apreensão sobre o conteúdo estudado.

A19: *Estávamos votando nos desenhos para vê qual deles eram as melhores para colocar a mais votada nas camisas dos jogos internos. E o 5º “A” estava em um **esquema de corrupção** para que o desenho de uma colega seja a mais votada enquanto a outra que desenhava muito bem perca, semelhante o que aconteceu entre os **anos de 30 a 40** que o voto de cabresto **mandava as pessoas votarem no que os grandes fazendeiros queriam** que também **atualmente a mídia enrola as pessoas**, para que elas votem no candidato que a **mídia fala**.*

Da mesma forma que a resposta anterior, ela revela o deslocamento que a criança faz ao referente e vai apresentando, com criatividade, como compreende o conteúdo e as informações diferenciadas que introduz, no seu texto, cujos destaques estão em negrito, sua acepção sobre o papel das mídias como fator influenciador das pessoas, na atualidade, relacionado ao voto de cabresto, considerando-se ser uma criança de 10 anos, é de fato notável, quando já havíamos sinalizado, ao longo do trabalho, como um fator preocupante

a apresentação de conteúdos complexos e distantes da capacidade de compreensão das crianças, face a faixa etária em que elas se encontram. No entanto, A19 surpreende, fazendo correlações inteligentes, lembrando de datas, quando indica as décadas que se relacionam à época em que se votava no “cabresto”.

Ao concluirmos a análise dessas atividades, tomamos ciência do caminho percorrido em busca de verificar como a natureza da mediação docente, por meio das estratégias de intervenção intencional, se revelam através das análises das respostas das crianças, quando submetidas à verificação por meio de duas categorias -a *adequação* e a *inferência*-, e, durante este caminho, constatar que aspectos importantes como o tempo para assimilar e apreender conteúdos, considerando fatores como a *frequência*, a *sistematicidade e consistência*, demonstraram resultados diferenciados e significativos, atestados pelos percentuais positivos observados, quando da análise das respostas das crianças.

Ainda, ver revelados, resultados positivos, de apreensão dos conteúdos apresentados e mediados pela pesquisadora, por meio de estratégias de intervenção, intencionalmente, pensadas e planejadas, por crianças que, segundo a professora colaboradora, apresentam um desempenho, verificado pelas notas obtidas nos bimestres anteriores, insatisfatórias, quando tomado por base as médias exigidas pela escola de pontuação mínima. No entanto, ao serem suas respostas e seu modo de compreender o conteúdo estudado, analisadas por critérios, nos quais a autonomia do pensar e se expressar não estavam condicionados apenas a uma atividade avaliativa, apresentaram-se um desempenho satisfatório e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar”.
Antônio Machado

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos de fato dois pontos, um de saída e um ao qual almejávamos chegar, e que constituía um longo caminho a percorrer. O caminho foi realizado, mas a chegada é só o início de mais uma saída, pois o conhecimento é um constante aprender, desaprender e reaprender. A pesquisa, como meio para alcançar o conhecimento, passa por esse mesmo processo e, na chegada, tem sempre algo novo carecendo de investigação: um erro, uma nova hipótese, um aspecto ou fator não considerado; então, o caminho continua.

Quando nos propomos a investigar *como* os professores polivalentes entendem a mediação e *quando* a utilizam em suas aulas, já tínhamos algumas hipóteses sobre a natureza do conceito com o qual trabalhavam, considerando que a prática revela o modo de ser, saber e fazer do professor, no entanto, era necessário para validá-las, deixá-los falar sobre o que entendem *ser, como* e *quando* fazem mediação. E o resultado, verificado na pesquisa, reafirma o que era apenas suposição.

Os professores polivalentes, que responderam ao questionário, revelam uma concepção de mediação *como* uma ajuda que pode ser oferecida aos alunos *quando*, no momento de responder atividades, ou, principalmente, em avaliações (“provas”), eles apresentam dúvidas sobre a leitura ou compreensão dos enunciados, a respeito do que precisam realizar ou, até mesmo, acerca do significado de determinadas palavras que interferem na compreensão. A concepção de mediação, quase sempre, revela-se *como* algo que está fora do sujeito, sobre o qual o professor não tem nenhum poder de atuação, pois é o aluno quem aponta, quem solicita o *quando*, o momento, que geralmente configura-se como o momento para tirar dúvidas.

É possível constatar esta concepção de mediação *como* ajuda, revelada como prática instituída, nas escolas, a propósito da organização de uma sala específica, nos dias de “prova”, para que *aconteça a mediação* aos que precisam. O que vem reforçar a percepção, mais uma vez, do que está fora do “comando” do professor, pois, inclusive, esta *ajuda* pode ser “dada” por qualquer outro profissional da escola, a exemplo do auxiliar de sala ou coordenação, psicólogos ou, até mesmo, professores de educação

física. Enfim, qualquer “funcionário” que, no momento de realização das “provas”, esteja disponível. Isso em se tratando de escola privada.

De outro modo, quando estabelecemos um paralelo da concepção de mediação, que norteia a defesa das hipóteses com as quais trabalhamos, com a que verificamos ser a dos professores polivalentes, compreendemos a diferença do que estamos propondo, quando defendemos uma prática docente, na qual a mediação é um processo e o professor, na qualidade de mediador, estabelece e proporciona os meios e condições necessárias, para que os alunos possam atuar sobre o objeto do conhecimento, entendendo que, enquanto processo, a mediação se dá na interação entre o professor, o objeto e o aluno, sendo que essa interação é permeada pelo princípio da intenção.

É nesta intencionalidade do/no processo, sob o comando do professor, que se revela o que estamos defendendo como a natureza da mediação de uma prática docente mediadora. As *estratégias de intervenção intencionais*, são organizadas, para atuar como uma *intervenção intencional* do/no que o professor deseja ensinar, para que o aluno venha aprender, compreendendo que o conteúdo, com o qual o professor vai trabalhar/ensinar/mediar, não é apenas o curricular/disciplinar, seu principal conteúdo é o pensamento, são os processos mentais que permitem a apreensão e a elaboração do conhecimento pelos alunos.

Distante, portanto, da ideia de intervenção como tratamento, como um meio para atuar em algo que apresenta problema. Por isso, é comum termos como intervenção médica, cirúrgica, militar e, por que não pedagógica, quando ao professor é facultada a função de planejar a intervenção necessária, para dar conta de problemas que surgem, geralmente relacionados a resultados insatisfatórios dos alunos no processo avaliativo.

A nossa defesa é da intervenção como inerente ao processo de mediação, ela é ação, é intermédio; ela permite, possibilita, provoca e motiva; não é tratamento do que não funcionou, não é ajuste, ela se revela na intenção do professor em promover o processo de pensamento dos alunos sobre o que está sendo ensinado, com o intuito de provocar a aprendizagem.

Assim, nos encaminhamos, para apresentar o resultado verificado, a partir do empenho de validação de uma outra hipótese com a qual trabalhamos: averiguar, nas questões discursivas dos instrumentos avaliativos, através da análise das respostas elaboradas pelos alunos, se a natureza da mediação docente, por meio das *estratégias de intervenção intencionais*, atuou positivamente favorecendo o aprendizado dos alunos.

Deste modo, as duas categorias de análise, a adequação e a inferência, se mostraram, a partir dos resultados obtidos, como profícuas e produtivas, pois revelaram como a natureza da mediação, por meio das *estratégias de intervenção intencionais*, resultaram de forma positiva e significativa na apreensão do conteúdo estudado, promovendo a aprendizagem, inclusive, dos alunos que eram apontados como crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, quando consideramos a hipótese que a escola trabalha para avaliar, organizando os seus conteúdos de maneira que o objetivo se traduza, não especificamente na aprendizagem dos alunos e sim na avaliação, verificada por meio de uma “nota”, assim, aprender não é o fim, o objetivo e, sim, avaliar. Nesse sentido, os professores trabalham e organizam seu ensino e sua abordagem de conteúdos, para que resulte afirmativamente, de modo a atender as expectativas que são geradas em torno dos resultados quantitativos dos alunos, tanto da escola quanto das famílias. Observa-se que é, no treino e na repetição das respostas consideradas corretas, que o aluno é orientado a se esforçar e estudar, principalmente, na chamada “semana de prova”.

Podemos dizer que esta forma de proceder com fins à avaliação, por meio do treino e da repetição, é uma prática comum e usual das instituições escolares em seus diversos níveis e modalidades. Ao tomarmos como exemplo o que acontece com os adolescentes e jovens que se submetem a provas de exames nacionais, vestibulares e/ou de concursos, observamos que esses são treinados, exaustivamente, por meio de “simulados”, que se repetem constantemente, cujo termo já propõe seu sentido, simulam, correspondem ou são muito semelhantes à prova a qual serão submetidos.

Dessa forma, ao analisar a natureza das atividades complementares, que são elaboradas pelos professores, e trabalhadas com os alunos como um complemento ao conteúdo proposto pelo livro didático, observamos que elas se organizam de forma muito similar à proposta e ao modelo da avaliação; inclusive, foi possível constatar que questões presentes na atividade complementar se repetiram na avaliação e outras tiveram apenas dados ou informações modificadas. O que nos levou a considerar mais uma hipótese: os alunos são “treinados” para as avaliações bimestrais, portanto, os resultados podem estar mascarados em “notas” que não correspondem, de fato, ao que o aluno assimilou e internalizou como conhecimento a respeito dos conteúdos estudados.

Assim, quando tabulamos os dados coletados na pesquisa e tomamos, a título de verificação, as notas obtidas pelos alunos nos três bimestres, observamos que, depois da intervenção, realizada pela pesquisadora, acompanhando o percurso entre uma avaliação

parcial e global, e neste intervalo, atuando com atividades intercaladas, o resultado obtido não sinalizou um efeito quantitativo diferenciado em relação aos bimestres anteriores. No entanto, mesmo apresentando as mesmas notas, os alunos demonstraram avanços, pois eles não foram “treinados” para a realização de “provas”, porque antes houve um treino, no qual as atividades eram quase respostas para aquilo que estaria na prova. A nossa proposta não foi essa, não atuamos da mesma maneira, não propomos o treino e eles apresentaram uma continuidade, mantiveram-se no mesmo patamar de notas, mesmo quando observamos o decréscimo ou acréscimo, no entanto, o que precisa ser considerado é que o aluno conseguiu por ele mesmo, demonstrando autonomia do que estava sendo avaliado, o seu conhecimento.

Cumpramos lembrar que a escola avalia o resultado por nota, mas o nosso critério de verificação de resultados é de natureza qualitativa e se revelou, por meio da submissão das respostas dos alunos às questões discursivas a duas categorias de análise, adequação e inferência. Por meio dessas, chegamos a percentuais que nos permitem afirmar que a natureza da mediação, por meio das estratégias de intervenção intencionais, resulta, sim, em apreensão do conteúdo e construção do conhecimento pelo alunado, inclusive, naqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

Dessa forma, reafirmamos e, diante dos resultados obtidos, reformulamos aquilo que, no início da pesquisa, se apresentava como hipótese: muitas vezes, na sala de aula, crianças são rotuladas como portadoras de determinadas dificuldades para aprender. Na oportunidade, chamávamos a atenção do que poderia se tratar de uma incompreensão do professor sobre o processo de desenvolvimento dos alunos e da ausência de um ensino planejado e orientado, para intervir e mediar aquilo que o aluno sabe (velho) e passa a aprender (novo), dificultando a apreensão e construção do que é ensinado na sala de aula, por algumas crianças.

Desse modo, ressaltamos que é preciso ser dada ao aluno a liberdade, ainda que orientada, para se expressar, como no caso da última atividade que propomos, na qual os alunos puderam expor, por meio de uma produção escrita, o desenvolvimento cognitivo e de competências discursivas que parece ter surtido mais efeito, pois o enunciado proposto relacionou o conteúdo estudado à experiência do aluno. Favorece pensar que conteúdos, deslocados da experiência do aluno, parecem servir apenas para a avaliação, pois os alunos de faixa etária de dez anos de idade não vivem lendo jornais, assistindo a telejornais para comparar, por exemplo, a atual política brasileira àquela da Era Vargas.

Da mesma forma, reiteramos o quanto à adequação e a inferência, enquanto categorias de análise, se demonstraram profícuas e produtivas, pois, ao verificar os resultados produtivos das *estratégias de intervenção intencionais*, quando da nossa proposta de atividades em forma de revisão, propondo questões que possibilitassem, aos alunos, a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos, pensando e construindo argumentos que revelassem o desenvolvimento de competências discursivas como *explicar, comentar ou justificar*, abriga a defesa, agora, a certeza, da *sistematização*, da *frequência* e da *constância* como fatores ou princípios importantes e que revelam a intencionalidade do professor que se propõe a mediar processos e não conteúdos estanques.

Por fim, quando tomamos a natureza da mediação como um processo, então, as *estratégias de intervenção intencionais* não se organizam de forma linear, como um método, não as temos dentro de uma “caixinha” e de lá retiramos para utilizar. Ao contrário, as estratégias mediadoras estão postas na literatura específica sobre mediação e são muitas e variadas e podem ser realizadas, considerando vários aspectos: cognitivo, afetivo e social; estão à disposição dos professores. No entanto, o que estamos defendendo é que as *estratégias de intervenção intencionais* são aquelas que, escolhidas e adaptadas, intencionalmente, pelo professor, para mediar determinadas situações de ensino, se revelam de forma significativa em apreensão e construção do aprendizado pelos alunos.

Não postulamos e sequer propomos que as *estratégias de intervenção intencionais* sejam consideradas como modelo ou receita do que fazer em sala de aula, isto seria completamente incoerente com a natureza evolutiva, processual e singular do que estamos defendendo e que se revela na apreensão do conhecimento pelos alunos. É necessário entender que, quando elegemos as *estratégias de intervenção intencionais*, como materialização daquilo que foi pensando e planejado para intervir, intencionalmente, no processo de apreensão do conhecimento pelos alunos, isso não resulta igualmente para todas as situações que necessitam ser mediadas.

Então, por exemplo, quando escolhemos como eixos do trabalho tais estratégias mediadoras *a problematização, a contextualização e a sistematização* e evidenciamos, em um determinado momento de intervenção, que realizamos *o circular pela sala e oferecer ajuda individual* como *estratégias de intervenção intencionais*, verificamos que, apesar de sua obviedade e simplicidade, possibilitaram resultados afirmativos, pois foram importantes e adequadas para o alcance dos objetivos do momento específico da pesquisa.

Portanto, é nesse contexto que inserimos nosso produto final (vide anexo 1), uma proposta de orientações para os professores polivalentes, para que, por meio dessas orientações de estudo se apropriem do conceito de mediação com o qual coadunamos e acompanhando nossa trajetória na pesquisa compreendam a natureza do nosso questionamento inicial: *Como e Quando* intervir com estratégias mediadoras em sala de aula?

Entendendo: o *Como*? Por meio das estratégias de intervenção intencionais; e o *Quando*? Nos processos, em que residem a intenção do professor de ensinar/mediar conhecimentos aos alunos e, assim, promover a aprendizagem. Portanto, o *quando* não é o momento em que os alunos estão respondendo atividades ou avaliações; o *quando* para um professor, que tem consciência da sua função de mediador, é, *também*, o momento em que as crianças estão pensando e elaborando respostas mais adequadas e que revelem como compreendem determinados conteúdos. Assim, o *quando* intervir assume um lugar mais amplo: o campo do *pensamento e da interação*; diferente de um lugar estanque e isolado: quando? “na hora da tarefa ou da avaliação”; como? “para tirar dúvidas”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006, 12ª edição.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 10/07/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/conciliacao-e-mediacao-portal-da-conciliacao>. Acesso em: 10/07/2018.

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acessado em: 10/07/2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acessado em: 10/07/2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Fundação Editora da Unesp: São Paulo. 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORREIA, R. L.; COSTA, S. L.; AKERMAN, M. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 3, p. 23-39, jul./set. 2017.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/11/REFLEX%C3%95ES-SOBRE-AS-INFER%C3%84NCIAS.pdf> Acesso em: 12/07/18.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de mediação pedagógica:** a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). 2013. 164 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

DANTAS, José Guibson Delgado. Teoria das mediações culturais: uma proposta de Jesús Martín-Barbero para o estudo de recepção. In: X CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 2008, São Luís. **Anais** do X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. São Paulo: Intercom, 2008. V. INV06. p. 1-15.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom:** revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2000.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; **Além da Inteligência:** Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender:** a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIALDINO, Irene Vasilachis de. **Estrategias de investigación cualitativa.** 2006. Disponível em: <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>. acesso em 10/10/2017.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

LABIAK, Fernanda Pereira. **A mediação pedagógica na educação a distância à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016. 197 p.

LEITE, Maria Alzira; MARTINS, Renata. Referenciação. **Cespuc**. Belo Horizonte. N. 23. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8303>. Acesso em: 12/07/18.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007. p. 212.
MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf 2008., Acesso em 10/10/2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTAN, José Gimeno. **A educação que temos, a educação que queremos**. In: IMBÉRNON, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na Relação Sujeito, Família e Escola**. Rio de Janeiro: Wak. 3ª edição 2011.

SANTOS, Juliano dos. MEIRA, Karina Cardoso. **Operações de pensamento e estratégias de ensino: relações e complexidade como uma alternativa para tomada de decisão na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem**. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2014/59/2014_59_9842.pdf, acesso em 10/10/2017

SASSON, David. **Curso de especialização em intervenção cognitiva e aprendizagem mediada**. Anotações pessoais durante realização do curso, 2016.

SAVIANNI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, M. V. (orgs). **Teoria histórico cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 88-89. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>, Acesso em 10/10/2017.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. **Revista do GELNE**, Natal/RN, vol. 19 – n. 2: p. 33-48. jul./dez. 2017. ISSN: 2236-0883 ON LINE.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. (orgs.). **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Competência discursiva**. Glossário Ceale. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva> Acesso em: 12/07/18.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição 1998. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª edição. São Paulo: Martins e Fontes, 2000.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª edição. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALL, Paula de; TELLES, Marcos. **A taxonomia de Bloom**. 2004. Disponível em: <https://sdmestrado.wikispaces.com/file/view/TAXONOMIA+DE+BLOOM.pdf> Acesso em: 12/07/18.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

APÊNDICE A – Produto final

COMO E QUANDO INTERVIR COM ESTRATÉGIAS MEDIADORAS: PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES POLIVALENTES

APRESENTAÇÃO

Cognição, metacognição, pensamento complexo, funções cognitivas, operações mentais, ensinar a pensar, a aprender, a ser, a fazer e a conviver, eis os desafios impostos à docência do século XXI, ou seja, ao professor que, ao mesmo tempo, ensina, media, contextualiza, interage, dialoga, instiga, motiva. Neste cenário de mudanças, emerge a necessidade de uma prática docente que favoreça o desenvolvimento de processos mentais e seja capaz de promover uma aprendizagem consolidada.

Desta forma, torna-se imprescindível, ao professor polivalente, apropriar-se de um suporte teórico-metodológico, para que possa, a partir deste, buscar se apropriar cada vez mais do que significa uma prática docente respaldada por estratégias mediadoras com vistas à construção e apreensão do conhecimento pelo alunado. Neste sentido, esta proposta de orientação aos professores polivalentes visa oferecer reflexões, a partir dos resultados obtidos por meio da pesquisa de mestrado, do *como e quando intervir com estratégias mediadoras*, destacando a natureza da mediação docente por meio das *estratégias de intervenção intencionais*.

Trata-se, de evidenciar as *estratégias de intervenção intencionais* no contexto do trabalho docente, no espaço da sala de aula, na relação dialógica que se estabelece entre o professor, o aluno e o conhecimento. Desta forma, buscamos contribuir com uma proposta de trabalho com estratégias de intervenção intencionais que possa servir de sugestão aos professores polivalentes, compreendendo a diferença do que estamos apresentando, quando defendemos uma prática docente, na qual a mediação é um processo e o professor, na qualidade de mediador, estabelece e proporciona os meios e condições necessárias para que os alunos possam atuar sobre o objeto do conhecimento.

Entendendo, assim, que, enquanto processo, a mediação se dá na interação entre o professor, o objeto e o aluno, sendo que essa interação é permeada pelo princípio da intenção. É nesta intencionalidade do/no processo, sob o comando do professor, que se revela a natureza da mediação de uma prática docente mediadora.

As *estratégias de intervenção intencionais* são, então, organizadas para atuar como uma *intervenção intencional* do/no que o professor deseja ensinar, para que o aluno

venha aprender, compreendendo que o conteúdo com o qual o professor vai trabalhar/ensinar/mediar, não é apenas o curricular/disciplinar, seu principal conteúdo é o pensamento, são os processos mentais que permitem a apreensão e a elaboração do conhecimento pelos alunos.

Por fim, elencamos como sugestões de leitura e estudo sobre o tema: links de artigos e livros e bibliografias específicas.

POR UM CONCEITO DE MEDIAÇÃO RESPALDADO EM VYGOTSKY E FEUERSTEIN

A escola, enquanto espaço formal de produção e disseminação do conhecimento, reflete as diversas maneiras pelas quais os professores assimilam teorias e métodos relacionados à prática pedagógica. Assim, buscamos o termo mediação, a partir dos estudos apontados, mais especificamente, pela psicologia, à medida que procura explicar o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem humana, contribuindo para conhecermos o lugar ocupado pela mediação como constituinte das relações humanas e, porque não dizer, do próprio homem.

Vygotsky (1991) aponta a mediação como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; assim, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Ele propõe compreender que a relação do sujeito com o outro é mediada e que é a linguagem a responsável pela formação dos conceitos, de como se organiza o real e, ainda, estabelece a necessária mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Desta forma, possibilita ao professor conhecer como o conhecimento é internalizado pelo aluno, quando no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores da criança analisa a transformação do que se opera do interpessoal (social) para o intrapessoal (individual). Um processo dinâmico e repleto de sentidos para o sujeito, que recria o que primeiro se organiza no nível social (interpessoal), no espaço coletivo e mediado culturalmente. Depois, em um nível individual, passa a ser internalizado pela criança de forma autônoma.

Assim, destacamos o conceito de linguagem como meio que estabelece a comunicação e a interação, compreendendo que será, na dialogicidade estabelecida na sala de aula, em torno dos discursos, isto é, os modos de dizer de professor e alunos, que acontecerá o processo de mediação. Logo, a linguagem exerce um papel de tal maneira

importante na estrutura cognitiva do indivíduo que o nosso cérebro, ao aprender um novo conceito, utiliza-se da mediação das palavras ou da própria linguagem.

A relação entre linguagem e pensamento discutida por Vygotsky (1998, p. 149) fala sobre a importância das palavras como meio de formação dos pensamentos, da dinamicidade das palavras e, por conseguinte, do pensamento, afirmando que “esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”, sendo, portanto, a linguagem, a melhor forma de expressão do pensamento e, também, de mediação do comportamento da espécie humana.

Essa abordagem sobre linguagem e pensamento e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem humano nos remete, também, aos conceitos de cognição e inteligência postulados por Feuerstein (2014), por meio da sua teoria sobre a modificabilidade cognitiva estrutural (MCE). Para ele, todas “as pessoas são modificáveis”, distanciando-se, assim, de concepções que pressupõem a inteligência como condição inata, hereditária e mensurável.

O autor aponta a mediação como o processo, no qual a humanidade, ao longo das gerações, vai repassando o conhecimento acumulado, por intermédio dos significados construídos culturalmente e historicamente. Nesse sentido, a aprendizagem como o produto resultante deste processo, também, acompanha essa evolução e, portanto, conforme sinaliza Feuerstein (2014, p. 64), neste mundo mediatizado por instrumentos e símbolos tecnológicos, a aprendizagem pode acontecer por meio de duas modalidades: a primeira, por exposição direta aos estímulos e experiência de vida, e a segunda, por uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que pode ser definida como “uma qualidade de interação entre a criança e o ambiente que depende da atividade de um adulto intencionado que se interpõe entre a criança e o mundo”.

Neste sentido, cumpre compreender a mediação como um processo que se estabelece na interação entre um mediador e um mediado, cujo objetivo, mais imediato, é favorecer ao mediado uma aprendizagem, assumindo a linguagem como meio que estabelece a comunicação e a interação, acontecendo na dialogicidade entre professor e alunos na sala de aula. Assim, a prática docente mediadora, por meio das estratégias de intervenção intencionais pressupõem três condições: 1) que o mediador tenha a intenção de mediar algo ao seu mediado; 2) que esteja consciente da sua intenção de mediar algo e 3) que consiga encontrar um canal aberto, disponível para transmitir e compartilhar sua intenção com seu mediado.

A prática docente mediadora realiza intervenções que ajudam o coletivo a pensar sobre o que está sendo ensinado; também, propõe atuar de forma a alcançar condições de aprendizagem e desenvolvimento individuais, planejando estratégias de interação colaborativa, por meio de perguntas, questionamentos e problematizações que desafiem os alunos a pensar e a argumentar.

COMO E QUANDO INTERVIR COM ESTRATÉGIAS MEDIADORAS?

Portanto, entendendo: o *Como?* Por meio das estratégias de intervenção intencionais; e o *Quando?* Nos processos, em que residem a intenção do professor de ensinar/mediar conhecimentos aos alunos e, assim, promover a aprendizagem, logo, o *quando* não é ou não pode ser, exclusivamente, o momento no qual os alunos estão respondendo atividades ou avaliações; o *quando*, para um professor que tem consciência da sua função de mediador é, *também*, o momento em que as crianças estão pensando e elaborando respostas mais adequadas e que revelem como compreendem determinados conteúdos. Assim, o *quando* intervir assume um lugar mais amplo: o campo do *pensamento e da interação*.

Algumas reflexões possíveis acerca de uma experiência com estratégias de intervenção intencionais

- **Como?**
 - Uma forma de **compartilhar o porquê de estudar certos conteúdos**, pois quando estes são pensados como prioridade para o currículo da escola, exigem um esforço a mais do professor na escolha intencional de suas estratégias de mediação, porquanto, muitos dos conteúdos apresentados às crianças de dez anos de idade, na disciplina de história, representam assuntos distantes dos alunos e, por vezes, complexos para estabelecer uma correlação;
 - Uma **oportunidade de chegar junto**; de fato, a mediação é esse momento de uma aproximação tão intensa entre o mediador e o mediado, pois carregada de intencionalidade docente pretende provocar e obter respostas;

- Uma maneira de **associar a mediação como um meio pelo/no qual o professor atua como o sujeito mais experiente** que se interpõe entre o mediado/aluno e o objeto do conhecimento. O mediador não é um simples organizador do conhecimento que se deve aprender, até porque, ele não deve focalizar sua intervenção no produto final/resultado e, sim, no processo de pensamento; **ele não diz que vai fazer mediação, ele faz;**
- Uma estratégia a ser usada pelo professor, a fim de superar o conceito básico, no qual a prática mediadora serve, apenas, para mediar tarefas/avaliações, é partir para **práticas mais produtivas** como a reorganização de conteúdos, de atividades, de modos de abordagem que favoreçam aqueles alunos que não apresentam progresso na disciplina. Ou seja, a mediação deve prestar-se a isso também ou, principalmente, a isso. Daí ser contínua, frequente, sistemática, etc.
- Com **foco principalmente na interação**: no aguçamento da curiosidade e participação; na problematização e questionamentos, criando desequilíbrios ao que está sendo verbalizado, promovendo a organização de novos conceitos e aprendizagens; na validação ou não das respostas uns dos outros; considerando, desta forma, o papel relevante do professor mediador, não apenas de conteúdos, mas de processos mentais complexos que estimulam e desenvolvem o pensamento;
- Planejando, intencionalmente, **estratégias voltadas para a problematização**, adequando a linguagem mais apropriada para, ao mesmo tempo, introduzir o conteúdo e aguçar o pensamento, entendendo que, no processo de mediação, a parte mais difícil é a adaptação, pois o **professor mediador precisa executar e, sincronicamente, pensar o que está dando certo ou não no seu planejamento.**
- **Quando?**
- Identificando e aproveitando momentos como **a resposta do aluno**, para atuar junto a ela. Assim, as estratégias mediadoras das quais ele irá lançar mão, para alcançar seu propósito, deixam de ser aleatórias e passam a ser *estratégias de intervenção intencionais*, pois o **professor as escolhe, mediante sua consciência clara sobre o que é a mediação e como ela pode ser realizada** e, mais especificamente, sabendo que **processos diferentes exigem estratégias diferentes**, portanto, não se trata da

mediação como um roteiro: eu explico, o aluno pergunta, eu tiro dúvidas, eu mediei. Pelo contrário, a mediação, como processo, **pressupõe e necessita da flexibilidade** como característica essencial para sua efetiva atuação, isto é, não podemos esquecer que estamos lidando com *aprendizagem*, portanto, com modos diferentes de aprender e apreender;

- Por meio **da retomada das atividades**, inclusive, as que foram indicadas para casa, possibilitando ao aluno a *frequência, sistematicidade e consistência* do **retorno ao conteúdo estudado**, oportunizando e favorecendo contextualizações e sistematizações necessárias para que ocorra apreensão e aprendizagem dos conteúdos. É comum os professores considerarem, por exemplo, a correção da atividade de casa como um simples momento de ajuste da resposta correta, avaliativo, quando, na verdade, trata-se de um momento, no qual é possível utilizar, a partir da *retomada* do conteúdo, por meio da atividade realizada pelo aluno, o que ele consegue apreender do conteúdo estudado, as lacunas ou equívocos presentes e, assim, mediar e ajustar não só como o conhecimento está sendo elaborado, mas também seu processo de *ensinagem*, pensando e reorganizando seu ensino a favor da aprendizagem;
- Possibilita aos alunos **o conhecimento e o entendimento das palavras** do ponto de vista do que elas **significam e os sentidos que assumem nas práticas sociais de linguagem**. É significativo observar o quanto se revela, em uma atividade de reflexão e discussão, o saber das crianças, demonstrando que, enquanto escola, precisamos oportunizar mais momentos de troca e diálogo, para que nossos alunos possam construir, por meio da verbalização do seu modo de pensar, as competências discursivas necessárias e transpor esse conhecimento para um efetivo domínio dos gêneros orais e escritos;
- Na **escolha do verbo de comando/ação mais adequado para elaboração de enunciados**, compreendendo que a clareza referente a cada verbo e seu significado implica e compromete a qualidade da competência discursiva dos alunos; da mesma forma, no emprego de termos e palavras desconhecidas ou de pouco uso pelo aluno;
- Compreende a **problematização, o diálogo, a interdisciplinaridade, a contextualização e a sistematização**, como estratégias importantes, pois,

quando escolhidas intencionalmente, a depender de vários aspectos que devem ser considerados pelo professor, ao planejar sua aula, para **possibilitar ao aluno pensar e verbalizar o seu pensamento;**

- **Dar tempo aos alunos para apreender**, assimilar e compreender os conteúdos, na perspectiva de abordá-los, por meio dos fatores como *frequência, sistematicidade e consistência*, considerando que, quando os trabalhamos, em um tempo não sequenciado, é mais provável de haver fixação/consolidação e diálogo com outros conteúdos do que simplesmente ir acumulando-os sem conexões com os anteriores ou, apesar de conectados, não serem refletidos o suficiente para haver a assimilação e consolidação.
- Considerando aspectos que implicam, diretamente, nos resultados obtidos pelas crianças, portanto, de muita importância, como por exemplo, a ausência, muitas vezes, de um gabarito/chave de correção, instrumento norteador e verificador, **com as possíveis e mais adequadas respostas**, inclusive, para aquelas de caráter discursivo que propõem ao aluno inferir, a partir de suas impressões e conhecimentos de mundo, por isso, passíveis de subjetividades, frequentemente desconhecidas pelo professor.

Por fim, compreender a mediação como um processo no qual as *estratégias de intervenção intencionais* não se organizam de forma linear, como um método, entender que não as temos dentro de uma “caixinha” e de lá retiramos para utilizar. Ao contrário, saber que as estratégias mediadoras estão postas na literatura específica sobre mediação e são muitas e variadas; que atendem à mediação que pode ser realizada, considerando vários aspectos: cognitivo, afetivo e social e estão à disposição dos professores.

A este propósito, segue sugestões de bibliografias específicas para apropriação e aprofundamento sobre o conceito de mediação, estratégias mediadoras e perfil do professor mediador:

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; **Além da Inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem**: Contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007. p. 212.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf 2008., Acesso em 10/10/2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTAN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBÉRNON, F. (org.) **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Juliano dos. MEIRA, Karina Cardoso. **Operações de pensamento e estratégias de ensino**: relações e complexidade como uma alternativa para tomada de decisão na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2014/59/2014_59_9842.pdf, acesso em 10/10/2017

SAVIANNI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, M. V. (orgs). **Teoria histórico cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 88-89. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>, Acesso em 10/10/2017.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. **Revista do GELNE**, Natal/RN, vol. 19 – n. 2: p. 33-48. jul./dez. 2017. ISSN: 2236-0883 ON LINE.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. (orgs.). **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Editora Senac, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição 1998. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª edição. São Paulo: Martins e Fontes, 2000.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª edição. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALL, Paula de; TELLES, Marcos. **A taxonomia de Bloom**. 2004. Disponível em: <https://sdmestrado.wikispaces.com/file/view/TAXONOMIA+DE+BLOOM.pdf> Acesso em: 12/07/18.

APÊNDICE B- Questionário aplicado aos professores polivalentes



Título do Projeto: Como e quando intervir com estratégias mediadoras em sala de aula? Uma proposta de orientação para professores polivalentes

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:

1. Marque o ano do Ensino Fundamental no qual você atua?
 - () 1º ano
 - () 2º ano
 - () 3º ano
 - () 4º ano
 - () 5º ano

2. Marque a (s) alternativa (s) que melhor diz(em) sobre sua formação:
 - () Graduação - Curso: _____
 - () Especialização - Curso: _____
 - () Mestrado - Curso: _____
 - () Doutorado - Curso: _____

3. Há quanto tempo exerce à docência?
 - () menos de cinco anos
 - () entre cinco e dez anos
 - () entre dez e quinze anos
 - () entre quinze e vinte anos
 - () mais de vinte anos

4. O que você entende por Mediação?
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____

5. Em que momento da sua aula você aloca a Mediação?
 - _____
 - _____

Campina Grande, ____/____/2016

APÊNDICE C – Atividade de revisão – 22/09/2017

ATIVIDADE DE REVISÃO

LEITURA, DEBATES, DISCUSSÕES, ANÁLISES entre outras atividades marcaram o nosso estudo sobre o capítulo 7 – ENTRE DUAS DITADURAS.

Para responder os questionamentos, a seguir, você precisa **RELER** os textos, do livro didático de História, das páginas 112 até 119.

LEIA e RESPONDA atentamente as questões solicitadas.

Sobre Dutra e o retorno de Vargas

01. Como Vargas foi perdendo apoio político? **EXPLIQUE**.

02. **VOLTE** ao texto na página 114, no **terceiro parágrafo do tópico sobre o retorno de Vargas por meio do voto, RELEIA** o trecho e depois **COMENTE** como este fato levou ao suicídio de Vargas.

Sobre modernizar o Brasil

03. **EXPLIQUE** o que era o Plano de Metas. Quais os setores mais beneficiados por este plano?

04. **EXPLIQUE** quem eram os candangos e sua importância para a construção de Brasília.

Sobre o Brasil em Crise

05. **VOLTE** ao texto, na página 119, **OBSERVE** a foto de Jânio Quadros. **EXPLIQUE** o motivo que levava Jânio Quadros a usar uma vassoura como símbolo de sua campanha eleitoral.

06. CITE os fatores que levaram Jânio Quadros a renunciar. Em seguida, ESCOLHA um desses fatores e COMENTE.

07. Quais os setores da sociedade que apoiaram a derrubada de Jango? EXPLIQUE.

APÊNDICE D– Atividade de revisão – 23/11/2017

ATIVIDADE DE REVISÃO

LEIA e RESPONDA atentamente as questões solicitadas.

Sobre Dutra e o retorno de Vargas

01. Como Vargas foi perdendo apoio político? EXPLIQUE.

Sobre modernizar o Brasil

02. EXPLIQUE o que era o Plano de Metas. Quais os setores mais beneficiados por este plano?

03. EXPLIQUE quem eram os candangos e sua importância para a construção de Brasília.

Sobre o Brasil em Crise

04. EXPLIQUE o motivo que levava Jânio Quadros a usar uma vassoura como símbolo de sua campanha eleitoral.

05. Quais os setores da sociedade que apoiaram a derrubada de Jango? EXPLIQUE.

ANEXO A – Avaliação Global – 3º bimestre – 27/09/2017

AVALIAÇÃO GLOBAL – III BIMESTRE

LEIA COM ATENÇÃO!	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> • Leia com atenção cada uma das questões; • Procure não riscar, rasurar ou amassar sua avaliação; • Utilize letra legível; • Escrita das respostas com caneta esferográfica azul ou preta; • Atenção para a ortografia e pontuação; • Questões objetivas: se rasuradas serão anuladas; <p>Valor: 5,0 Nota: _____</p>	<p>HISTÓRIA Entre duas ditaduras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dutra e o retorno de Vargas • Modernizar o Brasil • O governo de Jânio Quadros. <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Região Centro-Oeste

Em nossas aulas, estudamos sobre como se deu o retorno de Getúlio Vargas ao poder, a construção de Brasília e a modernização do Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek, a crise política que se iniciou após a renúncia de Jânio Quadros e as medidas adotadas por João Goulart, que desencadeou o golpe militar de 1964. Estudamos ainda, sobre a região Centro-Oeste. Agora, para retomar estes assuntos, **LEIA e RESPONDA** atentamente as questões solicitadas.

01- Em 1945 Vargas saiu do poder, o que significou o fim do Estado Novo. Mas, seis anos depois, voltou a ser presidente do Brasil. No entanto, durante o seu governo, ele foi perdendo o apoio da população. Quais motivos levaram Vargas a perder este apoio político? **MARQUE um x na(s) alternativa(s) CORRETA(S).**



- a. () Vargas perdeu apoio da população após criar as Leis Trabalhistas.
- b. () Várias camadas sociais estavam insatisfeitas com o governo de Vargas, como trabalhadores, empresários e chefes militares. Além disso, membros da oposição, principalmente o jornalista Carlos Lacerda, faziam campanhas contra o presidente na imprensa.
- c. () A população ficou insatisfeita com a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento econômico (BNDE) e a Petrobras.

02. – Em 1954, Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Vargas, envolveu-se em um atentado contra Carlos Lacerda. O jornalista sobreviveu, mas um militar morreu na ocasião. Vargas foi pressionado a renunciar, mas acabou se suicidando. No dia 24 de agosto de 1954, jornais da época anunciaram a morte de Getúlio Vargas. Veja, a seguir, a carta testamento que Getúlio Vargas escreveu supostamente antes do suicídio.



Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=carta+de+getulio&rlz=1C1HLDY_pt-BRBR735BR735&source=lnms&tbn=isch&sa=

Acessado em: 18/09/2017

Leia trechos da carta, transcritos abaixo.

[...] Voltei ao governo nos braços do povo. [...] Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobras, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobras foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre. Não querem que o povo seja independente.

[...] Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar a não ser meu sangue. [...]

Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história.

Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/memorialgetuliovargas/>>. Acesso em: 4 de novembro de 2012.

Com base nas informações apresentadas na carta. **MARQUE um x na(s) alternativa(s) CORRETA(S)**

a. () Getúlio Vargas escreveu essa carta mostrando-se defensor do trabalhador brasileiro e despedindo-se da população.

b. () A primeira frase do trecho selecionado, refere-se à volta de Vargas ao poder por meio de eleições diretas.

c. () O presidente escreveu a carta em um momento de tristeza quando saiu do governo pela primeira vez.

03. Com a morte de Getúlio Vargas, assumiu o vice-presidente Café Filho, que governou até a posse de Juscelino Kubitschek em 1956. No seu governo, JK promoveu medidas que visavam “modernizar e integrar” o Brasil. Uma grande marca do seu mandato foi a construção de Brasília- cidade planejada para ser um símbolo de modernidade. Sabendo disto, **LEIA** a história em quadrinhos do cartunista Gomez e **RESPONDA** aos questionamentos:



3.1. Qual o nome do arquiteto e urbanista que apresentou o plano piloto para a construção da capital que expressaria modernidade?

3.2. Outro arquiteto foi o responsável pelo uso do concreto armado, das curvas e das formas geométricas que se harmonizavam com o projeto da cidade planejada. Cite o nome dele.

3.3. No 5º quadrinho, vários personagens da história falam: “ **E nós somos os velhos peões de sempre, que vão se matar para construir a cidade modernosa!**”

- De qual região do país vieram a maioria desses trabalhadores para construir a nova capital? Como passaram a ser chamados?

3.4 O trabalho deles foi reconhecido pelas autoridades? **JUSTIFIQUE citando partes da história em estudo.**

04. Brasília, a capital federal, localiza-se na Região Centro-Oeste. **OBSERVE** o mapa a seguir e **RESPONDA**.



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 5. ed.
Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

a) Localize Brasília no mapa em estudo. Em seguida escreva o nome da capital federal no referido mapa.

b) O Distrito Federal fica localizado em qual estado da região Centro-Oeste?

c) Vimos que além do Distrito Federal, mais três unidades federativas fazem parte da Região Centro-Oeste. Sendo assim, **IDENTIFIQUE-AS** no mapa. **Depois ESCREVA** no quadro abaixo o nome desses estados e as demais informações solicitadas.

REGIÃO CENTRO – OESTE

Nº	ESTADO	SIGLA	CAPITAL
1			
2			
3			

05. Além da pecuária, a agricultura é outra atividade econômica da região Centro-Oeste. Os produtos mais cultivados são soja, milho e arroz. Geralmente essas culturas

desenvolvem-se em grandes propriedades monocultoras. Com base no gráfico abaixo e em outras informações estudadas em sala, **COLOQUE V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas.**

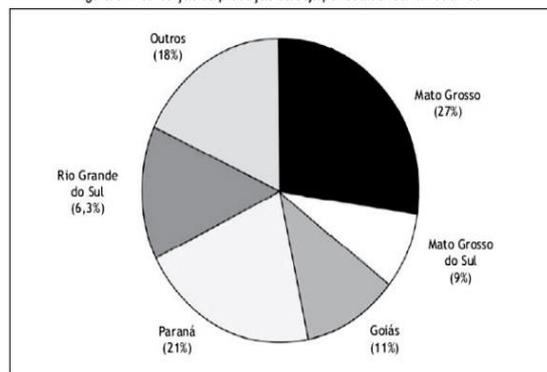
a) () Com base nos dados disponíveis, o estado de Mato Grosso apresentava cerca de 6,1 milhões de hectares cultivados com soja (MAPA, 2007), o que o transformou no maior produtor brasileiro desse produto.

b) () O desenvolvimento da agricultura é uma das causas do desmatamento nesta região. Ao limpar o terreno para construir e ampliar áreas de cultivo, fazendeiros desmatam vastas extensões de vegetação nativa do cerrado.

c) () O desmatamento pode causar a extinção de animais porque destrói o ambiente onde vivem, eliminando os elementos necessários à manutenção das espécies.

d) () A grande produção de soja não contribuiu para o desenvolvimento da economias da região Centro- Oeste.

Figura 3. Distribuição da produção da soja por estado. Safra 2006/2007



Fonte: MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2007.

5.1- Ainda de acordo com o gráfico, a soma dos dois estados com menos produção de soja seria capaz de superar o estado que possui o maior número de produção deste alimento? **CALCULE** no espaço, a seguir e, em seguida, **JUSTIFIQUE** a sua resposta.

Cálculo

Resposta:

06. Na região Centro-Oeste, o desenvolvimento das atividades agropecuárias é uma das causas do desmatamento de cerrado. Sobre este assunto, **LEIA** a poesia a seguir e **MARQUE um X na(s) alternativa(s) VERDADEIRAS(S)**




Cade o Cerrado que tava aqui ?

Vou te contar o que acontece
Perambulando por aqui
O que eu vejo me entristece
Isso aqui tá tudo errado
Onde hoje é plantação
Esses dias era Cerrado

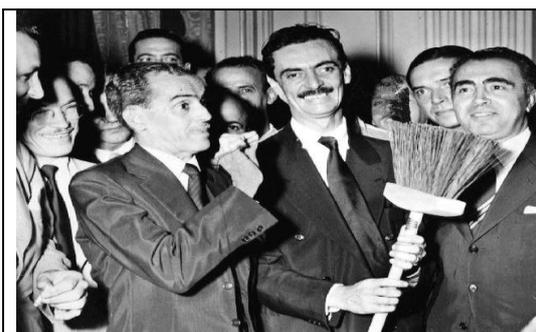
Aqui tinha belas árvores
Mas pra muitos era só mató
Era casa de tantos animais
Mas pra muitos eram só bichos
Ainda resta o Sol com tanto brilho
Que faz crescer a soja e o milho

A lavoura é a perder de vista
E por mais que alguém insista
Que isso é símbolo de riqueza
Eu vejo com estranheza
Pois onde tinha natureza
Hoje restou apenas... “progresso”.

(Douglas Santos)

- a.() Na primeira estrofe o autor firma que a devastação do cerrado se dá em virtude de plantações.
- B() O plantio de soja e milho contribuem para a devastação do cerrado.
- C() Para o autor, progresso é sinônimo de destruição.
- D() O autor da poesia demonstra muita satisfação com a substituição do cerrado pela plantação.

07. Juscelino Kubitschek governou o Brasil de 1956 – 1960. Em 1960, Jânio Quadros foi eleito ao prometer acabar com a corrupção e a inflação que havia aumentado no governo de JK. Durante sua campanha eleitoral para presidente, Jânio Quadros usou como símbolo uma vassoura. Sendo assim, **LEIA** a letra da música usada na sua campanha e, em seguida, **RESPONDA**.



Varre, varre, varre vassourinha!
Varre, varre a bandalheira!
Que o povo já tá cansado
De sofrer dessa maneira
Jânio Quadros é a esperança
desse povo abandonado!

Letra de Maugeri Neto, 1960

- Por que, de acordo com os nossos estudos, a vassoura foi usada como símbolo, isto é, o que ela representava? **EXPLIQUE**.

-
-
- Ainda sobre este assunto, releia a letra composta por Maugeri Neto, usada na campanha eleitoral de Jânio Quadros, em 1960. Ela diz que o povo está cansado de sofrer com a corrupção política no país. **Podemos afirmar que atualmente a população brasileira ainda apresenta esse mesmo sentimento? Por quê?**
-
-
-
-

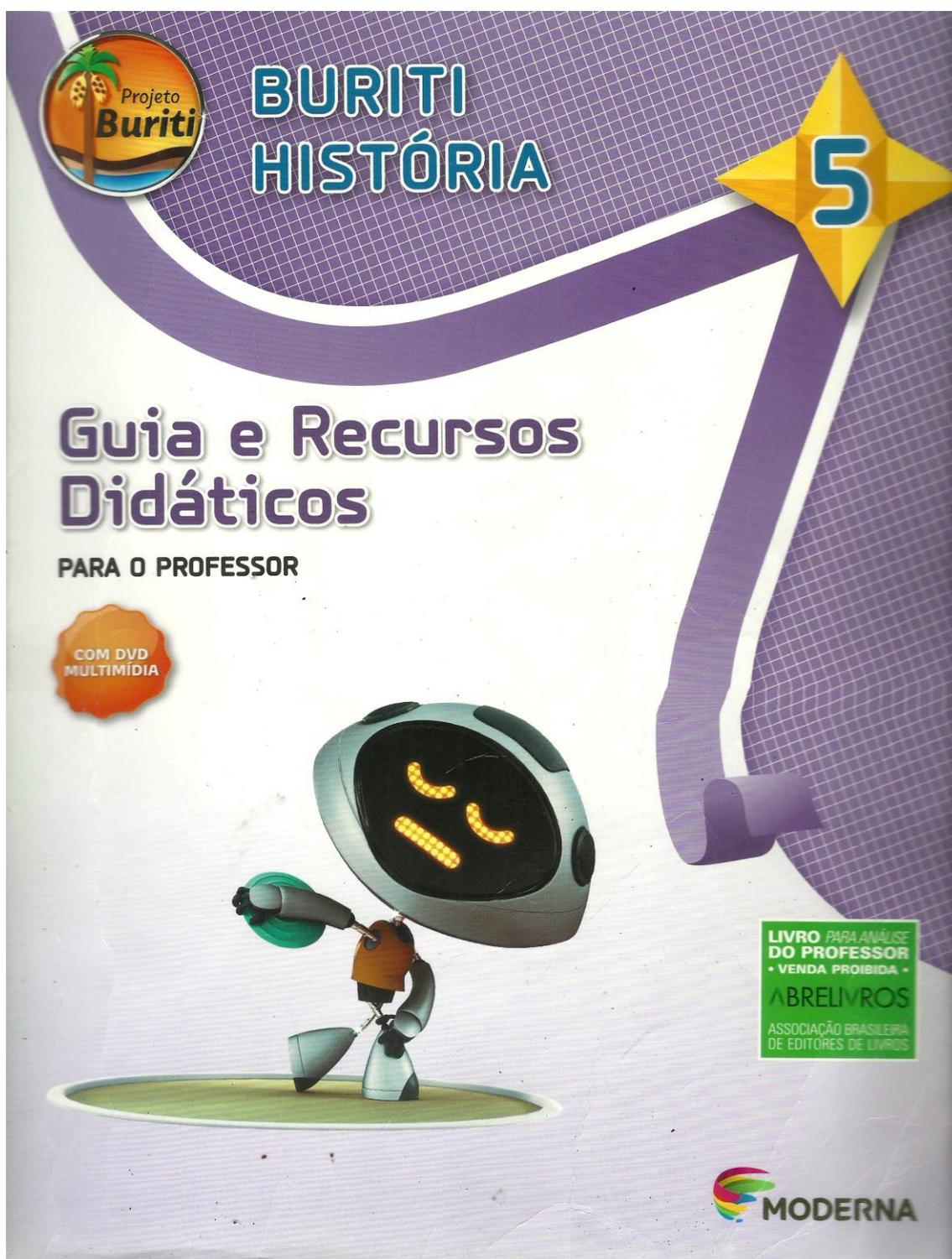


Desejo que realize uma boa atividade.

Carinhosamente,

Sua professora.

ANEXO B – Guia de orientações ao professor





BURITI HISTÓRIA 5

Guia e Recursos Didáticos

PARA O PROFESSOR

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna.

Editora Executiva: Marisa Martins Sanchez

Acompanha este livro:

• **Material multimídia.**



3ª edição

**Livro do
Professor**
Venda proibida



Unidade 7

Objetivos da unidade

- Entender o retorno de Getúlio Vargas ao poder em 1951 e os motivos que levaram ao seu suicídio em 1954.
- Relacionar as obras de infraestrutura e a construção de Brasília ocorridas durante o governo Juscelino Kubitschek ao projeto de modernização do Brasil.
- Compreender o contexto de crise política que se iniciou após a renúncia de Jânio Quadros.
- Identificar os grupos sociais envolvidos na destituição de João Goulart e no golpe que instaurou a ditadura militar.
- Perceber que a criação do atual Parque Indígena do Xingu resultou da tentativa de salvaguardar os indígenas diante do contato com os não indígenas.

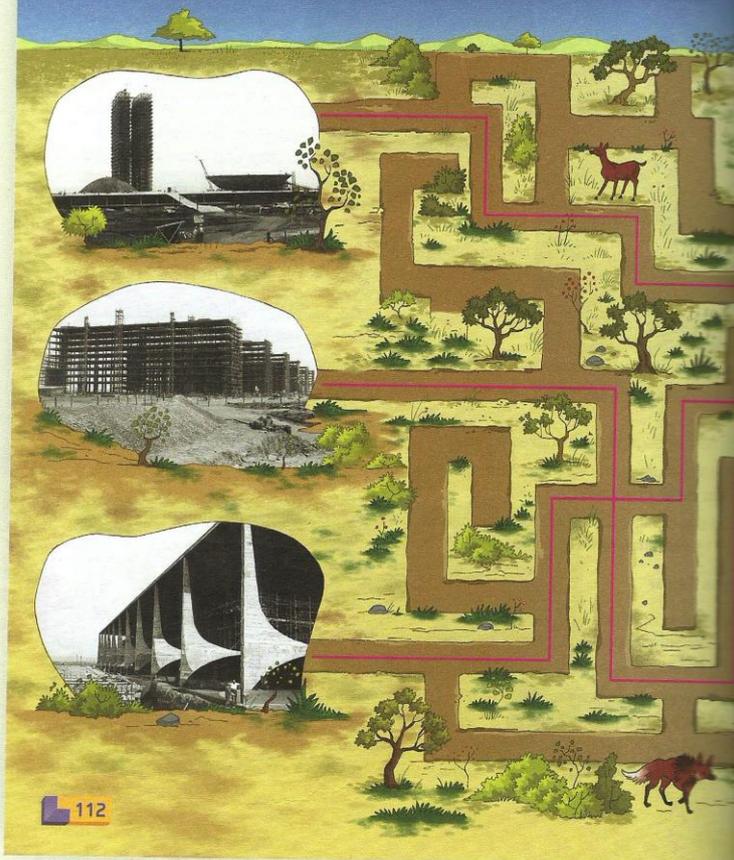
Objetivos da abertura

- Observar fotos de edifícios e relacioná-los em dois momentos históricos: quando estavam sendo construídos e atualmente.
- Identificar construções públicas em Brasília.

Conexão com GEOGRAFIA

A vegetação representada na ilustração de abertura é típica do cerrado. Se for conveniente, retome suas principais características, que foram estudadas na unidade 6 do *Buriti Geografia 5º ano*.

UNIDADE 7 ENTRE DUAS DITADURAS



MAIS INFORMAÇÕES

■ Brasília como patrimônio cultural da humanidade

A consagração de Brasília como patrimônio cultural da humanidade partiu de interesses políticos em preservar uma obra-monumento, que resultou de um esforço em reafirmar a competência do país de se colocar como uma nação desenvolvida e voltada para o futuro.

RIBEIRO, Sandra Bernardes. *Brasília, memória, cidadania e gestão do patrimônio cultural*. São Paulo: Annablume, 2005. p. 104.

Lendo a imagem

Observe as fotos que aparecem no jogo. À esquerda, as fotos mostram três prédios que estavam em construção no fim da década de 1950. À direita, aparecem os mesmos prédios concluídos, em fotos recentes.

- 1 Ligue cada foto do prédio que aparece em fase de construção a sua foto atual.
- 2 Como é o formato dos prédios? Eles parecem ser antigos ou modernos?
- 3 Há alguma construção na cidade ou no estado em que você vive que seja semelhante a esses prédios? Qual?

O que você sabe?

- 4 Qual é o nome de cada prédio? Para que eles foram construídos?
- 5 Onde os prédios foram construídos? O que você sabe sobre esse lugar?

113

■ Previsão de dificuldades: o que fazer

Compreender o contexto sociopolítico do golpe militar de 1964

Explique que João Goulart assumiu o poder em 1961 de maneira legal, após a renúncia de Jânio Quadros. Isso porque a Constituição brasileira definia que o vice-presidente, Jango, no caso, deveria assumir o cargo se o presidente deixasse o poder. João Goulart foi destituído da presidência por um golpe liderado por militares, que contou com o apoio de alguns setores da sociedade. Esses setores temiam uma possível guinada do Brasil ao socialismo por causa das reformas populares anunciadas por João Goulart. Dessa forma, os militares assumiram o poder tomando medidas autoritárias e repressivas, principalmente contra aqueles considerados de esquerda, como perseguição aos opositores, extinção de partidos políticos e censura dos meios de comunicação. Ainda nos primeiros anos de governo militar, acreditava-se que a presença do exército no comando do país não seria longa, mas eles ficaram no poder por 21 anos.

- Pergunte aos alunos: Qual é a capital do Brasil? Vocês já viram imagens da capital na televisão ou fotografias em livros, revistas, jornais e na internet? Quais assuntos costumam estar relacionados a ela?
- Informe aos alunos que, em 1987, o conjunto urbanístico de Brasília foi declarado Patrimônio Mundial, Cultural e Natural pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em 1990, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Incentive os alunos a refletir sobre a importância do tombamento para a preservação de construções históricas.
- **Atividades 2 e 4:** Os prédios são, de cima para baixo (na página 113), o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e a Esplanada dos Ministérios. O Palácio do Planalto é composto de linhas retas e curvas. O edifício é a sede do poder executivo. Além do gabinete presidencial, lá também estão os gabinetes da Casa Civil e da Segurança Institucional. O Congresso Nacional é formado por duas torres de vinte e oito andares e duas cúpulas, uma com formato côncavo e outra convexo. Sede do poder legislativo, nele podemos encontrar suas duas casas, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. A Esplanada dos Ministérios abriga 17 prédios idênticos, em que estão instalados os ministérios e os principais órgãos do governo.
- **Atividade 3:** Resposta pessoal.
- **Atividade 5:** Os prédios foram construídos em Brasília. Destaque que Brasília é a capital administrativa do Brasil, onde vive o presidente e os outros responsáveis por administrar o país, como senadores, deputados e juizes.

Objetivos

- Compreender o retorno de Vargas à presidência, dessa vez por meio do voto.
- Identificar as principais características do segundo mandato de Vargas.
- Entender a situação política que levou ao suicídio de Vargas.

- A carta-testamento escrita por Getúlio Vargas antes de se suicidar é cercada de polêmicas. Isso porque há duas versões, uma manuscrita com a assinatura do então presidente e outra datilografada assinada por Maciel Filho, redator da maioria dos discursos de Vargas. A carta manuscrita é mais curta e eloquente; a versão datilografada é mais longa e emotiva. Porém, ambas deixam claros os motivos que levaram a essa decisão radical: a pressão e a perseguição exercida por inimigos, que seriam contra a política nacionalista de Vargas.
- A versão datilografada foi transmitida aos brasileiros pela Rádio Nacional e causou grande comoção. Se, antes do suicídio, Vargas havia perdido apoio político por causa das acusações em torno do atentado a Carlos Lacerda, após sua morte, as manifestações deixavam claro que ainda era prestigiado pelas camadas populares.
- Diante desse cenário, a oposição, que havia tirado proveito da fragilidade política de Vargas durante o caso Lacerda, não conseguiu sustentar-se. João Goulart, que assumiria a presidência em 1961, herdou a política trabalhista e as desconfianças daqueles que temiam uma guinada do Brasil em direção ao socialismo.



Outra e o retorno de Vargas

O fim do Estado Novo

A deposição de Vargas em 1945 significou o fim do Estado Novo e a retomada da democracia. Nesse mesmo ano, houve eleição para presidente, que foi vencida por Eurico Gaspar Dutra.

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição, que garantiu o retorno de direitos democráticos, como a livre manifestação de pensamento, a possibilidade de reunião e de associação e a liberdade de imprensa.

O retorno de Vargas por meio do voto

Em 1951, Vargas voltou a ser presidente, mas dessa vez eleito por meio de voto direto no ano anterior. Seu governo se caracterizou por medidas que visavam ao desenvolvimento do país: investimento na indústria e defesa das riquezas nacionais. Foram criados, por exemplo, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952, e a Petrobras, em 1953.

Outros grupos também se mostravam descontentes, como empresários e chefes militares. Membros da oposição, principalmente o jornalista Carlos Lacerda, faziam campanhas contra Vargas na imprensa.

Em 1954, Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Vargas, envolveu-se em um atentado contra Carlos Lacerda. O jornalista sobreviveu, mas um militar morreu na ocasião. Vargas foi pressionado a renunciar, mas acabou se suicidando. Ele deixou uma carta-testamento, mencionando seus inimigos políticos. Com sua morte, assumiu o vice-presidente Café Filho, que governou até a posse de Juscelino Kubitschek em 1956.



Getúlio Vargas mostra a mão com petróleo, no município de São Francisco do Conde, estado da Bahia, 1952. Naquela momento, Vargas defendeu a nacionalização do petróleo e a criação da Petrobras, o que ocorreu no ano seguinte.



Cortejo fúnebre de Getúlio Vargas, na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 1954. A morte de Vargas provocou grande comoção popular.

MAIS ATIVIDADES

Analisar uma história literária

Para exemplificar a política nacionalista e a importância do uso do petróleo, passe o DVD do episódio "O poço do Visconde", da série infantil de TV *Sítio do Picapau Amarelo*. Também é possível utilizar o livro e ler essa história para os alunos. Após assistir ao episódio ou ler a história do livro, peça aos alunos que respondam às questões do roteiro a seguir.

- Por que o Visconde de Sabugosa quis procurar petróleo no sítio de Dona Benta?
- O projeto do Visconde recebeu apoio dos moradores do sítio? Por quê?
- Quem é chamado para ajudar a explorar o petróleo no sítio? Por quê?
- O que ocorreu com as terras e as propriedades próximas ao sítio depois da descoberta do petróleo na região?
- Qual foi a solução encontrada pelos moradores do sítio para resolver a questão da exploração do petróleo?

O PETRÓLEO NO BRASIL

Foi descoberta a primeira reserva de petróleo do Brasil no município de Candeias, estado da Bahia.

1938

A Petrobras foi criada para organizar e controlar a produção de petróleo no Brasil.

1953

Foi encontrado petróleo no Campo de Guararema, na costa do estado de Sergipe.

1968

Descoberta a Bacia de Campos, na costa do estado do Rio de Janeiro. Atualmente, ela é responsável por 80% do petróleo produzido no Brasil.

1974

Foi encontrada uma extensa reserva de petróleo no pré-sal, entre a costa dos estados de Santa Catarina e Espírito Santo.

2007

ATIVIDADES

- 1 Como Vargas foi perdendo apoio político?
- 2 Qual situação levou ao suicídio de Vargas?
- 3 Observe a linha do tempo nesta página.
 - a) Quando e onde foi encontrada a primeira reserva de petróleo no Brasil?
 - b) Por que a Petrobras foi criada?
 - c) Qual é a importância da Bacia de Campos?
 - d) Quando foi descoberto o petróleo no pré-sal?

115

Educação em valores

Meio ambiente

O petróleo é considerado, em potencial, uma das maiores fontes poluidoras do mundo. Aliado a isso, [...] a indústria de petróleo envolve inúmeras atividades de risco, passíveis de provocar danos irreversíveis ao meio ambiente. [...]. Face, pois, aos danos ambientais que a indústria do petróleo oferece e a importância econômica que esta mesma indústria assume, faz-se imperioso que a indústria do petróleo objetive a realização de um desenvolvimento sustentável, a partir da utilização racional e equilibrada dos recursos ambientais [...].

MOURA, Paulo André Pereira. *Responsabilidade civil por danos ambientais na indústria do petróleo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 61.

- Trabalhe com os alunos o conceito de política nacionalista. Explique que essa política se preocupava em valorizar a exploração dos recursos naturais do Brasil e em tornar a economia brasileira mais independente em relação às empresas estrangeiras. Converse com os alunos sobre algumas empresas criadas durante o governo de Getúlio Vargas, como a Petrobras, que até hoje atua em vários segmentos da indústria de energia, gás e óleo, destacando-se atualmente como uma das maiores petrolíferas do mundo.

• **Atividade 1:** Várias camadas sociais estavam insatisfeitas com o governo de Vargas, como trabalhadores, empresários e chefes militares. Além disso, a oposição fazia campanhas contra o presidente.

• **Atividade 2:** Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Vargas, envolveu-se em um atentado contra Lacerda. O jornalista sobreviveu, mas um militar morreu na ocasião. Vargas foi pressionado a renunciar, mas acabou suicidando-se.

• **Atividade 3:** a) No município de Candeias, estado da Bahia, em 1938. b) Para organizar e controlar a produção de petróleo no Brasil. c) Ela é responsável por 80% da produção de petróleo no Brasil. d) Em 2007.

Para você acessar

- <http://memoria.petrobras.com.br>
Site do centro de memória da Petrobras que disponibiliza seu acervo de documentos, imagens e áudio. Conta com entrevistas, artigos, notícias e exposições virtuais.

Objetivos

- Compreender o que foi o Plano de Metas e relacionar este programa ao objetivo de modernizar o país.
 - Caracterizar o plano piloto de Lucio Costa que deu origem a Brasília.
 - Entender as principais referências arquitetônicas utilizadas por Oscar Niemeyer.
 - Valorizar o trabalho dos candangos, responsáveis pela construção de Brasília.
- Durante o governo de Juscelino Kubitschek, houve um grande investimento de capital internacional no Brasil, em especial o norte-americano. Empresas estrangeiras, chamadas de multinacionais, estabeleceram-se no país, como as do setor automobilístico. Dê exemplos de multinacionais que vieram ao Brasil durante o governo de JK e pergunte aos alunos se os produtos fabricados por essas empresas fazem parte do dia a dia deles, estabelecendo uma relação de continuidade entre passado e presente.
- Leia no texto complementar 8 sobre as mudanças na economia brasileira introduzidas pelo governo de Juscelino Kubitschek e suas principais consequências.

AUDIOVISUAL

Apresente para os alunos o objeto digital **A construção de Brasília** para complementar o estudo deste tema.



Modernizar o Brasil

Cinquenta anos em cinco

Durante seu governo, Juscelino Kubitschek (também chamado de JK) promoveu medidas que visavam modernizar e integrar o Brasil. Foi posto em prática o **Plano de Metas**, programa que propunha acelerar o desenvolvimento do Brasil, durante o seu mandato de cinco anos, o equivalente a cinquenta anos.

Houve investimentos em obras de infraestrutura: foram construídas usinas hidrelétricas, como Furnas, em Minas Gerais, rodovias e ferrovias, que interligaram diversas regiões do Brasil e facilitaram o transporte de mercadorias. JK incentivou a instalação de indústrias estrangeiras, com destaque para a de eletrodomésticos e a automobilística.

A construção de Brasília

As obras para construir Brasília se iniciaram em 1956, com base no plano piloto do arquiteto e urbanista Lucio Costa. Esse projeto se caracterizava pela simplicidade e pela organização: as construções da administração pública e as residências se distribuíam em torno de dois eixos que se cruzavam.

As construções, principalmente os prédios públicos, ganharam destaque com o traço arrojado do arquiteto Oscar Niemeyer. O uso do concreto armado, das curvas e das formas geométricas se harmonizava com o projeto de cidade planejada para ser um símbolo de modernidade.

Milhares de trabalhadores vieram principalmente do Nordeste para construir a nova capital. Os **candangos**, como passaram a ser chamados, levavam uma vida difícil, morando em núcleos habitacionais precários. Mesmo com a inauguração de Brasília, em 1960, muitos candangos resolveram permanecer. Alguns núcleos deram origem a regiões administrativas, como Candangolândia e Núcleo Bandeirante.

Juscelino Kubitschek visita obras da atual rodovia Régis Bittencourt, 1957.



Glossário

Plano piloto: esboço, projeto inicial que mostra as linhas gerais de uma construção.

Concreto armado: massa de concreto que reveste uma estrutura de aço ou ferro, o que lhe garante grande resistência.

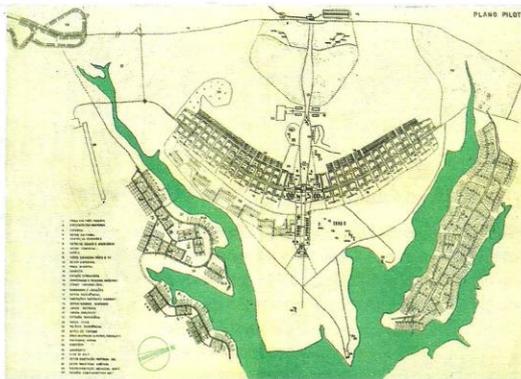


MAIS INFORMAÇÕES

A modernidade em Lucio Costa e Oscar Niemeyer

Houve um perfeito entrosamento entre os desenhos de Costa, os prédios de Niemeyer e os artistas convocados para realizar as esculturas públicas. Em muitos casos, o esboço do urbanista parece antecipar a configuração arquitetônica dos palácios, realizando-se, assim, o ideal modernista de indistinção entre arquitetura, urbanismo e artes plásticas. Formou-se um grupo com o que de melhor havia na área da visualidade brasileira, buscando realizar uma arte total que alterasse, através da emoção estética, a percepção e a sensibilidade dos habitantes. [...]

Oscar Niemeyer teve em Brasília a oportunidade de consolidar, em larga escala, uma linguagem pessoal que vinha se delineando em projetos isolados



Em cima, plano piloto de Brasília, de Lucio Costa, 1956. Embaixo, foto de satélite de Brasília, 2011. O projeto que lembra a forma de um avião ou de um pássaro se tornou realidade.

ATIVIDADES

1.  Que era o Plano de Metas e quais os investimentos com a introdução desse plano?
2. Como se caracterizava o plano piloto de Lucio Costa?
3. Quem eram os candangos? Qual foi a importância deles para a construção de Brasília?

117

havia quase duas décadas. Foi um dos primeiros arquitetos a antever a exaustão e o burocratismo das formas para as quais o racionalismo exacerbado conduzia o modernismo. Contrapôs-se ao *slogan* “a forma deve seguir a função”, argumentando ser a forma uma das principais funções da arquitetura, devendo provir das possibilidades plásticas que o concreto armado oferece. Diversamente das experiências brutalistas de Le Corbusier, Oscar Niemeyer procurou a leveza das estruturas que, na Praça dos Três Poderes, por vezes, parecem mal pousar no chão.

CAVALCANTI, Lauro Pereira. *Moderno e brasileiro: a história de uma nova linguagem na arquitetura (1930-1960)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 216.

- **Atividade 1:** Plano de Metas era um programa que propunha acelerar o desenvolvimento do Brasil durante o mandato de cinco anos ou equivalente a cinquenta anos. Houve investimento em infraestrutura e incentivos para que a indústria automobilística e de eletrodoméstico viesse ao Brasil.
- **Atividade 2:** O projeto se caracterizava pela simplicidade e pela organização, em que as construções se distribuíam em torno de dois eixos que se cruzavam.
- **Atividade 3:** Os candangos eram os trabalhadores de Brasília, geralmente migrantes do Nordeste. Eles foram importantes por constituir a mão de obra responsável por construir a capital.

Conexão com GEOGRAFIA

Na unidade 6 do *Buriti Geografia 5º ano*, há uma abordagem a respeito da construção de Brasília.

Para seu aluno acessar

- www.casadeluciocosta.org
Site da Casa de Lucio Costa, instituição criada para a preservação da memória do arquiteto. O acervo está disponível para consulta e reúne cartas, telegramas, convites de exposições, croquis, propostas de trabalho e outros documentos da vida pessoal e profissional de Lucio Costa.

117

Objetivos

- Conhecer aspectos do breve governo de Jânio Quadros.
- Conhecer algumas medidas adotadas pelo governo de João Goulart que desagradaram parte da sociedade brasileira e desencadearam o golpe militar de 1964.
- Recorde que, desde as primeiras décadas da república, a corrupção fez parte da política brasileira. Incentive-os a refletir sobre a permanência desse problema no Brasil e também sobre o papel do político como um representante da maioria dos cidadãos, que não deve usufruir de seu cargo em nome de interesses pessoais.
- O curto mandato de Jânio Quadros foi marcado por medidas polêmicas e antipopulares, como a proibição do biquíni, do lança-perfume e da briga de galos. Ao condecorar Che Guevara com a Ordem do Cruzeiro do Sul, desagradou a direita; ao colocar em prática um plano econômico austero, sofria críticas da esquerda. Além disso, governou sem uma base política estável, já que seus antigos aliados deixaram de apoiá-lo. Isolado politicamente e sem contar com o respaldo da população, Jânio renunciou, esperando uma comoção popular (como ocorreu com o suicídio de Vargas) que acabou não ocorrendo. Jânio escreveu uma carta-renúncia, em que cita as célebres "forças terríveis" que obstruíam seu trabalho. Leia a carta na seção *Mais informações*.

ATIVIDADE

Utilize a atividade **O governo de Jânio Quadros** para retomar aspectos desse período.



O Brasil em crise

O governo de Jânio Quadros

Em 1960, Jânio Quadros foi eleito ao prometer acabar com a corrupção e com a inflação que havia aumentado no governo de JK. Jânio Quadros adotou medidas polêmicas e impopulares durante seu governo, como a proibição das brigas de galo, da venda de lança-perfume no Carnaval e do uso de biquíni em desfiles. Para combater a inflação, promoveu a desvalorização da moeda e o congelamento dos salários.

Com pouco mais de seis meses de mandato, Jânio Quadros renunciou por causa das dificuldades em aprovar seus projetos no Congresso.

Um golpe militar derrubou João Goulart

A Constituição estabelecia que o vice-presidente, no caso, João Goulart (também conhecido por Jango), deveria assumir a presidência, o que aconteceu em 1961.

Em 1963, Jango regulamentou o **Estatuto do Trabalhador Rural**, conjunto de leis que garantiam aos trabalhadores rurais direitos como salário mínimo, férias e descanso semanal remunerados, jornada máxima de trabalho de oito horas diárias, entre outros. Anunciou medidas polêmicas, como a reforma agrária e a nacionalização de empresas estrangeiras.

Essas medidas desagradaram alguns setores da sociedade, como os militares e parte da elite e da classe média. Em 31 de março de 1964, um golpe militar derrubou João Goulart.

Glossário

Inflação: perda do valor de compra da moeda e aumento constante do preço de mercadorias e serviços.

Classe média: camada social formada principalmente por profissionais assalariados que trabalham no setor de serviços, como nas áreas de saúde e da educação, em bancos e em meios de comunicação, e em cargos especializados do setor industrial.

JÂNIO RENUNCI



Diário de Natal noticia a renúncia de Jânio Quadros, 1961.



Cerimônia de posse de João Goulart (como faixa presidencial) como presidente do Brasil em Brasília, 1961.

MAIS INFORMAÇÕES

A carta-renúncia de Jânio Quadros

Fui vencido pela reação e assim deixo o governo. Nestes sete meses cumpri o meu dever. Tenho-o cumprido dia e noite, trabalhando infatigavelmente, sem prevenções, nem rancores. Mas baldaram-se os meus esforços para conduzir esta nação, que pelo caminho de sua verdadeira libertação política e econômica, a única que possibilitaria o progresso efetivo e a justiça social, a que tem direito o seu generoso povo.

Desejei um Brasil para os brasileiros, afrontando, nesse sonho, a corrupção, a mentira e a covardia que subordinam os interesses gerais aos apetites e às ambições de grupos ou de indivíduos, inclusive do exterior. Sinto-me, porém, esmagado. Forças terríveis levantam-se contra mim e me intrigam ou infamam, até com a desculpa de colaboração.

A vassoura contra as mazelas do Brasil

Leia a letra do *jingle* composto por Maugerí Neto, usado na campanha eleitoral de Jânio Quadros, em 1960.

Varre, varre vassourinha,
varre, varre a bandalheira.
Que o povo já está cansado
de sofrer dessa maneira.
Jânio Quadros é a esperança
deste povo abandonado.

Jânio Quadros com uma vassoura durante campanha presidencial, no município de Santos, estado de São Paulo, 1960. A vassoura era o símbolo da campanha eleitoral de Jânio Quadros e representava a limpeza e a eliminação da corrupção no Brasil.



ATIVIDADES

- 1 Observe a foto acima. Qual objeto Jânio está segurando? Por que ele usava esse objeto como símbolo de sua campanha eleitoral?
- 2 Leia novamente o *jingle* no box desta página.
 - a) De acordo com o *jingle*, qual era a situação do povo brasileiro em 1960?
 - b) Qual era o papel de Jânio Quadros diante dessa situação?
- 3 Quais fatores levaram Jânio Quadros a renunciar?
- 4 O que é o Estatuto do Trabalhador Rural? Qual conjunto de leis se assemelha a ele?
- 5 Quais setores da sociedade apoiaram a derrubada de Jango? Por quê?



119

- **Atividade 1:** Uma vassoura. Jânio Quadros prometia acabar com a inflação e eliminar a corrupção do país, por isso o símbolo de sua campanha era uma vassoura (para varrer a corrupção).
- **Atividade 2:** a) O povo estava abandonado e cansado de sofrer com a bandalheira. b) Jânio Quadros era a esperança para acabar com a bandalheira.
- **Atividade 3:** Jânio Quadros adotou medidas polêmicas e impopulares durante seu governo, como a desvalorização da moeda e o congelamento dos salários, numa tentativa de combater a inflação. Medidas que o fizeram enfrentar dificuldades em ter seus projetos aprovados pelo Congresso.
- **Atividade 4:** O Estatuto do Trabalhador Rural são leis que garantem direitos aos trabalhadores rurais, como salário mínimo, férias e descanso semanal remunerados, jornada máxima de trabalho de oito horas diárias, entre outros. O Estatuto do Trabalhador Rural se assemelha à CLT.
- **Atividade 5:** Militares e parte da elite e da classe média. Esses setores sociais estavam descontentes com as ações de Jango, que prejudicavam seus interesses ao se aproximar da classe trabalhadora.

Se permanecesse, não manteria a confiança e a tranquilidade, ora quebradas, indispensáveis ao exercício da minha autoridade. Creio mesmo que não manteria a própria paz pública.

Encerro, assim, com o pensamento voltado para a nossa gente, para os estudantes, para os operários, para a grande família do Brasil, esta página da minha vida e da vida nacional. A mim não falta a coragem da renúncia.

Saio com um agradecimento e um apelo. O agradecimento é aos companheiros que comigo lutaram e me sustentaram dentro e fora do governo e, de forma especial, às Forças Armadas, cuja conduta exemplar, em

todos os instantes, proclamo nesta oportunidade. O apelo é no sentido da ordem, do congraçamento, do respeito e da estima de cada um dos meus patrícos, para todos e de todos para cada um.

Somente assim seremos dignos deste país e do mundo. Somente assim seremos dignos de nossa herança e da nossa predestinação cristã. Retorno agora ao meu trabalho de advogado e professor. Trabalharemos todos. Há muitas formas de servir nossa pátria.

QUADROS, Jânio. 25 ago. 1961. In: MUNIZ, Camille Bezerra de Aguiar (Org.). *Discursos selecionados do presidente Jânio Quadros*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 33-34.