

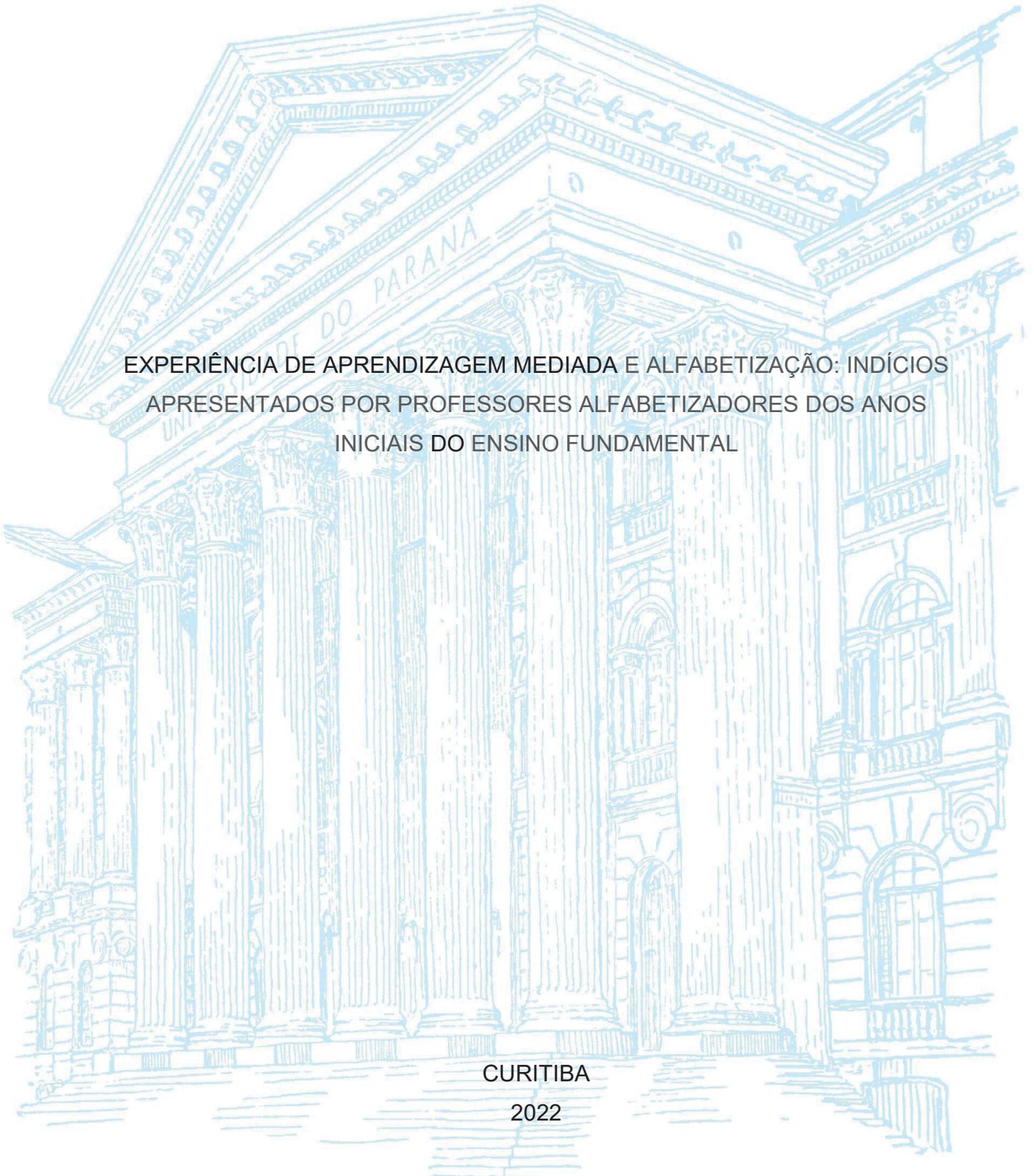
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KAMILA CHUPEL RIBAS

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA E ALFABETIZAÇÃO: INDÍCIOS
APRESENTADOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2022



KAMILA CHUPEL RIBAS

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA E ALFABETIZAÇÃO: INDÍCIOS
APRESENTADOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Marlene Schüssler D'Aroz

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ribas, Kamila Chupel

Experiência de aprendizagem mediada e alfabetização :
indícios dos professores alfabetizadores dos anos iniciais do
ensino fundamental / Kamila Chupel Ribas – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Marlene Schüssler D'Aroz

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Alfabetização – Estudo e
ensino. 3. Alfabetização – Metodologia. 4. Educação básica. 5.
Professores – Formação. I. D'Aroz, Marlene Schüssler. II.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA NºD19.05715

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia trinta de maio de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala meet.google.com/coi-rybs-vvf, Videoconferência Solicita-se realizar a defesa de Kamila Ribas por videoconferência para facilitar a participação do membro externo Prof. David Sasson (Israel), foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **KAMILA CHUPEL RIBAS**, intitulada: **EXPERIÊNCIA MEDIADA DE APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO: INDÍCIOS APRESENTADOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ARACI ASINELLI DA LUZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANA MARIA SOEK (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DAVID RON SASSON (LUMIÈRE 2-LYON), MARILIA MARQUES MIRA (UNIVERSIDADE POSITIVO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugeriu alterar o título para " EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA E ALFABETIZAÇÃO: INDÍCIOS APRESENTADOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL", bem como rever a redação do problema de pesquisa e após publicar os resultados.

CURITIBA, 30 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica
31/05/2022 13:43:13.0
MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
08/06/2022 18:05:18.0
ARACI ASINELLI DA LUZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/05/2022 14:28:01.0
ANA MARIA SOEK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/06/2022 17:05:04.0
DAVID RON SASSON
Avaliador Externo (LUMIÈRE 2-LYON)

Assinatura Eletrônica
30/05/2022 17:56:23.0
MARILIA MARQUES MIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 187813

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 187813**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001C16080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KAMILA CHUPEL RIBAS** intitulada: **EXPERIÊNCIA MEDIADA DE APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO: INDÍCIOS APRESENTADOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ, que após terem incurrido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

31/05/2022 13:43:13.0

MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/06/2022 18:05:18.0

ARACI ASINELLI DA LUZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

31/05/2022 14:28:01.0

ANA MARIA SOEK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/06/2022 17:05:04.0

DAVID RON SASSON

Avaliador Externo (LUMIÈRE 2-LYON)

Assinatura Eletrônica

30/05/2022 17:56:23.0

MARILIA MARQUES MIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Te: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 187813

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 187813

“Dedico este trabalho a todas as crianças que se encontram em fase de alfabetização, que vocês encontrem verdadeiros mediadores na sua caminhada”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde em meio a uma pandemia para continuar a trilhar meu caminho na pesquisa, por me dar força e motivação para não desistir, sendo minha fortaleza nos momentos difíceis, por intercessão da Mãezinha Nossa Senhora Aparecida.

Aos meus pais, por todo o incentivo e ajuda e ainda, agradeço imensamente a minha mãe por ficar com meus filhos enquanto eu ia para as aulas do mestrado e por muitas vezes se oferecer para cuidar deles enquanto eu produzia.

Ao meu esposo Samuel, que dividiu os momentos de alegria, de frustração e sofrimento, sabendo me compreender, me encorajando, me apoiando e não deixando que o desânimo tomasse conta, ajudando a seguir em frente. Você foi fundamental em minha vida e seu amor me ajuda a prosseguir.

Aos meus filhos tão amados, Rafael e Miguel, anjos da minha vida, por suportarem minhas ausências, por compreenderem meus momentos de estudo, por abrirem mão de passeios e momentos em família para que eu pudesse concluir esta etapa importante em minha vida e realizar este sonho. Mesmo sendo pequenos de idade vocês demonstraram maturidade e compreensão, amo muito vocês!

Aos colegas de trabalho, que não serei capaz de nomear, pela ajuda, aos professores que participaram da pesquisa e a tornaram viável, à secretaria municipal de educação de Mandirituba que sempre me auxiliou no que era possível para o desenvolvimento desta pesquisa, o meu agradecimento.

À professora Marlene, por todo esforço em me fazer continuar, pela maneira maternal com que conduziu toda a pesquisa, respeitando meu tempo e preocupando-se principalmente com meu bem-estar emocional, o que me fez admirá-la ainda mais, não somente enquanto profissional, mas como ser humano. Sem dúvida você é responsável pelo sucesso desta pesquisa e serei eternamente grata por ter aceitado fazer parte dessa caminhada comigo.

Agradeço também a disponibilidade dos professores que fizeram parte desta banca, a colaboração de todos com certeza interferiu na qualidade do estudo apresentado.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

(FREIRE, 1981, p. 79)

RESUMO

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. A alfabetização é o domínio da leitura e da escrita, ou seja, é o ato de ensinar a ler (decodificar) e a escrever (codificar). A escrita, em suas diversas formas, constitui a principal classe de mediadores simbólicos, razão pela qual a questão do papel do professor mediador e das metodologias na alfabetização vem sendo constantemente pauta central no debate educacional. Com este estudo objetivou-se identificar indícios de Experiência de Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, de professores alfabetizadores, junto às crianças de escolas municipais, na região metropolitana de Curitiba/Paraná. Constitui-se numa pesquisa com enfoque qualitativo (ANDRE, 2001; MINAYO, 2001), de caráter exploratório (GIL, 2017), fundamentada em pesquisa bibliográfica integrativa, de estudos sobre a temática, nas bases de dados Scientific Electronic Library Online, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde e Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia. Para a construção da pesquisa foram investigados 8 professores alfabetizadores, Ciclo 1 do Ensino Fundamental da educação básica, de 4 escolas municipais, entre elas uma escola rural do município de Mandirituba. Para a análise foram utilizados três critérios universais de mediação (intencionalidade/reciprocidade, transcendência e mediação de significado) propostos por Reuven Feuerstein (1994;1998) e Feuerstein *et al.* (2014) baseados em Gonçalves e Richartz (2018). Os três critérios foram também categorias de análise. Os resultados indicam que há intencionalidade/reciprocidade na prática docente, presente na maioria dos relatos das participantes, como mediadoras buscam incentivar os alunos por meio de temas interessantes e atividades envolventes de modo a atingir as respostas e a receptividade do mediado. Transcendência é evidenciada com menos incidência pelas participantes, embora ainda assim contemple o critério de Feuerstein de possibilitar ao aluno, por ele mesmo, resolver uma mesma atividade de formas diversas, indicam compreender a importância da alfabetização ser aplicada em outras dimensões fora da escola, valorizar o raciocínio da criança, incentivando e respeitando a maneira como concluem as atividades. Já mediação de significado, entendida por Feuerstein como a válvula propulsora do comportamento na atividade, é compreendida pelas participantes como incentivo, valor, diversidade de atividades e uso de tecnologias. Para fins de conclusão, foi possível perceber que os três critérios favorecem o processo de alfabetização, que a mediação é ação potente nessa caminhada e, mediar vai além da interação entre o professor e o aluno, de maneira a modificar a estrutura cognitiva do indivíduo ocasionando sua modificabilidade. Entende-se como caminhos de transformação para a alfabetização, rever a formação universitária dos professores que prepara a docência e a compreensão sobre alfabetizar.

Palavras-chave: experiência de aprendizagem mediada; alfabetização; formação docente; educação.

ABSTRACT

Literacy is teaching to read and write. Literacy is the mastery of reading and writing, that is, it is the act of teaching to read (decode) and write (encode). Writing, in its various forms, constitutes the main class of symbolic mediators, which is why the question of the role of the mediator teacher and methodologies in literacy has constantly been a central issue in the educational debate. This study aimed to identify evidence of Mediated Learning Experience, by Reuven Feuerstein, of literacy teachers, with children from municipal schools, in the metropolitan region of Curitiba/Paraná. It is a research with a qualitative approach (ANDRE, 2001; MINAYO, 2001), of an exploratory nature (GIL, 2017), based on integrative bibliographic research, of studies on the subject, in the Scientific Electronic Library Online, Coordination of Improvement of Higher Education Personnel, Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences and Portal of Electronic Psychology Journals. For the construction, 8 literacy teachers were investigated, Cycle 1 of Elementary School of basic education, from 4 municipal schools, among them a rural school in this municipality. For the analysis, three universal criteria of mediation were used (intentionality/reciprocity, transcendence and mediation of meaning) proposed by Reuven Feuerstein (1994; 1998) and Feuerstein *et al.* (2014) based on Gonçalves and Richartz (2018). The three criteria were also analysis categories. The results indicate that there is intentionality/reciprocity in the teaching practice, present in most of the participants' reports, as mediators seek to encourage students through interesting topics and engaging activities in order to achieve the responses and receptivity of the mediated. Transcendence is evidenced with less incidence by the participants, although it does not contemplate Feuerstein's criterion of allowing the student, by himself, to solve the same activity in different ways, they indicate understanding the importance of literacy being applied in other dimensions outside the school, valuing the child's reasoning, encouraging and respecting the way they complete the activities. On the other hand, mediation of meaning, understood by Feuerstein as the valve that propels behavior in the activity, is understood by the participants as incentive, value, and diversity of activities and use of technologies. For the purposes of conclusion, it was possible to perceive that the three criteria favor the literacy process, that mediation is a powerful action in this journey and, mediating goes beyond the interaction between the teacher and the student, in order to modify the cognitive structure of the individual causing its modifiability. It is understood as ways of transformation for literacy, to review the university education of teachers that prepares teaching and understanding of literacy.

Keywords: mediated learning experience; literacy; teacher education; education.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
EAD	- Educação a distância
EAM	- Experiência de Aprendizagem Mediada
DA	- Dificuldade de Aprendizagem
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MCE	- Modificabilidade Cognitiva Estrutural
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PEI	- Programa de Enriquecimento Instrumental
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	- Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	- Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional da Educação
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E EVOLUÇÃO	20
2.1 LEGISLAÇÃO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	30
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS.....	37
2.3 PROFESSOR ALFABETIZADOR: O MEDIADOR DA APRENDIZAGEM.....	43
3 APRENDIZAGEM MEDIADA: DA TEORIA AO SIGNIFICADO DA PRÁTICA	42
3.1 REUVEN FEUERSTEIN: BREVE BIOGRAFIA	43
3.2 TEORIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM): CONTRIBUIÇÕES DE REUVEN FEUERSTEIN.....	54
3.3 SÍNDROME DA PRIVAÇÃO CULTURAL.....	64
3.4 APRENDIZAGEM MEDIADA E ALFABETIZAÇÃO	61
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	72
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	66
4.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	67
4.3 CAMPO DE ESTUDO	68
4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	69
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	71
4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	71
5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	73
5.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA.....	75
5.2 INTENCIONALIDADE / RECIPROCIDADE.....	77
5.3 TRANSCENDÊNCIA	85
5.4 MEDIAÇÃO DE SIGNIFICADO.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	114

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação introduz um breve relato sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da autora e, por ser sua história de vida, expõe na primeira pessoa do singular. O tema de estudo é a mediação da aprendizagem na alfabetização que se desdobra, apresentando diálogos com diversos estudos e teóricos, estabelecendo concepções de aprendizagem mediada com a teoria de Reuven Feuerstein.

Desde muito cedo minha brincadeira preferida sempre foi de “escolinha”. Passava muito tempo com o giz, rabiscando os armários de madeira do quarto dos meus pais, simulando uma professora que dá aulas a seus alunos de pelúcia e bonecas, quando não me perdia em papéis, anotando tudo, criando histórias ou simplesmente mexendo com itens de papelaria. No entanto, quando questionavam qual profissão gostaria de ter quando adulta, nunca mencionava o magistério.

Considerada sempre boa aluna, com boas notas e rendimento escolar, porém muito “tagarela”, única queixa apresentada para minha mãe nas reuniões escolares. Cresci acreditando que era muito inteligente e capaz de seguir qualquer profissão que quisesse, entrar para a universidade e me formar, mesmo não tendo nenhum familiar próximo graduado e ter estudado em colégio público. Quando ingressei no ensino médio, decidi que faria Psicologia e assim segui até concluir e prestar vestibular, porém sem sucesso. Sem recursos financeiros para cursar uma universidade privada, ingressei em um curso pré-vestibular para me preparar melhor. Ao final do ano de 2005 tentei novamente o vestibular sem sucesso, então decidi dar um tempo nos estudos. Em 2006 conheci o Programa Federal ProUni que ainda estava no início, mas conseguia me encaixar nos requisitos, decidi então tentar uma bolsa para uma universidade privada. No segundo semestre do mesmo ano consegui uma bolsa integral na Universidade Tuiuti do Paraná, porém em outro curso, Pedagogia.

Pedagogia não era Psicologia, mas acreditava que eram próximos e que poderia cursar um semestre e após transferir para a desejada Psicologia. No entanto, logo percebi que não precisaria mudar de curso, me encantei pela Pedagogia e não demorou para que as lembranças de infância despertassem todo o amor que sentia quando brincava de “escolinha” e que trabalhar com Educação sempre esteve no meu “Ser”, ou seja, a docência sempre me escolheu. Consegui um estágio já no 3º mês, experimentei na prática a teoria aprendida em sala de aula.

Em 2009, quando concluí a graduação, já estava lecionando em uma escola privada de Mandirituba, a escola em que estudei todo o Ensino Fundamental I.

Em 2010 prestei concurso público para professora, ingressando na rede municipal de ensino de Mandirituba. Nesse mesmo ano, fui convidada para ser tutora de um curso de especialização e, em troca, poderia cursá-lo: Metodologia do Ensino de Arte. No ano seguinte, fui convidada para trabalhar como coordenadora do Polo EAD de Mandirituba, da mesma unidade, com isso deixei o emprego como professora da escola privada. Ainda muito jovem e com pouca experiência, permaneci como coordenadora apenas por um ano assumindo, depois disso, jornada suplementar como professora da rede municipal, sendo de dedicação exclusiva durante 4 anos.

Em 2014 muita coisa aconteceu, entre elas o nascimento do meu primeiro filho. Em abril de 2015 descobri que estava doente, tendo vários meses de internamento. Quando me recuperei, optei por priorizar os estudos do meu marido, que ainda não tinha formação na época. Em paralelo, participei da formação para os professores alfabetizadores: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2016 descobri que estava grávida do meu segundo filho, mesmo ano em que passei novamente no concurso público de Mandirituba, tornando-me professora efetiva da rede municipal de ensino por 40 h semanais. Permaneci na mesma escola até o ano de 2020. Nessa escola, assumi diferentes níveis, lecionando do 2º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Durante o período em que ministrava aulas, sempre me sentia insegura para assumir uma turma de 1º ano, pois acreditava ser muita responsabilidade alfabetizar uma criança, tinha muito medo de falhar, razão pela qual, na atribuição de aulas, nunca quis lecionar para o 1º ano. Me dediquei muito, aprendi a partir das vivências, sempre atenta com as experiências das professoras com mais tempo de trabalho do que eu. Em 2017, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica da mesma escola, mesmo ano em que fiz duas especializações *Lato Sensu*: Neuropsicopedagogia e Transtornos Globais do Desenvolvimento, além de Transtorno do Espectro Autista, uma vez que a Educação Especial ocupava um lugar importante, despertando em mim o desejo de aprender mais sobre como essas crianças aprendem, para também auxiliar as professoras a trabalharem com os alunos de inclusão. Em 2019, ainda na coordenação pedagógica, concluí mais uma especialização *Lato Sensu*: Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Minha inquietação frente a alguns questionamentos e dúvidas das professoras da escola despertaram a vontade de pesquisar porque algumas crianças sentiam maior dificuldade de aprender, não atingiam os objetivos esperados para a fase em que se encontravam, especialmente no processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, na alfabetização. Depois de assistir a uma palestra sobre a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, passei a refletir de que maneira poderia, juntamente com os estudos desse teórico, contribuir no processo de aprendizagem na alfabetização considerando a mediação. Com isso, decidi ingressar no Mestrado para aprender a pesquisar e tentar responder aos meus questionamentos.

Aprovada no Mestrado Profissional em Educação da UFPR, no ano de 2019, iniciei uma nova trajetória de muitos desafios e aprendizagens, servindo também como uma maneira de contribuir com o processo de ensino do meu município, auxiliando os professores a compreenderem como ocorre a mediação que possibilita a aprendizagem. Em 2021, após um ano de restrições devido à pandemia causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), infecção potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (OMS, 2020) aceitei o convite para coordenar o departamento de Educação Especial e Inclusiva do município de Mandirituba, uma nova etapa profissional com o propósito de contribuir também para a melhoria do ensino dos nossos alunos, em especial a alfabetização.

A alfabetização é uma das etapas importantes do ensino, uma vez que todo indivíduo pertence a um mundo letrado que precisa desvendar. Para desvendar o mundo letrado, a criança leva para a escola as palavras aprendidas no mundo a sua volta e essas palavras, segundo Freire (1989), vão auxiliar a aprender a palavra escrita. Portanto, aprender envolve técnicas que ao longo dos anos foram sendo aprimoradas, mantendo o objetivo central de ensinar a ler e a escrever. Com isso, esta pesquisa busca compreender de que maneira a Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein (1998; 2014) pode contribuir no processo de ensinar a ler e a escrever, na alfabetização de crianças.

Alfabetizar vem, ao longo dos anos, ganhando novas formas, provocando debates, principalmente no âmbito da formação docente e das políticas públicas para a educação. Essas últimas, no que diz respeito à alfabetização, são recentes. De acordo com Mortatti (2010), as políticas educacionais começaram a ser amplamente discutidas após a década de 1980 e, desde então, têm sido pauta das discussões

envolvendo fatores como a formação docente, as metodologias, a estrutura das escolas, o público atendido, entre outros, nas diferentes etapas da educação.

No percurso histórico acerca das reflexões sobre a alfabetização, no Brasil, elencam-se três modelos teóricos principais: “construtivismo, interacionismo linguístico e letramento” (MORTATTI, 2010, p. 332). A partir de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) esses três modelos foram incorporados em um documento, ainda com a prevalência do construtivismo. No entanto, mesmo após a abrangência dessas concepções teóricas pelos documentos oficiais, ainda assim continuaram a ser utilizadas as cartilhas e métodos de alfabetização (MORTATTI, 2010).

Com a implementação da BNCC (2017), o objetivo é que todas as crianças consigam ler e escrever ao final do 2º ano do ensino fundamental, tempo que pode ser suficiente para a maioria das crianças. No entanto, para Vygotsky (2000), o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento, com isso quanto mais aprendizado, maior será seu desenvolvimento. Uma das metas é que o percentual de analfabetos diminua cada vez mais no Brasil, no entanto apesar dos números estarem diminuindo, a qualidade em que se dá o processo de alfabetização é questionável (MORTATTI, 2010; SOARES, 2004, 2020).

Ensinar a criança a ler e escrever demanda um grande esforço e preparação, por parte do educador, sendo necessária uma boa formação inicial e também continuada. Além disso, Mortatti (2004; 2010) salienta que é importante que haja a valorização do magistério, como uma das maneiras de propiciar melhores condições aos professores garantindo a essas crianças o direito de ler e escrever, conseguir uma educação igualitária e, conseqüentemente, a redução de outras desigualdades. A autora diz ainda que o educador precisa de um bom planejamento, com práticas diárias, estudo de metodologias, além de precisar conhecer as teorias para avaliar qual a melhor maneira de atingir as especificidades que cada educando traz consigo.

Aprender a ler e escrever, bem como cuidar do cognitivo, do afetivo, emocional, sociocultural valorizando o que o aluno já sabe é, sem dúvida, fundamental para processo de alfabetização. Os cuidados com os fatores citados deveriam partir também da família, no ambiente familiar e, quando isso acontece, a criança chega à escola com tranquilidade e facilidade para aprender a ler e a escrever.

Apesar de as crianças estarem inseridas no mundo das letras desde muito cedo, não são todas as famílias que conseguem interagir com seus filhos, devido a inúmeros fatores como rotina de trabalho intensa, falta de escolarização, problemas de saúde, vulnerabilidade social, entre outros (SOARES, 2004). Isso faz com que muitas crianças tenham maior contato com o código escrito apenas depois de ingressarem na escola, demandando maior esforço por parte dos profissionais. Quando um aluno consegue ser estimulado em casa, o educador consegue avançar etapas neste processo, porém infelizmente não é a realidade de todos.

Com base na pesquisa realizada pelo IBGE e divulgada no ano de 2019, o Paraná teve um aumento de 13% no número de analfabetos entre os anos de 2016 a 2018, sendo que as mulheres são a maioria. Um dos motivos é um número significativo de abandono escolar, sendo um dos fatores o insucesso vivenciado por esses indivíduos diante das dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Brustolin (2018), os números divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que teve sua última edição em 2015, com 70 países concorrentes, o Brasil ocupou a 59ª posição, evidenciando que muitos estudantes possuem dificuldade para usar a leitura como meio de adquirir conhecimento em outras áreas.

Apesar de todo o processo de desaceleração do analfabetismo, conforme apresenta Mortatti (2004, p. 24), afirmando que na faixa dos 7 aos 14 anos “o acesso à escola está praticamente universalizado (96,5%), incluindo as áreas rurais, onde 94,7% das crianças frequentam alguma instituição de ensino”, não é uma garantia do sucesso no processo da aquisição da leitura e da escrita, uma vez que as condições socioculturais são ainda muito latentes.

Ressaltada por Altmayer *et al.* (2012), a questão sociocultural tem um enorme impacto na aprendizagem, principalmente nos anos de alfabetização. Uma criança sem contato com a narrativa, com o mundo letrado, com a ficção, torna-se uma criança sem vocabulário e dificilmente vai se perguntar qual é o papel da escrita na sua vida e, por consequência, vai achar irrelevante aprender. Sendo assim, a alfabetização tem fundamental importância para a formação do aluno, é o pontapé inicial para os futuros conhecimentos que o aluno irá adquirir no decorrer da sua vida escolar (SOARES, 1998; 2003).

Considerando a importância acerca da alfabetização, tal estudo torna-se relevante, uma vez que oportuniza verificar se a Experiência da Aprendizagem

Mediada de Feuerstein (1998; 2014) pode contribuir com o processo da aquisição da habilidade de leitura e escrita das crianças. Com base nessa premissa e diante de todos os desafios enfrentados pelos professores durante o processo de alfabetização de uma criança, este estudo se justifica por considerar importante compreender por que, frente aos avanços de métodos e constantes discussões sobre a formação e o papel do professor alfabetizador, mudanças nas diretrizes, ainda enfrentamos tantas dificuldades para alfabetizar a criança, especialmente no tempo previsto pela BNCC (2018) que apresenta que todas as crianças devem estar alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental.

É sabido que muitas crianças apresentam dificuldades com a leitura devido a problemas subjacentes à decodificação de palavras ou compreensão de linguagem. Também é sabido que outras crianças têm dificuldades em adquirir as habilidades de ler, escrever e soletrar devidamente, sendo muito difícil atingir a fluência esperada para sua idade.

Alfabetizar há muito tempo tem sido um dos grandes desafios da educação, uma vez que a aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo, tanto para o docente quanto para o discente. Por se tratar de base para a aprendizagem, a aquisição da leitura e da escrita é uma etapa fundamental no processo de escolarização e, por essa razão, um professor alfabetizador precisa estar preparado, ser um conhecedor tanto de métodos quanto da realidade de cada criança.

De acordo com Oliveira (2007, p.21), o planejamento do professor precisa englobar alguns aspectos básicos como conhecer a realidade do aluno e da comunidade de inserção, daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas. A partir de uma sondagem sobre os fatores citados, traçam-se finalidades, metas e objetivos daquilo que se faz mais urgente para aquele momento. Nesse cenário estão as metodologias que vêm sendo mais questionadas e, sobre essas, estudos são cada vez mais frequentes e necessários (SOARES, 2020; FERREIRO e TEBEROSKY, 1998 e MORTATTI, 2004).

Dessa forma, é necessário compreender de que maneira as práticas de mediação da aprendizagem, segundo a teoria desenvolvida pelo psicólogo Reuven Feuerstein (1998), Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) podem contribuir no processo de alfabetização de crianças. Para esses autores, mediação é um conceito muito caro, sendo o professor o elo entre o aluno (mediado) e o saber que, se trabalhado de forma intencional, proporciona desenvolvimento no outro.

O que se tem percebido é que, nesta etapa, as maiores dificuldades centram-se em fazer com que o aluno esteja alfabetizado ao final do 2º ano do ensino fundamental. Para que isso aconteça, faz-se fundamental a formação do professor alfabetizador já que a criança está sendo apresentada ao mundo da língua escrita, suas funções sociais, cabendo a esse profissional fazer a “ponte” entre as letras, as palavras e os textos e a construção de significados.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), boa parte da dificuldade apresentada pode ser explicada pelo fato da ausência de mediação, seja na família ou na própria escola, pois muitas vezes os professores não conhecem a importância da mediação, ou como ela ocorre. A ausência, ou ineficiência de um ambiente mediado na família, na sociedade e na escola, contribui para a Privação Cultural entendida por Feuerstein (1998), como meios que privam a criança de se desenvolver em um ambiente humanizado, uma vez que esses fatores reduzem a modificabilidade cognitiva estrutural às culturas, privando-as de progredir e isso poderia explicar as dificuldades, relatadas por professores, de que algumas crianças não conseguem aprender.

Nesse sentido, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o discurso dos professores alfabetizadores sobre suas práticas de mediação da aprendizagem contribui para amenizar as dificuldades de aprendizagem, em crianças, de escolas municipais, de um município da região metropolitana de Curitiba/PR? As respostas a essas perguntas podem ser diversas, assim como os caminhos que elas podem indicar.

Assim, o presente estudo torna-se relevante na medida em que visa contribuir, de alguma forma, para tecer novas redes de sentido na metodologia praticada pelos professores durante a etapa de alfabetização. Uma relevância social do estudo advém da necessidade de continuarmos a compreender e contribuir para a reflexão, por meio de novas estratégias que fertilizem o nosso olhar sobre o processo de alfabetização e de mediação e que culmine na formação universitária dos docentes.

A relevância pessoal para o estudo do tema, como já referenciado no início deste texto, adveio do fato de que, sendo educadora alfabetizadora e tendo compreendido que mediar vai além de acompanhar o aluno, levou-me a metamorfosear minha prática e a buscar compreender a relevância da minha função e profissão.

Sendo assim, a presente pesquisa baseia-se nos três critérios universais de Reuven Feuerstein e assume como objetivo geral: identificar indícios de experiência de aprendizagem mediada, de Reuven Feuerstein, de professores alfabetizadores, junto às crianças de escolas municipais, na região metropolitana de Curitiba/Paraná. Como objetivos específicos pretende-se:

- Analisar se a mediação praticada pelos professores alfabetizadores é entendida como Experiência de Aprendizagem Mediada;
- Investigar concepções de aprendizagem mediada de professores alfabetizadores, relacionando-as com os critérios de mediação feuersteinianos;
- Contribuir com reflexões pautadas na teoria de Feuerstein acerca da aprendizagem mediada na promoção de uma prática docente mediadora;
- Realizar uma revisão de literatura sobre a alfabetização no Brasil, bem como as políticas públicas que cercam o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Para tanto, um primeiro capítulo aborda fragmentos autobiográficos da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, seguido da contextualização do tema, justificativa, problemática, os objetivos e os demais capítulos que irão delinear o estudo.

No capítulo dois, fui percorrendo sobre os conceitos de alfabetização, bem como sua trajetória no Brasil, considerando aspectos históricos de cada período com ênfase após a década de 1970, como ocorreu essa evolução num diálogo com Soares (2004-2020) e a alfabetização nas escolas; a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999); a alfabetização e a escrita de Melo e Marques (2017); a consciência fonológica para Gontijo, Costa e Perovano (2020), entre outros. Também apresenta legislações (BNCC, 2017;2018; LDB, 2018; PNAIC, 2012; PNA, 2019, entre outros), que cercam o processo de alfabetização, bem como as perspectivas pedagógicas sobre Alfabetização e Letramento e o papel do professor alfabetizador enquanto um mediador da aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta um breve percurso da aprendizagem mediada a partir de estudos de Nunes e Silveira (2015); Vygotsky (1896-1934-2000); Bruner (1915-2008); Batistuzzo (2009) e contribuições da aprendizagem significativa de Ausubel (1918-2008), entre outros. O capítulo apresenta também uma breve biografia do psicólogo Reuven Feuerstein (1998), além dos estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), Feuerstein (1990), Feuerstein, Klein e Tannenbaum (1994), Meier e

Garcia (2007) com base na teoria de Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM) bem como a relação dessa teoria com o processo de alfabetização. O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, com a descrição de sua caracterização, abordagem, os sujeitos participantes, o processo ético e as ferramentas utilizadas para a coleta de dados.

No quinto capítulo os resultados, análise e discussão. Nessa análise, o diálogo com os autores foi estabelecido a partir de leituras selecionadas de suas obras que traziam de alguma forma uma relação com o tema da mediação na alfabetização. Por fim, são tecidas as considerações finais a respeito da temática investigada.

2 ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E EVOLUÇÃO

O verbete “alfabetização” deriva da palavra alfabeto, que em latim significa “*alphabetum*”. Alfabetização, segundo o dicionário Michaelis (2021), trata-se de: 1. “Ato ou efeito de alfabetizar. 2. Processo de aquisição do código linguístico e numérico, letramento. 3. Difusão do ensino primário, restrito ao aprendizado da leitura e escrita rudimentares”.

De acordo com Soares (2016), alfabetização é o ato de ensinar o código da língua escrita, as habilidades de ler e escrever, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita. Para a autora, por meio da alfabetização acontece o primeiro contato do indivíduo com o sistema da escrita constituindo-se uma ferramenta para o acesso aos demais conhecimentos. Portanto, alfabetização é o domínio da leitura e da escrita, em outras palavras, alfabetização é o ato de ensinar a ler (decodificar) e a escrever (codificar) (SOARES, 2004).

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) ressaltam que até a década de 1980 alfabetizar tinha como principal objetivo, “a aquisição do sistema convencional da escrita, alternando processos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra (sílabas, letras, fonemas)”, e ainda, os processos analíticos, que partem de unidades maiores (palavras, frases ou textos). No entanto, para as autoras, além dos métodos padronizarem a aprendizagem da leitura e da escrita, com o uso de cartilhas como material didático, com textos sem coerência, com frases soltas, davam ênfase a exercícios mecânicos, de memorização de letras e sílabas que não tinham significado, consistindo na aprendizagem por meio de cópias e ditados.

Conforme Melo e Marques (2017, p. 328):

O bom ensino estava pautado na memória, e o bom professor era aquele que seguia as diretrizes oficiais e aplicava adequadamente o método impresso nas cartilhas. Aos educandos cabia ter uma memória boa o bastante para decorar nomes ou sons de letras, sílabas, palavras, frases e textos, os quais, na maioria das vezes, vinculavam-se a preceitos higiênicos e patrióticos.

Nas décadas seguintes o Brasil, inspirado por Ferreiro (1999), passou por uma revolução conceitual, com o intuito de resolver os empecilhos escolares e reduzir os altos índices de reprovação. Ferreiro era contrária aos métodos tradicionais e acreditava que era necessária uma nova abordagem que valorizasse o cognitivo. Essa

abordagem foi chamada de Construtivista, tornando-se uma referência teórica no contexto educacional da alfabetização.

Com base nos estudos, Ferreiro e Teberosky escreveram um dos livros de referência na alfabetização, “Psicogênese da língua escrita”, cujo objetivo das autoras ia além de apresentar uma proposta didática ou soluções mágicas, ou ainda receitas na forma de conduzir o ensino com sucesso, mas como uma forma de assessoramento junto aos professores, para que eles compreendessem como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e escrita pela criança, de modo a entender como a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas e linguísticas. Isso porque, para as autoras, a aquisição do conhecimento se dá com a interação da criança com o objeto de conhecimento. Ferreiro foi aluna de Piaget e com ele aprendeu que “a criança não espera que alguém que possui um conhecimento transmita a ela por um ato de benevolência, e sim pelo compromisso com o ensinar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

As perspectivas teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999) se diferenciam das metodologias tradicionais, priorizando os conhecimentos sobre o mundo letrado que rodeia a criança. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos no meio social de inserção e, uma vez inserida no contexto de ensino, passa a ser capaz de construir ativamente seu próprio conhecimento a partir de hipóteses e interpretações da leitura e escrita. Em outras palavras, a criança constrói seu próprio conhecimento apropriando-se das funções sociais da escrita.

Sobre o construtivismo, na visão de Soares (2004), essa abordagem não só condenou os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita, como evidenciou os processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, e com isso passou a ser fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, o que para Soares (2004) não propõe uma metodologia de ensino.

Para o professor não cabe apenas a aplicação de um ou outro método (analítico, sintético ou eclético) mas, segundo Melo e Marques (2017, p. 133), compete a ele “conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizandos a respeito da língua escrita e, a partir de disso, desafiá-los a ir além, a colocar em jogo todos os seus conhecimentos” . Isso é necessário para avançar na busca de desafios que sejam de possível resolução pelo educando, em busca do seu processo de autonomia.

A teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) ainda descentraliza o processo de alfabetização como uma metodologia a ser seguida, não sendo mais o discurso do “como se ensina” o foco central, mas sim “como a criança aprende”.

No entanto, mesmo com a teoria do construtivismo sendo difundida amplamente no Brasil, ainda durante o ano 2000 era possível observar, em muitas escolas brasileiras, a alfabetização baseada nas cartilhas, em métodos ou prescrições anteriormente defendidas. Ainda hoje a metodologia sintética é a mais utilizada e defendida, sendo a “palavra” a unidade mais utilizada. Isso se deve por ser “mais facilmente decomposta e composta com a finalidade de levar as crianças a segmentar, identificar e manipular sílabas e fonemas e seus correspondentes gráficos” (GONTIJO, COSTA E PEROVANO, 2020, p. 14) que, segundo os autores, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental no processo de alfabetização.

De acordo com Soares (2020), mais importante do que ensinar por meio de um método é ensinar com método, ou seja, de maneira fundamentada, articulando contribuições de ciências tais como: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia, uma vez que todas elas contribuem com evidências científicas na compreensão dos processos de alfabetização e de ensino.

O processo de alfabetização não pode ser associado apenas ao ato de memorização de símbolos e conteúdo, mas como uma maneira de ensinar os alunos a construir um saber voltado ao conhecimento. É necessário compreender como a linguagem ocorre, o seu surgimento. Complementando a ideia, Morais e Albuquerque (2007, p. 15) salientam que:

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Para compreender que o ato de alfabetizar vai além de levantar hipóteses sobre os símbolos linguísticos, é necessário antes proporcionar aos alunos momentos que possam testar seus conhecimentos, que os façam perceber e refletir sobre a escrita

que realizam. Não é o suficiente ter contato, ou até mesmo experiência com a escrita ou material similar. É válido constatar que a alfabetização dar-se-á por meio da análise e da reflexão sobre os diversos gêneros textuais existentes no meio social que o aluno vive, além de proporcionar aos educandos atividades que visam a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

Estudos de Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 17) destacam que “o objetivo central da alfabetização é propiciar a aprendizagem da consciência fonológica e da técnica da escrita, visando a sua ampliação em práticas situadas”.

Dessa forma, para um maior entendimento, trabalhar com a alfabetização é realizar uma construção contínua do aprender, proporcionando ocasiões que devem iniciar desde o primeiro momento em que a criança começa a ter o contato com a escrita. Partindo desse princípio, entende-se que o ato de aprender a escrita não deve associar-se à junção de letras e sons somente.

O maior objetivo da leitura é a compreensão, mas essa capacidade só pode ser desenvolvida a partir dos conhecimentos que o aluno já traz consigo. A leitura sempre será “uma verificação de hipóteses e a incorporação de informações novas, e não um processo de decodificação” (BRANCO, 2009, p. 74).

As experiências vivenciadas pelas crianças com o mundo letrado favorecem sua compreensão do uso social da língua, que será otimizado no espaço escolar durante a alfabetização. A informação, a leitura cercam o indivíduo, pois estão em praticamente tudo, como por exemplo, cartazes, nomes de rua, receitas, jornais, revistas, entre outros. Todo esse processo ocorre antes de efetivar o processo de alfabetização, pois as crianças estão de certa forma habituadas a conviver com diversas situações de leitura e de escrita que favorecem o letramento. Lira (2006, p.44) discorre que:

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita.

O mundo da escrita, assim como se apresenta complexo para a criança, tem acentuada a sua complexidade se avaliado o contexto familiar e social da criança. É sabido que esse processo de desenvolvimento da alfabetização, entendido pelo viés da complexidade de Morin (2015) tem, sim, interferência da condição social em que a

criança vive e, em muitos casos, dificulta a ela trilhar a sua trajetória escolar de maneira mais tranquila frente às dificuldades com a escrita, de forma a dificultar a desvendar os níveis de pensamento que se encontra.

Emília Ferreiro (1999) descreve os níveis de alfabetização como: pré-silábico, silábico, silábico alfabético, e o nível alfabético. A criança em seu primeiro momento, suas ideias e o entendimento que possui sobre a escrita, baseia-se no ato de reinventar sua fala, sua escrita, ocorrendo neste momento a descoberta infantil de que o ato de escrever não é o mesmo que desenhar. Ferreiro (1999) discorre ainda que a percepção dessa diferença ocorre antes mesmo de adentrar o espaço escolar, pois a mesma está inserida em um meio social grafocêntrico¹.

Ferreiro (2001, p. 09) complementa descrevendo que a alfabetização, em seu início, deve considerar a maturidade da criança para se adequar ao método que está sendo empregado. Desta forma, precisa compreender que a criança possui, de acordo com a sua capacidade, momentos propícios para seu aprendizado, sendo relativos e próprios de cada indivíduo. São errôneos a comparação e o diagnóstico de que crianças aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. É válido pontuar que questões de aprendizagem são pertinentes a cada um, sendo esse momento único e individual.

Para compreender as fases da alfabetização no Brasil e elucidar os processos e ideais seguidos, conforme o período histórico, é importante conhecer brevemente sobre o que traz a legislação acerca dessa etapa da educação básica, sendo observado que os documentos norteadores foram construídos a partir dos contextos sociais e econômicos vivenciados durante cada período e que, com o passar dos anos, precisaram se readequar.

2.1 LEGISLAÇÃO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Apesar da alfabetização ser pauta nas discussões e reflexões acerca da educação no Brasil, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) é que políticas públicas começaram a ser estudadas e aplicadas a fim de garantir a alfabetização ainda durante os primeiros anos do ensino fundamental, como está descrito em um dos seus artigos:

¹ Uma referência dada ao fato de a sociedade ser centrada na escrita.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996)

Embora a LDB não faça qualquer referência acerca da alfabetização, o que nos traz o artigo 32 faz com que o olhar recaia sobre a mesma, tratando-se de uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem garantindo, de alguma maneira, que os alunos tenham acesso aos conhecimentos básicos. Foi a partir dessa lei que a sociedade e as políticas públicas passaram a observar a educação com mais ênfase, realizando estudos e reflexões. Vinte anos mais tarde, em 2006, com a lei nº 11.274, que instituiu o ensino fundamental de 9 anos, garantindo que todas as crianças iniciassem o 1º ano com 6 anos de idade, o documento norteia a ampliação, sendo uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização, pois a criança ingressando mais cedo no sistema de ensino terá um tempo mais longo para tais aprendizagens (TIBÚRCIO, 2013).

Em 2012 o Governo Federal, em parceria com os Estados e Municípios, criou o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha como objetivo alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao programa, os professores alfabetizadores participaram de formação continuada, além da distribuição de materiais, como livros didáticos e de literatura e jogos. O esforço surgiu após pesquisas relacionadas ao Censo de 2010 apresentarem que cerca de pouco mais de 15% das crianças com até 8 anos de idade ainda não se encontravam alfabetizadas. Entre as ações do PNAIC estavam a realização de avaliações diagnósticas, a fim de acompanhar o processo e as ações que estavam sendo desenvolvidas. Com isso, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi criada. No entanto, anteriormente a isso, a Prova Brasil já apontava que muitas crianças chegavam ao 5º ano sem adquirir os domínios das habilidades básicas de leitura e escrita, que eram previstos para esta etapa.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 traz, em sua meta 5, alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, no entanto, para que tal objetivo seja alcançado, é necessário um apoio conjunto entre família e escola.

As mudanças acima referenciadas deram maior ênfase e visão sobre o processo de alfabetização, passando a ser defendido que acontecesse até o final dos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo apresentados novos conceitos sobre o ensino e aprendizagem, particularmente o conceito de Alfabetização sob a perspectiva do Letramento.

De acordo com Soares (2004, p. 100),

Alfabetização e letramento são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita.

No entanto, os resultados divulgados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (2016) foram considerados preocupantes, sendo motivo de reformulação das práticas de ensino utilizadas dentro do contexto educacional, pois a cada ano os resultados obtidos pioravam, assustando autoridades educacionais ao deparar com altos índices de alunos que chegavam ao 3º ano do ensino fundamental sem estar completamente alfabetizados. Os números trazidos pelo relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), elaborado pelo INEP (2018), indicam que a maior concentração dos estudantes se encontrava nos níveis 2² e 3³ de leitura, sendo capazes de realizar leitura de textos simples ou de pouca complexidade e, também aponta que 22% dos estudantes brasileiros ainda se encontrava no nível 1⁴, o mais baixo.

O Brasil precisa avançar nos dados no que diz respeito à leitura e à escrita pois, segundo o PISA (2018), 50% dos brasileiros com idade até 15 anos não atingiram o

² Nesse nível, os leitores conseguem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado. Eles conseguem entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas e/ou quando o(s) texto(s) inclui(em) alguma informação distratora. (INEP, 2018)

³ Nesse nível, os leitores conseguem representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de conteúdo explícito ou de dicas organizacionais. Os leitores conseguem integrar o conteúdo e gerar inferências básicas e mais avançadas. Eles também conseguem integrar várias partes de um trecho de texto para identificar a ideia principal, entender um relacionamento ou interpretar o significado de uma palavra ou frase quando as informações necessárias são exibidas em uma única página. (INEP, 2018)

⁴ Nesse nível, os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas. Os leitores nesse nível também conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um pedaço de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio conhecimento prévio. (INEP, 2018).

nível básico de leitura, e os dados estão estagnados desde o ano de 2009, apesar dos investimentos na educação básica terem dobrado.

De acordo com Branco (2009), o baixo resultado nas avaliações que medem o desempenho dos estudantes é que levou as autoridades educacionais e comunidades interessadas a questionarem a qualidade da educação oferecida e a indagar sobre a competência de quem ensina os que não aprendem, levando o foco para os profissionais de educação e sua formação.

Morais, Leal e Albuquerque (2009) descrevem que os sistemas de avaliação surgiram de uma necessidade de analisar o que estava sendo aprendido e se estava realmente de acordo com a idade do aluno, mas afirmam que, na elaboração dessas avaliações, não são levados em consideração os currículos escolares de cada unidade de ensino, bem como suas especificidades. Discorrem que essas avaliações podem ser ferramentas para alertar as instituições de ensino sobre suas práticas, bem como para a reestruturação de políticas públicas acerca da alfabetização.

Esteban (2012, p. 583) discorre que as formas como ocorrem essas avaliações podem conter números irrealistas, já que desconsidera fatores socioeducacionais e a flexibilização curricular. Quando os resultados não são satisfatórios, é comum atribuir as causas ao professor, que não cumpriu com os objetivos que deveria atingir.

No que diz respeito ao citado por Esteban e Soares (1998), tanto o sucesso quanto o insucesso do processo de alfabetização não são única responsabilidade do professor, pois trata-se de um processo amplo que abrange muito mais do que somente o espaço escolar, devendo ser considerados os aspectos sociais, econômicos e emocionais. Mesmo com os programas nacionais que incentivam a alfabetização na idade certa, é preciso considerar que é um fator conjunto onde não apenas o professor é o responsável, mas sim toda a equipe que rodeia a criança, sendo pais, responsáveis, coordenação escolar, entre outros. Para que essa ação aconteça, além de uma equipe multiprofissional é preciso um ambiente favorável, com estímulos, que promova a aprendizagem.

Esteban e Soares (1998) salientam ainda que, apesar da importante atuação do professor para o desempenho dos alunos nessas avaliações, não é dado o direito de os mesmos fazerem questionamentos e participar do desenvolvimento e construção das avaliações. Mas ressalta que os resultados são direcionados a eles. Sobre essa necessidade em avaliar a alfabetização e a sua precisão, Freitas (2007, p. 125) destaca:

Um aspecto de cunho político, pedagógico e técnico que ocupou agentes estatais da esfera educacional, desde o ingresso nos anos 2000, se refere a como construir uma mediação entre instâncias avaliadoras e os sujeitos que detêm o poder de imprimir significado e sentido prático aos 'achados' possibilitados pelo complexo de 'medida-avaliação-informação'. O problema de como tornar efetiva essa via de regulação da educação básica tem sido a grande questão posta ao Estado central [...].

Por isso, é possível compreender que existe uma preocupação, tanto no que tange à equipe gestora ou mesmo ao próprio governo, em questionar e almejar construir um sistema de ensino que propicie a alfabetização de qualidade, mas que só poderá se concretizar caso haja equipe preparada para sua efetivação, que a considere como um processo fundamental para o desenvolvimento do aluno, respeitando e evidenciando como uma etapa necessária para seu aprendizado. Apesar de trazerem dados importantes para reflexões acerca do processo de alfabetização, não devem ser os únicos parâmetros a serem observados.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, passando a ser o documento norteador do currículo das escolas brasileiras, a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conhecimento. A BNCC traz o conceito de competências que são definidas como:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 6)

Na visão de Gontijo, Costa e Perovano (2020), o conceito de competência adotado pela BNCC está ligado ao modelo de alfabetização funcional adotado pela UNESCO, ou seja, o processo da aquisição da leitura e da escrita para fins específicos, como para a realização de tarefas cotidianas, por exemplo. Nesse modelo, a alfabetização é "entendida como aquisição do código escrito ou de habilidade de codificação e decodificação, é a base para a atuação em contextos situados e, também, para a mudança dos contextos dos quais as crianças fazem parte"(GONTIJO, COSTA, PEROVANO, 2020, p. 12).

Outra mudança que a BNCC traz com relação ao processo da alfabetização é que ela deve ser consolidada até o final do 2º ano do ensino fundamental e não mais

até o fim do 3º ano, como propunha o PNAIC, apresentando uma prevalência para o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da percepção dos sons das letras das palavras, contribuindo para que o professor identifique as defasagens de cada aluno, pensando quais estratégias utilizar para sua superação. No entanto, o trabalho com a consciência fonológica já era enfatizado nos cadernos do PNAIC.

O objetivo da alfabetização descrito na BNCC (2017) é que, ao final dos dois primeiros anos do ensino fundamental, os estudantes tenham adquirido o sistema de escrita alfabética, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita por meio dos eixos: oralidade; análise linguística/semiótica; produção de texto e leitura/escuta.

A BNCC ainda destaca o papel das experiências que os alunos já trazem consigo, uma vez que é importante partir das mesmas para adquirir novos conhecimentos.

[...] as experiências que o aluno traz consigo do ambiente familiar, cultural e social, o contato com as tecnologias, memórias, estimulam sua curiosidade e assim, novas perguntas. Isso faz com que o aluno comece a ampliar sua compreensão de si mesmo e do mundo social, das relações humanas no qual ele está inserido. As características dessa faixa etária demandam um trabalho escolar de acordo com os interesses apresentados pelos alunos, de suas vivências, para que a partir dessas vivências possa aumentar sua compreensão (BANZANI; MONTAGNOLI, 2017, p. 16).

Ou seja, durante os anos de alfabetização, o professor deve oportunizar, aos estudantes, inúmeras ocasiões para que ampliem seu conhecimento a respeito do sistema de escrita alfabética, sempre associando com as práticas de letramento. Conhecendo o mundo através de novos olhares é que surgem infinitas oportunidades para que a criança compreenda o papel da escrita e da leitura e aproprie-se desse saber de forma relevante.

A BNCC (2018) também traz a prevalência pela consciência fonológica,

A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente conforme a criança adquire conhecimento das palavras, sílabas e fonemas como unidades possíveis de identificação. O desenvolvimento da consciência fonológica parece ocorrer naturalmente, segundo um ritmo previsto na linguagem oral. Porém, também é afetada pelo tipo de experiência que a criança possui. Em torno de seis a sete anos de idade, há um crescente desenvolvimento desta consciência, coincidindo com o início da escolarização (MEDEIROS, OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Na alfabetização baseada no método fônico, a criança deve compreender que os sons estão associados às letras e são os mesmos sons da fala. Desse modo, a

criança “deve compreender que cada som corresponde a uma letra, e deve, também, perceber que os fonemas e grafemas obedecem a uma sequência e que qualquer alteração nesta produzirá uma palavra diferente” (MEDEIROS, OLIVEIRA, 2008, p.45). Ou seja, o sucesso para a alfabetização, seguindo esses moldes, deve estar na compreensão da relação existente entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

De acordo com Morais (2012), houve uma errônea interpretação no que diz respeito à teoria da psicogênese da escrita juntamente com o discurso do letramento, que teria levado a acreditar que não era necessário ensinar a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética de maneira planejada e sistematizada, já que os alunos poderiam aprender de maneira espontânea somente através de práticas diárias de escrita, leitura e produção de textos. O autor ainda ressalta se tratar de uma “desinvenção” do ensino da escrita alfabética, sendo criada a “ditadura do texto”, fazendo com que os professores acreditassem ser errado trabalhar unidades menores (palavras, sílabas), acreditando que as crianças descobrem por si mesmas como a escrita alfabética funciona e quais suas convenções. No entanto, as crianças só serão alfabetizadas a partir de um ensino específico sobre tal sistema.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao reconhecer os possíveis motivos que podem ter gerado atraso e dificuldade de aprendizado, buscou reformular suas práticas para que essa situação se modifique. De acordo com Soares (1998), as causas das dificuldades de ensino podem ser tanto econômicas, sociais ou mesmo biológicas. Prevendo estas necessidades, o Governo Federal criou o decreto nº 9.765/19, que institui a Política Nacional de Alfabetização. Em seu artigo 1º fica definido:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Com isso, o processo de alfabetização engloba diversas esferas, sendo uma atribuição da União, Estados e Municípios, oferecendo a promoção de uma alfabetização de qualidade, combatendo o analfabetismo por meio de programas de formação continuada dos profissionais, sendo suas diretrizes:

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

I - Priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;

II - Incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;

IV - Participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;

V - Estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;

VI - Respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;

VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e

VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.

A Política Nacional de Alfabetização tem como objetivo oferecer uma alfabetização de qualidade incentivando a prática de leitura, bem como a possibilidade de detectar, de maneira precoce, problemas futuros de aprendizado. Também promove a valorização do professor responsável pela alfabetização, sendo um precursor para o reconhecimento de sua ação.

Além do Plano Nacional de Alfabetização, criado em 2019, o Governo Federal também tem buscado um conjunto de ações direcionadas a práticas de leitura e escrita que podem ser compartilhadas pelos familiares dos alunos, a fim de auxiliá-los no processo de alfabetização e letramento.

Ainda sobre a Política Nacional de Alfabetização, sugere a alfabetização por meio do método fônico, o PNA traz como proposta cinco pilares para se objetivar, sendo eles: "consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, vocabulário e compreensão de texto". Isso ficou ainda mais evidenciado a partir da formação proposta pela política. O curso denominado "Tempo de Aprender", voltado para os professores alfabetizadores, traz toda a proposta do método fônico (BRASIL, 2019, p. 22).

No entanto, alfabetizar de forma a atender a proposta que se trata da compreensão social da leitura e escrita é também letrar sob a perspectiva do letramento de Soares (2003, p. 36) uma vez que, segundo a autora, "letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado

da escrita”. Porém a prática de alfabetizar letrando não é discutida na PNA, apesar da BNCC (2018) discorrer acerca do letramento infantil por meio da centralidade no texto e por meio de diferentes gêneros textuais, além de uma maior aproximação com linguagens voltadas à realidade dos alunos. A ideia é se debruçar sobre textos das mais diversas esferas, campos sociais, comunicação e uso da linguagem.

O letramento inicia-se antes mesmo da alfabetização, por meio do contato da criança com práticas e usos da leitura e escrita, não sendo necessário que a criança já tenha o domínio do código escrito. Eis uma confusão existente: o letramento e a alfabetização. O alfabetizar consiste em inserir a criança dentro do mundo dos símbolos das letras. O letramento envolve o uso social da escrita, demonstrando para a criança a função da leitura e da escrita. A partir de tais conceitos é possível salientar que devem estar em consonância e acontecer ao mesmo tempo pois, de acordo com Soares (2009, p. 17), “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

A esse incentivo é fundamental que o professor, nessa fase, estimule a criança pelo gosto da leitura, colocando-a em contato com diversas obras literárias e mostrando que ela está em contato diário com diferentes gêneros textuais, sistematizando seu trabalho, de maneira a fazer com que o aluno reflita sobre os usos e funções da leitura e da escrita. A alfabetização é conhecida como o momento propício para ocorrer a inserção da criança no mundo das letras, pois em seu primeiro contato conhece e gosta de decifrar o desconhecido.

A alfabetização deve ocorrer em paralelo com o letramento pois, por meio da leitura e escrita, a criança aprimora seu conhecimento inicial nas letras, uma vez que passa a identificá-las e decodificá-las. Considera-se essa fase fundamental para ocorrer este desenvolvimento, pois ao passo que está sendo alfabetizada, pode se utilizar a leitura e escrita como apoio para a sua efetivação.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

A concepção de letramento começa a ser discutida, no Brasil, em meados dos anos de 1980, fundamentada em estudos que já estavam ocorrendo em outros países, como: o *illettrisme*, na França, a literacia, em Portugal, termos usados para nomear fenômenos distintos da alfabetização (SOARES, 2003).

De acordo com Soares (2003, p. 93), o termo letramento é uma versão inglesa da palavra *literacy*, que quer dizer, “aquele que não apenas aprende a ler e escrever, mas assume a condição do uso da leitura e da escrita em práticas sociais”. De acordo com a autora:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p.96).

No Brasil, o surgimento do letramento altera, de forma significativa, a concepção que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, implicando em mudanças nas práticas de alfabetização. De acordo com Soares (2009), quando um indivíduo se torna “alfabetizado”, aqui compreendido como aquisição da técnica do ler e escrever associado com as práticas sociais de leitura e escrita, traz consequências em sua vida, alterando sua condição em aspectos sociais, políticos, culturais, psíquicos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

Com os avanços das práticas envolvendo a leitura e a escrita, os educadores foram levados, segundo Soares (2004), a considerar a relação entre a fala e a escrita, construídas pela criança a partir de sua interação com livros e a prática da leitura e da escrita diária.

É necessário entender que alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis. O processo de alfabetização só é significativo se envolver práticas sociais de leitura e escrita em um contexto de letramento, que por sua vez só pode ser desenvolvido mediante a aquisição do sistema de escrita.

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012b, p.17), embora atualmente ainda exista um alto índice de analfabetos, não quer dizer que são “iletrados”, pois apesar do indivíduo não ter se apropriado ainda da escrita alfabética, ele mantém contato com práticas de leitura e escrita no contexto social. De acordo com o PNAIC, o mais adequado seria alfabetizar letrando, porque o processo de letramento é um ato social e cultural, faz com que o indivíduo participe de ações que fazem parte da sua realidade. De acordo com o PNAIC (BRASIL, 2012^a, p. 32):

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (BRASIL, 2012a, p.32).

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento vai além de propor ler e escrever, implica em planejamento e realização, por parte do docente, de atividades que tenham como ponto de partida e de chegada os usos sociais da língua escrita. Para o processo de ensinar a ler e a escrever, os textos devem ser o eixo central, devidamente selecionados por parte do docente a fim de contextualizar e remeter a seus usos sociais. Por meio dos diversos gêneros, o professor deve despertar no aluno o gosto pela leitura, expondo, refletindo e analisando diversos textos que estão inseridos no contexto social. Isso facilita a compreensão e a interpretação das distintas estruturas textuais, as quais se relacionam aos objetivos da leitura.

A proposta acima referenciada deve ser o ponto de partida para a escrita espontânea da criança, sendo importante ao professor diferenciar os atos de copiar e de escrever. Muitas crianças copiam e não conseguem compreender o que escreveram quando escrevem a partir de suas hipóteses, cabendo ao professor analisá-las e planejar as atividades adequadas aos níveis de apropriação da escrita da criança. Nesse processo, é importante que o professor diversifique as propostas de produção de leitura e escrita, como fazer listas de comidas típicas juninas, por exemplo, ou listar as características dos personagens presentes em um conto, entre outras.

Pensando na BNCC (2018), no processo de alfabetização é necessário que os alunos adquiram capacidades e habilidades tais como:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

Quando o aluno atingir tais níveis, o professor terá cumprido os objetivos definidos na etapa de alfabetização, por meio da apropriação do sistema alfabético e de atividades que envolvam a produção e compreensão dos diferentes textos previstos para cada ano ou ciclo, por meio das quais os alunos se tornarão indivíduos alfabetizados e letrados.

De acordo com Soares (2003, p.2), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. A concepção de alfabetização e letramento fundamenta o planejamento e o encaminhamento das ações, as quais devem estar relacionadas ao uso de instrumentos e procedimentos de avaliação formativa, processual e qualitativa, evidenciando coerência do ponto de vista de seus fundamentos pedagógicos. Com base na concepção de alfabetização e letramento, a apropriação da leitura e da escrita deve ser efetivada a partir de práticas sociais, de modo a tornar essas práticas mais significativas em sala de aula, fazendo parte da vida do aluno e proporcionando uma ampliação do seu conhecimento.

É preciso destacar que o letramento só é adquirido por meio da aquisição cultural que ocorre por meio da leitura e escrita, ou seja, ações obtidas por meio da educação escolar. Considera-se que uma pessoa que desde a infância possui o contato e acesso a livros, com textos de diferentes gêneros e convive com pessoas que a estimulem a essa prática, começará desde cedo a refletir e a entender os gêneros textuais a que têm acesso, essas situações facilitam o propósito de alfabetizar.

Soares (2011), ao conceituar letramento, diz que a palavra letramento, derivada da língua inglesa *literacy*⁵, possui como definição: “o estado ou a condição utilizar-se das práticas sociais da leitura e da escrita”. O termo letramento passou a ser utilizado juntamente com a alfabetização por considerar “o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 21).

Por isso é coerente dizer que o letramento está muito além da escrita, ultrapassa barreiras do formal e do que é previamente estereotipado. Morais e Albuquerque (2007, p. 07) discorrem que o letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Nesse contexto,

⁵ Também pode ser descrita como o ato de alfabetizar, de colocar a criança no mundo do letramento.

entendem que letramento não é apenas o ato de saber ler ou mesmo escrever, mas saber interpretar o que se lê e escreve, correlacionando com o seu dia a dia, com as suas vivências.

Durante a alfabetização, o ensino-aprendizagem deve ocorrer de uma maneira em que a escrita e a leitura sejam estimuladas, considerando a necessidade do aluno, assim como seu cotidiano e sua capacidade de aprendizagem. Nesse momento, em que ocorre a alfabetização, o professor deve ter como objetivo elaborar situações para que a criança desenvolva sua independência e autonomia, considerando que na fase adulta será um indivíduo formador de opinião e que possui suas ideias formadas. Carvalho (2010, p. 66), sobre este processo de alfabetização, afirma que:

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.

A mesma autora destaca que é preciso considerar que a alfabetização vai além da codificação e decodificação e, devido a essa constatação, verifica-se a importância e a necessidade de se alfabetizar letrando. Durante o processo de alfabetização, é importante que o professor compreenda a necessidade de oferecer aos alunos o direito de se expressar e construir seu conhecimento, e não como um momento de apenas memorizar as famílias silábicas, por exemplo. É mostrar que o alfabetizar é libertador e democrático. A esse respeito, Fernandes (2010, p.19) ressalta:

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia.

É importante salientar que as ações de alfabetizar e letrar possuem um laço estreito e fortalecido, pois têm uma relação de grande dependência, uma vez que é indissociável a ideia de alfabetizar sem ensinar a interpretar, sendo o correto realizar a alfabetização de forma contextualizada, ensinando a compreender a sua função linguística. Em suma, realizar uma alfabetização de modo que a criança adquira, ao mesmo tempo, a decodificação das letras e saiba interpretar o que lê, ou seja, aproprie-se plenamente das práticas sociais da leitura e da escrita.

De acordo com os autores Rios e Libânio (2009, p. 33) “A alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

Parte-se do princípio de que o letramento se origina quando a criança começa a compreender as funções da escrita e quais são seus papéis sociais, por meio da convivência com pessoas que se utilizam dos recursos escritos, sendo inseridos de forma gradativa na vida da criança. Por meio dessa convivência, a criança vai conhecendo e praticando o gosto e o saber pela leitura e pela escrita. Já o processo de alfabetização origina-se quando a criança se insere no contexto escolar, quando há a efetivação das práticas de ensino da língua escrita. Ferreiro (2004, p. 54) discorre que:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos de formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta

Portanto, quando a criança é criada em um ambiente propício à leitura, estimulada por adultos, que possuem como prática o hábito de ler, oportuniza-se o seu gosto por aprender, a sua entrada no mundo do letramento. De acordo com Soares (2004), o processo de alfabetização deve ocorrer paralelamente ao processo de letramento, para o sucesso é preciso que as aprendizagens sejam direcionadas por meio de atividades que propiciem momentos de decodificação das letras e palavras, a partir dos usos sociais da leitura e escrita.

Deve-se entender que a alfabetização não precede o letramento, pois devem ocorrer de forma simultânea. Ambos se completam, não podendo ser separados. Alfabetizar letrando tem como objetivo primordial direcionar o aluno para que o mesmo saiba ler, escrever e interpretar, guiando-o para experiência real, substituindo de seu cotidiano social ou mesmo escolar, métodos tradicionais que não mais condizem com as demandas cobradas pela sociedade atual, que utiliza inúmeros gêneros textuais para se comunicar. Com isso, no processo de alfabetização, espera-se que o docente também utilize esses recursos como práticas de ensino e elaboração de textos. Carvalho (2011, p. 69) afirma que:

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social.

Nesse processo, quando o educador entende as necessidades do seu aluno e utiliza seu trabalho a favor de seu crescimento, respeitando essas peculiaridades, auxilia o aluno a realizar reflexões e a conquistar seus direitos além do prazer nessas conquistas.

Na função de educador, cabe a esse profissional incentivar o progresso e o aperfeiçoamento das habilidades de seus alunos, sobre o que lê e o que escreve e a sua capacidade de interpretar. Essa prática deve ser estimulada a ocorrer dentro e fora de sala de aula, por meio das experiências vivenciadas em seu meio social, onde terá sua vida mais facilitada por compreender os processos de aquisição de linguagem e seu entendimento sendo um passo para a formação cidadã.

2.3 PROFESSOR ALFABETIZADOR: O MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Para a efetivação do ensino, o contexto em que a criança está inserida, suas vivências e experiências anteriores devem ser levadas em consideração no momento de desenvolver o planejamento por parte do professor, especialmente na alfabetização, uma vez que o “mundo das palavras” deve fazer sentido para que esse aluno se sinta motivado a aprender o Sistema de Escrita Alfabética. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, utilizando instrumentos de comunicação e expressão que auxiliem o ensino e aprendizagem durante a alfabetização.

Ferreiro (2010, p. 98) defende que a alfabetização, dentro da educação básica, só consegue atingir seus objetivos quando considera e respeita as experiências que as crianças têm com a leitura, mesmo antes de decifrar, de formalizar essa decodificação em uma leitura contextualizada. A mesma autora analisa, ainda, que o ambiente escolar deve proporcionar à criança o contato e convívio com diferentes recursos, tornando lúdico seu aprendizado, sendo favorecido um ambiente rico em experiências, ofertando uma prática dotada de significado.

Em uma turma de alfabetização, é importante considerar os diferentes saberes infantis como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe

ao professor mediar e ajudar a construir todo o conhecimento adquirido pelo aluno. O professor, um construtor de possibilidades, leva ao caminho da reflexão e da formação individual de maneira independente, direcionando para a compreensão da escrita alfabética e a sua interpretação. Portanto, é preciso reconsiderar as práticas pedagógicas que levam a este processo.

Importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem (BRASIL, 2012, p. 08).

Com base no enunciado acima, é necessário entender que o professor necessita conhecer e saber o funcionamento dos recursos materiais que fará uso em sala de aula para desenvolver suas práticas, assim como o conhecimento que cada aluno possui da atividade que será executada. Promove-se, assim, um ensino mais equitativo, em que o professor poderá planejar a aula e o ensino para todos.

De acordo com Branco (2009), o ato de alfabetizar, ou seja, de ensinar a ler e escrever foi considerado, durante muito tempo, uma habilidade dominada somente por professores alfabetizadores, que conheciam amplamente um método de ensino, ou que se adequam com as teorias que estavam vigentes no contexto histórico, especialmente sobre a linguagem e o próprio aprendiz. Segundo a autora, “essa habilidade é quase tão antiga quanto o próprio alfabeto porque desde que ele foi formalmente constituído surgiu a necessidade de transmiti-lo às gerações mais novas” (BRANCO, 2009, p. 60).

No processo de alfabetização, o alfabetizador precisa ter consciência de que está desenvolvendo em seu aluno a criticidade e a capacidade de perceber os usos sociais da leitura e escrita e de que maneira isso poderá contribuir em sua vida.

Em uma sala onde as diferenças de aprendizagem são nítidas, o professor necessita compreender que seus recursos de ensino precisam ser variados, para que não privilegie apenas um grupo específico, tornando o aprendizado de acesso geral.

Quando o professor não age enquanto mediador, não modifica a sua prática, tornando-a única e restrita apenas a um grupo de crianças, sendo que os alunos que não atingirem os objetivos propostos poderão se isolar e serem rotulados como crianças que possuem dificuldade para aprender.

Cabe aqui ressaltar que, de acordo com Mortatti (2006), não é o método que o professor utiliza que o torna um bom alfabetizador, no entanto é importante que o

educador busque compreender os diversos métodos de alfabetização existentes, como cada um é apresentado, de forma a entender qual maneira buscará para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética para seus alunos, buscando fazer do estudante o protagonista de seu processo de aprendizagem.

Antunes (1999 apud BRASIL, 2012b, p.22) descreve que o professor precisa ter “o papel de mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança”.

De acordo com o texto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a, p. 19), tem-se na postura do professor alfabetizador uma prática que está muito além da mediação, pois existem outros saberes que enriquecem e diferenciam a sua prática pedagógica, como por exemplo:

Consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa.

O educador abre possibilidades aos alunos de serem donos de suas histórias, o que se inicia durante a primeira fase de seu aprendizado, pois o aprender assimila diversas e diferentes definições que é destinado por parte de quem ensina para quem aprende, não apenas no simples ato de reproduzir, repassar conhecimentos. Como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a, p. 31), que traz a seguinte informação:

É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos.

Ressalta-se que, além da prática docente própria para a alfabetização infantil, o espaço escolar que a criança ocupará e será alfabetizada necessita ser um espaço em que ela se sentirá confortável e acolhida, com isso oportunizando para que possa ocorrer a aprendizagem planejada.

Ferreiro (2010, p. 99) relata que o professor, ao alfabetizar, não precisa necessariamente trabalhar apenas com gêneros textuais para que o ensino seja

efetivado. Necessita de atividades direcionadas e lúdicas para que exista uma promoção de saberes que possam, de fato, atender a todos os alunos, sem distinção.

O professor que atua como mediador no processo de alfabetização é um modelo de leitor e escritor para seus alunos, promovendo situações para ler e escrever não somente *para* seus alunos, mas *com* seus alunos, de modo a refletir sobre esses momentos contextualizando tais práticas, evidenciando as situações em que a leitura e escrita estão presentes e se fazem necessárias, sendo tal interação planejada e sistematizada a fim de atingir um objetivo previamente definido. Conforme tais situações tenham uma regularidade, os alunos desenvolverão gradativamente suas competências escritoras e leitoras.

Mesmo sabendo que o meio social vivido pelo aluno interfere na prática da efetivação do letramento, o educador precisa familiarizá-lo com essas práticas. A partir disso, propiciará um ambiente motivador para a aprendizagem do aluno, que considerará todas as necessidades para que o letramento aconteça e que o beneficie, fazendo com que possa compreender o que é transmitido, agregando as experiências já vivenciadas anteriormente.

O papel do professor alfabetizador é de criar possibilidades de aprendizagem, buscando práticas pedagógicas que utilizem as experiências já vivenciadas por seus alunos, que vão além do cotidiano de sala de aula, compreendendo que sua prática deve ser transformadora, capaz de formar sujeitos críticos e com autonomia, como já nos trazia Freire (1996), buscando sempre uma formação continuada a fim de atualizar suas práticas e metodologias.

Para ocorrer aprendizado da alfabetização sob a perspectiva do letramento, faz-se fundamental metodologias que deem conta desse processo, faz-se fundamental a preparação do professor e isso é confirmado por diferentes teóricos (MORTATTI, 2010; SOARES, 2004, 2020; RIO E LIBÂNIO, 2009; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) e afirmado por Feuerstein *et al.* (2014), que uma boa e adequada mediação leva ao aprendizado modificando estrutural e cognitivamente cada indivíduo.

3 APRENDIZAGEM MEDIADA: DA TEORIA AO SIGNIFICADO DA PRÁTICA

O presente capítulo busca compreender como uma teoria aliada à prática pode promover a mediação da aprendizagem. Sendo assim, o diálogo com os autores se alinhou com a proposta de aprendizagem mediada entendida e aplicada por Reuven Feuerstein.

Na educação sempre há novas teorias e práticas sendo pesquisadas a fim de melhorar o processo de aprendizagem dos educandos. Não existe uma que seja a correta e outra que esteja completamente errada. A verdade é que a construção de novos olhares é benéfica e auxilia na compreensão sobre como as pessoas aprendem e quais são as melhores maneiras de ensinar.

Mesmo as teorias mais atuais sempre estão baseadas em estudos anteriores, seja na área da educação e psicologia, e o que todas elas têm em comum é o fato de buscarem as melhores respostas sobre o processo de aprendizagem, sendo algumas antigas, ainda se baseando na pedagogia tradicional, onde a repetição de exercícios e a transmissão dos saberes são defendidas.

Outros pesquisadores procuram uma linha mais moderna, buscando respostas em ciências, como é o caso da neuropsicologia, ou até mesmo baseando-se na inteligência artificial, para tentar buscar respostas sobre a cognição humana. As reflexões acerca da temática da educação ainda não se esgotaram e ainda há muito o que compreender e refletir, ainda há muitas peças desse quebra-cabeças para encontrar, buscando a compreensão sobre como o ser humano aprende e se desenvolve.

De acordo com Nunes e Silveira (2015), o conceito de aprendizagem vem da Psicologia e não se trata de algo exclusivo dos seres humanos. No entanto, os humanos são os únicos seres que possuem consciência sobre tal, sendo capazes de aprendizagens mais complexas e com maior flexibilidade.

Para tanto, as teorias de aprendizagem serão apresentadas de maneira sintética para melhor compreensão de como o conceito de aprendizagem foi mudando ao longo do tempo.

Segundo a linha behaviorista da psicologia, a definição de aprendizagem aparece como “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência” (GIUSTA, 2013, p. 22) ou seja, é o condicionamento que pode ser explicado como sendo “o organismo emite uma resposta a um estímulo cujo conhecimento não é

necessário, e essa resposta, dependendo das consequências geradas por ela, será ou não mantida” (GIUSTA, 2013, p. 23).

Com o passar do tempo, a teoria behaviorista foi ficando obsoleta e já não respondia às indagações acerca da aprendizagem e outras pesquisas foram sendo desenvolvidas a fim de responder o que é e como de fato ela ocorre. Essa teoria trata a aprendizagem de maneira reducionista já que, segundo Japiassu (1983 citado por NUNES e SILVEIRA, 2015, p. 22), “o behaviorismo põe em xeque a noção de autonomia, liberdade e autodeterminação do sujeito, ao enfatizar os arranjos de variáveis externas como fatores determinantes da conduta humana”. No entanto, até os dias atuais, há estudiosos que defendem a teoria criada por Skinner, enfatizando que tal teoria não defende a “passividade do indivíduo, pois o comportamento é a ação que afetou o ambiente e foi afetada por ele” (NUNES; SILVEIRA, 2015 p. 22). Além de Skinner, Watson e Pavlov auxiliaram na construção da teoria comportamentalista, para tentar explicar como ocorre a aprendizagem.

A teoria humanista defende que a aprendizagem é um processo único e baseia-se em cada ser, de acordo com suas experiências vividas, sendo o sujeito que aprende participante de forma ativa de seu processo, tendo o educador o papel de facilitador da aprendizagem, colocando os interesses dos alunos em primeiro lugar. A referida teoria conta com Abrahan Maslow (1954) e Carl Rogers (1954) entre outros, como estudiosos. O principal estudioso da corrente humanista da aprendizagem é Carl Rogers e, segundo sua concepção, o ser humano está em constante mudança. A esse respeito, Nunes e Silveira (2015, p. 24) destacam:

Rogers traz uma concepção de ser humano como dotado de uma capacidade de crescimento constante, de atualização permanente de suas potencialidades. O sujeito é passível de constantes mudanças em seus processos subjetivos. Em cada fase da vida pode conseguir certo nível de realização pessoal, estruturando-se de maneira mais plena, mais integrada.

Rogers ressalta que todos os seres humanos são capazes de se desenvolver em níveis cada vez mais complexos, que isso ocorre independentemente do favorecimento do ambiente e que essa capacidade não pode ser destruída, já que os seres humanos estão sempre em busca de algo (de aprender). No que diz respeito à aprendizagem escolar, Rogers (apud NUNES e SILVEIRA, 2015, p. 25), afirma que

O professor tem a função de facilitador e deverá contar com o desejo de participação do aluno. Ele não exigirá a participação do grupo, que poderá aceitar ou recusar sua intervenção. O docente deve colocar recursos à disposição da turma, em interação grupal, num clima de liberdade, ficando atento às ideias e aos variados sentimentos dos alunos.

De acordo com os estudiosos humanistas, o ser humano precisa querer aprender, estar aberto para novas descobertas e, com isso, a aprendizagem se tornará algo natural e será apenas uma consequência de todo o processo. Portanto, segundo Rogers, os professores deverão ter consciência de seu papel de facilitadores e acreditarem que os alunos são capazes de desenvolver a autoaprendizagem.

Continuando com as principais teorias que tentam compreender e descrever a aprendizagem, passamos para a teoria cognitivista, que conta com a contribuição de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1934), Bruner (1915-2016), Ausubel (1918-2008) e Gardner (1943).

A abordagem cognitivista, segundo Piaget (1978), consiste na observação do aluno e em seu comportamento social e indutivo, propondo uma liberdade de ação voltada ao trabalho de equipe pois, de acordo com a sua teoria, a interação social é decorrente do trabalho em grupo. Pode ainda ser explicada como o processo de aprendizagem que sugere que a aquisição de um novo conhecimento provém de uma nova situação, ou seja, é necessário que o ser possua um conhecimento mínimo sobre determinado assunto, ainda que seja apenas de maneira intuitiva.

Conforme destaca Pinto (2015, p. 37) sobre a teoria de Piaget. “É impossível aprender do nada ou sobre o vazio. É igualmente importante que o indivíduo tenha as ferramentas intelectuais que permitam a percepção da tarefa ou da nova situação”. Essa afirmação se refere à teoria de Jean Piaget, dos estágios de desenvolvimento, onde se faz necessário atingir certo amadurecimento biológico para avançar no desenvolvimento cognitivo. Trata-se da teoria psicogenética da aprendizagem.

De acordo com os processos apresentados por Piaget (1978), para que ocorra a aprendizagem o indivíduo deve passar por uma nova situação que cause um desequilíbrio. Após o estado de desequilíbrio acontece a assimilação a respeito do que é necessário compreender para concluir determinada situação. Em seguida vem a acomodação, quando o indivíduo já interiorizou o que aprendeu para, posteriormente, entrar novamente em desequilíbrio (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011; PRÄSS, 2012).

Para Piaget (1983), o conhecimento é resultado das interações entre o sujeito e o objeto, dependendo de fatores internos que são modificados a partir das etapas de desenvolvimento.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11).

Além de Piaget, Vygotsky (1984) também defendia a aprendizagem de maneira interacionista, e desenvolveu a teoria sócio-histórica e cultural do ensino e aprendizagem.

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY, 1984, p. 281).

Na teoria de Vygotsky (1984), toda a interação entre o indivíduo e o meio produz processos de aprendizagem. Segundo ele, por meio da interação do sujeito com seu meio é que ocorre o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos. A esse respeito Battistuzzo (2009, p. 43) ressalta que “a vivência em sociedade que transforma o homem de um ser biológico em um ser humano. É o relacionamento com outros seres humanos que permite a construção e socialização da cultura universal humana”.

De acordo com Vygotsky (2000), a interação necessária para a construção da aprendizagem depende de mediações ou interferências que possibilitem a construção do saber. Vygotsky defende, ainda, que os mediadores criam maneiras de modificar os instrumentos e o meio a fim de promover o desenvolvimento cognitivo. “A criança inicia suas interações muito cedo, e já utilizando dos mediadores instrumentais e dos signos, para a comunicação, suas ações são mediadas e intencionais, o que caracteriza as funções psicológicas superiores”. (BATTISTUZZO, 2009, p. 44).

Na teoria de Vygotsky (2000) é ressaltado que aprendizagem é fruto de trocas entre o mundo exterior e o interior do sujeito:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY, 2000, p. 21)

É importante compreender também que Vygotsky (2000) identificou dois níveis de desenvolvimento, sendo eles: Zona de desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal. Quando o indivíduo é capaz de realizar tarefas sozinho, encontra-se no nível de desenvolvimento real. Se um indivíduo necessita do auxílio de outra pessoa para realizar determinada tarefa, encontra-se na zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2000, p.112)

Quando um indivíduo se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal devem ocorrer as ações de mediação, de forma a possibilitar que sua autonomia seja construída, para que então seja atingida a aprendizagem de modo a não ser mais necessária a intervenção de um sujeito que esteja em um nível de desenvolvimento superior a ele.

Na teoria de Reuven Feuerstein, a mediação da aprendizagem pode ser descrita como uma “interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos” (FEUERSTEIN *et al.*, 2014, p. 21). Para esses autores, a mediação da aprendizagem ocorre muito antes da vida escolar. Sendo assim, quando uma mãe conversa com seu bebê, explicando-lhe o significado das coisas ou para que elas servem, está mediando. Quando uma criança entra em contato com crianças mais velhas, com maior significado de mundo, acaba passando por situações em que ocorre a mediação. Reuven Feuerstein é um psicólogo romeno que criou, entre outras, a teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Sobre ele e o que trata a referida teoria será abordado nos subcapítulos a seguir.

3.1 REUVEN FEUERSTEIN: BREVE BIOGRAFIA

Reuven Feuerstein nasceu na cidade de Botosan, um pequeno povoado na Romênia, no ano de 1921, sendo o quinto entre nove irmãos de uma família judia. Segundo Battistuzzo (2009); Da Ros (2002) e Meier e Garcia (2007), sua infância aconteceu em um lar onde situações de mediação eram frequentes. Seu pai era rabino, especialista em estudos hebraicos e sua mãe promovia conversas entre os irmãos, que contavam o que aprenderam durante a semana, dando-lhes acesso ao significado de suas experiências.

Feuerstein começou a ler muito cedo, com idade entre 3 a 4 anos, o texto sagrado presente nos livros de preces da mãe, por isso, era frequentemente solicitado para que ajudasse seus colegas na escola, especialmente aqueles que apresentavam dificuldade na leitura e escrita. Um pouco depois, aos 7 anos de idade, ensinou um homem de 60 anos a ler a bíblia e um rapaz de 15 a ler, um desejo de seu pai antes de falecer, sendo essas as primeiras experiências que pôde se dar conta da modificabilidade do ser humano.

De acordo com Da Ros (2002), Meier e Garcia (2007), na sua infância era frequente sua mãe receber crianças órfãs em sua casa e, nessas visitas, tanto ele quanto seus irmãos criavam situações de interação em que pudessem compartilhar suas vivências, dando significado a elas.

Entre outros cursos, Feuerstein foi aluno de Psicologia, orientado por Jean Piaget, tendo como interlocutores André Rey, Barbel Inhelder, M. Richele, C. Jung, entre outros. Casado e pai de quatro filhos, viveu em Israel onde desenvolveu estudos no Youth Aliya's Psychological Services com crianças órfãs, sobreviventes do Holocausto. Por vivenciar todas as dificuldades apresentadas por essas crianças é que o público com o qual ele trabalhava era de crianças e jovens desacreditados, onde ninguém mais confiava que poderiam aprender.

No *Hadassah Wizo-Canada Research Institute*, fundado em 1965, atualmente ICELP – *International Center for the Enhancement of Learning Potential*, foi diretor até seu falecimento em 2014, atendendo crianças que apresentavam problemas em seu desenvolvimento, além de desenvolver pesquisas sobre a aplicação de seus métodos e programas.

Com base nas experiências e estudos, Feuerstein criou três teorias baseadas em conceitos abstratos, sendo elas: Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE),

Enriquecimento Instrumental (PEI) e Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) que contribuem no processo de aprendizagem de crianças, jovens, adultos e até idosos de maneira exitosa. Neste texto, apenas a EAM será referenciada.

3.2 TEORIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM): CONTRIBUIÇÕES DE REUVEN FEUERSTEIN

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein (1994; 1998) e Feuerstein *et al*, (2014, p. 64) se diferencia da experiência de aprendizagem direta, e enfatiza que “o que medeia o mundo para seres humanos e os permite absorvê-lo por meio das ações do mediador não é levado em consideração”. Ou seja, na aprendizagem direta, o indivíduo interage diretamente com o objeto de conhecimento, podendo ser por tentativa e erro, observações, condicionamentos, entre outras, sem que o fator humano seja considerado.

Segundo a teoria da EAM, o desenvolvimento humano está baseado nas relações entre o indivíduo e o mundo, mediado por aspectos culturais. A esse respeito, Meier e Garcia (2007) afirmam que uma simples apresentação e vivência de certas experiências não garante a compreensão dos fenômenos sem a mediação.

Para Feuerstein (1998) e Feuerstein *et al*. (2014), quando existe interação cultural entre uma pessoa (mediador) que “possui conhecimento, experiência e intenções medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ele pela adição de estímulo direto” (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 59) está sendo desenvolvida a EAM.

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidade de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles. (...) O mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si própria (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 77)

Sobre a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein (1998), Gomes (2002) ressalta,

(...) é entendida como a interação humana veiculada por uma intencionalidade, uma significação e uma transcendência de ações. Quando

o pai mostra a seu filho pequeno uma série de tratores, nomeando-os, e o faz perceber detalhes nunca vistos, informalmente ele está ativando funções cognitivas em seu filho, modificando seu padrão de perceber, analisar e compreender as coisas. O indivíduo sofre a exposição aos produtos de sua cultura por interposição de outro indivíduo que lhe transmite significados culturais e transforma sua relação com o mundo. (p. 29)

Turra (2007) também desenvolveu pesquisa utilizando a teoria de Reuven Feuerstein. Para a autora, a EAM acontece nas interações sociais nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que propiciam a apropriação de conhecimentos e a reelaborá-los de maneira a compreendê-los. “Simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos não proporcionaria aos sujeitos o mesmo nível de conhecimento”. (TURRA, 2007, p. 299).

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é compreendida como um processo intencional e planejado do mediador, que seleciona e organiza os estímulos de maneira a estruturá-los, modificando-os, ampliando-os e/ ou interpretando-os (MACÊDO; NUNES, 2016; CENCI; COSTAS, 2013, NOGARO; DALMINA, 2014). Quando a mediação ocorre nos espaços escolares, “é o professor quem com intencionalidade, cultura e sensibilidade, filtra, seleciona e interpreta os estímulos de maneira mais apropriada, escolhendo o momento, a ordem, a intensidade e a forma mais adequada para apresentá-los”. (LIMA; GUERREIRO, 2019, p.6). Dessa forma, cabe ao professor incentivar as experiências entre ele e o mediado, de maneira a fazer com que, dessa interação, derive a aprendizagem.

No total, Reuven Feuerstein (1994) identificou doze critérios da EAM reapresentados por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) com destaque aos três primeiros apresentados a seguir:

- 1- Intencionalidade e reciprocidade;**
- 2- Transcendência;**
- 3- Mediação de Significado;⁶**
- 4- Mediação do sentimento de competência;
- 5- Mediação do controle e da regulação da conduta;
- 6- Mediação do comportamento de compartilhar;
- 7- Mediação da individuação e da diferenciação psicológica;
- 8- Mediação da conduta de busca, de estabelecimento e de realização de objetivos;

⁶ Grifos do autor,

- 9- Mediação do desafio: busca pelo novo e pelo complexo;
- 10-Mediação da consciência da modificabilidade humana (percepção do ser humano como entidade modificável);
- 11-Mediação da escolha da alternativa otimista;
- 12-Mediação do sentimento de pertença.

Para que uma mediação seja eficaz, o mediador precisa preparar o processo de aprendizagem com uma intencionalidade, onde as ações são planejadas e as interações são recíprocas. Para Feuerstein *et al.* (2014), para ocorrer a EAM, “o mediador deseja que aconteça e faz coisas para trazer isto ao mediado” (p.80).

Para que ocorra a intencionalidade/ reciprocidade, o mediador molda os estímulos deixando-os mais compreensíveis e importantes para o receptor.

O mediador com intencionalidade muda os estímulos, faz com que sejam mais salientes, mais poderosos, se imponham mais e sejam mais compreensíveis e importantes para o receptor da mediação (o mediado/aluno). Mas a simples mudança de estímulo não é suficiente, o mediador também altera o receptor da mediação, se o mediado está sonolento, o mediador induzirá um estado de alerta. Se o aluno responde lentamente, o mediador ajustará a taxa do fluxo de estímulo para o tempo do mediado para que possa ser absorvido. (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 83)

Sendo assim, o mediador planeja o ensino e atua juntamente com o mediado, a fim de criar uma parceria, até mesmo um laço de afetividade que contribuirá com o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Feuerstein *et al.* (2014), “a intenção de mediar modifica os três parceiros da interação, o mediador ou professor que realiza a mediação, o mundo do estímulo e o aluno” (p. 84).

Pesquisadores da teoria de Feuerstein, Meier e Garcia (2007) explicam que o professor (ou mediador) precisa ter o objetivo de ensinar, preparando o ambiente e as ações, de forma a garantir que o que está sendo ensinado de fato seja aprendido, de maneira a ter consciência de sua responsabilidade em colocar em prática estratégias que garantam o alcance das metas traçadas e dos objetivos propostos.

Em relação à reciprocidade, Feuerstein (1998) explica que é necessário que o mediador estabeleça uma relação de cumplicidade com o mediado, de maneira que este queira de fato aprender, como corroboram Meier e Garcia (2007, p. 129).

Se o sujeito não quer aprender, de nada servem os esforços contínuos do professor para auxiliar o aluno a construir o conhecimento. Portanto a reciprocidade também deve ser um dos objetivos a serem conquistados pelo

mediador. Esta precisa provocar essa postura em seus alunos. Deve conquistar seus alunos para a vontade de aprender.

Com base na teoria da EAM, a intencionalidade e reciprocidade são os pilares para que a interação possa ser caracterizada como uma mediação, sendo que a intenção que o mediador tem com determinada ação deve ser compartilhada com o mediado, tornando-o consciente dela, sendo a reciprocidade uma resposta do mediado frente a posição do mediador em querer ensinar. Portanto, a função do mediador não se evidencia apenas em levar o mediado a perceber e registrar os estímulos, mas a realizar mudanças na forma de processar e utilizar a informação. Quando há uma interferência do mediador em um determinado estímulo de forma a mobilizar a atenção do indivíduo, trata-se de uma maneira de manifestar a intencionalidade perante o processo de aprendizagem. Para Feuerstein (1994; 1998), quando o mediador deixa claros seus objetivos ao sujeito, compartilha seus propósitos, sendo um fator de enriquecimento para ambos.

De acordo com Feuerstein *et al.* (2014), a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) ocorre quando existe a possibilidade da construção do conhecimento pelo mediado, ela busca a autonomia do processo de aprender. O mediador precisa ser consciente de que não “transmite” ou repassa conhecimentos, mas deve possibilitar a criação de mecanismos que favoreçam a metacognição, aprendendo por si só. Os estudos desenvolvidos por Meier e Garcia (2007, p. 130), sobre a teoria de Feuerstein, estabelecem que “são esses processos metacognitivos a base para o processo de aprender a aprender, pois permitem o desenvolvimento das condições básicas para o crescimento da autonomia e independência”. Ou seja, a metacognição trata-se da capacidade do indivíduo de refletir sobre a sua forma de pensar, conhecendo como acontece os seus próprios processos de aprendizagem, fazendo com que o sujeito escolha de maneira consciente seus mecanismos de construção.

Pode-se salientar que a EAM se opõe à “educação bancária” criticada por Paulo Freire (1996), pois nenhum indivíduo é um depósito de informações, em que o professor (ou qualquer outro mediador) repassa o que sabe, fazendo com que o conhecimento seja “ensinado”. Para que a aprendizagem de fato ocorra, é preciso instigar, provocar situações e possibilitar a construção de uma aprendizagem significativa e eficiente por parte do aprendiz. Portanto, um professor que se detém apenas na transmissão de informações, segundo Battistuzzi (2009), priva o aluno do

estímulo a processos mentais superiores como a construção de hipóteses, metas de alcance e tomada de decisões.

No critério “Transcendência”, para Feuerstein (1998) e Feuerstein *et al.* (2014), é possível estabelecer relações entre o que está sendo aprendido com as práticas e usos futuros, proporcionando ao mediado estabelecer relações com conhecimentos que já adquiriu e aplicando-os em novas situações.

A mediação de transcendência não se relaciona, portanto, apenas a generalizações, conceitos e funções abstratas. Mais que isto, não depende também da consciência explícita dos envolvidos na interação mediada (do mediador ou mediado). A necessidade de sair e ir além da situação imediata de sobrevivência cria expressões e técnicas operacionais que se transmite para gerações futuras e garantem sua continuidade. (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 88)

Em síntese, diz respeito à generalização do conhecimento estabelecendo relações entre o que já sabe e o que ainda virá a aprender. A partir do momento em que há a compreensão sobre o que já se sabe e o que ainda é necessário aprender para que haja a consolidação de um conceito, por exemplo, o mediado compreende que precisa desenvolver a capacidade de aprender a aprender, ou seja, a autonomia pela sua própria aprendizagem.

O ensino não deve ser pontual, restrito a uma única situação ou contexto, precisa ser passível de aplicação, precisa ser capaz de ser útil e integrável a outras estruturas conceituais, outros saberes, outros momentos da vida do aprendiz e em outros contextos. (MEIER; GARCIA, 2007, p. 132)

Além da aplicação a novas situações, a aprendizagem precisa obedecer à mediação de significado, que designa a atribuição (pelo mediador) de um valor, de um significado a vários objetos, que ultrapassam as suas características inerentes (extrínseco). Para Feuerstein *et al.* (2014, p. 89), o mediador “cria na criança a capacidade energética, que constitui um motivo para aceitar e absorver a mediação e usá-la”. O professor deverá propor aplicabilidade sobre o que está sendo ensinado de modo a desenvolver a criatividade e o senso crítico do mediado. Nesse sentido, Nogaro e Dalmina (2014, p. 18) reforçam a teoria de Feuerstein, pois “o mediador propõe situações de aprendizagem que forneçam significado e sentido, estimulando o mediado na busca do significado daquilo que está aprendendo, fazendo relações com aquilo que já sabe, exigindo sempre valores morais e éticos.”

Em colaboração com a teoria de Feuerstein, Battistuzzi (2009) ressalta que a mediação do significado está presente no universo cognitivo e afetivo e que, por meio dela, é muito difícil que o mediador ocupe uma posição neutra, uma vez que as ações do mediador são orientadas por valores culturais e emocionais. “A mediação de significado é o que cria forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento.” (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 89). A esse respeito, vale destacar que a mediação de significado é a consequência da mediação/interação com o mediado relacionadas com suas experiências de vida. Para ter significado, o mediador exige/ designa certas atribuições na mediação de um valor/significado a vários objetos de estudo, um significado que ultrapasse suas características. A esse respeito, cita-se um exemplo: a criança pergunta ao professor para que serve uma caneta? O professor responde que uma caneta serve para escrever, riscar. Nesse caso, o professor apresenta características da caneta, mas não media qualquer significado. A mediação de significado explica um sentido externo.

Novamente, é possível trazer as reflexões de Paulo Freire (1996), pois o papel da escola é o de formar sujeitos criativos, transformadores e construtores de sua própria história, sendo que esse tipo de educação é caracterizado pelo significado, pois a transmissão cultural só ocorre quando realizada pela significação de conteúdo, dos fatos e da própria história de vida e de tudo o que o indivíduo já aprendeu com as experiências vivenciadas. Assim como Freire, Meier e Garcia (2007, p. 141) destacam que:

É importante que as situações de aprendizagem sejam relevantes e interessantes para os sujeitos. O significado cria uma nova dimensão párea o ato de aprender, levando a um envolvimento ativo e emocional no desenvolvimento da tarefa. Mais do que tudo é preciso que a criança ou adolescente aprenda a buscar significados naquilo que faz.

Mediação de significado, para Feuerstein, consiste na atribuição de valor ao objeto a ser estudado. O papel do mediador é agregar significados sociais e afetivos ao objeto, de modo a preencher as necessidades apresentadas por seu mediado, de maneira a ampliá-las. “O mediador cria na criança uma capacidade energética, que constitui um motivo para aceitar e absorver a mediação e usá-la” (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 89) A partir da atribuição de significado é que a aprendizagem se torna efetiva, uma vez que a temática passa a fazer sentido para o aluno. Quando o aluno se preocupa em apenas memorizar um dado material, não importando quão

significativo ele é, o processo de aprendizagem e seus resultados não terão significado.

Embora Feuerstein (1994) tenha identificado doze critérios de mediação, destaca os três primeiros (Intencionalidade e reciprocidade; Transcendência e Mediação de Significado) considerados universais e, portanto, suficientes para identificar uma EAM. Os demais critérios são assim compreendidos:

a) Mediação do Sentimento de competência

De acordo com Feuerstein *et al.* (2014), para que os indivíduos ajam de maneira competente, cumprindo com os novos desafios que podem surgir, precisam sentir-se competentes para controlar essas situações e vencer as dificuldades. Para isso, é necessário desenvolver nos seres humanos o sentimento de competência, uma vez que muitos deles são competentes e capazes sem sentirem que são.

O sentimento de competência não passa a existir no ser humano por conta própria, e não é um produto inevitável das condições da existência humana. O desenvolvimento do sentimento de competência requer um feedback. Por exemplo, considere um mediador humano que interpreta o comportamento do mediado como testemunho de controle e habilidade e traz isso ao conhecimento do mediado, criando não apenas a competência para se fazer coisas, mas também, e mais importante, o sentimento de competência para realizá-las. (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 94, 95)

Para tanto, o papel do mediador é de oferecer as ferramentas para que o mediado construa em si o sentimento de que é capaz de realizar determinada tarefa, desenvolvendo sua autoconfiança.

b) Mediação do controle e da regulação da conduta

A regulação de comportamento trata-se da habilidade do indivíduo de impor pensamentos em ações, avaliando-as antes de decidir para somente após isso reagir. A regulação da conduta deve estar presente nas situações que exigem reações rápidas, como para evitar uma situação de perigo, mas também ao ponto de não agir por impulso em situações cotidianas. “Mediar a regulação do comportamento cria no indivíduo a flexibilidade e a plasticidade necessárias para que o mesmo indivíduo tenha autonomia na decisão de iniciar o comportamento ou inibi-lo”. (MEIER; GARCIA, 2007, p. 147)

c) Mediação do comportamento de compartilhar

Trata-se da capacidade do indivíduo de permitir que outras pessoas participem da sua forma de agir e pensar.

A interação mediada do comportamento de compartilhar é desenhada para restaurar em nós a prontidão e habilidade de fazer contato e chegar a um encontro com outros seres humanos, e aumentar em nós a habilidade de ficar próximo um com o outro, nos ajustarmos um ao outro, ganhar insight e suporte um do outro, e criar harmonia entre nossa experiência um com o outro. (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 99)

No ambiente escolar, é por meio deste critério que o professor pode compreender a forma de pensar de seus alunos, as hipóteses levantadas e como acontece seu raciocínio, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

d) Mediação da individuação e da diferenciação psicológica

Em contrapartida da mediação do compartilhar está a mediação da individuação e da diferenciação psicológica, uma vez que é preciso ter equilíbrio entre ambas. Trata-se do desenvolvimento do “sentimento de individualização, de ser uma entidade separada, com o direito de pensar e expressar-se de forma especial que o distingue de outros” (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 100). A individuação traz ao indivíduo o sentimento de que ele é único e especial, diferente dos demais sujeitos. Sendo a capacidade de reconhecer-se com si mesmo sem deixar de ser parceiro dos demais.

e) Mediação da conduta de busca, de estabelecimento e de realização de objetivos;

O desenvolvimento deste critério está ligado com o fato de planejar suas conquistas, traçar suas metas para conquistar a médio e longo prazo. “O alcance de objetivos apresenta uma perspectiva do futuro, crescentemente distante, demandando a rejeição de gratificações imediatas.”(FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 102, 103). Dessa maneira, ocorre uma reflexão sobre a vontade, a real necessidade e qual a maneira de supri-la.

f) Mediação do desafio: busca pelo novo e pelo complexo

As mudanças que estão ocorrendo em muitas esferas demandam maiores conhecimentos tanto dos profissionais da educação quanto dos alunos. Mas instigar a vontade de aprender é também um papel do mediador.

A escola pode promover situações em que os alunos se sintam desafiados na execução de suas tarefas. Se uma tarefa é difícil ou fácil demais, o aluno perde a vontade de executá-la. Por outro lado, se a tarefa for muito simples ou muito complexa, da mesma forma a motivação pela execução acaba, ou pelo menos é muito diminuída. (MEIER; GARCIA, 2007, p. 156)

Esse critério contribui para o enfrentamento das mudanças estando consciente delas. Exige flexibilidade para aceitar novos padrões de desempenho, o que para muitas pessoas trata-se de um processo doloroso e complicado. Para Feuerstein, *et al.* (2014) a tendência de confrontar o novo que se apresenta como desafiador e complexo e a vontade de não desistir frente a isso são essenciais para a adaptação dos seres humanos.

g) Mediação da consciência da modificabilidade humana (percepção do ser humano como entidade modificável);

A respeito do critério acima, Feuerstein (1998) diz que todos os seres humanos são modificáveis. Isso quer dizer que o indivíduo é um ser capaz de mudar de acordo com suas vontades e decisões. Numa nova aprendizagem, algo na estrutura mental interna da criança muda não só numa função específica. Um exemplo: vogais e consoantes são diferentes e, para compreender, precisa comparar. Para as crianças com dificuldades, essa separação é complexa.

A modificabilidade é, para Feuerstein (1988), uma crença de que todos os indivíduos, independentemente de sua etnia ou cultura, condição genética, são dotados de uma capacidade de plasticidade e flexibilidade cerebral, sendo sua inteligência dinâmica e modificável, que pode ser construída a partir de diversos fatores, sendo um deles a mediação, ou seja, a modificabilidade trata-se da mudança na estrutura de pensamento. De acordo com Feuerstein *et al.* (2014, p. 34), trata-se de propor situações e condições necessárias para que esse indivíduo seja capaz de pensar em novas coisas que anteriormente não entravam em sua mente: “assumimos que a pessoa é capaz de adquirir por si mesma não apenas quantidades de conhecimento ou habilidades, mas também novas estruturas cognitivas”.

Segundo a Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural, é impossível que uma pessoa seja capaz de atingir a totalidade de sua capacidade de aprender, não sendo a inteligência algo estático e nem determinada por fatores genéticos ou biológicos (SASSON; MACIONK, 2015). Qualquer um é capaz de aprender, independentemente de sua condição, ou seja, se um aluno tem mostrado uma maior dificuldade, pode ser que exija um pouco mais de tempo para atingir tal objetivo, sendo oferecidas a ele as condições necessárias para tal.

É necessário desenvolver no mediado a consciência da modificabilidade.

Em relação à educação, o professor que acredita na capacidade do aluno em modificar-se, em aprender, em desenvolver-se, pode então, escolher uma metodologia carregada de esforços positivos que permitam ao professor tentar novamente, ao invés de desistir nos casos mais difíceis. Professores cuja expectativa é positiva obtém melhores resultados dos seus alunos (MEIER; GARCIA, 2007, p. 160).

Acreditar que os indivíduos são capazes de se modificarem fará com que os educadores busquem sinais de mudança quando estiverem avaliando seus alunos, fazendo um prognóstico mais otimista em relação ao seu processo de aprendizagem, levando em consideração suas mudanças. Por meio dessa postura otimista o mediador gera a perspectiva de um funcionamento melhor no futuro (FEUERSTEIN et al, 2014).

h) Mediação da escolha da alternativa otimista

Feuerstein *et al.* (2014), traz que a alternativa otimista cria na pessoa a vontade de unir forças e os meios necessários para a realização da tarefa estabelecida, colocando no indivíduo a responsabilidade em agir para materializar o que é tido como possível. Para isso, o mediador precisa incentivar o mediado a esforçar-se e trabalhar, envolvendo-o nas atividades. Para Meier e Garcia (2007), escolher tal alternativa em todas as situações da vida permite que o indivíduo antecipe os resultados positivos e aja para conquistá-los. Uma pessoa que acredita que sempre é possível melhorar as diversas áreas não se desanima frente às dificuldades, se permitindo a buscar, trabalhar e esforçar-se para atingir o sucesso.

i) Mediação do sentimento de pertença

O sentimento de pertença vem da necessidade de os seres humanos estarem inseridos e serem aceitos pelo grupo, trata-se da inclusão. Ao desenvolver o sentimento de pertença na escola, por meio do acolhimento, o ambiente cria a possibilidade da coletividade, do indivíduo não se sentir sozinho, fazendo parte da sociedade. “É preciso falar sobre democracia ensinando-a, vivendo-a na prática da existência de seus grupos” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 163). O mediador precisa criar situações de debates, em que os próprios mediados percebam suas semelhanças e diferenças, respeitando suas particularidades e histórias de vida. O referido sentimento, tanto em ambientes culturais, quanto familiar e comunitário, pode evitar que a criança passe pela síndrome da privação cultural.

3.3 SÍNDROME DA PRIVAÇÃO CULTURAL

Reuven Feuerstein (1998) define “Privação Cultural” como uma falha na mediação causada pela família e a sociedade, que privam o indivíduo de se desenvolver nas diferentes culturas e em ambientes humanizados e isso reflete diretamente no insucesso escolar.

Da Ros (2002) explica que não basta expor a criança a um ambiente rico em estímulos e termos conceituais, pois isso por si só não garante a apropriação dos conceitos e processos cognitivos, já que a realidade nem sempre se mostra de forma direta. Daí a importância da aprendizagem mediada, uma vez que as relações do que é percebido nem sempre estão evidentes. Com isso, a síndrome da Privação Cultural pode ser explicada como a ausência de mediação.

Funções cognitivas deficientes são referidas ao se considerar que a relação das pessoas com seu meio sociocultural pode ser qualitativamente questionável do ponto de vista cognitivo, devido a ausência de determinadas mediações que promovam aprendizagens que desenvolvam as funções cognitivas superiores que embasam ou sustentam o que chama de operações, entendidas como processos mentais complexos. (DA ROS, 2002, p. 40)

Trata-se de uma síndrome muito pouco detectada, já que não pode ser quantificada ou por ser pouco conhecida. Budel e Meier (2012) descrevem que Feuerstein percebeu a dificuldade que algumas crianças apresentavam em seu processo de aprendizagem e conseguiu relacionar com o tempo que seus pais tinham em lhes transmitir sua cultura e a qualidade dos momentos de mediação. As crianças,

cujos pais não dedicavam tempo para explicação sobre o funcionamento da cultura de seu próprio povo, apresentavam maior dificuldade de aprendizagem do que os pais que explicavam aos seus filhos os detalhes do dia a dia. Ou seja, crianças que não são submetidas a uma mediação cultural adequada apresentam a síndrome da privação cultural.

Para que a mediação seja eficaz, não basta oferecer vários estímulos para uma criança, levá-la a museus, teatros, exposições, oferecer livros e outros tipos de materiais gráficos sem relacionar as experiências, dando-lhes significado. Assim como não basta uma sala de aula cheia de estímulos visuais sem que o professor explique a funcionalidade de cada coisa.

Somente as exposições diretas aos estímulos não são suficientes para que ocorra a aprendizagem. No cenário atual, do contexto das famílias que muitas vezes se preocupam mais em oferecer bens materiais a seus filhos, surgem crianças que apresentaram tal síndrome, uma vez que estão expostas a brinquedos e excesso de telas, sem qualquer tipo de mediação por parte de sua família. O período de pandemia, em que os alunos encontram-se privados de ir à escola, traz a reflexão que pode ser que isso se agrave, uma vez que também não estão interagindo com seus pares e professores. Também não podemos culpabilizar as famílias, que muitas vezes têm uma sobrecarga de trabalho, com mães que trabalham fora e precisam cuidar de seus lares, dificultando uma interação de qualidade.

Para Budel e Meier (2012, p. 19) as crianças que sofrem com a síndrome de privação cultural podem apresentar as seguintes características:

- Respondem sem pensar, no impulso, apenas para se livrar da pergunta;
- Têm dificuldade para relacionar duas ou mais fontes de informação;
- Não possuem senso crítico em algumas situações;
- Apresentam dificuldade de interpretação de texto, mesmo os mais simples;
- Não identificam todos os dados apresentados num problema;
- Não conseguem prestar atenção nos detalhes;
- Aceitam qualquer tipo de explicação, mesmo as ilógicas ou simplórias, para sanar suas dúvidas;
- Sua curiosidade é diminuída, não demonstrando interesse no funcionamento do mundo a sua volta;

- Para a realização de tarefas não planejam ações, não executando de forma satisfatória, sendo que não relacionam os resultados com o enunciado do problema, ou seja, não respondem ao objetivo proposto;
- Sentem dificuldade para explicar coisas simples de sua cultura;
- Têm dificuldades para apresentar causas para os efeitos percebidos;
- Não controlam sua impulsividade de forma satisfatória;
- Durante as explicações, se distraem facilmente com informações ou palavras irrelevantes;
- Não se interessam pela sua própria história ou de sua cultura.

Por isso, muitas vezes, o educador se depara com um aluno que apresenta algum tipo de dificuldade para aprender e não consegue identificar a raiz do problema. As crianças que não conseguiram se beneficiar das interações que lhe foram oferecidas, ou que tiveram poucas experiências de aprendizagem mediadas, irão apresentar a síndrome de privação cultural, que pode ser revertida caso o professor contribua com mediações significativas uma vez que, segundo Feuerstein, “todo ser humano é modificável” (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 33).

Baseados nos estudos de Feuerstein, Budel e Meier (2012) destacam que o objetivo da mediação é tornar o aluno autônomo em sua aprendizagem, compreendendo seus processos, e quais as melhores ferramentas ou métodos para alcançar seus propósitos e, quando o estudante compreende tais processos, a mediação não é mais necessária. E ainda, para auxiliar o professor enquanto mediador, Budel e Meier (2012) sugerem que há algumas maneiras para combater a síndrome da privação cultural, ou revertê-la, como em grande parte dos casos que irão surgir na escola. Segundo os autores, é necessário rever a maneira de lecionar dos professores.

Quanto mais uma criança vencer obstáculos, superar dificuldades, conquistar desafios e resolver problemas por conta própria, mais capacidade ela terá para continuar a obter esses resultados ao longo da vida. E nada disso pode ocorrer nas aulas em que a cópia, a falta de interação, a memorização e a obediência passiva às orientações do professor forem o tom principal. (BUDEL; MEIER, 2012, p. 99)

Estudos de Budel e Meier com crianças (2012) indicam que precisam adquirir autonomia frente aos processos educativos, serem ouvidas, compartilharem experiências, trazer significado ao que estão aprendendo, e isto só ocorre com a

escuta por parte do professor e com a interação entre seus pares. Os professores podem perceber, após um tempo, que muitas das dificuldades de aprendizagem com que se deparam, não se referem a desordens cognitivas e intelectuais, nem têm origem neurológica ou sensorial, mas derivam da ausência de mediação ou falta de qualidade de mediações recebidas ao longo da vida. A ausência de mediação não tem relação de causa e efeito com situação de pobreza. Uma família pobre, mas unida, pode oferecer experiência impressionante, de forma extremamente efetiva. A pobreza está relacionada com a falta de recursos econômicos, estruturais e sociais.

3.4 APRENDIZAGEM MEDIADA E ALFABETIZAÇÃO

Na alfabetização, o sucesso do aluno é medido pelo número de informações que consegue obter, memorizando o que lhe foi ensinado. Atualmente, as práticas pedagógicas realizadas pelo professor apresentam todo um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, por meio de diversos textos direcionados. A esse respeito, de acordo com Mortatti (2010, p. 159), a alfabetização deve obedecer a ótica interacionista e sociointeracionista, onde a mediação assume papel fundamental:

(...) desse ponto de vista interacionista, “alfabetização” designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Desse ponto de vista, portanto, “alfabetizado” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo”, conforme proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos.

Numa proposta interacionista e sociointeracionista entendida por Feuerstein, a alfabetização procede-se por meio de raciocínio-lógico, tanto a execução quanto a demonstração acontecem por meio da exposição reflexiva dos símbolos, que por sua vez interioriza cognitivamente para, em seguida, verificar a ocorrência de uma situação.

Melo (2004) diz ser necessário explicar que se trata do enunciado defendido por Vygotsky (1934, p. 11), de que “o desenvolvimento individual da pessoa passa a ser relacionado ao ambiente sociocultural ao qual ela está imersa, e, diretamente associado aos outros indivíduos de sua espécie e meio”. Ou seja, a interação com o

meio, e principalmente com as pessoas, é fundamental para o processo de aprendizagem.

Quando a criança entra na escola, na maioria das vezes, não sabe ler e escrever, no entanto traz consigo saberes necessários para a aquisição de tal aprendizagem. Esse conhecimento precisa ser levado em consideração, já que é o que irá trazer significado para a aprendizagem da leitura e escrita. “A escrita, na escola, é construída numa relação tutorial, ou seja, o adulto letrado é quem domina o código, sendo ele que orienta, dirige o processo” (JOSEFI, 2011, p. 93).

Na educação formal, que acontece na escola, o processo de alfabetização demanda da ação intencional por parte do professor, que irá orientar e propor situações em que a criança entre em contato com o mundo da escrita e perceba as relações existentes com seus usos no cotidiano. Por meio de um planejamento, o educador fará intervenções no processo que possibilitarão que o aluno aprenda a fazer uso de forma correta da linguagem escrita, nas suas diversas modalidades. “O aprendizado da leitura e da escrita é um processo que ocorre num contexto de mediação social em que, no ensino sistematizado, o papel do professor que interage com o aluno, é fundamental” (JOSEFI, 2011, p. 96).

Se a interação é peça-chave na construção da alfabetização do indivíduo, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, uma vez que todos os indivíduos possuem suas particularidades e especificidades, sendo que o grau de letramento em que se encontram também é relevante para propor estratégias de ensino.

De acordo com Feuerstein *et al.* (2014), o professor alfabetizador que atua como mediador se coloca entre o que o educando já sabe e aquilo que ele ainda poderá aprender durante o processo de desenvolvimento da leitura e escrita. No entanto, os professores recebem crianças que apresentam pouco contato com o mundo da escrita antes de entrar na escola, e a interação com sua família não foi da qualidade de uma mediação, e quando isso ocorre, essas crianças podem apresentar funções cognitivas não totalmente desenvolvidas, podendo apresentar dificuldade em aprender.

Para Feuerstein *et al.* (2014), em todo o mundo, a chance de crianças serem consideradas com Dificuldade de Aprendizagem (DA) é muito alta, e alguns educadores apontam que pode chegar a 25%. Porém, segundo os autores, ao invés de caracterizar a dificuldade de aprendizado como problema inerente às habilidades

de pensamento dos alunos, isso não passa de uma consequência da falta de mediação apropriada de suas funções cognitivas específicas, causando as deficiências de aprendizagem.

[...] deficiências de aprendizado estão relacionadas de perto com o desenvolvimento de funções cognitivas. Portanto a mudança radical da forma como a deficiência é definida e como se lida com ela nos dá o potencial de remediar a DA através da mediação e reabilitar o aluno. DA's não são traços rígidos ou fixos, mas estados que podem ser mudados. (FEUERSTEIN, *et al.* 2014, p. 196)

Portanto, mesmo que um aluno que está sendo alfabetizado possa apresentar certa defasagem de estímulos ou interação, acarretando em uma “dificuldade de aprendizagem”, segundo os autores mencionados, na realidade esses alunos sofrem da falta de mediação. Isso não é uma situação que não possa ser modificada, muito pelo contrário, caso o professor alfabetizador siga com os três critérios universais para ocorrer a EAM, estes educandos obterão sucesso em sua jornada escolar, podendo construir uma base sólida do sistema de escrita e leitura.

De acordo com Sasson (2005), por mais que um professor tenha sido preparado para ensinar, ainda existe uma lacuna entre a teoria e a prática devido a dificuldades inevitáveis encontradas na aplicação de uma abordagem educacional, numa sala de aula real. Neste contexto, o educador deve ser fonte de orientação e inspiração e, portanto, deveria estar à altura das expectativas geradas por seus alunos, por isso a importância da sua constante formação e aprimoramento de habilidades como docente.

Pensando no professor alfabetizador enquanto principal mediador, segundo as três características universais que propõe Feuerstein *et al.* (2014), ele precisa ter intencionalidade no processo de alfabetização, ou seja, associar o objetivo pretendido com um conjunto de ações possíveis para que possa ser alcançado. O educador que tenta de todas as maneiras encontrar um meio de explicar a seus alunos, a “inventar” formas até mesmo não convencionais para a aprendizagem do educando, demonstra sua intencionalidade.

A intencionalidade, que leva o mediador a mediar certos estímulos intencionalmente escolhidos numa experiência de aprendizagem que é qualitativamente diferente da aprendizagem que ocorre por meio de uma experiência direta e frequentemente casual, não requer apenas que o mediador tenha uma intenção consciente. Também requer que ele consiga encontrar canais acessíveis de comunicação que se revelem aceitáveis pelos

mediados, por meio dos quais ele pode transmitir sua intenção e seus objetivos transcendentais. Compartilhando assim sua intenção, o mediador ajuda suscitar motivação e reciprocidade (SASSON, 2005, s.p.).

Característica fundamental do professor alfabetizador mediador é a reciprocidade que, segundo a definição de Feuerstein *et al.* (2014), o educador precisa despertar em seu aluno o desejo de aprender. É uma tarefa desafiadora, pois é necessário despertar este interesse de forma a conquistar seu mediado, criar os vínculos necessários para “abrir as portas” para o conhecimento. A amorosidade, a afetividade e a liderança são competências indispensáveis para atingir a reciprocidade, uma vez que é muito difícil que um professor seja bem-sucedido quando o educando não simpatiza com ele.

Nas palavras de Meier (2020, p. 45) “conquistar a vontade de aprender exige dos professores muita criatividade, pesquisa, conversa e interação, tanto com seus alunos quanto seus colegas”. Especialmente na fase da alfabetização, em que as crianças se encontram na faixa etária de 6 a 8 anos, a curiosidade é aguçada, querendo compreender os fenômenos que os cercam. É fundamental a afetividade estar presente, pois precisam desse acolhimento para sentirem-se pertencentes à escola, inclusive é muito comum que, mesmo com o passar dos anos, as crianças lembrem com carinho quem eram alguns professores, incluindo o alfabetizador.

Para Sasson (2005), quando ocorre a aprendizagem numa abordagem mediada, o professor deve compreender que os objetivos devem ir além das necessidades imediatas que provocaram a interação, o mediado (aluno) precisa generalizar suas experiências de aprendizagem, sendo capaz de aplicar o que aprendeu em diversos contextos futuramente. Em outras palavras:

(...) uma interação que acaba no momento em que uma situação problema está resolvida ou um mediador que se contenta com a satisfação da necessidade imediata não pode refletir a qualidade de transcendência numa experiência de aprendizagem mediada significativa (SASSON, 2005, s.p.).

Para a alfabetização ter significado e relevância na vida do educando, é preciso que faça sentido. Escrever frases prontas, estereotipadas, pode até ser útil para evidenciar as letras que está buscando trabalhar, no entanto não possibilitará ao aluno conquistar a vontade de aprender a ler e escrever. “É preferível, portanto, evitar o ensino da língua artificial, distante e sem sentido, e dar ênfase ao da língua funcional, mais perto e com significado imediato” (MEIER, 2020, p. 47.)

O educador deve preocupar-se em propor situações de aprendizagem que vão além da explicação de conceitos. O bom mediador é aquele que permite situações de aplicação de tais conceitos em diversos contextos. Ou seja, é fazer com que o aluno perceba que utilizará a leitura e escrita em diversas áreas ao longo de sua vida. Isso diz respeito à transcendência. A esse respeito:

Quando o aluno precisa resolver um problema e o faz mesmo sem compreendê-lo é porque baseou-se numa experiência anterior. O problema que ele acabou de resolver é semelhante a uma série de outros que o aluno já conhecia. Mas, se o problema se apresenta com pequenas mudanças em sua estrutura, ele já não consegue resolvê-lo, fica clara sua não aprendizagem (MEIER, 2020, p. 58.).

As três características fundamentais para que ocorra a Experiência de Aprendizagem Mediada estão fortemente relacionadas entre si, uma vez que se complementam, já que mediar é construir juntamente com o educando o aprendizado de todos os conceitos, de maneira a atribuir a eles um significado, inserindo-os em um contexto.

Uma vez que a alfabetização é a etapa básica para a aquisição de novos conceitos e ampliação da aprendizagem, é o momento adequado para explorar a modificabilidade do indivíduo, propondo situações em que as experiências de aprendizagem mediada estejam presentes, proporcionando ao aluno que atinja níveis superiores de seu desenvolvimento cognitivo. A EAM é responsável pelas operações mentais que permitem que o aluno melhore, não somente sob o ponto de vista cognitivo, mas também sob a perspectiva emocional, de forma a comunicar-se com os demais dentro da comunidade cultural imediata e além dela.

Mediar, em especial no processo de alfabetização, requer levar em conta distintas situações apresentadas pelas crianças, entender que cada som, em cada letra, é uma construção linguística e, nesse processo, é importante que o professor mediador construa todo o desenvolvimento junto à criança numa verdadeira ação mediadora. Ensinar a separar sílabas e a juntar letras não é alfabetizar, essa ação vai muito além. A necessidade de alfabetizar é do professor e não da criança.

A premissa da educação é proporcionar ao educando transformar conhecimentos em ações, é transcender.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentado o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Na seção seguinte se apresenta a caracterização do estudo e seus desdobramentos (seleção dos participantes da pesquisa, do campo de estudo, dos instrumentos para a coleta e análise dos dados). Por fim, descreve-se como será realizada a análise e interpretação dos dados coletados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Em consonância com o problema de pesquisa, o delineamento metodológico escolhido caracteriza-se como qualitativo (ANDRÉ, 2001; 2005), ressaltando-se o seu caráter exploratório, visto não serem encontrados outros estudos similares ao presente. Estudos de André (2001) afirmam que:

Os estudos chamados de “qualitativos” englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos etnográficos, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análises de discursos e narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral. [...] seu foco de interesse é amplo. Enquanto a pesquisa quantitativa procura seguir com rigor um plano previamente estabelecido, a pesquisa qualitativa procura ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento (ANDRÉ, 2001, 54).

Na visão de André (2001, p. 54), os estudos qualitativos envolvem diversas técnicas de levantamento de dados, sendo que os “dados descritivos são coletados mediante contato direto e interativo do pesquisador com seu objeto de estudo”.

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa, como grande parte das pesquisas da área educacional. De acordo com Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com as crenças, com o universo dos significados, dos motivos, pretensões, valores e atitudes intrínsecas dos participantes, o que não pode ser quantificado em números. Por acreditar que a realidade vivida e partilhada entre seus semelhantes não pode ser quantificada, é que a pesquisa qualitativa se encaixa melhor, ajudando a responder a problemática levantada.

Dentre as características gerais de uma pesquisa qualitativa está a construção da realidade, percebida como um ato subjetivo; coleta de dados no qual destaca-se o princípio de abertura, segundo Flick (2013, p. 14) “no fato da pesquisa qualitativa ser

caracterizada por um espectro de métodos e técnicas adaptados ao caso específico, ao invés de um método padronizado único”, ressaltando assim, que o método deve se adequar ao objeto de estudo, e que este objeto de estudo, como ponto de partida, seja centrado num problema que contribua no processo de desenvolvimento do indivíduo e do contexto no qual está inserido; interpretação dos resultados; construção de sistemas descritivos e análise de dados.

A presente pesquisa também se caracteriza como exploratória, uma vez que propõe investigar um tema a partir de uma teoria ainda (até o momento) pouco pesquisada. A esse respeito, destaca Gil (2008, p. 27): “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato novo ou já iniciado” . Esse tipo de pesquisa permite um aprofundamento sobre o estudo, oportunizando novas problemáticas a serem investigadas e ainda: “o produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”(idem). As pesquisas exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar.

Para a condução da pesquisa, optou-se como base teórica o diálogo com diferentes autores investigadores da temática e, em especial, a perspectiva metodológica de Reuven Feuerstein, que considera fundamental o método de trabalho estar intrinsecamente articulado à concepção de como as pessoas interagem no cotidiano escolar, tendo o contexto social como determinante de suas vidas. A ênfase no estudo deu-se na apreensão do processo constitutivo de três critérios universais, bem como dos elementos que emergem desse processo.

Este estudo envolve, portanto, uma abordagem metodológica com uma proposta de apreensão de critérios que visa apresentar como cada professor alfabetizador percebe a mediação na sua prática. Definido o delineamento metodológico, deu-se início à seleção dos participantes, campo de estudo, aos procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A seleção das participantes envolveu processo gradual iniciando com a seleção de escolas, seguido dos professores, por meio de uma carta convite. O critério

para a seleção da amostra deste estudo foi o de serem professores alfabetizadores com no mínimo três anos de prática com turmas de alfabetização, sendo compreendidos como tais os professores regentes de 1º e 2º ano do ensino fundamental (Ciclo 1), de quatro escolas da rede municipal de ensino de um município da região metropolitana de Curitiba/PR, totalizando 8 participantes (2 professores de cada escola).

No início, a pesquisa previa a participação de 20 participantes, porém, devido à coleta de dados acontecer no retorno das aulas, no mês de fevereiro de 2022, num momento em que ainda havia receio quanto ao contágio pelo Coronavírus e parte dos professores em licença saúde, foi necessário diminuir o número de participantes na pesquisa, em cada escola e primar pela efetivação da coleta de dados. Não foram levados em consideração gênero, idade, etnia e local de moradia.

Assim que foram definidos os participantes, uma carta convite foi enviada por e-mail pessoal/institucional, reforçado pela pesquisadora durante visitas realizadas nas escolas onde atuam, obedecendo o cronograma de trabalho de cada um e respeitando cronograma durante a pandemia de COVID-19, respeitando também todos os protocolos de segurança estabelecidos pela OMS e, a partir do aceite, buscou-se o espaço para a pesquisa que atendesse às necessidades (caso solicitadas), acessibilidade e bem estar das participantes. O total de participantes foi de oito e, após apresentação da proposta de pesquisa e sanadas as dúvidas, para os que aceitaram, foi realizada leitura cuidadosa do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e solicitada a sua assinatura.

4.3 CAMPO DE ESTUDO

O contexto de estudo envolve professores alfabetizadores em quatro escolas públicas municipais, sendo uma delas escola rural. As escolas localizam-se na região metropolitana de Curitiba/PR. As professoras selecionadas, no total de 8, eram todas do sexo feminino, entre 25 a 52 anos de idade, concursadas, com no mínimo 5 anos de experiência na rede municipal de ensino.

O público atendido por estas escolas caracteriza-se por ser prioritariamente (cerca de 66% segundo dados obtidos no site da prefeitura do município) residentes nas áreas rurais. Segundo dados colhidos nas Propostas Pedagógicas das escolas que fizeram parte da pesquisa, a maioria dos alunos vive sob responsabilidade da

família, sendo esta constituída por pais e mães, somente mães ou vivem sob a tutela dos pais, avós ou responsáveis. As mulheres comandam aproximadamente 15% das famílias. Há uma quantidade significativa de mães solteiras ou separadas. Geralmente as mães mais novas repassam para suas mães a tarefa de cuidar dos filhos.

Analisando o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, em relação às condições socioeconômicas e culturais, a maioria das famílias é de média e baixa renda, onde muitos sobrevivem de serviços informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas, como Carteira de Trabalho assinada. A atividade econômica predominante distribui-se entre agricultores, avicultores, pecuaristas, oleiros, piscicultores, comerciantes autônomos e empregados em indústrias e comércios da região. Um outro dado que demonstra a renda dessas comunidades é o número considerável de famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula como: Bolsa Família, dentre outros. Com o uso do celular, muitos têm acesso à internet.

4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o presente estudo, optou-se como instrumento de pesquisa, pela entrevista semiestruturada, a partir de perguntas pré-determinadas, contendo 18 questões assim organizadas: 2 questões introdutórias investigando conhecimentos sobre a teoria de EAM de Reuven Feuerstein e características da prática docente; 15 questões divididas em três blocos contendo 5 questões cada, sendo o último bloco acrescido de 1 sexta questão, que buscaram compreender os critérios universais de aprendizagem propostos por Reuven Feuerstein, bem como se os mesmos são atendidos. Para as entrevistas, foi utilizado o método clínico de Piaget elaborado por Delval (2002).

O referido método foi pensado para investigar o pensamento infantil. Tal método se difere dos outros métodos porque não se preocupa com algumas padronizações, consideradas fundamentais em testes de inteligência, a exemplo do tempo que o sujeito leva para emitir a resposta, a quantidade de vezes que o experimentador pode fazer a questão e a rigidez das palavras utilizadas na pergunta.

Dessa forma, as questões podem ser repetidas ou reformuladas pelo experimentador, visto que o objetivo do teste é que elas sejam compreendidas pelo sujeito, assim, recomenda-se trocar palavras com o intuito de favorecer o

entendimento do sujeito. Tanto Piaget quanto Delval consideram a metodologia piagetiana importante em pesquisas porque opta pelo controle do entendimento das perguntas e instruções, ao invés de interessar-se pela padronização das mesmas.

A coleta de dados foi primeiramente pensada realizar por meio de encontro virtual na plataforma *MEET*, respeitando as normas de distanciamento social orientadas pela Organização mundial da saúde (OMS). Entretanto, devido à diminuição dos casos de Covid19 e ao retorno gradual das atividades, entre elas a escolar, houve também mudanças nas normas de distanciamento social e flexibilidade das mesmas, com isso a coleta deu-se presencialmente e individual nas unidades coparticipantes (escolas), em dia e hora previamente agendados. As duas participantes de uma escola rural foram entrevistadas no mesmo período das demais (fevereiro 2022), após encontro formativo, na sala da coordenação pedagógica, da Secretaria Municipal daquele município. As demais entrevistas foram realizadas na biblioteca das referidas escolas.

Como procedimento de coleta de dados, o primeiro momento deu-se com uma conversa, objetivando estabelecer os objetivos e relevância da pesquisa. Tiradas as dúvidas e esclarecidos os objetivos e demais encaminhamentos, deu-se início à entrevista oral. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, protocoladas e organizadas. De acordo com André (2005), uma investigação a partir de perguntas pré-determinadas permite obter respostas relativamente livres. As questões, bem como os três grupos, foram baseados nos critérios universais de mediação de Reuven Feuerstein (1994 *et al.* 2014) (intencionalidade/reciprocidade, transcendência e mediação de significado). Os três critérios foram também as categorias de análise.

A pesquisa teve como objetivo identificar indícios de Experiência de Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, de professores alfabetizadores junto a crianças de escolas municipais de um município da região metropolitana de Curitiba/Paraná.

As oito entrevistas resultaram em cerca de oito horas de gravação, ou seja, duração média aproximada de uma hora por entrevista.

Para fins deste estudo, elaborou-se um roteiro de entrevista (Apêndice A) com base na temática. A coleta de dados foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná - UFPR sob a avaliação do processo CAAE: 53184721.6.0000.0102, Parecer nº 5.200.047.

Durante todo o estudo foi respeitada a identidade dos participantes, o seu bem-estar, bem como cuidado com os materiais e tudo o que se refere aos envolvidos.

4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No procedimento de análise e interpretação dos dados foram analisados três critérios universais de mediação de Reuven Feuerstein (intencionalidade/reciprocidade, transcendência e mediação de significado).

Os procedimentos de análise visam a chegar aos aspectos (intencionalidade/reciprocidade, transcendência e mediação de significado) presentes na mediação. Para Feuerstein, a efetivação da EAM só é possível se estes critérios estiverem presentes, sendo que as respostas dos participantes foram analisadas à luz destes parâmetros, a fim de perceber as possibilidades da utilização deles durante a etapa de alfabetização, utilizando o método baseado nos princípios de mediação propostos por Reuven Feuerstein, que também serão as categorias de análise.

A análise foi desenhada e desenvolvida a partir de cada critério (três critérios) em duas etapas: a primeira iniciou com leituras dos relatos dos professores participantes; em seguida foram organizadas perguntas e respostas de cada bloco, conforme as questões investigativas. Nesse processo, o tratamento das informações deu-se de uma forma bastante elaborada, seguindo a ordem dos critérios, com a finalidade central de apreensão de EAM na prática pelas alfabetizadoras.

De acordo com Nóvoa (1992), o depoente, ao narrar, descreve e, ao mesmo tempo, compõe o seu cenário, estabelecendo uma comunicação com o ouvinte; e significados tendem a ser atribuídos para ambos nessa escuta recíproca. Portanto, ouvir é a melhor maneira de entender o outro, romper preconceitos sociais e promover a pluralidade. Nesse sentido, Franco (2005) considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se

organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Na análise, levar-se-á em conta que, “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento, é preciso apreender o significado da fala” (AGUIAR, 2001, p. 130).

Para preservar a identidade dos participantes, optou-se por identificá-los como (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8), ou seja, professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta os resultados do levantamento dos dados obtidos, bem como sua análise e discussão. O processo de análise iniciou com a apresentação das respostas obtidas por meio de entrevista semiestruturada aplicada aos professores participantes, levando em consideração se os critérios de mediação segundo a EAM de Reuven Feuerstein foram aplicados, trazendo uma discussão dos dados que foram obtidos. Para a análise e discussão, adotaram-se como categorias os três primeiros critérios universais de mediação, sendo eles: Intencionalidade/Reciprocidade, Transcendência e Mediação de Significado. De acordo com Gonçalves e Vagula (2012) a ausência desses critérios desqualifica a prática pedagógica como EAM.

Apesar de utilizar os critérios universais para a análise e discussão dos resultados, julgou-se importante compreender qual visão os professores tinham a respeito da Experiência de Aprendizagem Mediada, bem como características principais que julgam ter para serem bons professores. No total foram respondidas 18 questões investigativas sendo: 2 perguntas abordando conhecimento sobre EAM e características pessoais; nos dois primeiros critérios com 5 perguntas cada e, no terceiro seis questões, a sexta é questão extra. Os critérios são também as categorias de análise.

O quadro abaixo apresenta os três critérios e as referidas questões. Na sequência, a discussão dos resultados seguindo cada critério. A análise dos resultados obtidos em cada bloco contempla os objetivos deste estudo. O recorte dos relatos das participantes está identificado com nomes fictícios respeitando a identidade e peculiaridades dos mesmos.

QUADRO 1 – Categorias de análise e questões investigativas

<p style="text-align: center;">SONDAGEM SOBRE EAM</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pergunta 1- O que você compreende por Experiência de Aprendizagem Mediada? ● Pergunta 2- Em sua opinião, suas características pessoais ajudam em seu trabalho docente? Por quê?
--	--

<p>INTENCIONALIDADE /RECIPROCIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pergunta 3- Quais ações cotidianas você compartilha com seus alunos no momento da mediação, de maneira a torná-los conscientes sobre seu papel no processo de aprendizagem? ● Pergunta 4- Você costuma informar seus alunos sobre os objetivos que pretende alcançar durante a aula? De que maneira? ● Pergunta 5- De que maneira você costuma estimular o interesse e a motivação dos alunos pelo tema proposto na aula? ● Pergunta 6- Que métodos você costuma usar no trabalho de temas e atividades para seus alunos a fim de torná-los mais facilmente acessíveis ou, ao contrário, mais desafiadores? ● Pergunta 7- Quando você identifica que o aluno está motivado para aprender?
<p>TRANSCENDÊNCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pergunta 8- Você ajuda seus alunos a apresentarem as estratégias que utilizaram para a resolução de problemas tratados em atividades na sala de aula? Dê um exemplo. ● Pergunta 9- Quando seus alunos encontram dificuldades para captar a relação entre a letra e o som (consciência fonológica) no decorrer da atividade em aula e situações distantes do aqui e do agora, você os ajuda a representar tais situações hipotéticas? Ilustre com um exemplo. ● Pergunta 10- As atividades que você oferece para seus alunos possibilitam que ele aplique os conceitos aprendidos em uma área diferente a da alfabetização? ● Pergunta 11- Como você percebe se em uma atividade o seu aluno vai além da orientação proposta? ● Pergunta 12- Como você avalia na sua turma os alunos que alcançaram os objetivos propostos, os que ainda estão imaturos e aqueles totalmente distantes?

<p style="text-align: center;">MEDIAÇÃO DE SIGNIFICADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pergunta 13- Que valor você atribuiu ao objeto de estudo (leitura e escrita) de forma a fazer aplicações do conteúdo com questões sociais e culturais? ● Pergunta 14- Você ajuda seus alunos a diferenciar vários significados e várias conotações de um mesmo conceito e ou representação em diversos contextos? De que maneira? ● Pergunta 15- Você utiliza meios para ampliar o significado de cada conceito? Quais? Exemplifique. ● Pergunta 16- Como você diferencia os conteúdos com mais ou menos significado pelos alunos? ● Pergunta 17- Que conteúdos você considera significativos na alfabetização? ● Pergunta 18- Na alfabetização você segue uma hierarquia de atividades ou trabalha conteúdos e metodologias que são mais apreciadas pelos alunos?
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

5.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA

Compreender a EAM implica conhecer a teoria de Reuven Feuerstein antes de afirmar que o desenvolvimento cognitivo acontece através de uma interação entre um método, o indivíduo e o meio ambiente. Para Feuerstein, somente essa interação não pode ser caracterizada como uma Experiência de Aprendizagem Mediada.

Na interação de mediação, o mediador trás o aprendiz para a tarefa, direciona atividade para a solução, cria condições que permitem que o aprendiz chegue de forma independente na resposta correta, encoraja sucessos e reforça sentimentos de competência. O mediador impede que o aprendiz cometa erros e constrói situações de aprendizado com a intenção de sucesso (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p.110 e 111)

Neste sentido, Pisacco (2006) complementa os estudos de Feuerstein, quando salienta que somente a hipótese de existirem as duas modalidades, exposição direta aos estímulos e experiência de atividade mediada, explicaria o alto

grau de modificabilidade do ser humano. Alguns indivíduos são expostos a certas experiências em suas vidas sem sequer serem afetados por elas no sentido de um direcionamento para melhorar seus níveis de funcionamento, adaptação e compreensão.

Para a ocorrência da EAM, Feuerstein *et al.* (2014) destacam que a presença dos critérios universais devem ser parâmetros fundamentais para o planejamento da aula do professor. Os recortes dos relatos dos professores participantes da pesquisa identificam que não existe clareza a respeito da teoria apresentada por Reuven Feuerstein, não conhecem tal teoria e, se ouviram falar, não compreendem a sua essência, a sua proposta. Ao serem questionados sobre conhecer a EAM proposta por Feuerstein, é possível observar na fala de P5 que a mediação pode ser confundida com a interação que ocorre entre professor e aluno.

É quando o processo de aprendizagem acontece com o apoio de outra pessoa. (P5).

A definição apresentada por P5 assemelha-se brevemente com a teoria da mediação proposta por Vygotsky (2002, p. 235) quando ele coloca que é possível aprender com a experiência do outro, ou seja, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Apesar de ser uma teoria fundamental para se basear na compreensão de como ocorre a aprendizagem, ainda não explica a EAM. Já para P1, a compreensão é semelhante com a teoria de mediação proposta por Vygotsky (2002), que ressalta o ser humano como um produto dos estímulos externos e que o professor assume um papel de auxílio, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real a partir da mediação proposta. Sendo assim, não é possível considerar tal relato como EAM, uma vez que não se trata apenas da interação entre mediador e mediado, mas possuir intencionalidade para ativar as funções cognitivas capazes de proporcionar a modificabilidade do indivíduo. Segue relato de P1.

Compreendo que o professor conduz o aluno a partir de experiência e aprendizado, mostrando o caminho para se chegar ao melhor resultado. (P1)

Para tentar elucidar de maneira mais clara a visão que as participantes da pesquisa têm a respeito do que é a EAM, a pesquisadora buscou compreender de que maneira as educadoras julgavam ter as características para serem consideradas boas

profissionais, buscando dessa maneira pontuar características indispensáveis para que ocorra uma EAM. Os relatos abaixo exemplificam algumas respostas à questão.

Primeiro, gostar do que faço. Depois acredito que as características que me auxiliam são: a paciência, dedicação, a perseverança, persistência e determinação. (P1)

Acredito que as características que me auxiliam são: a paciência, dedicação, a perseverança, persistência, a responsabilidade, o amor pela profissão e a determinação. (P2)

Eu acho que a paciência. Eu me considero uma pessoa muito paciente. E o carinho. Eu sou paciente e carinhosa, então eu tento sempre olhar as crianças. (...) (P4)

Paciência, calma. Sou uma pessoa muito calma e paciente, o que contribui no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Converso muito com o estudante, repito, explico, várias vezes até compreenderem. (P5)

A partir dos relatos acima, pode-se perceber que quatro dos participantes citaram a paciência como sendo sua principal característica enquanto professor, seguida da persistência, bem como a afetividade. Essas três características proporcionam um perfil para o mediador, uma vez que, de acordo com um dos doze critérios para a EAM (Mediação da Consciência da Modificabilidade), citado por Meier e Garcia (2011, p. 160), “a partir da autoavaliação é possível auxiliar o aluno na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento de seu potencial e de suas dificuldades”. O professor que atua enquanto mediador e possui tais características, acredita no axioma principal de Feuerstein de que “todo ser humano é modificável”.

Para afirmar que todo o ser humano é modificável, que qualquer pessoa pode aprender, seja criança, seja adulto, Feuerstein considera fundamental compreender os 12 critérios universais, em especial os três primeiros, também categorias de análise apresentados a seguir.

5.2 INTENCIONALIDADE / RECIPROCIDADE

Intencionalidade / Reciprocidade é o primeiro critério universal para a ocorrência da EAM. Nesse caso, o mediador precisa ter bem estabelecido qual é a intencionalidade que está sendo proposta para a ocorrência da aprendizagem, ele precisa ter a plena consciência do objetivo que pretende atingir com seu mediado.

Para Feuerstein (1994; 1998), na intencionalidade o mediador determina claramente sua intenção modificando o estímulo para que possa ser compreendido pelo mediado.

Para melhor compreensão sobre a intencionalidade por parte do professor alfabetizador, foi questionado aos participantes se costumam informar seus alunos sobre os objetivos que pretendiam atingir durante a aula. Seguem os relatos:

Sim, através de conversa durante a aula. Por exemplo, “hoje estamos fazendo essa atividade para aprender sobre tal assunto.” É conforme vai transcorrendo a aula. (P1)

Sim, explicando, conforme for falando sobre o assunto da aula eu já explico porque eles precisam saber. (P2)

Sim. Antes das atividades ou de alguma explicação, comento com eles sobre o porquê de aprendermos tal assunto (conteúdo), onde utilizaremos a aprendizagem. (P5)

Não de maneira explícita, mas costumo informar eles que vamos aprender tal coisa porque será importante para outro momento (...) (P8)

Os participantes P1, P2 e P5 afirmam que sim, que valorizam e identificam a importância de informar aos alunos os objetivos que pretendem atingir. Já o P8 mesmo não sendo de forma explícita, dá indicativos de que informa aos alunos que o conteúdo que será desenvolvido é importante para a aplicação em sua vida cotidiana, no entanto não detalha de que maneira isso acontece. Para Feuerstein *et al.* (2014), o mediador precisa ter claros os objetivos que pretende atingir e informar isso aos alunos, de modo a garantir que o que está sendo ensinado está de fato sendo aprendido. Com base nos estudos de Feuerstein, Meier e Garcia ressaltam:

Não é apenas a declaração de um objetivo de ensino, mas juntamente com o objetivo, uma tomada de posição por parte do mediador em que ele, de forma consciente, assume a responsabilidade por colocar em prática estratégias à sua disposição para garantir o alcance de metas e dos objetivos (MEIER; GARCIA, 2011, p. 128)

Cabe ressaltar a fala da participante P3.

Às vezes, não muito, eu prefiro a prática mesmo. Eu acredito que falando ali durante a aula eles vão perceber, mas sem eu chegar e dizer: “hoje é isso, isso e pronto!”. Até informo o que vamos fazer naquele dia, mas não detalhadamente. De certa maneira eles ficam sabendo qual é o objetivo.

A partir de seu discurso, é possível observar que, mesmo não assumindo que costuma informar o objetivo, sua prática sinaliza que existe a intencionalidade de fazer com que os alunos estejam conscientes sobre seu processo de aprendizagem.

A participante P4 não deixa claro se atribui valor em explicar o objetivo aos alunos como relatado no recorte de seu discurso apresentado a seguir.

Não, não vou mentir pra você. Porque eu acho que mesmo se eu falar, eles não vão compreender. (...) no 1º eles estão muito pequenininhos, então eu não dou pronto, eu só conto o que é o nosso tema da aula, mas não falo qual é o objetivo que eu pretendo chegar. Uma coisa é o que eu quero, a outra é como a aula vai andar, as vezes o que eu quero não é atingido, mas um outro objetivo muito melhor. Então eu tento não colocar já o objetivo ali pra eles, porque como eu falei, a aula vai andar de uma outra forma, preparei um objetivo pra chegar e atingi outros objetivos.

No relato da participante P4 é possível observar que o critério universal da intencionalidade não é alcançado, visto que a própria professora acaba tendo que flexibilizar sua proposta, antes prevista no planejamento, sendo uma ocorrência devido à imprevisibilidade pedagógica. Para Feuerstein *et al.* (2014), é importante que a criança mediada reconheça o objeto particular em que focar, no aqui e no agora e não em outro momento. Segundo ele, deve ser incluído não apenas o material que está sendo aprendido, mas os componentes de “tempo, lugar, ordem e organização, que não são necessariamente ou automaticamente percebidos ou atendidos” (FEUERSTEIN *et al.* 2014, p. 83). Ainda de acordo com o critério da intencionalidade proposto por Feuerstein, Meier e Garcia (2011, p. 130) reforçam que “a intencionalidade do mediador deve ser compartilhada com o mediado a fim de torná-lo consciente dela”.

Tornar o mediado consciente sobre seu processo de aprendizagem é fundamental para que ocorra a EAM e, conseqüentemente, a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Dessa maneira, buscou-se compreender como os professores participantes compartilhavam ações cotidianas com seus alunos no momento da mediação, de maneira a torná-los conscientes sobre seu papel no processo de aprendizagem. Seguem relatos das participantes P1, P4 e P7.

Mostrando a eles a importância e a necessidade de aprender para se tornar uma pessoa melhor. Através do diálogo, exemplos nas brincadeiras, etc. (P1)

Eu tento trazer muita coisa do cotidiano deles mesmo, por exemplo, eu sempre inicio com uma conversinha, como se fosse uma coisa banal com eles, uma conversa sobre frutas preferidas, por exemplo, e começo dando

sempre o meu exemplo, quais frutas eu gosto e quais eu não gosto e a partir daí eu já vou inserido letrinhas. (P4)

Sou muito aberta para ouvir a opinião dos alunos primeiramente, depois se for preciso complemento com alguma informação que for relevante. (P7)

As participantes investigadas sinalizam a importância de trazer o cotidiano das ações vivenciadas pelas crianças e suas famílias para a prática de sala de aula, pois de acordo com Tebar (1995), o êxito da escola não pode ser avaliado somente pelos seus resultados, mas sim pelo teste dos comportamentos em situações reais. A esse respeito, Feuerstein *et al.* (2014, p. 71) salientam que “para transformar experiência em aprendizado é necessário encorajar o aluno a comparar, coletar e classificar dados e dar significado para a experiência atual com relação à experiência anterior”.

Fundamental no processo de ensino e de modo a atingir níveis e funções cognitivas superiores, a reciprocidade do mediado deve ser alcançada, pois só é possível aprender quando existe uma necessidade ou interesse por parte dele. Para Feuerstein (1994; 1998), a EAM ocorre a partir das interações sociais nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes possibilitem apropriar-se de conhecimentos e elaborá-los de modo a atingir elevados patamares de entendimento (TURRA, 2007). Para compreender de que maneira os professores pesquisados costumam estimular o interesse e a motivação dos alunos durante as aulas, é possível verificar nas oito participantes a existência ou não de reciprocidade por parte dos alunos, observando os relatos a seguir.

Tornando o tema interessante, instigando a curiosidade, e mostrando a necessidade e a importância do tema trabalhado. Através das brincadeiras, jogos, contação de histórias. Precisa usar a criatividade e a imaginação. Utilizo os fantoches para conversar com as crianças, eles gostam muito. (P1)

Instigando a curiosidade, trabalhando com o lúdico e mostrando a importância do tema trabalhado. Para trabalhar com os alunos que estão em fase de alfabetização é bom usar o que eles gostam, tipo brinquedos. É uma boa maneira de fazê-los se interessarem pelo tema da aula. Por exemplo, se vou trabalhar a letra B peço pra eles trazerem bonecas, bolas de casa, aí vou fazendo as associações. (P2)

A partir do relato de P2 é possível observar que o encaminhamento utilizado pela professora não privilegia o letramento, pois trabalha as letras sem estarem inseridas em um contexto ou a partir de um texto, como salienta Soares (1999), que o letramento é uma forma de encontrar prazer em diferentes atos de ler, considerando os locais de leitura mais diversos e em diferentes condições.

Quando você percebe que a criança não está nem aí pra aula, está longe, você tem que chamar a atenção, rebolar, dar algum jeito. Se eu vejo que não funciona de uma maneira eu vou procurar outra e precisa ser muito rápida pra isso. Não tem assim como eu explicar, é na hora, no momento, acho que acontece um estalo, se não deu certo eu vou procurar outra coisa que dê certo, porque não tem uma regra. É chamar a atenção do aluno, não tem resposta., é simplesmente no momento de acontecer. (P3)

Eu acho que são duas coisas: eles precisam gostar da escola e gostar da professora. Eu primeiro tento conquistar os meus alunos através da conversa, da paciência. Através de uma conversa carinhosa, não chegar brigando. Tento mostrar para os alunos que a escola é legal, que a gente pode fazer coisas diferentes e respeitar o espaço do outro. Eu acho que é respeitar a criança e ver o que ela gosta e você tentar encaminhar a aula daquele jeito. Eu acho que o respeito é acima de tudo. (...) (P4)

Proponho aos estudantes algo mais lúdico, diferente, que chame a atenção sobre o assunto. (P5)

Aluno que não se interessa não aprende. Busco sempre deixar as aulas dinâmicas, com rodas de conversa, com debates, fazer com que eles de fato participem, às vezes precisa trazer algo diferente para as aulas não ficarem monótonas. (P.6)

Durante o planejamento já prevejo atividades que irão despertar o interesse em aprender, com momentos lúdicos, de interação, atividades em grupo, com contação de histórias, utilizando jogos e demais recursos que precisar. (P7)

Tento envolver eles no máximo, ficar só no caderno e no quadro é necessário, mas nem sempre, se torna chato para o aluno, busco diversificar com jogos e dinâmicas. (P8)

As participantes foram unânimes em reconhecer a importância da reciprocidade no processo de ensino. No seu relato, P6 ressalta que para ela “*aluno que não se interessa, não aprende*”. Feuerstein *et al.* (2014) reforçam que a reciprocidade ocorre a partir da receptividade do mediado. A esse respeito, Gonçalves e Richartz (2018, p. 207) ressaltam que o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem é identificado quando o “mediado está aberto para os inputs oferecidos pelo mediador e demonstra cooperação”. Na fase da alfabetização, quando as crianças estão numa faixa etária em que a ludicidade é importante, a brincadeira é uma boa estratégia para atingir o interesse e a participação dos alunos, tal afirmativa pode ser observada nas entrevistas, as alfabetizadoras indicam se utilizar do lúdico, dos jogos e da fantasia para acessar o universo infantil e tornar as aulas mais atrativas.

Para atingir a intencionalidade/reciprocidade no mediado, os estímulos devem estar de acordo com sua etapa, sendo que estes devem ser mais ou menos

desafiadores a fim de se adequar às necessidades apresentadas pelo mediado e, com isso, desenvolver sua motivação, estimulando-o de maneira a não desistir.

A intensificação do estímulo chama a atenção do mediado, provocando o que Feuerstein chama de “estado de vigilância” voltado para o estímulo: Isso é a reciprocidade. Para que possamos aprender, precisamos ser capazes de criar significado a partir de uma grande quantidade de estímulos que impactam continuamente nossos sentidos. Precisamos isolar estímulos em particular e interagir com eles. Isso é alcançado pelo relacionamento do mediador com o mediado. O mediador isola e interpreta os estímulos (intencionalidade) e os apresenta de uma maneira que resulta numa resposta (reciprocidade) do mediado. Este critério deve estar presente o tempo todo, nas perguntas e no desenvolver da mediação. (GONÇALVES; RICHARTZ, 2018, p. 207)

A quinta pergunta do mesmo critério buscou compreender quais os métodos que os professores costumam utilizar no trabalho com temas e atividades diversas para seus alunos, a fim de torná-los mais facilmente acessíveis ou, ao contrário, mais desafiadores. A esse respeito, destaca-se o relato de P1.

Adequando as atividades de acordo com o grau de desenvolvimento do aluno. Ou de acordo com suas dificuldades. Se percebo que o aluno sente mais dificuldade de fazer certa atividade eu facilito um pouco, mas se ele está num nível mais avançado peço pra ele fazer além do que está no enunciado, circular letras, encontros vocálicos, ler o texto e desenhar, vou adaptando nos momentos conforme vejo a necessidade. (P1)

O participante P1 revela demonstrar estar atento para modificar os conteúdos de maneira a diversificar sua proposta de acordo com os níveis que encontra em sua turma, cita ainda que por meio de uma mesma atividade é possível deixá-la mais complexa a fim de proporcionar a sua efetivação pelos alunos que estão mais avançados no processo de aprendizagem.

O participante P2, apesar de atribuir valor e reconhecer que é importante diversificar os conteúdos e atividades, não deixa claro de que maneira essa prática se efetiva. Seu relato é apresentado abaixo.

Procurro iniciar com o mais acessível e na medida que os alunos vão avançando apresento atividades mais desafiadoras, vou seguindo o ritmo da turma, conforme vejo que estão avançando vou deixando o nível das atividades mais difícil. (P2)

Já para a participante P3, o auxílio dos colegas que estão em níveis mais avançados é fundamental para que o ensino se efetive, seu discurso ressalta que

utiliza os alunos que se encontram mais avançados como mediadores dos outros alunos que necessitam de auxílio.

Na sala tem o aluno que vai, o que é mais ou menos e tem aquele que tem mais dificuldade, são muitas categorias numa mesma sala. Então eu vou ajudando no quadro, usei os alunos que conseguiam para ajudar os alunos que não conseguiam, porque eu não podia dar pronto para aqueles que não conseguiam, então foi assim que eu fiz. Quando chamava um aluno no quadro e ele não conseguia eu estimulava os demais a dar sugestões para o colega, aí eu dizia o que você vai escolher então? Aí ajudava ele a escrever a palavrinha, por exemplo. Mas com os colegas ajudando, não dando a resposta pra ele. Eu acredito que deu certo. (P3)

Trata-se de uma prática interessante, pois abrange um dos doze critérios de Feuerstein que é a Mediação do Comportamento de Compartilhar, e de acordo com Feuerstein *et al* (2014, p. 98), “a habilidade de compartilhar experiências com outros seres humanos e participar de suas experiências é necessário e desejável”. Para Gonçalves e Richartz (2018), a cooperação entre os alunos da turma deve ser explorada e incentivada pelo mediador. Por meio do critério de intencionalidade e reciprocidade é possível estabelecer vínculos afetivos para que a mediação se efetive (Feuerstein *et al*, 2014), portanto, quando a professora solicita que um colega ajude os demais, está favorecendo a criação desses vínculos que favorecem a aprendizagem.

As participantes P4 e P5 investem na utilização de materiais diferenciados, como é possível observar nos recortes de suas falas:

Para os alunos que têm mais dificuldade eu sempre tento deixar o concreto junto, para os alunos que estão mais avançados na aprendizagem já trabalho de maneira mais abstrata, isso já é um diferencial. Mas existem outras adaptações, como alfabeto móvel ou o registro para alunos que estão mais avançados. Instigar os alunos que estão mais avançados, estimulando a leitura dos enunciados sozinhos ou para os colegas. (P4)

Costumo usar jogos, vídeos, materiais diferenciados. (P5)

Tais relatos trazem indícios de que os professores buscam maneiras de diversificar suas aulas para que todos os alunos sejam atendidos conforme suas necessidades. Os elementos destacados são facilitadores para atingir a intencionalidade/reciprocidade, pois os professores buscaram despertar neles o sentimento de desafio e a motivação para a necessidade de elaborar conceitos que auxiliem a aprendizagem.

Para concluir o critério de intencionalidade/reciprocidade, buscou-se compreender como os professores identificavam a motivação para aprender em seus alunos. Os participantes foram unânimes em dizer que é por meio da participação dos alunos, como observadas nos relatos.

Quando ele demonstra interesse, curiosidade, participação. (P1)

Quando ele demonstra interesse, fazendo perguntas e contando coisas de sua vida. (P2)

Quando ele presta muita atenção, quando ele faz perguntas, quando expõe a sua opinião (P5)

Quando participa da aula relatando seu dia a dia, fazendo relações com o que está sendo trabalhado. (P6)

Quando ele faz perguntas e participa fazendo as atividades que foram propostas. (P7)

Quando ele participa, conta vivências e experiências que já teve com a temática que está sendo abordada, quando pergunta e diz que a aula passou rápido. (P8)

A professora P3 ressalta a importância da afetividade também para a motivação do aluno, além de acreditar na competência que seu aluno tem para aprender, atingindo mais um dos critérios para EAM de acordo com Feuerstein (1998). Para Gonçalves e Richartz (2018, p. 208), “o mediador deve valorizar as conquistas do mediado, estimulando-o a continuar aprendendo”. A seguir o relato de P3.

Quando ele não falta nas aulas, quando ele chega feliz na escola, eu vejo na criança aquela vontade de aprender, não é aquela criança que está triste, de cabeça baixa, se está assim eu já vou ver se aconteceu alguma coisa, se está sentindo alguma dor, se está bem. Precisa conversar com a criança até saber o que está acontecendo. Eu procuro analisar a fisionomia da criança. Porque dentro da sala eu não vejo um aluno meu desmotivado, que não queira desenvolver as atividades. Se a criança não faz as atividades é hora de sentar do lado dela, auxiliar, propor novas metodologias, rever a sua prática pedagógica. Eu não desisto de um aluno. O afeto é muito importante. Se eu sinto que o aluno tem um pouco mais de dificuldade vou tentando de outras maneiras, mas nunca desisto, pois ele pode não ser bom em uma área e ser ótimo em outra. Sou exigente, pois há regras na escola que eles devem cumprir, mas tudo com muito carinho e afeto. (P3)

A professora P4 ressalta o papel da família para ajudar na motivação do aluno:

Quando ele está fazendo perguntas, mostram que estão interessados na atividade tentando resolver, mesmo que o aluno erre ele realiza tentativas. Quando o aluno está desmotivado ele nem tenta desenvolver a atividade.

Acredito que para a criança ter a motivação também é necessário o apoio familiar. (P4)

Feuerstein *et al.* (2014) explicam que a primeira mediação parte da mãe ainda com o bebê, sendo a mãe uma mediadora por natureza. A relação de parceria entre família e escola deve ser levada em consideração para o sucesso da aprendizagem, já que as relações vivenciadas no âmbito familiar se refletem na escola. A esse respeito, Gomes (2002, p.41) complementa: “O ser humano isolado em seu mundo é apenas uma unidade fria e solitária.”

A seguir será apresentada a segunda categoria correspondente ao critério universal “Transcendência”.

5.3 TRANSCENDÊNCIA

Transcendência é, para Feuerstein *et al.* (2014, p. 86), “a habilidade de agir em crescentes espaços de tempo, espaços e níveis de abstração sendo uma característica principal do desenvolvimento humano”. Quando um professor ensina determinado conteúdo a seus alunos é esperado que eles consigam aplicar o que foi aprendido nas diversas situações de sua vida. Com isso, é importante pensar na Transcendência como a aprendizagem que vai além da situação imediata.

De acordo com estudos de Feuerstein, para Budel e Meier (2012, p. 149), a transcendência ocorre quando o mediado aplica o conceito aprendido em uma área diferente da inicial, “quando o aluno é capaz de transcender, é porque ele construiu o conceito, aprendeu de verdade e então pode aplicá-lo em qualquer outra situação ou contexto”.

O aluno que é estimulado a fazer a transcendência desenvolve sua autonomia no processo de aprendizagem, trazendo criticidade e reflexão, contrapondo-se à educação bancária (conceito trazido por Freire, 1996), onde o professor apenas se restringe a transmitir o conhecimento. A esse respeito, Feuerstein (1998) ressalta que o mediador que aplica o critério da transcendência desenvolve no mediado a sua metacognição. Já Meier e Garcia dizem que:

A metacognição é a capacidade do sujeito de pensar sobre sua própria forma de pensar. É a aprendizagem do “como” se aprende. É o conhecimento dos processos de aprendizagens próprios, particulares, que levam o sujeito a escolher conscientemente seus mecanismos de construção de conceitos,

teorias ou objetos de aprendizagem. Deveria ser o objetivo de todos os modelos pedagógicos. (MEIER; GARCIA, 2011, p. 132)

As perguntas investigadas com os professores participantes buscaram compreender se sua prática enquanto alfabetizadores abrangem o critério da Transcendência para a efetivação da EAM. Foi questionado se eles procuravam ajudar os alunos a apresentarem as estratégias que utilizaram para a resolução de problemas tratados em atividades na sala de aula, ao que todos os professores responderam que valorizam o raciocínio da criança e que respeitam a maneira como concluíram a tarefa. Os relatos foram unânimes pelos oito participantes:

Sim. Demonstrando as diversas maneiras que existem para chegar ao resultado e aceitar aquela que o aluno mais se identifica. (P1)

Sim. Procuro valorizar os conhecimentos dos alunos, peço sempre que eles façam do jeitinho que conseguirem, até pra eu ver o que já conseguiram entender e ver de onde preciso continuar caso o aluno ainda não tenha compreendido. (P2)

Sim, respeito a maneira como ele fez e peço que explique de que maneira solucionou a proposta. Nunca digo que a atividade está errada antes de compreender qual o raciocínio que a criança utilizou. Às vezes eles trazem estratégias corretas que nós nem pensamos em utilizar. Ver que a criança tem capacidade é um dom, é ter um olhar atento e perceber que a criança pode fazer diferente do que foi proposto, mas mesmo assim estar correta. (P3)

Sim, tem que instigar eles. Sempre pergunto como eles chegaram ao resultado ou como eles desenvolveram a atividade. Às vezes me passo por aluna e peço para eles me ensinarem como que faz a atividade. (P4)

Sim. Eu sempre explico a atividade e deixo eles tentarem resolver, logo após quando eles trazem para correção, pergunto como resolveram. (P5)

Sim. Quando existe uma maneira de pensar mais complexa por parte do aluno peço que ele demonstre para os colegas de que maneira resolveu a tarefa. (P6)

Sim. Até porque não existe somente uma maneira de se chegar ao resultado e muitas vezes a criança toma um caminho de raciocínio mais complexo do que imaginamos. (P7)

Sim. Quando isso acontece, peço que demonstre aos colegas de que maneira resolveu a atividade. (P8)

Quando o aluno tem a possibilidade de compreender o conteúdo ou a resolução de uma atividade por si só, utilizando estratégias mentais diferentes das que foram apresentadas pelo professor, ele está transcendendo, já que a resolução da tarefa fez sentido para ele de uma maneira diferente. Valorizar essa etapa é trazer autonomia para o educando, transformando a maneira como se aprende,

abandonando o paradigma de que o professor “transmite o conhecimento” e passamos para a construção da metacognição.

Na pergunta de número 9, o objetivo foi verificar se os professores ajudavam seus alunos que encontravam dificuldades para compreender a relação entre a letra e o som (relação biunívoca) no decorrer da atividade em aula e situações distantes do aqui e do agora de maneira hipotética. Os participantes relataram que sim, mas ressaltaram utilizar frequentemente exercícios que favoreçam a consciência fonológica principalmente na oralidade, como observado nos recortes a seguir. Nos referidos relatos não foi possível observar de que maneira é evidenciado o critério da transcendência.

Sim. Se o aluno está confundindo a letra e o som, procuro atividades que irão os ajudar a superar, como exercícios do método fônico e utilizando também as boquinhinhas, ditados, entre outros. (P2)

Sim. Sempre observando o aluno e explicando individualmente, com o lúdico, utilizando imagens. (P5)

Sim. Se o aluno está confundindo a letra e o som, procuro atividades que irão os ajudar a superar, como exercícios do método das boquinhinhas, ditados, evidenciando o som das letras e trabalhando com a oralidade. (P6)

As participantes P3 e P4 relataram que utilizam situações do cotidiano para favorecer a aprendizagem, essa prática pode trazer a abstração e as relações necessárias para a aprendizagem favorecendo a EAM. A esse respeito, Feuerstein *et al.* (2014) salientam a importância da transmissão cultural entre os indivíduos pois, de acordo com os autores, todas as culturas são favorecidas em aspectos a serem mediados, como a linguagem, vocabulário, análises ricas e detalhadas da realidade por meio da descrição das emoções, fenômenos naturais, e das relações.

(...) tento relacionar com tudo, com os livros, com situações vivenciadas na rua, em casa. Observar com coisas do cotidiano da criança, no rótulo da caixa de leite, do pote de margarina, qual a letra que está presente, a família silábica... na rua na placa de sinalização, no comércio e trazer estas situações em sala de aula após ter proposto que os alunos tivessem esse olhar atento. A alfabetização não acontece somente dentro de sala de aula, é fora dela também, é levar para outros contextos. (P3)

Costumo utilizar exemplos, quando forem adultos precisarão saber ler e interpretar documentos, placas, trocar mensagens... (P4)

A partir dos relatos, P3 e P4 ressaltam que é importante que o aluno contextualize sua aprendizagem, favorecendo as relações e aplicações nos diferentes

contextos e entre o que está sendo estudado e que será relevante em sua vida. Durante o processo de aquisição da leitura e escrita é importante que o professor relacione o que está sendo estudado com situações hipotéticas que as crianças irão se deparar em seu cotidiano, favorecendo a transcendência, por isso a importância de trabalhar o letramento atrelado com a alfabetização. A esse respeito, Feuerstein (1998) salienta que as aprendizagens não dizem respeito apenas a fatores cognitivos, mas também abrangem valores afetivos, emocionais e socioculturais.

Ainda para compreender de que maneira é realizada a transcendência pelos alfabetizadores, foi investigado sobre as atividades oferecidas aos alunos de modo que eles possam aplicar os conceitos aprendidos em uma área diferente a da alfabetização. Indícios da presença de transcendência podem ser observados nos relatos a seguir

(...) a alfabetização é a base para que eles possam aprender outros conceitos. Penso que se as crianças tiverem bem alfabetizadas conseguirão aprender o restante das coisas, entender os conceitos de ciências e resolver situações problema de matemática, por exemplo. (P1)

(...) dominando a leitura e escrita o aluno tem a oportunidade de aplicar em todas as áreas. (P2)

Eu acredito que sim porque eu não trabalho os componentes curriculares de maneira separada, tento trabalhar de maneira interdisciplinar. Eu utilizo a alfabetização em todas as disciplinas, aproveito o assunto da aula para sempre inserir a alfabetização, aproveitando para trabalhar com o letramento. (P3)

O depoimento de P3 destaca que a linguagem é uma ferramenta para a compreensão de outras áreas. Quando o professor se fundamenta em um método tradicional de alfabetização não conseguirá fazer essas relações, desse modo não contribuindo para que aja a compressão pelas crianças. O trabalho de forma interdisciplinar contribui no processo de letramento do aluno, como já trazido nos cadernos do PNAIC, que considera o “[...] diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento” (BRASIL, 2012b, p. 11).

Eu acredito que sim, tento percorrer vários caminhos para atingir a aprendizagem, tento trabalhar de maneira que já abrange várias áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, interpretação). Situação problema é um conteúdo que gosto muito de trabalhar, pois acredito que trabalha de maneira interdisciplinar, utilizando muito a interpretação de texto e de situações cotidianas, precisa de raciocínio, cálculo, memória, então acho que é um bom exemplo de atividade. (P4)

(...) muitas atividades acabam sendo interdisciplinares, aproveitando o tema da aula e inserindo o processo da consciência fonológica, o letramento. (P5) Precisa trabalhar de forma interdisciplinar, são oportunidades de inserir a alfabetização nas outras áreas do conhecimento. (P6)

Sempre procuro relacionar os assuntos que estão sendo trabalhados, fazer o planejamento seguindo uma sequência didática e trabalhando juntamente com o letramento. (P7)

Sim, não dá para trabalhar somente ensinando as letras e palavras, precisa relacionar com o dia a dia dos alunos, aproveitar outros temas para mostrar as letras e a junção das sílabas. (P8)

Embora indícios de transcendência estejam presentes nos relatos acima, é fundamental fazer com que os conceitos sejam ampliados conforme ressaltam Feuerstein *et al.* (2014), ao dizer que o objetivo do mediador deve ser o de ultrapassar a ação que estava direcionada, desenvolvendo no aluno a necessidade de ir além.

Uma criança que aprende o som da palavra *janela* e, ao vê-la escrita, diz “janela” pode não estar fazendo transcendência e, portanto, pode não ter aprendido a ler ainda. Quando ela percebe que a sílaba *ja* também aparece na palavra *jacaré* e o som é o mesmo, então a criança começa a confirmar sua hipótese de que o som é o mesmo, então a criança começa a confirmar sua hipótese de que o som se preserva mesmo em palavras diferentes. Quando sua ideia é confirmada, ela a usa em todas as palavras em que a sílaba *ja* está presente. Quase ao mesmo tempo, passará a perceber a letra *j* ao lado de outras vogais e que o som de */j/* será emitido também nessas sílabas. (BUDEL; MEIER, 2012, p. 149)

Para fazer o aluno transcender um conceito, é interessante que o trabalho ocorra de maneira interdisciplinar entre os componentes curriculares, pois dessa forma é possível acessar e atribuir significados extrínsecos sobre o objeto que está sendo ensinado.

Identificar quando um aluno vai além da orientação proposta é importante para a verificação se houve a transcendência. As respostas obtidas pelos participantes demonstram que eles buscam acompanhar a aprendizagem do aluno de forma mais individualizada, que segundo eles é a maneira mais eficaz de fazer a verificação.

Observando o desempenho apresentado pelo aluno, se teve que perguntar muitas vezes pra resolver o exercício, se precisou de alguma interferência da professora ou colegas. (P2)

Quando ele interage contando coisas que aconteceram em seu cotidiano de acordo com o conteúdo que foi ou está sendo trabalhado. Quando a família chega contando que a criança comentou em casa sobre o que foi abordado em sala, trabalhando com a conscientização dos familiares, por exemplo. (P3)

Percebo através da correção individual quando solicito que o aluno faça a devolutiva de como chegou na resolução da atividade, pois as vezes a gente está esperando que os alunos resolvam de uma forma e eles utilizam outra maneira totalmente diferente do que eu esperava só que muito mais complexo, utilizando um raciocínio muito mais complicado, me surpreendendo. (P4)

Observando a devolutiva dada pelo aluno, como ele se saiu durante a execução da atividade que foi proposta. (P6)

Quando o aluno tem mais interesse, faz perguntas além do que é pretendido e complementa a atividade com outros dados. (P8)

Destacando a fala de P3 percebe-se quando o aluno atingiu o objetivo e vai além, por meio da compreensão da família, quando o aluno repassa o que aprendeu para outras pessoas. Compartilhar o que foi aprendido é eficiente para complementar a aprendizagem, mas ainda não pode ser compreendido de fato como transcendência, uma vez que nem sempre há relações com outras áreas ou a aplicação em outros contextos.

Para compreender como o professor avalia os alunos em turma, os que alcançaram os objetivos propostos, os que estão imaturos e os que estão distantes da aprendizagem, eles enfocaram muito as observações diárias como estratégia para análise, como enfatizado nos recortes dos relatos a seguir:

Através de suas atividades, na leitura, na escrita e no dia a dia observando seu desempenho. (P1)

No dia a dia você vai percebendo e o contato individual e diário. (P4)

Através da observação diária e das atividades realizadas. (P5)

Observando através de portfólios com suas atividades, dos cadernos, no acompanhamento diário. (P7)

O acompanhamento individual por meio de observações comparativas é válido, mas não suficiente para concluir se o aluno adquiriu os conhecimentos propostos. Na fala de P2, a professora ressalta também se utiliza das avaliações formais para avaliar o bom desenvolvimento do aluno, no entanto nem sempre essas avaliações refletem o real aprendizado de uma criança, pois não englobam os múltiplos conhecimentos e não possibilitam transcender.

Com as observações diárias de como resolvem suas atividades e até a maneira como agem com os colegas, seu comportamento, as histórias que

trazem de seus familiares, mas também nas avaliações formais que são necessárias de aplicar. (P3)

Cabe aqui enfatizar e analisar com mais profundidade a fala de P4:

Não consigo ver um aluno que não é capaz de alcançar o objetivo que foi proposto, porque costumo trabalhar com ele até que ele consiga atingi-lo. Acredito que quando um aluno não conseguiu atingir ainda a aprendizagem é porque ele não foi estimulado de maneira correta, que precisam de um pouco mais de tempo. Por isso é preciso ter muita atenção, acompanhar os alunos diariamente, no caderno, nas respostas orais, com anotações constantes, com o acompanhamento individual. Porque todo mundo aprende! (P4)

A resposta da professora nos traz o principal axioma de Reuven Feuerstein de que “todo indivíduo é modificável”, ao que a educadora acredita ser real em sua prática, quando coloca que todas as crianças são capazes de aprender. A professora ainda atribui a dificuldade de aprendizagem com a falta de mediação com intencionalidade, pois de acordo com Almeida e Malheiro (2022), o mediador deve acreditar no potencial de mudança do mediado, na sua capacidade de evoluir e desenvolver suas capacidades.

(...) a capacidade de uma pessoa para aprender não é determinada apenas pela dotação genética de alguém, uma vez que a cognição pode ser melhorada ou modificada independentemente da idade e do estágio de desenvolvimento de uma pessoa. Na realidade, a aprendizagem é entendida como uma série de alterações cognitivas que são provocadas por diversos fatores, mas principalmente pela experiência com outros seres humanos. (ALMEIDA; MALHEIRO, 2022, p. 6)

Para Feuerstein (1994; 1998), transcendência diz respeito a ensinar de tal maneira que o mediado aprenda o que está sendo repassado de modo a aplicá-lo em qualquer outra situação ou contexto. Para que ocorra a transcendência, o professor (mediador) precisa ensinar pensando no futuro, utilizando situações distantes do “aqui e agora”. O conceito que está sendo repassado deve ser passível de aplicação e ser útil e integrável em diferentes contextos na vida do educando.

Se levar o aluno a transcender é indicativo de transformação da prática alfabetizadora, a educação e a alfabetização mediada com significado são ainda mais importantes. A mediação de significado é o terceiro critério universal de Reuven Feuerstein e última categoria para análise destacada a seguir.

5.4 MEDIAÇÃO DE SIGNIFICADO

Uma das perguntas frequentemente abordada pelos alunos é sobre a aplicabilidade de certos conteúdos na vida cotidiana. Para despertar o interesse de aprender do aluno, é necessário que o conteúdo faça sentido, que tenha um significado. De acordo com Feuerstein *et al.* (2014, p. 89), “a mediação de significado é o que cria forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento”. Tal critério consiste em compartilhar significados e valores em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados, demonstrando interesse e envolvimento emocional com o tema abordado, colocando sentido no que está fazendo (GONÇALVES; RICHARTZ, 2018).

Em colaboração com a teoria de Feuerstein, Gomes (2002, p. 37) ressalta que quando o mediador transmite significados ao mediado, “não só dá a sua visão de mundo, mas também prepara o outro para que ele igualmente possa ter a sua própria visão de mundo, a sua própria interpretação”. A mediação de significado está relacionada com a comunicação de valores éticos, sociais e afetivos, de modo a imprimir valor e energia à atividade para que se torne relevante para o mediado. Para que a mediação de significado seja atingida, é necessário desenvolver no mediado a capacidade de reconhecer os significados particulares, subjetivos, objetivos e universais de um objeto.

A troca de sentimentos e vivências é enfatizada, e o vínculo estabelecido pela intencionalidade e pela reciprocidade ganha substância. Não podemos falar em relacionamentos significativos, como a própria palavra o diz, se não houver a mediação e a produção de significados. Assim, uma interação humana somente ganha sentido em sua intenção quando é provida, qualificada e enriquecida, a todo o momento, de significado. (GOMES, 2002, p. 37)

O mediador precisa ter um olhar atento para as necessidades do seu mediado, de forma a transformar o conteúdo que precisa ser trabalhado em algo irresistível e estimulante, trazendo significado para a vida do estudante pois, de acordo com Gonçalves e Vagula (2012), ninguém aprende algo que não tem valor e que não é necessário.

Dessa forma, para buscar indícios da mediação de significado na prática dos professores participantes, a pergunta de número 13 buscou compreender que valor o professor atribui ao objeto de estudo (leitura e escrita) de forma a fazer aplicações do

conteúdo com questões sociais e culturais, já que para Budel (2012, p. 147), “Quando o professor carrega um conteúdo de valor, com significado, que pode ser afetivo, político, social, religioso, cultural, esse conteúdo se torna muito mais atraente.. Eis alguns relatos:

Atribuo grande valor, pois a leitura e a escrita fazem parte e são essenciais em todo o contexto social e cultural das pessoas. (P1)

Tem valor, pois as crianças estão inseridas na cultura e precisam compreender os espaços e acontecimentos que os rodeiam. (P2)

É muito importante para a melhoria do ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia, de expor suas opiniões. (P5)

É importante pois o aluno está inserido na sociedade e é preciso compreender como ela funciona. (P8)

Os relatos desses entrevistados indicam que eles reconhecem a necessidade de atribuir valor ao objeto de estudo, relacionando-os com questões sociais e culturais, no entanto não conseguiram exemplificar de que maneira isso ocorre na alfabetização, não sendo possível analisar se a mediação de significado está presente nestes casos.

As falas de P3 e P4 trazem exemplos de como relacionar os saberes relacionados à leitura e escrita com questões sociais e culturais, de maneira prática e condizente com o dia a dia de uma turma que está em processo de alfabetização.

Sou muito das rodas de conversa, aproveito datas como o dia da consciência negra, por exemplo, para trazer essa reflexão e discussão com os alunos, levantando o que eles sabem a respeito, se já assistiram algum filme. É necessário relacionar os conteúdos com as questões sociais e culturais, pois eles estão vivendo no mundo e estão inseridos nesse contexto. (P3)

Precisa dar valor. O trabalho com os diferentes gêneros textuais possibilita essa aprendizagem, já que precisa entrar em vários campos, assuntos diferenciados. Podemos citar o gênero jornalístico, primeiramente é preciso que os alunos conheçam um jornal, qual sua função para ter um significado. (P4)

Estudos de Feuerstein *et al.* (2014) ressaltam que a mediação de significado é fundamental na atribuição de sentido. De acordo com os autores, se um mediador não transmite significado para suas crianças “empobrece suas vidas não apenas de conteúdo, valores e motivos, mas também os priva da propensão e necessidade de buscar, e até mesmo construir por si mesmo significado de suas vidas e ações” (idem, p. 91). Na visão de Meier e Garcia (2011), atribuição de significado acontece pela

transmissão cultural que só é possível pela significação dos conteúdos, das histórias de vida, dos fatos e da relação do que está sendo aprendido com a realidade do aprendiz.

No bloco de questões desta categoria, uma delas buscava identificar se os participantes ajudavam seus alunos a diferenciar vários significados e várias conotações de um mesmo conceito e ou representação em diversos contextos e, de que maneira isso acontecia. Os relatos indicam:

Sim. Através de atividades, exemplos, explicações. (P1)

Sim, relacionando com o dia a dia da criança, com coisas práticas como rótulos de produtos entre outras coisas... (P2)

Sim. Sempre conversando e aplicando exemplos práticos e de fácil compreensão, relacionando sempre com o dia a dia. (P5)

Observa-se que, para os participantes P1, P2 e P5, o que se evidencia é uma busca por significado ao conteúdo que está sendo trabalhado, inserindo-o em outros contextos, no entanto os professores não conseguiram explicar com detalhes de que maneira buscavam realizar isso por meio das atividades que propõem.

Isso é algo que vai sendo inserido durante a aula, muitas vezes você nem pretende trabalhar e acaba sendo inserido, comigo normalmente acontece inesperadamente, acaba sendo inserido na aula sem que eu tenha planejado, e quando surge eu acabo mostrando a eles os caminhos. (P4)

No recorte do relato de P4 é possível identificar que não existe clareza da intencionalidade do que está buscando com seu aluno, uma vez que a aula é conduzida de maneira aleatória e, muitas vezes, sem cumprir com o que estava estipulado em seu planejamento. Vale ressaltar que o planejamento da aula é flexível, mas o objetivo que o mediador propõe deve estar muito claro para que a intencionalidade seja atendida. No entanto, a partir do relato de P4 não é possível observar que a mediação de significado acontece.

Para a professora P3, sobre a mesma questão, é importante trabalhar com sequências didáticas, salientando componentes que estão presentes nas rotinas das crianças.

Eu acredito que sim, pois não costumo propor atividades sem uma sequência didática ou sem contexto. As atividades precisam trazer a reflexão do aluno

e não serem mecanizadas, é necessário propor a construção do pensamento pelo próprio aluno. Costumo trabalhar o conceito e expandir a discussão, fazendo com que eles reflitam no que poderão utilizar tal aprendizagem em outras situações. (P3)

Por meio do relato acima é possível observar que, além de propor a mediação de significado, a professora também atinge a mediação de transcendência, quando ela propõe que a aprendizagem seja utilizada em outras situações que vão além das propostas de sala de aula. De acordo com Lima e Guerreiro (2019), quanto mais o mediador oportunizar ao mediado aplicar os conhecimentos adquiridos, mais potencializará o uso da criatividade ao executar tarefas e desenvolverá sua própria capacidade de aprender. A esse respeito, Macedo e Nunes complementam:

O objeto a ser apreendido deixa de ser neutro, instigando o aprendiz a aprofundar o seu conhecimento sobre o tópico ressaltado, elaborando novos significados ou generalizando o conteúdo aprendido. Para que o estímulo se torne significativo, é preciso que o mediador utilize formas verbais e não verbais de comunicação, incluindo-se expressões de afeto (MACÊDO; NUNES, 2016, p. 137).

Seguindo com a entrevista, foi investigado se os participantes utilizam meios para ampliar o significado de cada conceito e quais eram eles. Como respostas relataram que sim, uns com mais intensidade, outros sem conseguir detalhar de que maneira, apenas dizendo que relacionavam com o cotidiano e as vivências dos alunos, conforme depoimentos descritos a seguir.

Sim. Com exemplos e atividades que possibilitem a ampliação de conhecimentos sobre o conteúdo trabalhado. (P2)

Sim, utilizando o concreto e os meios digitais, relacionando com o contexto que eles estão inseridos. (P5)

Sim. Com vídeos, jogos e rodas de conversa. Utilizando sempre algo diferenciado e relacionando com o conhecimento prévio do aluno. (P6)

Sim, relacionando com coisas do dia a dia deles, usando exemplos práticos, de rótulos, essas coisas. (P7)

Novamente, a participante P3 é quem mais se aproxima da mediação de significado de maneira adequada, possível de ser observada a seguir:

Eu acredito que sim, porque eu não levo nada pronto, por exemplo uma atividade que só tenha um desenho para colorir. Gosto de atividades que eles precisem construir a aprendizagem, atividades que estimulem a reflexão. Uma construção sobre o que a criança entendeu sobre o conteúdo. A partir

do conceito que foi trabalhado busco fazer associações com outras funções e seus usos em diferentes situações.

No entanto, ao observar com mais atenção, não foi possível identificar um exemplo prático sobre a maneira como amplia os conceitos sobre o que de fato acontece durante a aula, apenas faz menção que costuma provocar situações de aprendizagem em que seus alunos possam refletir sobre a atividade, mas não explica de que maneira e em quais situações ocorre.

Aos entrevistados também foi investigado de que maneira eles diferenciavam os conteúdos com mais ou menos significado pelos alunos. A esse respeito trazemos os relatos de todos os oito participantes.

Observando a importância do aprendizado do conteúdo para a vida do aluno. (P1)

Observando a importância do conteúdo para a vida do aluno a ser inserido na sociedade, se é do interesse deles. (P2)

Eu acho que muitos conteúdos pode ser que não tenham tanto significado para os alunos, mas que precisam ser trabalhados. Às vezes não chama tanto a atenção deles, mas precisamos seguir o currículo e não são todos os temas que conseguimos diferenciar tanto na sua apresentação. Quando isso acontece não fico muito tempo trabalhando o conteúdo, já que não é de tanto interesse por parte das crianças, dessa maneira não irão aprender. (P3)

Sim, é a questão do interesse. Às vezes tem um conteúdo que até a gente não acha tão interessante, mas que para eles se torna interessante. Percebo através do questionamento, com a participação deles em sala, se perguntam se tem mais atividades, agora quando eles ficam perguntando se já acabou, se falta muito para terminar é porque não estão gostando do assunto. Na minha opinião se aquilo que está sendo trabalhado não está sendo significativo para o aluno eu já tenho que mudar o foco, tento trabalhar de maneira diferenciada. (P4)

Sempre vejo o perfil da turma, o que vai ser mais significativo e proveitoso na aprendizagem, através de sondagens e avaliações diagnósticas. (P5)

Quando eles começam a relacionar com situações que já vivenciaram é possível observar que a temática está fazendo mais sentido para o aluno. (P6)

Se eles se mostram motivados, querendo desenvolver as atividades é porque o conteúdo está mais significativo para eles. (P7)

Participando. Quando o aluno participa é porque o que está sendo trabalhado tem mais interesse para ele. Se o aluno está desmotivado é porque aquilo que está sendo trabalhado não faz muito sentido. (P8)

Os professores alfabetizadores atribuem expressivo valor à observação e interesse por parte dos alunos, no entanto relatam que, mesmo percebendo quando os alunos não estão muito motivados, precisam trabalhar certos conteúdos, uma vez

que estes são pré-determinados pelo currículo escolar. Feuerstein *et al.* (2014, p. 91) ressalta que “a propensão mediada do indivíduo por buscar e construir significado para sua vida é o fator e força dirigente das transformações e desafios que serão realizados”. Ainda segundo os autores, a partir das mudanças que a pessoa sofre ao longo da vida, é necessário que se adaptem a novas situações de acordo com os significados que foram dados a situações anteriores por ela vivenciadas. Para atribuir significado a uma proposta de atividade ou temática que precisa ser trabalhada, é importante que isso tenha significado inicialmente para o mediador, pois o parâmetro do significado é o que cria forças emocionais e motivacionais para impulsionar a atividade e o comportamento (LIMA; GUERREIRO, 2019).

Além de saber “*como*” mediar, é importante compreender “*o que*” mediar, especialmente na fase de alfabetização, uma vez que a leitura e a escrita precisam fazer sentido para que a criança aprenda. Com isso, foi questionado aos professores quais os conteúdos que eles consideravam significativos na alfabetização. A esse respeito, os relatos indicam que:

Consciência fonológica; Relação fonema – grafema; Leitura visual; Leitura e escrita; Interpretação Oral; escrita espontânea. (P2)

As vogais, famílias silábicas. consciência fonológica, oralidade. (P3)

Operações, leitura, interpretação, oralidade, decodificação e compreensão. (P4)

Conhecimento do alfabeto, Relação grafema/fonema, Decodificação e compreensão da palavra, Segmentação das palavras. (P5)

Oralidade, consciência fonológica, interpretação de textos, as letras e suas junções... (P6)

Alfabeto, leitura, interpretação, segmentação das palavras, rimas, consciência fonológica. (P7)

Codificação e decodificação, as letras, vogais, oralidade. (P8)

Os relatos de P3 e P8 não evidenciam a importância de alfabetizar letrando, uma vez que os conteúdos citados não contribuem para que os alunos se atentem para os diversos contextos de usos sociais da leitura e da escrita, independentemente de cenários escolares.

Entre os principais conteúdos citados pelos participantes estão a leitura e a compreensão da leitura, citados pelos participantes quando incluem a interpretação de texto como sendo um conteúdo com significado. Habilidade essencial também para

a construção da leitura e da escrita é o trabalho com a consciência fonológica, o trabalho associando som com a letra é fundamental para a abstração necessária para essa etapa, isso é possível de se obter também através da oralidade apontada como um conteúdo significativo pelos participantes. Através da oralidade é possível atribuir significado e transcendência, relacionando o que está sendo estudado com outros contextos.

De acordo com Sasson (2021), a construção e aquisição do vocabulário é um conteúdo significativo durante a fase de alfabetização, que não foi citado por nenhum dos professores entrevistados. Sasson destaca ainda que a ampliação vocabular permite que o aluno amplie o significado dos temas trabalhados, favorecendo a transcendência. Outros requisitos específicos necessários para a linguagem escrita que não foram evidenciados pelos participantes são precisão gráfica e coordenação viso-motora. (SASSON, 2021).

No fechamento da entrevista, foi investigado junto aos professores se costumam seguir uma hierarquia de atividades ou se trabalham conteúdos e metodologias que são mais apreciadas pelos alunos, as respostas apresentadas se diferenciam entre si. Por outro lado, considerando alguns relatos, não foi possível observar quais conteúdos com mais significado pelos alunos são evidenciados em sala de aula. Vejamos o que dizem:

A partir dos dados obtidos na sondagem no início das aulas, dá-se continuidade, seguindo o planejamento, buscando no decorrer do trabalho o progresso na aprendizagem do aluno. (P1)

Quando observo as atividades através de avaliação diagnóstica, por exemplo, consigo identificar o que os alunos precisam aprender e vou dando continuidade no decorrer do ano. (P2)

Gosto muito de trabalhar com o livro didático, pois existe a sequência didática, e é um material que foi estudado, foi construído por pessoas que entendem. Não sou uma professora tradicional que exige que os alunos decorem e fiquem repetindo as famílias silábicas, eu trabalho todas as letras juntas. Início trabalhando com o nome, depois vou para as vogais, depois dou continuidade e gosto muito de trabalhar com as histórias, a literatura e com sequência didática. (P3)

Sigo hierarquia, pois existe um currículo que precisa ser seguido, sigo os documentos vigentes sobre o que precisa ser trabalhado com os alunos nessa fase. (P6)

Precisa ter hierarquia, porque precisa partir de algo mais simples para depois chegar no mais complexo, mas nem sempre é possível trabalhar somente com o que eles se interessam. (P8)

Analisando os relatos acima, é possível observar que muitas vezes os conteúdos são trabalhados a partir de uma obrigatoriedade presente nos documentos norteadores, outras vezes nem todos os conteúdos trabalhados fazem sentido nem mesmo para os professores. São temáticas presentes em livros didáticos, currículo, avaliações formais, mas que nem sempre refletem a real necessidade apresentada pelo aluno, sendo uma boa prática contextualizar as propostas para a realidade da comunidade em que a escola está inserida. A esse respeito, a professora P4 relata que suas aulas são mais flexíveis quando seus alunos não demonstram compreender certo conteúdo:

Eu penso na semana, não muito a longo prazo, vou observando como a turma está se saindo com o conteúdo que está sendo trabalhado, se eu ver que ainda não aprenderam preciso persistir na outra semana, vou observando o progresso deles, não sigo adiante sem que eles tenham adquirido a aprendizagem. (P4)

Considerando sua fala, é possível analisar que ela busca dar significado para o que está sendo trabalhado, já que no seu entender a criança só irá aprender caso seja atribuído valor no que está sendo ensinado, esses indícios podem ser evidenciados também na fala de P7:

Muitas vezes o conteúdo precisa partir do aluno, sobre o que ele quer aprender, senão eles não vão aprender. A aula precisa partir do que é de interesse deles, adaptar o que será trabalhado de maneira a fazer sentido para eles, precisa encontrar um caminho para fazer com que eles se interessem pelo que precisa ser ensinado, claro que partindo do mais fácil, para depois o mais difícil... (P7)

Sobre conteúdo com significado, Almeida e Malheiro (2022, p. 14) ressaltam que a mediação de significado perpassa pela transmissão cultural.

(...) provocada pela interação entre um emissor e um receptor que estão inseridos em um grupo cultural específico, se caracteriza pela produção intencional de significados por meio de uma relação dialógica entre duas ou mais pessoas. Os conteúdos da cultura são transmitidos intencionalmente por um indivíduo nela inserido, buscando mobilizar naquele que os recebe uma significação e um sentido, de forma tal que o estudante futuramente se transformará em um mediado, e assim por diante.

Com base nas análises, foi possível observar que, quando há a ocorrência da EAM, esta acontece de maneira instintiva por parte do professor, sem a compreensão

aprofundada sobre seu papel de mediador. No entanto, mesmo sem a compreensão sobre a teoria proposta por Reuven Feuerstein, em vários momentos, foi possível identificar ações que se relacionam aos critérios de intencionalidade/reciprocidade, transcendência e mediação de significado. Feuerstein, ao fazer referência a sua teoria de EAM conclui que, na prática, a experiência é mediada de aprendizagem.

Na etapa da alfabetização, mediar obedecendo aos três critérios universais certamente proporcionará ao aluno que avance em seus processos cognitivos, desenvolvendo as funções mentais que são pré-requisitos para desenvolver o aprendizado. No entanto, percebe-se que muitos professores alfabetizadores carecem de uma formação diferenciada e contínua que atenda as reais necessidades desta etapa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tempos, no Brasil, a alfabetização, etapa importante e fundamental do processo formativo, segue buscando alcançar bons resultados, e mesmo com investimentos na estrutura de escolas e na formação continuada dos professores, com políticas públicas voltadas para essa etapa da educação básica, ainda há muito a melhorar. Infelizmente, as políticas em torno da alfabetização no Brasil são descontinuadas antes mesmo da comprovação de que estão surgindo efeitos, muitas delas durando menos de cinco anos.

Durante a prática pedagógica da autora, inquietações surgiram ao escutar relatos de alguns professores sobre os alunos que não conseguiram concluir a alfabetização de modo satisfatório. No início deste estudo, construiu-se a questão norteadora que procurava investigar de que maneira as concepções construídas por Reuven Feuerstein a respeito da Experiência Mediada de Aprendizagem poderiam contribuir para diminuir as dificuldades de aprendizagem, durante a alfabetização de crianças, de escolas municipais, de um município da região metropolitana de Curitiba? Complementada por outras questões: qual a melhor maneira de ensinar e de que forma as crianças podem desenvolver as habilidades propostas para esta etapa? É possível corrigir as funções cognitivas deficientes a partir da EAM?

Em busca de respostas, propôs-se identificar como professores alfabetizadores compreendem e desenvolvem experiências de aprendizagem mediada junto aos estudantes, considerando os estudos de Reuven Feuerstein, avaliando em que medida podem contribuir para diminuir dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

Respostas de como a mediação é compreendida e praticada foram evidenciadas por professoras alfabetizadoras considerando três principais critérios universais de Reuven Feuerstein. Os participantes indicaram meios com os quais proporcionam, aos educandos, propostas de atividades que sejam capazes de desenvolver seu potencial de aprendizagem por meio da experiência mediada de aprendizagem, de modo a provocar a modificabilidade desse indivíduo, rompendo com qualquer ideia determinista, seja de natureza orgânica ou social. A mediação que ocorre em sala de aula, a partir do professor alfabetizador/ mediador, pode apresentar resultados positivos na aprendizagem e no aumento da inteligência dos alunos.

Mediação não é uma prática recente e isolada. Quando crianças são mediadas em suas experiências de vida, seja por seus pais, demais familiares ou professores, o processo de aquisição da leitura e da escrita torna-se mais satisfatório e eficiente. A partir disso, o desafio do professor alfabetizador é o de proporcionar experiências de aprendizagem mediada, tanto para crianças que não tiveram acesso a elas, como também para a manutenção das que sempre tiveram acesso.

Vale lembrar que sobre a EAM, Feuerstein *et al.* (2014) salientam que ocorre quando um mediador seleciona o objeto de estudo, chama a atenção do mediado para os detalhes, realçando aspectos importantes, fazendo conexões com outros assuntos, utilizando-se da intencionalidade, garantindo que, a partir de seus esforços pessoais, os objetivos propostos sejam contemplados, atingindo a reciprocidade do seu aluno, despertando nele o desejo de aprender. O professor mediador precisa proporcionar a aprendizagem de modo a ir além da mera explicação dos conceitos para que possa aplicar em diferentes contextos, isso diz respeito ao critério da transcendência. Ainda para caracterizar a EAM, o educador precisa atribuir valor extrínseco ao objeto ensinado, relacionando-o a outros conceitos, contextos, teorias e/ou momentos históricos.

A teoria de EAM proposta por Reuven Feuerstein reanima e traz motivação para todos nós, educadores que, assim como eu, acreditam na modificabilidade cognitiva estrutural do aluno, instiga o educador a buscar práticas pedagógicas que resultem na melhoria do processo de ensino, sem priorizar fatores condicionantes no estudante, mas objetivando sua adaptação e desenvolvimento em todas as dimensões. Nos impulsiona a acreditar, assim como acreditou Feuerstein no trabalho com crianças vítimas do holocausto, que o mediador precisa, antes da sua prática, compreender que o ser humano é modificável, que enquanto mediador sou capaz de produzir modificações no sujeito, e ainda, que enquanto pessoa também devo modificar-me e que a sociedade e opinião pública são (e devem) ser modificadas. Quando estes princípios são interiorizados e contextualizados na EAM, provocam um envolvimento do professor no seu trabalho.

O envolvimento no trabalho com a alfabetização é observado nos relatos das participantes, no entanto muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos durante a etapa da alfabetização podem ser ocasionadas devido a carência de experiências mediadas de aprendizagem nos professores, a fim de obedecer aos três principais critérios universais propostos por Feuerstein. Nesse entendimento, da mesma forma,

se as crianças não tiveram contato com tais experiências em seu seio familiar ou social, é imprescindível que a escola assuma tal papel.

Tão importante quanto saber *como* mediar é saber *o que* mediar, especialmente na etapa da aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, Sasson (2021) contribui salientando que, para que a alfabetização se concretize, alguns pré-requisitos são fundamentais de serem mediados para que a criança de fato consiga adquirir a habilidade de leitura e escrita. Entre eles estão presentes as seguintes operações mentais: comparação, análise, síntese, categorização, classificação, codificação, decodificação, pensamento inferencial dedutivo e indutivo.

De maneira geral, foram observados que existem indícios de que os critérios universais para a efetivação da EAM estão sendo atendidos pela maior parte dos professores alfabetizadores do município pesquisado, mesmo sem a clareza sobre o que se trata a teoria desenvolvida por Feuerstein.

Com relação ao critério intencionalidade/reciprocidade, foi possível identificar que, em sala de aula, os professores buscam diversificar sua prática de maneira a atingir a atenção de seu aluno, estimulando-os e motivando-os a aprender, tanto que ressaltam a importância da afetividade nesse processo. No entanto, alguns professores, apesar de a sua prática ser intencional no que diz respeito à qualidade do ensino, não percebem que a mesma prática não atende a essência deste critério, mas atende, de forma sistemática, o currículo proposto, e sobre este prevalecem as orientações da coordenação. A questão que mais permitiu evidenciar a prática intencional com reciprocidade visou investigar se os professores participantes conseguiam perceber a motivação dos alunos durante as aulas, sua vontade de aprender, sendo observado que buscam propor estratégias para a efetivação e que conseguem isso através da ludicidade e analisando a participação dos alunos, e que quando percebem que os alunos não estão motivados, buscam diversificar suas práticas no sentido de buscar a reciprocidade das crianças.

Acredita-se que, por desconhecer o significado da proposta de Feuerstein, os professores acreditam que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever usando diferentes metodologias e que se o aluno corresponder, sua missão foi cumprida. Por outro lado, ao fazer leitura flutuante dos relatos dos participantes, dos três critérios analisados neste estudo, constata-se que a intencionalidade/ reciprocidade está mais presente na prática que os demais.

Sobre o critério transcendência, teve menor incidência, no entanto foi possível observar que acontece em determinadas situações no processo de aprendizagem, quando os participantes da pesquisa ressaltam compreender a importância da alfabetização ser aplicada em outras dimensões fora da escola, relacionando os conhecimentos com ações do cotidiano e propondo situações de usabilidade no futuro da criança. Salientaram que é importante que o aluno demonstre como chegou à conclusão da tarefa proposta, mesmo sem a clareza do que se trata o conceito da transcendência.

Mediação de significado, terceiro critério e última categoria analisada, versa sobre a importância da atribuição de valores e significados extrínsecos ao conceito que está sendo aprendido. Dos critérios analisados, foi o que menos esteve presente a partir dos relatos dos professores participantes. Em alguns momentos, foi possível perceber que os conteúdos que precisam ensinar aos alunos não têm significado nem mesmo para eles, não proporcionando assim a mediação de significado, requisito fundamental para a ocorrência da EAM. Mesmo relatando que atribuem valor a questões sociais e culturais, não conseguiram exemplificar de que maneira isso ocorre em sala de aula.

Conhecer de forma mais ampliada os estudos de Feuerstein proporcionou compreender como as ações intencionais do mediador podem ser favoráveis no processo de aprendizagem, favorecendo a ampliação cognitiva do sujeito. A aplicação dos conceitos universais para a ocorrência da EAM contribui para a compreensão da aquisição da leitura e da escrita, na etapa de alfabetização, por possibilitar ocorrer mudanças nas estruturas mentais, contribuindo com a modificabilidade.

Formar os professores a respeito da teoria desenvolvida por Feuerstein irá contribuir significativamente com o processo de alfabetização, uma vez que, quando há a ocorrência da EAM em algumas situações, estas ocorrem de maneira intuitiva, sem a fundamentação e o conhecimento teórico necessário para sua efetivação. Complementando, ser um professor alfabetizador mediador requer formação continuada e reflexão constante de sua prática educativa. É fundamental que o professor tome consciência de seu papel no processo de aprendizagem de modo a proporcionar experiências mediadas, favorecendo o desenvolvimento dos alunos, contextualizando a alfabetização como uma prática social (o que se relaciona à perspectiva do letramento, não?)

O principal desafio foi a realização da pesquisa durante a pandemia de COVID – 19 que teve início em março de 2020. Para esse estudo, a princípio, o enfoque foi pensado com a participação e observação *in loco* (sala de aula) dos alunos. No entanto, com as implicações da pandemia e as escolas fechadas, foi preciso rever tanto sobre os participantes, quanto os instrumentos de coleta de dados. Outro fator a ser ressaltado foi o desafio de concluir as disciplinas do mestrado de maneira remota, estando com os filhos em casa o tempo todo, necessitando, além de atenção, horários da alimentação, auxílio nas atividades escolares. As orientações passaram a acontecer por vídeo chamada e toda a pesquisa precisou ser reconfigurada, causando certa desmotivação na autora, e ainda, o afastamento dos colegas de classe, que frequentemente contribuía com ideias, dúvidas, sendo necessário um tempo maior para a conclusão da pesquisa.

Outra dificuldade com a pesquisa foi o acesso às obras produzidas por Reuven Feuerstein, uma vez que poucas são traduzidas para o português, uma das razões que pode explicar a falta de conhecimento sobre este autor, suas teorias e resultados por grande parte dos profissionais da educação, desfavorecendo as práticas da EAM pelos professores. No entanto, dentro das possibilidades, a pesquisa atingiu os objetivos propostos.

Sobre a alfabetização, etapa fundamental para avançar no processo de desenvolvimento da aprendizagem e as experiências mediadas de aprendizagem, observou-se, com a pesquisa, que a EAM favorece as relações estabelecendo vínculo entre o mediador e o mediado, sendo uma alternativa para melhorar os resultados referentes à aprendizagem da leitura e escrita no Brasil. Além disso, a valorização dos profissionais do magistério pode contribuir de maneira satisfatória para a melhoria na qualidade de ensino, além do investimento na formação continuada dos profissionais.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa contribuir com as reflexões acerca da formação de professores alfabetizadores, por meio de revisão das ementas dos cursos de pedagogia, trazendo o referencial teórico desenvolvido por Reuven Feuerstein, com olhar sobre a aprendizagem, o currículo dos cursos de licenciatura, bem como para a motivação de pesquisas que envolvam essa temática. Salienta-se a importância de estudar Reuven Feuerstein também na pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação, Teoria e Prática de Ensino da UFPR.

Ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) contribuiu não só

com a minha formação profissional, uma vez que as pesquisas desenvolvidas objetivam muito a reflexão sobre o contexto educativo e refletem as dificuldades encontradas no chão das salas de aula, mas também com reflexões sobre a minha formação pessoal e a profissão que me escolheu.

Embora os objetivos tenham sido alcançados, com esse estudo fica o desafio de encontrar respostas sobre a mais promissora forma de alfabetizar, que ainda estão ressoando, tornar as respostas provisórias em ações efetivas, poder fazer novas perguntas que respondam aos desafios contemporâneos da educação, em especial da etapa alfabetizadora. Para as crianças em processo de alfabetização, fica o meu compromisso de tornar o desafio realidade. Para o futuro, ensaio uma possível pesquisa no doutorado em educação, em que eu possa compartilhar com Feuerstein novos critérios universais promotores de mediação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. Em A. M. B. Bock, O. Furtado e M. G. Gonçalves (Orgs.), **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** (pp. 129-140). São Paulo: Cortez, 2001.

ALFABETIZAÇÃO in: **MICHAELIS** moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em 19 abr. 2021.

ALMEIDA, Willa Nayana Corrêa. MALHEIRO, João Manoel da Silva. O constructo teórico de Reuven Feuerstein: aspectos sobre a Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** /Blumenau, v. 17, e9324, 2022.

ALTMAYER, Camila. Et. al. Ambiente escolar, familiar e social: suas influências na alfabetização. **Revista Conhecimento Online** – Ano 4 – Vol. 1 – março de 2012.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

AUSUBEL, David. Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BATTISTUZZO, Lígia Helena Caldana. **Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes**. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009.

BAZANI, Letícia Valéria; MONTAGNOLI, Gilmar Alves. **A alfabetização na nova base comum curricular**. Maringá, 2017. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/91/A%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20NOVA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2021.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. Tese. Curitiba, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 16. jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09. maio. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>> Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Brasília, Ano 2, Unidade 1, Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1-1.pdf>> Acesso em 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> > caderno_pna_final>. Acesso em 19 abr. 2021.

BRUSTOLIN, Marina. **Os índices preocupantes de leitura e de escrita no Brasil – o que se faz com eles?** Universidade Do Vale Do Taquari. Lajeado, 2018.

BUDEL, Gislaine Coimbra; MEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem na Educação Especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a pratica**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CDCP - **Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná. Reuven Feuerstein**. Disponível em: <http://www.cdcp.com.br/reuven_feuerstein.php>. Acesso em: 09 junho 2021.

CENCI, Adriane; COSTAS Fabiane Adela Tonetto. Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 250-270, ago. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jun. 2020.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: Descobrimo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed. 2002

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

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HKH8k3XsWP7NzsRmjnNGYDm/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Ao%20estabelecer%20a%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20de,para%20que%20todos%20cumpram%20o>>. Acesso em 19 abr. 2021.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, Reuven. *et al.* **Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel**. New York, Plenum Press, 1998.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Prina. S.; TANNENBAUM, Abraham. J. **Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications**. London: 1994.

FEUERSTEIN, Reuven. **Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural**. In R. Feuerstein. *Es modificable la inteligencia?* (pp. 11-23). Madrid: Bruño, 1990.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v.31, n. 3, p. 483-502. São Paulo, set/dez 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2021.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GONÇALVES, Júlia Eugênia.; RICHARTZ, Terezinha. Aplicabilidade da Teoria da Experiência da Aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein na Educação a Distância. **Rev. Psicopedagogia**, Pinheiros, v. 35, n. 107, p. 203-216, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 mai. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GIUSTA, Angela da Silva. Concepções de Aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 17-36| mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?lang=pt#ModalArticles>> . Acesso em 19 abr. 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Comum Curricular. **Pro-Posições** vol.31 Campinas 2020 Epub 22-Abr-2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100511&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 jan de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília, DF, 2019.

JOSEFI, Ângela H. B. **Alfabetização: concepções e contextos de ensino**. Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa, 5(9), 89-104. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v5i9p89-104>. 2011.

LIMA, Miriam Bastos Reis Maia.; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**, Santa Maria, v. 44: 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>>. Acesso em 18 jun 2020.

LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando**: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Paulinas, 2006.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares.; NUNES, Débora Regina de Paula. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 135-160, set./dez. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10956>>. Acesso em 20 jun 2020.

MEDEIROS, Tatiana Gonçalves de.; OLIVEIRA, Elka Renata Costa. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 45-50, mar. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/RmXnG3MbXZ9nLzTYXXgB3Ys/?lang=pt#:~:text=Nas%20provas%20de%20adi%C3%A7%C3%A3o%20de,resultados%20em%20ambas%20as%20escolas.>>. Acesso em 19 abr. 2021.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MEIER, Marcos. **A mediação na prática** – contribuições da teoria de Feuerstein para professores. Curitiba, e-book publicado no site www.youbuntu.com.br em 2020.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v.11, n. 20 p.324-343, Jun/Dez 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <<https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em 20 jan 2021.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>>. Acesso em 19 abr. 2021.

MEDEIROS, Tatiana Gonçalves de. OLIVEIRA, Elka Renata Costa. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.10, n.1, 45-50, jan-mar, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/RmXnG3MbXZ9nLzTYXXgB3Ys/?lang=pt#:~:text=Na%20provas%20de%20adi%C3%A7%C3%A3o%20de,resultados%20em%20ambas%20as%20escolas.>>. Acesso em 19 abr. 2021.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. MARQUES, Sílvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: Novos termos e velhas práticas. **P o i é s i s – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação** – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.11, n. 20, p. 324-343, Jun/Dez 2017. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5137>>. Acesso em 20 abr. 2021.

NOGARO, Arnaldo; DALMINA, Rute Rosângela. A contribuição da aprendizagem mediada para a formação de professores. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.15, p.7-23, 2014. ISSN2177-7691. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/446>> Acesso em 20 jun 2020.

NOGUEZ, Sérgio. El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. 2002. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (2). Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>>. Acesso em 18 jun. 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. rev. – Fortaleza :EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2007

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011

PERTUZATTI, Ieda. DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 777-795, out./dez. 2019.

PIAGET, Jean. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINTO, Jorge. **Psicologia da aprendizagem: Concepções, Teorias e Processos**. Instituto do Emprego e Formação Profissional. 2015

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SASSON, David Ron. **O gestor mediador**. Publicado na Revista Profissão Mestre – Nov/2005. Disponível em: <<https://cdcp.com.br/o-gestor-mediador/>>. Acesso em: 30 jun 2021.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, (0) 5-16, Belo Horizonte, Anped, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/lingua-escritasociedade-e-cultura-rela%c3%87%c3%95es-dimens%c3%95es-e-perspectivas.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>>. Acesso em: 30 jun 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: "Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural". **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1671>>. Acesso em 30 jun 2021.

TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. Alfabetização e Letramento no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/alfabetizacao-e-letramento-no-contexto-do-ensino-fundamental-de-nove-anos>>. Acesso em 30 jun 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- O que você compreende por Experiência de Aprendizagem Mediada?
- 2- Em sua opinião, quais são suas características pessoais que o ajudam em seu trabalho de lecionar? Por quê?

INTENCIONALIDADE / RECIPROCIDADE

- 3- Quais ações cotidianas você compartilha com seus alunos no momento da mediação, de maneira a torná-los conscientes sobre seu papel no processo de aprendizagem?
- 4- Você costuma informar seus alunos sobre os objetivos que pretende alcançar durante a aula? De que maneira?
- 5- De que maneira você costuma estimular o interesse e a motivação dos alunos pelo tema proposto na aula?
- 6- Que métodos você costuma usar no trabalho de temas e atividades para seus alunos a fim de torná-los mais facilmente acessíveis ou, ao contrário, mais desafiadores?
- 7- Que métodos você costuma usar no trabalho de temas e atividades para seus alunos a fim de torná-los mais facilmente acessíveis ou, ao contrário, mais desafiadores?

TRANSCENDÊNCIA

- 8- Você ajuda seus alunos a apresentarem as estratégias que utilizaram para a resolução de problemas tratados em atividades na sala de aula? Dê um exemplo.
- 9- Quando seus alunos encontram dificuldades para captar a relação entre a letra e o som (consciência fonológica) no decorrer da atividade em aula e situações distantes do aqui e do agora, você os ajuda a representar tais situações hipotéticas? Ilustre com um exemplo.
- 10-As atividades que você oferece para seus alunos possibilitam que ele aplique os conceitos aprendidos em uma área diferente a da alfabetização?
- 11-Como você percebe se em uma atividade o seu aluno vai além da orientação proposta?

12-Como você avalia na sua turma os alunos que alcançaram os objetivos propostos, os que ainda estão imaturos e aqueles totalmente distantes?

MEDIAÇÃO DE SIGNIFICADO

13-Que valor você atribuiu ao objeto de estudo (leitura e escrita) de forma a fazer aplicações do conteúdo com questões sociais e culturais?

14-Você ajuda seus alunos a diferenciar vários significados e várias conotações de um mesmo conceito e ou representação em diversos contextos? De que maneira?

15-Você utiliza meios para ampliar o significado de cada conceito? Quais? Exemplifique.

16-Como você diferencia os conteúdos com mais ou menos significado pelos alunos?

17-Que conteúdos você considera significativos na alfabetização?

18-Na alfabetização você segue uma hierarquia de atividades ou trabalha conteúdos e metodologias que são mais apreciadas pelos alunos?