UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010)

João Pessoa – PB

2013

ISABEL MARINHO DA COSTA

CONCEPÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Sônia de Almeida Pimenta.

João Pessoa – PB

2013

ISABEL MARINHO DA COSTA

CONCEPÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Sônia de Almeida Pimenta

Data de aprovação: ____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof[a]. Dr[a]. Sônia de Almeida Pimenta (Orientadora – UFPB- PPGE)

_____

Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva (Examinador Interno – UFPB- PPGE)

_____

Prof. Dr. Guilherme Ataíde Dias (Examinador Externo – UFPB - PPGCI)

_____

Prof[a]. Dr[a]. Roseane Batista Feitosa Nicolau (Examinadora Externa – UFPB-PGLE)

_____

Prof[a]. Dr[a]. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (Examinadora Externa – UFPB - PROLING)

Dedico

A minha família;

Aos educadores e educadoras que dia após dia exercem a árdua e prazerosa função de mediar ações pedagógicas a favor de uma educação mais humana.

AGRADECIMENTO

Sou grata a Jesus, o perfeito e mais excelente mediador entre Deus e os homens. Cuidou, auxiliou, direcionou minha vida, especialmente nos momentos em que eu passei por dificuldades, conflitos, indecisão, insegurança, desânimo e solidão. A Ele sou infinitamente grata.

A minha mãe, um de meus maiores bens. Com sabedoria e paciência me ensinou os melhores e maiores valores da vida: a família, o amor, respeito, humanização e a educação.

Aos meus irmãos e irmãs e suas famílias, pelo incentivo, pela paciência e compreensão.

A Prof[a]. Dr[a]. Sônia de Almeida Pimenta pela leitura e orientação desta tese. Por sua beleza interior. Mulher frágil e ao mesmo tempo tão forte. Admiro-a por sua competência, sensibilidade, seriedade, pelo seu compromisso com a educação. Agradeço a amizade, o carinho e o respeito.

Aos professores e professoras da Banca pela disposição em participar, se incluir e contribuir com as ideias e os escritos da tese. Sou bastante grata.

Aos professores do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE e do Centro de Educação – CE da UFPB, sobretudo, àqueles me ensinaram o “real” valor e propósito da educação. A estes, que me ensinaram a necessidade e importância da sensibilidade, do respeito ao outro, registro minha gratidão.

Ao Departamento de Mídias Integradas na Educação – DEMIE - CE da UFPB pelo acolhimento e oportunidade de compartilhar informações, elaborar conhecimentos.

Aos colegas de curso, pela amizade, colaboração, aprendizagens, experiências compartilhadas ao longo de quatro anos, só posso agradecer pela convivência bastante agradável.

Aos amigos e as amigas que estiveram comigo nesse percurso, acompanhando os avanços e retrocessos desse processo, por vezes doloroso e prazeroso, agradeço o carinho e a compreensão. Especialmente, as amigas Daniela Segabinazzi, Micherlane Almeida, Ana Paula Nóbrega, Eunice Simões, Francisca Terezinha, e outros que não faço menção para não incorrer no erro de esquecer, mas, que certamente têm a mesma importância na minha vida. Sou bastante grata.

Aos meus irmãos e irmãs, companheiros e companheiras de fé, por suas orações a meu favor, para que Deus me desse o discernimento e a sabedoria necessária para produção e conclusão desta tese com êxito. Enfim, a todas as pessoas que de uma forma ou de outra torceram por esta vitória e conquista em minha vida. Estou feliz e muito grata.

RESUMO

COSTA, Isabel Marinho da. **CONCEPÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA:** a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). 2013.164 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

Os estudos e as pesquisas acadêmico-científicas sobre mediação pedagógica têm sido gradativamente ampliados, sobretudo, nos últimos vinte anos com a introdução de recursos tecnológicos nas diversas esferas sociais e, em especial no campo educacional. A intensa proliferação de informações, as mudanças nas relações de comunicação e ações das pessoas, as novas configurações e modalidades de ensino, de alguma forma indicam a necessidade de mudança na educação escolar, no perfil e na atuação docente e discente, constituindo-se por meio de uma orientação pedagógica de interação mediatizada um dos marcos referenciais do aumento de utilização do termo "Mediação Pedagógica" nas produções acadêmicas das áreas de humanas e sociais e, em especial, de educação. Esta pesquisa interpreta as produções acadêmico-científicas que versam sobre as TDICs na educação e as bases teóricas que fundamentam o uso dos termos e as concepções de mediação e mediação pedagógica. O corpus é composto de documentos (teses e dissertações) extraídos da BDTD e a análise de conteúdo tem como base a orientação de Bardin (2010). A escolha deste *corpus* deu-se, sobretudo, a partir da verificação de que nesse período houve um aumento significativo do uso desse termo nas publicações acadêmicas brasileiras sobre o uso das TDICs na educação e que o uso do termo estava fundamentado na base teórica referente às TDICs e não ao próprio termo, o que provocou a curiosidade e a intenção de torná-lo um objeto de estudo de tese. A perspectiva teórica para discutir o conceito de mediação adotado se pauta nas Teorias de Vygotsky (2007), especificamente, a Teoria do Desenvolvimento e da Aprendizagem que se constitui de forma essencialmente social e dialética. As análises evidenciam que o termo e as concepções de "mediação pedagógica" ainda estão sendo progressivamente e conceitualmente constituídas em suas bases teórico-metodológicas e que são as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas nas ações docentes e discentes da prática pedagógica e o uso das TDICs na educação que efetivam a constituição de mediação pedagógica.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica. Vygotsky. Análise de conteúdo. Ensino-Aprendizagem. Tecnologias na educação.

ABSTRACT

COSTA, Isabel Marine. **PEDAGOGICAL CONCEPTIONS OF MEDIATION**: an analysis from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD (2000-2010). 2013. 161 p. Thesis (Doctor of Education). Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2013.

Studies and research on academic-scientific pedagogical mediation have been gradually expanded, especially in the last twenty years with the introduction of technological resources in various social spheres and particulary in the educational field. The intense proliferation of information, changes in communication relations and actions of people, the new settings and modalities, somehow indicate the need for change in school education, in profile and in teaching performance and student, becoming through a pedagogical orientation interaction mediated one of the benchmarks of the increased use of the term "Pedagogical Mediation" in academic productions the areas of human and social, in particular, education. This research aims to analyze the concepts of pedagogical mediation set out in theses and dissertations produced in the years 2000-2010, available at Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD. The corpus consists of documents (theses and dissertations) extracted from BDTD and analysis is based on the orientation of Bardin (2010) on the content analysis. The choice of this corpus was given mainly from verification that in that time period there was a significant increase in the use of this term in the Brazilian academic publications on the use of TDICs in education and the use of the term was based on the theoretical basis relating to TDICs not the term itself, sparking the curiosity and the intention to make it an object of study thesis. The theoretical perspective adopted is guided in the theories of Vygotsky (2007), specifically the Theory of Development and Learning that is so essentially social and dialectical. Analyses have shown that the term and the concepts of "pedagogical mediation" are still being progressively incorporated conceptually and in their theoretical and methodological bases and the relationships that are teaching and learning in the actions established teachers and students of pedagogical practices that actualize the constitution pedagogical mediation and not the use of TDCIs in education as identified in the publications.

Keywords: Mediation Pedagogical. Vygotsky. Content analysis. Education. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Página principal da BDTD.....61

Figura 2 Página principal da BDTD, *Link*: “Procura Básica”.....62

Figura 3 Página principal da BDTD, *Link*: “Procura Avançada”.....63

Figura 4 Página de acesso: “Procura Avançada”.....65

Figura 5 Legenda de Classificação de Teses e Dissertações conforme PNE.....65-66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Teses e Dissertações resultantes da "procura avançada" na BDTD segundo a presença de pelo menos um dos 11 (onze) "termos", no período de 2000 a 2010.....66-73

Quadro 2 Critérios de análise e quantitativo de Teses e Dissertações.....73

Quadro 3 Teses e Dissertações resultantes da pré-análise dos títulos, anos 2000 a 2010.....77-79

Quadro 4 Teses e Dissertações em processo de codificação.....81-92

Quadro 5 Sistematização quantitativa da ocorrência dos termos "Mediação" e "Mediação Pedagógica" nos elementos dos documentos pré-análise.....92

Quadro 6 Análise de conteúdo: descrição do *corpus* documental.....96-114

Quadro 7 Categorias de análise: nível semântico e interpretativo.....119-124

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMS – Experiência de Aprendizagem Mediada.

ETD-MS – *Interoperability Metadata Standard for Eletronic Theses and Dissertations.*

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos.

FPS – Funções Psicológicas Superiores.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MCE – Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

MTD-BR – Padrão Brasileiro de Metadados de Teses e Dissertações.

NDLTD – *Networked Digital Library of Theses and Dissertations.*

OAI-PMH – *Open Archives Initiative Protocol for Metadata Hervesting.*

ONG – Organização não governamental.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

SESU – Secretaria de Educação Superior.

TEDE – Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações.

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação.

TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.

TJ – Tribunal de Justiça.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

USP – Universidade de São Paulo.

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 MEDIAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ideários conceituais e perspectivas pedagógicas 26

2.1 MEDIAÇÃO: indicações conceituais 24

2.2 A EPISTEMOLOGIA DE VYGOTSKY: prelúdio de uma psicologia mediada e unificada 33

2.3 A Teoria Histórico-Cultural como pressuposto fundamental da mediação social. 39

2.4 A Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem de Vygotsky: subsídios para uma prática pedagógica mediada 48

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: processo de coleta de dados e análise de conteúdo 57

3.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 62

3.1.1 Ferramenta de procura básica 65

3.1.2 Ferramenta de procura avançada 65

3.1.3 Utilizando a ferramenta de “procura avançada” 66

3.2 Pré-análise qualitativa e quantitativa dos dados filtrados da BDTD 77

3.3 Processo de codificação 82

3.4 Descrição 97

3.5 Categorização 118

3.6 Inferência: processo de análise temática (nível semântico e interpretativo) 119

3.7 A análise de conteúdo propriamente dita: as concepções de mediação pedagógica à luz de Vygotsky 127

3.7.1 Instituição de Ensino 127

3.7.2 Região: localização das instituições de ensino em que as dissertações foram elaboradas 128

3.7.3 Período de publicação: ano em que as dissertações foram defendidas e publicadas 128

3.7.4 Programa de Pós Graduação: programas em que as dissertações foram realizadas 128

3.7.5 Linha de Pesquisa: linhas de pesquisa em que as dissertações estão vinculadas 129

3.7.6 Análise dos extractos da categoria temática: “Ensinar” 129
3.7.7 Análise dos extractos da categoria temática: “Aprender” 132
3.7.8 Análise dos extractos da categoria temática: “Aprendizagem” 136
3.7.9 Análise dos extractos da categoria temática: “Professor” 139
3.7.10 Análise do extracto da categoria temática: “aluno”: A enunciação da categoria temática “aluno” aparece apenas na dissertação (D12) 142
3.7.11 Análise dos *extractos* da categoria temática: “mediação”: As enunciações do termo mediação aparecem nas dissertações (D1, D10, D13, D12, D14) ... 143
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 145
REFERÊNCIAS 150

1 INTRODUÇÃO

A mediação é um termo utilizado e apropriado por diversas áreas de conhecimento, a exemplo do direito, da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia entre outras, para se referir a ações de cunho social, político e pedagógico. Por vezes, é considerada uma técnica de resolução de conflitos (perspectiva jurídica), outras vezes é uma "ponte", ação "intermediária" de relação entre duas ou demais coisas e pessoas (perspectiva filosófica, psicológica e religiosa). O fato é que, apesar dessas propostas teórico-metodológicas e conceituais indicarem elementos que permitem situar a mediação no contexto atual da educação brasileira e anunciar debates e iniciativas que enriquecem e contribuem para o repertório de referências disponíveis sobre o assunto, a mediação ainda se constitui um assunto a ser devidamente explorado e teórico-metodologicamente compreendido na educação.

As iniciativas empreendidas por estudiosos e pesquisadores das diversas áreas de conhecimento que tratam da mediação pelo viés da educação como fenômeno plurifacetado, ou seja, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades, têm despertado educadores (professores, gestores e pedagogos) a se interessarem pelo assunto; especialmente, nos últimos 20 anos com o aumento exacerbado de produções acadêmico-científicas sobre a emergente, necessária e importante mudança na educação, sobretudo, em decorrência da instrumentalização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs que abre fronteiras econômica, científica, cultural e política e, que em sua grande maioria, é sentida e apropriada ainda de maneira confusa pela sociedade. Autores como Marcos Masseto (2000) analisam o uso da tecnologia como mediação pedagógica, Lílian Wachowics (2009) discute a pedagogia e as teorias da aprendizagem como contributo para constituir a mediação pedagógica, Roseli Fontana (2005), investiga as práticas pedagógicas e de sala de aula no intuito de identificar metodologias que envolvem a ação do professor como mediador da aprendizagem, dentre outros.

O termo "mediação" é utilizado de forma expressiva nas produções acadêmico-científicas sobre as TDICs na educação e evidencia concepções teórico-metodológicas que se fundamentam nas TDICs para constituir e significar práticas

educativas de ensino e aprendizagem dialógicas, interativas e dinamizadas. O pedagógico se confunde com o tecnológico, pois são tratados como se fossem iguais em suas bases teóricas. A ação pedagógica é diretamente relacionada à utilização de ferramentas, meios, recursos, técnicas, estratégias de ensino que a torne uma atividade mediadora. De maneira mais ínfima, porém, não menos significativa o termo e as concepções de "mediação pedagógica" vêm sendo gradativamente constituídas também nas produções acadêmico-científicas que tratam das TDICs na educação e nas bases teóricas que a fundamentam e não nas produções relativas às práticas educativas, de ensino e aprendizagem. Tornando um contra senso anunciar a mediação pedagógica uma ação educativa, de cunho pedagógico e não tecnológico, quando o que se evidencia é a tese de que o tecnológico direciona, define as ações pedagógicas e não ao contrário.

Em várias esferas da sociedade é possível encontrar diversas práticas educativas sendo designadas como atividades mediadoras. Relacionando a mediação a métodos, técnicas e estratégias pedagógicas que garantem o êxito da ação pedagógica utilizada. De fato, não podemos negar que as ações pedagógicas dos agentes educativos desenvolvidas nos âmbitos formais e não formais da educação podem ser consideradas mediadoras. As produções acadêmico-científicas sobre a mediação e/ou a mediação pedagógica nos dá condições de afirmar que **toda ação mediadora pode ser considerada uma ação pedagógica, mas, nem toda ação pedagógica é mediadora**. O capítulo metodológico dessa tese confirma esta afirmação.

A nossa decisão pela elaboração de uma proposta de estudo e pesquisa que se configurasse numa tese surgiu após o término do curso de mestrado no ano de 2008 e posteriormente, no ano de 2009 com a nossa inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Mediação Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Coordenado pela Profa. Dra. Sônia de Almeida Pimenta.

A nossa participação no grupo nos despertou para o fato de que havia uma falta de clareza, especialmente nas academias, entre os educadores, sobre o conceito de mediação e mediação pedagógica. Observamos que, de modo geral, estes termos eram utilizados para definir as atribuições desenvolvidas por tutores (mediadores), especialistas na arte de orientar pedagogicamente os alunos para o

desenvolvimento de sua aprendizagem nos cursos de ensino a distância. Aliado a isto, verificamos que as produções acadêmico-científicas desenvolvidas nos últimos dez anos no Brasil, ainda eram restritas e não apresentavam pormenorizadamente estudos e pesquisas sobre o assunto, e quando os termos eram mencionados nessas produções, o percurso teórico e metodológico era basicamente fundamentado na Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, especificamente, sobre os estudos de desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da mediação semiótica. Esporadicamente esses termos eram sinalizados em outras teorias, a exemplo da Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein, cuja proposta teórica é fundamentalmente técnica, de cunho metodológico; dos estudos da linguagem na perspectiva da Análise do Discurso de Bakhtin e da perspectiva dialógica dos estudos pedagógicos de Paulo Freire.

Dentre outros aspectos, esses autores provocaram a nossa curiosidade e o nosso interesse para investigar as concepções de mediação pedagógica, sobretudo, por considerarmos que tanto a terminologia quanto as concepções, precisavam ser apropriadamente discutidas, ampliadas, elaboradas e utilizadas pelos educadores, especialmente por aqueles que exercem a função de docentes nos espaços institucionais, de modo, a orientar adequadamente e coerentemente a realização de práticas pedagógicas mediadoras.

Dentre os objetivos definidos nessa tese, nossa pretensão é a de que o leitor identifique e entenda a mediação pedagógica também como uma “nova” forma de se compreender as práticas educativas. Assim, buscamos interpretar as produções acadêmico-científicas que versam sobre as TDICs na educação e as bases teóricas que fundamentam o uso dos termos e as concepções de mediação e mediação pedagógica. Buscamos ainda nas abordagens teórico-metodológicas de Vygotsky e nas teses e dissertações da BDTD, no período dos anos 2000 a 2010, analisar as concepções de mediação pedagógica, identificar os subsídios teórico-metodológicos que definem as concepções de mediação pedagógica contribuindo para a compreensão do conceito de mediação pedagógica e de suas futuras práticas por parte dos educadores. Por fim, relacionar as concepções dos atores das teses e dissertações coletadas da BDTD com a produção de Vygotsky sobre a mediação pedagógica no sentido de identificar a contribuição deste para a temática da

mediação pedagógica. Para isto, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2010) e no processo de Coleta, Codificação, Descrição, Categorização, Inferência e Interpretação de dados, comprovamos nas análises a hipótese de que a mediação pedagógica é uma ação pedagógica desenvolvida no diversos âmbitos educacionais que se concretiza através de atividades mediadoras, do uso de TDICs na educação e na relação dialética e interativa de ensino e aprendizagem.

A escolha pelo método de análise de conteúdo se dá, sobretudo, devido à peculiaridade desse tipo de análise que nos possibilita à aproximação e detalhamento das etapas de análise dos dados, a qualificação e compreensão clara do contexto em que a significação categórica dos termos (palavras indutoras) são produzidas e não apenas à sua freqüência e ocorrência. Oportuniza ainda dados e informações quantitativas e qualitativas que podem ser comparadas nas formas e nos sentidos em que são empregadas pelos autores dos textos: dissertações e teses. Esclarecemos que sabemos da existência de softwares que possuem aplicativos avançados com possibilidades de detalhamento quantitativo de dados que podem ser categorizados de forma muito mais aligeirada, prática e também eficaz, a exemplo do Software Atlas TI. Contudo, nossa escolha por não utilizar nessa pesquisa esse e/ou qualquer outro software educacional se deu em decorrência de nossa pretensão de estudo e pesquisa que não se limita a análise e quantificação dos dados, mas, também a sua qualificação que envolve a exploração sistemática das categorias e a contextualização das mesmas. Sinalizamos, portanto, que certamente existem possibilidades de ampliar o desenvolvimento dessa pesquisa e sua análise com o uso de aplicativos como o Software Atlas TI, especialmente para ampliar os dados codificados.

Assim, questões como: 1) Qual a concepção de mediação pedagógica abordada nas teses e dissertações do Banco de Dados da BDTD? 2) Qual a relação dos postulados teórico-metoológicos de Vygotsky com a mediação pedagógica? nortearam ainda nosso pressuposto de que nas publicações acadêmico-científicas vêm se acentuando a busca e o desejo de estudiosos e pesquisadores, especialmente de educação de colaborar na construção de significados e novos paradigmas na educação, em que o foco do ensino e da aprendizagem “depende” exclusivamente de ações educativas mediadoras, conforme postula Libâneo (2008, p.32):

> A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação.

Assim, como instância de socialização, comunicação e interação, o caráter de mediação é intrínseco nas ações educativas como um processo que favorece a construção de saberes, conhecimentos e autonomia do sujeito. Este processo deve ser intencional, planejado e que estimule a busca de significados. “Mediação não é ato em que alguma coisa se interpõe; não está entre dois termos que estabelece uma relação. É processo, é a própria relação”. (MEIER, 2007, p. 57). Essa mediação consiste fundamentalmente em uma naturalização da significação da realidade, que pode se dar de diferentes maneiras. A cultura, a política, a economia, a classe social, o gênero, a idade, as instituições, os movimentos sociais, cada uma destas instâncias é fonte de mediações e podem mediar outras fontes.

Nesta perspectiva, as diversas práticas sociais são consideradas mediadoras na medida em que há uma intencionalidade à atividade de educar e há a possibilidade de o indivíduo adquirir saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, compromissos éticos. Para Grispun (2001, p.38):

> A educação é coextensiva ao ato de viver. Todo homem, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, está envolto pelo processo educativo. Não podemos pensar e fazer educação desvinculada do processo de produção e das relações sociais, ou mais precisamente, sem uma estreita relação com o projeto de sociedade. Assim é que a educação precisa estar voltada para a realidade, mais exatamente para transformá-la.

Ampliam-se, portanto, as exigências educacionais e, professores e alunos sentem dificuldades para identificar as necessidades dos conteúdos abordados, das aprendizagens adquiridas e dos propósitos da formação. No entanto, também reconhecem que não podem e não devem ignorar a constituição dessa nova cultura

educacional. Cultura que sinaliza a autonomia, independência, destreza, flexibilidade, configurando assim um aprendiz não passivo, que testa e opera continuamente informações. De um professor (ensinante) cuja condição formativa lhe possibilite a aquisição e capacidade de tornar-se curioso, investigativo, analítico, flexível, criativo, organizado, compromissado.

Estas considerações induzem à reflexão sobre a mediação na educação escolar, de uma perspectiva de ensino e aprendizagem integrada, aberta e dinâmica. Nessa direção, a mediação desloca o foco do conteúdo, dos recursos e sinaliza para o processo interativo elaborado pelo sujeito em sua relação com o mundo. Para Feuerstein,

> A mediação é um fenômeno que surgiu com o começo da humanidade, no momento em que o homem tomou consciência da morte e, com ela, do desejo de prolongar sua existência, por meio das futuras gerações. O fundamento da mediação é, portanto, transmitir a outros um mundo de significados, ou seja, a cultura, entendida aqui não como classificação de raças e etnias, mas como um conjunto de características que um povo tem em comum. (FEUERSTEIN, 2004, p.38).

Isto implica afirmar que a aprendizagem humana ocorre, num contexto social, na base de multimediações humanas; os saberes, valores, atitudes, intenções culturais partilhados de uma geração para outra permitem o acesso e a elaboração de novas aprendizagens e a necessidade da educação escolar possibilitar experiências de aprendizagens interativas.

Entendemos que para compreender esse processo de interação torna-se necessário se reportar à gênese histórica do conceito Interação. Etimologicamente, a palavra “interação” refere-se a uma ação entre entes (inter + ação = ação entre), ou seja, cada fator altera o outro, a si próprio e também a relação existente entre eles. Semelhante ao termo ação, o termo atividade denota o significante para a qualidade ou estado do que é ativo, isto é, representa a possibilidade e a faculdade do operar, porém, numa perspectiva mais abrangente em relação às possibilidades de ações entre pares. Quando ligada ao prefixo inter, é atribuído um novo sentido ao termo atividade. Neste sentido, o termo interatividade implica não linearidade,

descontinuidade, indeterminismo. (BELLONI, 2003). Isso significa dizer que as atividades humanas não obedecem às prescrições e paradigmas, pelo contrário, são dinâmicas, complexas e contraditórias.

Nesse processo, as TDICs também passam a assumir relevância na educação. Potencializando o acesso à informação, gerando oportunidade de elaborá-las, disseminá-las e utilizá-las para construir conhecimento, exigindo novas ações e novas configurações pedagógicas. Esse potencial educativo das TDICs também dependerá do significado que lhe for atribuído pelos sujeitos do processo (pais, professores, gestores, entre outros), ou seja, ele pode assumir um caráter puramente instrumental ou crítico-reflexivo.

Quanto ao caráter instrumental das tecnologias, entendemos que se limita a noção de técnica aos instrumentos, produtos, artefatos tecnológicos, separando o pensar do fazer, a explicação da aplicação. Já o caráter reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento que caracteriza o ser humano como criativo, dinâmico, interativo. Esta nova forma de compreender as tecnologias na educação diz respeito a situações, possibilidades de comunicação, interação, pesquisa, construção de conhecimento, serviços e produtos que, para se efetivarem, não se restringem ao tempo e ao lugar. Assim, o sujeito pode manter-se atualizado, conectado, incluído, trabalhando, colaborando com outras pessoas mesmo estando fisicamente isolado e distante um dos outros. Novas ferramentas tecnológicas permitem esse tipo de mudança, reestruturando as formas de ser, pensar e agir das pessoas. Segundo Kenski (2007, p. 21): “A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos”. É um novo fazer conduzindo a uma nova maneira de ensinar e aprender.

> Algo novo está surgindo nesse “novo velho mundo” e não se enquadra nos pressupostos convencionais e nos paradigmas que antes eram transmitidos de uma geração para outra. De fato, é um novo tempo, uma novíssima economia, uma nova civilização e não se trata, absolutamente, de pensar o que a educação pode fazer por ela, mas, de buscar indícios de como essa nova civilização está mexendo nas entranhas do conhecimento, do ensinar e do aprender. (ANTUNES, 2002, p. 9).

Percebemos, portanto, que as tecnologias na educação por si só não bastam. Critérios como intencionalidade, reciprocidade, transcendência, significado, competência, autorregulação e controle de comportamento, compartilhamento, individuação, planejamento de objetivos, desafio e automodificação são apresentados na proposta teórica de mediação de Reuven Feuerstein para a compreensão de que, na relação ensino-aprendizagem, professores e alunos devem interagir e desenvolver, conjuntamente, suas habilidades e competências para ensinar e aprender. (SOUZA, 2004); porém, esses critérios não serão explorados nessa tese.

Os produtos das aprendizagens das pessoas são incontáveis e até ilimitáveis: a fala, a escrita, a leitura, os significados, hábitos, atitudes, valores, as habilidades, boas maneiras, os padrões de comportamentos, entre outros aspectos, possibilitam diferentes maneiras de aprender.

Compreendemos que a linguagem oral consiste em uma construção particular de cada sujeito, agrupamento que por meio da fala[1] favorece o estabelecimento de diálogos[2], a transmissão de informações, narrativa de fatos, dando origem assim a novos idiomas e a novas culturas. No inicio da civilização, esse meio era utilizado apenas de forma presencial, ou seja, para que o diálogo fosse estabelecido era necessária a proximidade entre os interlocutores. A utilização de narrativa de lendas, poesias e cantos era utilizada para perpetuar a memória do grupo, tribo, cultura e identidade de um povo para as gerações seguintes.

Na atualidade, este tipo de linguagem ainda é a mais utilizada, no entanto, os meios para o seu uso ampliou as formas de dialogar e interagir. Não existe mais a obrigatoriedade da presença ou proximidade do outro para que o diálogo se efetive de forma eficaz.

---

[1] A perspectiva teórica abordada por Saussure defende a ideia de que a fala é o lado individual da linguagem, de vontade e de inteligência. Por se constituir de atos individuais, torna-se múltipla, imprevisível, irredutível a uma pauta sistemática, uma vez que corresponde às combinações feitas por um falante entre os elementos constitutivos da língua, visando exprimir seu pensamento. (Almeida, 2011, p. 57).

2 Para Bakhtin, “diálogo não significa apenas alternância de vozes – unidade de análise clássica das trocas verbais tomadas em termos metodológicos – mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico (...) no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando a nossa atividade mental individual”. Fonte: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. (Org.). 4.ed. São Paulo: Conexão, 2010.

Com a necessidade de compreender o que está sendo gerado e comunicado pelos diversos grupos sociais, os quais podem estar separados no tempo e espaço, a escrita torna-se a expressão do pensamento individual e coletivo dos sujeitos. As narrativas biográficas, agendas, os diários, textos e redações ampliam a capacidade de o homem refletir e apreender sua realidade. Quanto à articulação entre a linguagem oral e escrita é possível perceber que favoreceu a criação de múltiplas formas de se comunicar.

A linguagem digital surge para romper com as narrativas circulares da oralidade e com o encaminhamento contínuo, sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, desfragmentado, e ao mesmo tempo, aberto, dinâmico e veloz. É o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes. É uma nova forma de conceber, armazenar e transmitir o saber. Cria uma nova cultura e outra realidade informacional. Entretanto, a base da linguagem digital são os hipertextos.

Os hipertextos são documentos interligados que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto. Designa um processo de escrita e leitura não-linear e não hierarquizada que permite o acesso a outros textos de forma instantânea. Expressa em múltiplas e diversas tecnologias digitais, o hipertexto muda as formas de acesso a informação, à cultura, ao conhecimento, aos valores e às atitudes. Autores como Pierre Levy (1993), Roger Chatier (2001), Vannevar Buch (2005) pensaram e criaram teorias e modelos de textos para ambientes digitais no intuito de ampliar as possibilidades e o uso de novas mídias digitais para o ensino e a aprendizagem.

Compreendemos, portanto, que a linguagem oral, escrita, virtual, amplia as práticas educativas e sinaliza múltiplas formas de mediar à aprendizagem. Para Libâneo,

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela

> acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante. (LIBÂNEO, 2008, p. 26).

Entendemos ainda que as ações pedagógicas efetivadas em espaços educacionais são formalmente institucionalizadas, escolarizadas e constituídas como educação formal. Enquanto que as ações educativas que a despeito de sua intencionalidade institucional, opera de forma estruturada consistem na educação não formal. E as diversas ações pedagógicas, sociais e culturais desenvolvidas em órgãos públicos não estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, assistencialistas, resultados de conhecimentos práticos, necessários e importantes as relações humanas e de convivência moral e ética são definidas como educação informal. (LIBÂNEO, 2008, p. 31; 86-92)

Assim, o modo de conceber a educação exigirá uma maior clareza sobre quem é o centro do processo educativo: o conhecimento, o indivíduo (leitor, usuário, aluno) ou as tecnologias. Afinal, para que a práticas sócio-educativas sejam mediadas e pedagogicamente compreendidas, é necessário considerar as intencionalidades, especificidades e adequações dos saberes, dos indivíduos e das tecnologias para a aprendizagem. Nessa direção, organizamos a tese, de modo a representar didaticamente e coerente estas ideias.

No **primeiro capítulo**, apresentamos a “Introdução”, uma ideia geral a respeito da tese, os “significados” de mediação a partir da perspectiva teórico-metodológica de diversas áreas de conhecimento, as transformações que as TDICs têm causado na educação e sua relação com as atividades mediadoras.

No **segundo capítulo** denominado: Mediação e Mediação Pedagógica: ideários conceituais e perspectivas pedagógicas. Ressaltamos os conceitos de mediação que vêm sendo elaborados e atribuídos ao longo do tempo nas diferentes áreas de conhecimento. Apontamos as bases teórico-metodológicas e conceituais de Vygotsky, analisamos o perfil e a função do mediador e sua relação com o mediado no processo ensino e aprendizagem.

O **terceiro capítulo**, intitulado: “Procedimentos metodológicos da pesquisa: processo de coleta de dados e análise de conteúdo” discorremos sobre os

procedimentos metodológicos: o objeto de estudo, o *corpus* que são os documentos: teses e dissertações extraídos da BDTD, o problema, a hipótese e os objetivos.

Nas **considerações finais**, retomando as reflexões decorrentes de todo o processo de pesquisa e análise de tese, buscamos apresentar a concepção de mediação pedagógica gerada com base na análise da pesquisa e na perspectiva teórico-metodológica de Vygotsky e o resultado de que as publicações acadêmico-científicas, nesse caso, as dissertações e teses da BDTD, desenvolvidas no período de 2000 a 2010 constituem a mediação pedagógica nas bases teórico-metodológicas da educação, acerca das atividades mediadoras e dos instrumentos semióticos que se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem e não nas TDICs na educação, como mencionada em nossa hipótese.

2 MEDIAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ideários conceituais, perspectivas pedagógicas.

Considerando o principal propósito deste estudo e pesquisa, que é o de analisar as concepções de mediação pedagógica apresentadas nas Teses e Dissertações da BDTD, buscamos neste capítulo delinear o conceito de mediação, reunindo as contribuições teóricas de juristas, filósofos, psicólogos, educadores, entre outros pesquisadores e estudiosos contemporâneos, sistematizando as produções em torno deste conceito de modo a apontar elementos sobre a mediação pedagógica, o perfil e a função do mediador e mediado no processo ensino-aprendizagem. Evidenciamos a contribuição teórica dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, principalmente as Funções Psicológicas Superiores e as Zonas de Desenvolvimento Proximal, por trabalhar com a função mediadora, objeto de estudo de nossa tese.

2.1 Mediação: indicações conceituais

Os relatos históricos de existência do conceito e de prática de mediação remontam há milênios, sendo aplicadas nas esferas sociais, culturais, religiosas, civis, comerciais, políticas, entre outras. Na esfera religiosa, temos uma diversidade de conceitos e concepções singulares e abrangentes sobre o assunto. Religiões como a Maçonaria, Logosofia, Ortodoxia, do Gnosticismo, Taoísmo, entre outras, expressam de forma diferenciada e complexa suas crenças e modos de compreender, conviver e estabelecer a mediação com o divino. Nesta tese, optamos por enfatizar a perspectiva religiosa cristã especialmente por fazer parte de nossa identidade pessoal e de algum modo se integrar aos nossos saberes e práticas docentes.

Ao nos referirmos às Escrituras Sagradas[3], verificamos que os livros sagrados do Antigo Testamento mostram que objetos, pessoas, atividades e entidades foram, num sentido real, usados para retratar profeticamente o Mediador em sua posição e papel messiânico. No Novo Testamento, o Messias – “Jesus Cristo” é profetizado

[3] As Escrituras Sagradas se referem à Bíblia, livro sagrado para os cristãos, especialmente, no Brasil.

como o mediador entre Deus e os homens e, suas ações - intercessões a Deus pelas pessoas, especialmente pelos pobres, aflitos e oprimidos - são os instrumentos de mediação. “Porquanto há um só Deus e um só mediador entre Deus e os homens, Cristo Jesus, homem”. (1ª Timóteo 2: 5). E, ainda, “Agora, com efeito, obteve Jesus ministério tanto mais excelente, quanto é ele também mediador de superior aliança instituída com base em superiores promessas”. (Hebreus 8: 6).[4] Esta perspectiva religiosa é tão forte que, no dicionário Houaiss (2001) o termo mediação significa a intercessão junto a um santo, a uma divindade etc, para obter proteção. Sendo assim, verificamos que o Personagem Jesus Cristo, mediador entre Deus e os homens, sem qualquer formação acadêmico-científica, ou intenção de constituir um Conselho, Tribunal ou Negócio que envolva assumir a função de mediação, foi e ainda hoje é considerado por muitos religiosos da fé cristã, um excelente mediador, seja do ponto de vista do ideal de justiça, da resolução de conflitos ou do prisma da argumentação e pelo menos para as bases de convencimento. Se considerarmos que o Novo Testamento tem sido referência para a civilização ocidental, percebemos que o conceito de mediação surge para atender às necessidades humanas.

No contexto Jurídico, de acordo com o Direito Civil, a mediação foi implementada através dos sistemas legais da mediação familiar e em legislação específica – nº. 9.307/96 – Lei da arbitragem brasileira[5], que possibilita uma maior agilidade e eficácia nas questões judiciais, através da homologação de acordos alcançados pelos interessados com intervenção do mediador. Já o projeto de Lei nº. 4827/98 institucionaliza e disciplina a mediação como método de prevenção e solução consensual de conflitos na esfera civil. Em seu art. 2º menciona:

> Para fins desta lei, a mediação como atividade técnica exercida por terceiro imparcial que, escolhido ou aceito pelas partes interessadas, as escuta, orienta e estimula, sem apresentar soluções, com o propósito de lhes permitir a prevenção ou solução de conflitos de modo consensual.

Tanto para a Lei 9.307/96 – Lei da arbitragem brasileira, quanto para o projeto de Lei Nº. 4827/98, a mediação representa um avanço para a preservação da

[4] ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Shedd. 2 ed. rev. e atual no Brasil. São Paulo: Vida Nova, 1997.

[5] A Lei 9.307/96 regulamente a arbitragem. A arbitragem é uma ação extrajudicial, sigilosa, rápida e informal, utilizada para solucionar controvérsias. O árbitro é alguém escolhido, de comum acordo, pelos envolvidos no conflito para solucionar definitivamente as controvérsias.

dignidade da pessoa humana com a solução judicial e para o cumprimento do preceito da Constituição Federal de 1988, contido no *caput* do art. nº. 226, segundo o qual a família, como base da sociedade, tem direito à especial proteção do Estado. Para Silva (2004, p. 75): "A mediação, como meio amigável de resolução de conflitos[6], consiste na atividade de um terceiro, neutro e imparcial, no intuito de aproximar as partes para que possam acordar, alcançando a composição de interesses".

Nessa perspectiva, a mediação possibilita a pacificação individual e coletiva dos sujeitos envolvidos no conflito. O mediador, como uma figura neutra, conduz à comunicação entre os envolvidos no processo, de modo que a relação entre ambos seja de respeito, expressão, escuta e de harmonização. Morais (1999, p. 154-155) enfatiza algumas características que o mediador deve ter para obter êxito no processo. São elas:

> 1) A paciência de Jó; 2) a sinceridade e as características do bulldog de um inglês; 3) a presença de espírito de um irlandês; 4) a resistência física de um maratonista; 5) a habilidade de um halfback de esquivar-se ao avançar no campo; 6) a astúcia de Machiavelle; 7) a habilidade de um bom psiquiatra de sondar a personalidade; 8) a característica de manter confidências de um mudo; 9) a pele de um rinoceronte; 10) a sabedoria de Salomão; 11) demonstração integridade e imparcialidade; 12) conhecimento básico e crença no processo de negociação; 13) firme crença no voluntarismo em contraste ao ditatoriarismo; 14) crença fundamental nos valores humanos e potencial, temperado pela habilidade, para avaliar fraquezas e firmezas pessoais; 15) docilidade tanto quanto vigor.

Estas características constituem a condição para o mediador dirimir, através da comunicação, divergências e conflitos. Sobre este aspecto, Cooley (2001) menciona: "A mediação é um processo em que um terceiro desinteressado (ou parte neutra) ajuda os contendores na consecução de um acerto voluntário quanto às suas diferenças por meio de um acordo que pauta seu comportamento futuro".

Nessa direção, o art. 14º da Lei Nº. 4827/98 – Lei de mediação – enfatiza: "No desempenho de suas funções, o mediador deverá proceder com imparcialidade,

[6] A relação entre conflito e mediação está posta a partir da conflitologia que é a ciência que estuda o conflito em si, suas causas e efeitos, bem como métodos não violentos de intervenção em situação de conflito, dentre eles, a mediação. Fonte: VINYAMATA, Eduard (Org.). Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

independência, aptidão, diligência e confidencialidade, salvo, no último caso, por expressar convenção das partes". Meier (2007), ao definir mediação na perspectiva jurídica, enfatiza:

> Mediação é um procedimento que objetiva promover a aproximação de partes interessadas na consolidação de um contrato, um negócio, um procedimento que visa a composição de um litígio, de forma não autoritária, pela interposição de um intermediário entre as partes em conflito. (MEIER, 2007, p. 37).

Esta concepção está assentada sobre o discurso do consenso e pela aversão ao conflito. Bush e Folger (2006) explicam que o objetivo fundamental da mediação deve ser o de promover a resolução de conflitos. Na obra *"La promesa de mediación"* – a promessa da mediação -, esses autores mostram que, no campo da resolução de disputas, a prática da mediação é determinada pelas orientações acerca do conflito, as quais se distinguem em duas vertentes: a orientação para resolução de problemas e orientação transformadora.

A orientação para resolução de problemas[7] advém da lógica interior da "história da satisfação", o objetivo é satisfazer as necessidades de todos os envolvidos no conflito.

> *El proceso mediador es uma herramienta poderosa para satisfacer las necessidades humanas auténticas de las partes em las disputas individuales. A causa de su flexibilidade, su informalismo y su consensualidad, La mediación puede desplegar todas las dimensiones Del problema que las partes afrontan.* (BUSH e FOLGER, 2006, p. 40-41).

Nesta perspectiva, assevera-se que através da ação mediada de colaboração e integração das partes envolvidas no conflito haverá a facilidade de solucionar os problemas.

Já a **Orientação transformadora** tem como intuito promover a transformação das partes envolvidas no conflito e, assim, transformar o modo de compreender o conflito. *"Además, el carácter privado, extrajudicial, de la mediación, puede suministrar a los adversários una oportunidad no amenezadora de explicarse y*

[7] Silva (2004, p. 77-78 apud Cooley, 2001) sugere meios para solução de conflitos, são eles: a negociação, conciliação, facilitação, mediação, arbitragem, os procedimentos determinados por tribunal, os híbridos e o julgamento por tribunal. Os mais comuns são a arbitragem e a mediação. No entanto, nos ateremos a mediação por ser o foco de nosso trabalho.

compreenderse unos a otros". (BUSH e FOLGER, 2006, p. 47). Portanto, a premissa básica é promover o crescimento moral, em que as pessoas não apenas estejam melhores, mas, também sejam melhores: mais humanas compreensivas e tolerantes. Estas concepções deslocam as percepções negativas dos conflitos, de maneira que facilita a forma como os indivíduos e a sociedade administram com responsabilidade os conflitos. O intuito não é ignorar, camuflar, negar ou exacerbar os conflitos, mas, acomodá-los pela via da resolução.

Assim, julgamos que o conflito também pode ser uma grande oportunidade de melhoria na qualidade de vida, promovendo a transformação pessoal e social. Isto significa dizer que a intenção da mediação do conflito pode ser tanto a de promover a harmonização entre as pessoas, quanto construir meios de prevenção dos conflitos. Para Bush e Folger (2006), a mediação em certo momento pode fortalecer competências como a comunicação, empatia, proatividade, mudanças de percepção, capacidade de gerir conflitos, analisar e resolver problemas na comunidade organizacional. Em outro momento, pode estabelecer o diálogo e a colaboração, sem a eliminação ou anulação do outro.

Segundo o enfoque transformativo, como figura neutra e imparcial é necessário que o mediador trabalhe a si próprio, avalie seus sentimentos, ideologias, crenças etc, e tenha clareza de seu envolvimento, de sua ação no conflito.

No contexto Jurídico Brasileiro, algumas regulamentações[8] vêm sendo desenvolvidas para o uso da mediação em todos os tipos de conflitos que admitem conciliação, transação ou acordo de outra ordem (GARCEZ, 2004). Entretanto, mesmo ainda não sendo regulamentada como Lei, a mediação é utilizada no ordenamento jurídico como uma alternativa para tratamento de conflitos levados ao judiciário. Temos como um exemplo prático a Resolução N°. 11/2001 – TJ/SC[9], que dispõe sobre a instituição do Serviço de Mediação Familiar, cujo objetivo é atender os casos que envolvem conflitos familiares relativos à separação, à guarda de filhos, à regulamentação de visitas, à partilha de bens, à investigação de paternidade e outros, abrindo uma possibilidade de solução de conflitos de uma forma mais acessível e eficiente.

---

[8] Para conhecer alguns desses regulamentos e instituições: CONIMA – Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem- Regulamento – Modelo para Mediação. Fonte: http://www.conima.org.br/regula_mediacao.html. Acesso em 15/03/2012.

[9] Resolução 11/2001 – TJ/SC – Texto completo http://www.tj.sc.gov.br/institucional/mediacaofamiliar/resolucao.htm – Acesse: 23/03/2011.

A mediação é, neste contexto, o meio pelo qual se estabelece a abertura para a comunicação, para relação de cooperação e de pensamento construtivo. É um processo que emprega um enfoque cognitivo e comportamental com vistas ao presente e ao futuro. É a oportunidade de reconstrução da forma e da identidade dos mediados. Mediar também significa negociar. Negociar sentidos, necessidades, afetos e saberes. Nessa perspectiva, o mediador deve conduzir a mediação dentro de um contexto que ofereça informação e apoio para as partes envolvidas no conflito, de modo a facilitar o diálogo.

No entanto, a mediação não se limita exclusivamente à resolução de conflitos. Por meio dela, é possível desenvolver a consciência de si, dos outros e mesmo dos direitos e da igualdade social. Reafirmamos isto com base nestas considerações e na nossa perspectiva de que além da finalidade pacificadora, a mediação também possui um caráter pedagógico, educativo. Neste sentido, a mediação torna-se objeto de reflexão das ciências humanas e sociais.

Assim, para a filosofia clássica, aqui representada por Sócrates, Platão e Aristóteles, a mediação é um conceito que tem íntima relação com o diálogo – diálogo consigo mesmo, diálogo com o outro e diálogo com as ideias. Identificamos que em Sócrates, o diálogo é o principal instrumento de mediação do sujeito. Para ele, o diálogo possibilita às pessoas a se reencontrarem consigo mesmas, descobrirem a verdadeira essência das coisas e das ideias.

Nessa direção, Platão, discípulo de Sócrates, defende que, através da dialética - objeto de mediação - o sujeito é capaz de reencontrar a si mesmo e redescobrir o outro. O filosofo Aristóteles também pactua com a ideia de que a dialética aproxima as pessoas à sua realidade. Para ele, a dialética é o instrumento mediador entre o sujeito e o conhecimento. (MEIER, 2007). É nesta relação que o homem constrói e reconstrói a si mesmo e a própria natureza, criando novas possibilidades, condições de vida.

Neste processo dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade; pelo contrário, é estimulado pelo mundo externo a elaborar, internalizar e partilhar novos conhecimentos. O trabalho é o instrumento utilizado para desenvolver no homem o caráter social, histórico e contribuir para a transformação da natureza: É o elemento de mediação entre homem-homem e homem-natureza. A expressão da mediação é, pois, uma

dimensão de interação entre homem e realidade. “O homem faz parte da natureza e a recria em suas idéias, a partir de sua interação com ela”. (REGO, 2011, p. 98).

Assim, a noção de constituição humana, apresentada por Marx, é a de um sujeito histórico, ativo, dinâmico, produtor de conhecimento. Nesta perspectiva, o método dialético, histórico-materialista, proposto por Marx, é resultado dessa compreensão de homem e mundo. Este método pressupõe perceber o mundo (materialidade) em sua contradição (dialética) e em seu movimento (história) e visa, dentre outros aspectos, à compreensão da realidade (natural e social), do conhecimento e do entendimento humano.

Nesse sentido, compreendemos que a produção intelectual de Karl Marx foi de tal envergadura e rigor metodológico que, em certo modo, contribuiu para a construção do campo da psicologia sócio-histórica do desenvolvimento humano de L. Vygotsky como também para a inserção das dimensões sociais na construção do conhecimento e da subjetividade.

Vygotsky entende o desenvolvimento humano com base na concepção de homem como um ser interativo, que constrói seu psiquismo num ambiente que é social, histórico e cultural. Para ele, a psique está socialmente configurada e, ao mesmo tempo, é constituinte do social dentro do processo em que se configura. É nas relações sociais e dialéticas que o homem se constitui e contribui para a constituição e transformação social. “A essência do homem é sua prática social, sua criação, isto é, a construção dos instrumentos através dos quais ele interage com a natureza, desencadeando um processo mútuo de transformação”. (PALANGANA, 2001, p. 114).

Na seção que se segue, apoiadas no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e das abordagens Sócio-Interacionista de Vygotsky, abordaremos alguns conceitos e categorias concernentes ao desenvolvimento cognitivo e humano (as Zonas de Desenvolvimento Real e Proximal, Ferramentas Psicológicas) e a aprendizagem, pressuposto fundamental para a discussão do conceito de mediação.

2.2 A epistemologia de Vygotsky: prelúdio de uma psicologia mediada e unificada.

Lev Semenovich Vygotsky[10] (1896-1934) nasceu na cidade de Orsha, uma cidade provinciana capital de Bieralus, país da extinta União Soviética, em 05 de novembro de 1896. Nasceu e viveu numa família rica, de tradição judaica, de intelectuais, cujas conversas eram sistemáticas e sobre diversos assuntos. Na infância, foi bem acompanhado por tutores que estimularam e auxiliaram o seu interesse pela leitura e escrita. Na adolescência, participava ativamente, junto com um círculo de amigos, de assuntos que abrangiam os estudos da filosofia, psicologia, lingüística, entre outros. Conhecia e dominava várias línguas estrangeiras, servindo muitas vezes de intermediário em situações de conflitos entre governos de diversos países.

Na fase adulta, no período de sua formação acadêmica, transitou por diversas áreas de conhecimento da Medicina, do Direito, da História, Filosofia, Literatura, Artes e Psicologia. A trajetória profissional também foi bastante diversificada, pois ele vivenciou experiências como professor e pesquisador em diversas áreas, como a Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, Deficiência Física e Mental, atuando também em instituições de ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo em que lia, escrevia e ministrava palestras em vários institutos e países. Vygotsky atuou também como empresário, administrador, editor, e outras funções diferenciadas.

Apesar de sua morte prematura (37 anos), Vygotsky teve uma produção extensa e intensa de ideias que influenciaram e ainda influenciam os estudiosos e pesquisadores contemporâneos, especialmente das áreas de humanas e sociais.

Na leitura das obras que tratam da biografia (vida e obra) de Vygotsky, verificamos posicionamentos convergentes e divergentes de alguns autores a exemplo de Jaan Valsiner (2009), Fred Newman (2002), Daniels (2002) entre outros, acerca da vida pessoal, do percurso intelectual e profissional de Vygotsky. Nessa tese, não temos a pretensão de explorar as convergências e divergências desses autores, nem analisar as narrativas que mais se aproximam da realidade, mas, informar que é possível existir outras explicações e análises organizacionais sobre a vida e obra de Vygotsky que podem ser contrárias a descrição aqui sistematizada.

[10] Estes apontamentos biográficos baseiam-se, sobretudo, no livro: FRIEDRICH, Janette. Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

Para o leitor interessado em explorar pormenorizadamente a situação, os interesses, as causas e resultados dos estudos e das pesquisas realizadas por Vygotsky, é necessário investigar com afinco as obras estrangeiras e as traduzidas no português; Autores como Daniels (2002) alertam para o fato de que o Vygotsky dos anos 1970 no ocidente não é o mesmo dos anos 1920 e 1930 da União Soviética. Daniels enfatiza que "Os "Vygotskys" que estão sendo criados nos anos 1990 no Ocidente bem como na Rússia Pós-Soviética são diferentes e têm de ser vistos dentro de seu próprio contexto cultural". (DANIELS, 2002, p. 4).

Entretanto, esclarecemos que apesar de não explorarmos as possíveis "dúvidas" apresentadas em algumas obras brasileiras e por alguns autores como Daniels acerca da biografia de Vygotsky, afirmamos a importância de conhecer e compreender as marcas históricas que influenciaram e constituíram as ideias e ideais de Vygotsky naquele período e sua influência especialmente no mundo científico dos dias atuais.

Nesse estudo, nossa pretensão é apresentar algumas abordagens teórico-metodológicas de Vygotsky, acerca da análise da crise em psicologia e da construção de uma "nova" Psicologia, da relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem, da Teoria do Desenvolvimento Real e Potencial, tanto plano psicológico como no pedagógico, dos estudos da Linguagem e da Mediação.

Dentre as produções de Vygotsky e de seus colaboradores, Luria[11] e Leontiev[12] se destacam especialmente pela relação intelectual aproximada com Vygotsky. "Os três se tornaram conhecidos como *Troika*[13]. Vygotsky ocupava o papel de líder inquestionável, imprimindo sua visão crítica da história e da psicologia". (MOLON, 2011, p. 35).

Os estudos e as pesquisas desenvolvidas por Vygotsky e seus colaboradores buscavam, dentre outros aspectos, superar a "crise" na psicologia que, ao longo dos

[11] Alexander Romanovich Luria (1902-1977): Neuropsicólogo soviético, especialista em psicologia do desenvolvimento. Foi um dos fundadores de psicologia cultural-histórica onde se inclui o estudo das noções da causalidade e pensamento lógico-conceitual da atividade teórica enquanto função do sistema nervoso central. Fonte: VIGOTSKII, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos, 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

[12] Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979): Psicólogo soviético - Russo. Graduado em ciências sociais, aos vinte anos passou a trabalhar com Lev Vygotsky e participou da construção de uma psicologia cultural-histórica. Fonte: VIGOTSKI, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos, 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.

[13] Troika: termo utilizado para mencionar o nome do grupo de estudo e trabalho criado com o propósito de estudar os processos psicológicos superiores. Fonte: VIGOTSKI, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos, 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.

anos estava sendo basicamente conduzida a partir de duas perspectivas teórico-metodológicas bastante controversas.

A primeira perspectiva refere-se à proposta de uma “nova” psicologia que surge, sobretudo, do paradoxo da própria constituição pluralista da Psicologia e de suas ambigüidades teóricas. Vygotsky argumentava o fato de que não existia uma ciência geral, unificada, mas, diferentes ciências. (VEER & VALSINER, 2009).

Na obra “A Significância Histórica da Crise na Psicologia”, Vygotsky analisa as correntes psicológicas de sua época e explica as bases necessárias para a psicologia ser uma ciência por inteiro. Esta obra foi uma das tentativas mais profundas já empreendidas por ele para analisar as correntes psicológicas de sua época, identificar em que elas eram compatíveis e incompatíveis e encontrar materiais para uma futura e nova metodologia para a Psicologia. Para Vygotsky, as várias correntes, conceitos e metodologias denunciavam a divergência e oposição existente na psicologia e entre psicólogos, professores e formadores envolvidos nos estudos e nas pesquisas da psicologia.

> Para Vygotsky, a psicologia parecia uma mistura confusa de descobertas de pesquisa não relacionadas ou contraditórias sem nenhuma idéia unificadora. Vygotsky deplorava esse estado de coisas, afirmando, ao contrário de alguns pesquisadores contemporâneos, que a psicologia deveria ser uma ciência unificada, com um único conjunto de conceitos teóricos e princípios explicativos. (VEER & VALSINER, 2009, p. 159).

As controvérsias relacionavam-se às múltiplas facetas - geralmente não articuladas - de compreender a psicologia científica a dicotomia entre natureza *versus* ambiente, inatistas *versus* empiristas, diferenças individuais *versus* semelhanças coletivas, continuidade *versus* descontinuidade e normal *versus* anormal; cada uma delas elegendo uma categoria definida como seu objeto de estudo.

> A psicologia constituiu-se determinada por este debate epistemológico, metodológico e ontológico, dividindo-se em dois campos no final do século XIX: a psicologia naturalista, científica ou psicologia fisiologista, que visava estudar com precisão o comportamento observável para estabelecer as relações de causalidade dos fenômenos psicológicos e definir-lhes as leis objetivas, perspectiva em que a subjetividade era desconsiderada; e a psicologia descritiva ou subjetiva, que estudava as formas superiores do campo consciente do homem, considerando os atos

> e vivencias de um sujeito como dotados de valor e significado, mas como manifestação do espírito. (MOLON, 2011, p. 17).

Vygotsky criticava esse dualismo científico cartesiano da Psicologia, alegando que desse modo, a ciência psicológica se fragmentava em correntes teórico-práticas que pouco dialogava entre si. Como vimos, o dualismo é entre uma corrente que nega o psíquico ou subjetivo (de natureza não material) em favor de uma suposta neutralidade e objetividade e outra corrente que, justamente por acreditar na existência da natureza não material (subjetiva), não se submetia aos parâmetros de uma ciência empírica, que lidasse com fatos reais de forma objetiva e pudesse mensurá-los e controlá-los. Com isso, a psicologia oscilava entre uma objetividade observável e uma subjetividade indescritível.

Para Vygotsky, a elaboração de uma "nova" abordagem não significava uma justaposição ou complementação de ideias, mas, a elaboração de um componente "novo" que através da interação dialética entre esses elementos, transforma e gera novos elementos. Ele acreditava que a nova abordagem possibilitaria a compreensão, reconhecimento e valorização do sujeito social e da subjetividade na processualidade. Reconheceu as importantes contribuições e explicações da "velha psicologia" e de suas abordagens teórico-metodológicas, especialmente as que se referem ao desenvolvimento e a aprendizagem e indicou uma "nova", revolucionária e significativa compreensão da Psicologia Humana, introduzindo a dimensão semiótica, em que a linguagem, os signos e instrumentos semióticos constituem os fenômenos psicológicos.

> Para ele, a psicologia não possuía um quadro de referência comum ou, em outras palavras, um conjunto de conceitos e princípios explicativos comuns. Vygotsky afirmou que a psicologia precisava, conseqüentemente, de uma "metodologia", referindo-se com isso a um conjunto geral de pressupostos sobre o que constitui métodos de pesquisa aceitáveis e uma definição do objeto de estudo da psicologia. (VEER & VALSINER, 2009, p. 160).

A nova proposta teórico-metodológica da psicologia se caracterizava também nos fundamentos do **materialismo histórico-dialético** de filosofia marxista, na noção de que um dos objetos da Psicologia é a dialética. O método dialético de Marx e Engels constituiu uma proposta de superação da dialética idealista de Hegel,

incorporando a realidade material como elemento constituinte de suas categorias de análise. (VEER & VALSINER, 2009). Nas palavras de Marx:

> O método dialético não difere do método hegeliano apenas no seu fundamento: é-lhe directamente oposto. Para Hegel, o próprio processo de pensamento – que ele transforma sob nome de ideia num sujeito absoluto – torna-se criador da realidade, que não é mais que sua manifestação exterior. Para mim, pelo contrário, as idéias nada mais são do que as coisas materiais transpostas e traduzidas na cabeça dos homens [...] (Marx, 2004, p. 203).

Destacamos do trecho acima a perspectiva Marxista em que não existe um sujeito de ideias que independe da realidade ou meio social em que vive. O movimento dialético de Marx difere da dialética idealista alemã de Hegel justamente porque para Marx a realidade é elemento significativo e determinante das relações sociais. Assim, nenhum fenômeno pode ser compreendido fora do contexto histórico e social.

Assim, para adquirir uma compreensão mais apurada do materialismo histórico dialético na perspectiva marxista o leitor deverá estudar e analisar as abordagens teóricas do materialismo dialético de filósofos como Demócrito de Abdera, Francis Bacon, Pierre Gassendi, Galileu Galilei, Denis Diderot[14] entre outros. Não temos a pretensão de fazer o estudo e a análise das abordagens nessa tese, apenas justificar que com a intenção de elaborar uma psicologia voltada ao contexto e à realidade histórica e social, Vygotsky tomou como base a orientação marxista confirmando com isto, que ele não estava procurando respostas, nem hipóteses definidas, nos escritos dos pensadores marxistas, mas, aprendendo, a partir do método de Marx como abordar a investigação da psique do indivíduo, que para Marx é uma psique socializada.

Nessa procura, Vygotsky não limitou suas investigações e análises as ideias de Marx, pelo contrário, recorreu aos escritos de importantes psicólogos ocidentais e soviéticos, como Eduard Spranger (1927), Ludwig Binswanger (1922), Kurt Koffka (1924), entre outros, para compreender as causas da falta de unidade da psicologia. Insistiu na busca de uma teoria mediacional que permitisse estabelecer uma relação entre os princípios gerais do marxismo e as teorias psicológicas mais específicas.

[14] A biografia e explicação das teorias desses filósofos gregos podem ser encontradas em diversas obras brasileiras. Contudo, sugerimos a obra: A concepção da teoria evolutiva desde os Gregos: idéias, controvérsias e filosofias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

> De modo significativo, Vygotsky foi um metodólogo marxista. Nem ele nem Marx, afinal de contas, conseguiram criar um paradigma acabado para a psicologia, a economia ou a história, mas ambos impulsionaram o debate permanente acerca da natureza mesma dos paradigmas no contexto específico de seus esforços por descobrir/criar uma genuína compreensão do progresso humano e da ciência humana. (NEWMAN, 2002, p.23).

Incorporou, portanto em sua teoria psicológica o método dialético de Marx. É a existência, freqüentemente não articulada, de vários sistemas ou concepções, no quadro da psicologia que é denunciada por Vygotsky.

Assim, Vygotsky encontrou também no materialismo histórico-dialético marxista a solução para os paradoxos científicos da Psicologia. Para ele, o método dialético possibilita o avanço da Psicologia no que se refere às condições de desenvolvimento humano e das funções cognitivas complexas de um sujeito relacional, ativo, contextualizado e, portanto, histórico na sociedade. Assim, todo o curso do desenvolvimento cognitivo (a produção das ideias, das representações, do pensamento, enfim, da consciência) é fundamentalmente influenciado pelo meio sócio-cultural do indivíduo.

Para Vygotsky, a **dialética** não era um catecismo ou um dogma, mas o seu próprio modo de pensar. “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”. (VYGOTSKY, 2007, p. 62).

Um dos princípios básicos da dialética é o de que ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Para Vygotsky, “As características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoais e culturais”. (REGO, 20011, p. 94). Integra, portanto, o homem enquanto ser biológico e social, corpo e mente, membro de uma espécie humana, participante de um processo histórico, indicando novas bases para a compreensão da atividade humana. Vygotsky considerava este aspecto fundamental para a existência de uma “nova” teoria psicológica, de modo que:

> Esse caminho novo por ele proposto explica por um lado as funções psicológicas como processos naturais, incorporando à

> Psicologia a metodologia das ciências naturais e, por outro lado, descreveria e compreenderia os conteúdos e estruturas psicológicas, como fenômenos irredutíveis. Considerava a Psicologia como uma ciência intermediária entre as ciências da Natureza e as do Espírito. (FREITAS, 1996, p. 87).

Desta forma, Vygotsky e seus colaboradores reconhecem e valorizam os pressupostos básicos da **perspectiva histórico-cultural**, traduzidos no entendimento da origem e natureza social do homem; embora alguns críticos apontem controvérsias e ambigüidades nas explicações de Vygotsky sobre a constituição do sujeito e da problemática da subjetividade. Para os críticos, o reconhecimento ou não do caráter dialético na obra de Vygotsky manifesta-se de forma diferente, de acordo com o predomínio dos processos intrapsicológicos ou interpsicológicos. Para Vygotsky, as leis que regem a realidade material são as mesmas leis que regem a constituição do psiquismo humano.

Tomando como base epistemológica a teoria de Marx acerca do trabalho como principal categoria de produção e organização da sociedade e da história humana, Vygotsky formulou a Teoria Histórico-Cultural para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – FPS.

2.3 A Teoria Histórico-Cultural como pressuposto fundamental da mediação social

A Teoria Histórico-Cultural é resultado da incessante tentativa de Vygotsky e seus colaboradores darem uma explicação da origem do desenvolvimento dos processos mentais. Para isto, Vygotsky comparou a psicologia de animais e de seres humanos; a psicologia do homem 'primitivo' e do homem ocidental; a psicologia de criança e adultos; a psicologia de sujeitos patológicos e saudáveis fundamentando seus estudos e análises em alguns escritos de Darwin, Engels, Vladimir Vagner, Koffka, Thurnwald, Lévy-Bruhl, entre outros. (VEER & VALSINER 2009). Em vários aspectos, Vygotsky aceitou e discordou das diversas abordagens teórico-metodológicas desses estudiosos. Todavia em todas elas ele encontrou a **mediação social** como pressuposto fundamental para o desenvolvimento mental do homem. Ao enfatizar isto, não temos a pretensão de narrar pormenorizadamente às pesquisas e análises desenvolvidas por estes estudiosos, até porque foge do escopo de nossa pesquisa de tese, mas apenas citar o fato de que numa análise

mais aprofundada sobre o assunto é importante que as abordagens sejam cautelosamente estudadas.

Vygotsky fundamenta um de seus pressupostos teórico-metodológico na ideia de que o funcionamento psicológico desenvolve-se através das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, - interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. “Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural”. (REGO, 2011, p. 41). Nessa mesma direção, surge a ideia de que a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. É a mediação presente em toda a atividade humana. (OLIVEIRA, 1993, p. 23). Segundo Beyer: “Para Vygotsky, somente uma explicação que se voltasse para os processos mediadores, via estruturas sócio-culturais e históricas, poderia abranger adequadamente a complexidade do desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano”. (BEYER, 1996, p. 51-52). Em termos genéricos, a **mediação** tem origem e resulta da relação social do homem com o mundo.

Nessa perspectiva, a mediação é em si mesma processo. Isso significa dizer que ela não está entre dois termos que estabelecem relação, ela é a própria relação. Assim, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada. Para Vygotsky a mediação pode ser representada por **instrumentos**[15] **e signos**[16] desenvolvidos culturalmente, a exemplo da linguagem, do significado, sentido. Além disto, é preciso lembrar que os instrumentos não são apenas objetos, mas, têm a função de regular as ações sobre os objetos, configurando assim uma orientação externa.

> O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos). Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para realização

[15] Instrumentos: objetos sociais e mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo. (...) A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Fonte: MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. Mediação da aprendizagem: contribuições de Feurstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007. Meier (2007, p. 61-62).

[16] Signo: qualquer objeto, forma ou fenômeno que remete para algo diferente de si mesmo e que é usado no lugar deste numa série de situações (...) na lingüística, a união do significante e significado, que se faz por uma relação de semelhanças, pela qual o sentido é evocado pela própria forma do signo. Fonte: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: objetiva, 2001. 2569.

> de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e criar novos. (REGO, 2011, p. 51).

Por outro lado, os signos ao regular as ações sobre o psiquismo das pessoas, configuram uma orientação interna. Assevera Rego (2011):

> Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc. (REGO, 2011, p. 52).

Signos e instrumentos são ferramentas culturais que alteram fundamentalmente o funcionamento psíquico humano, desencadeando todo um conjunto de desenvolvimentos biológicos e psicológicos, tornando-se fundamentais para o aprimoramento das Funções Psicológicas Superiores – FPS, permitindo conceber a mediação como indispensável para efetivar atividades psicológicas voluntárias e/ou intencionais.

> *El concepto de << desarrolo de las funciones psíquicas superiores>> y el objeto de nuestro estúdio abarcan dos grupos de fenômenos que a primeira vista parecen completamente heterogêneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrolo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre si aunque están indisolublemente unidas. Se trata, em primer lugar, de procesos de domínio de los médios externos del desarrolo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, em segundo, de los procesos de desarollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas com exactitud, que em la psicologia tradicional se denominan atención voluntaria, memória, lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados em conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.* (VIGOTSKI, 1983, p. 29).

As funções psicológicas superiores são a base para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. São vistas como relações externas entre indivíduos, as quais foram internalizadas para o âmbito intrapsicológico.

Para Vygotsky, a transformação do **processo interpessoal para o intrapessoal**, ocorre, gradualmente, sendo o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (BAQUERO, 1998). Esse processo não é mera cópia do externo para o interno, mas, é a transposição ativa, estimuladora de fatores externos em experiências individualmente significativas. Consiste ainda numa série de transformações: Primeiro, através de uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente: É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. Depois, pela transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal: Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Por fim, pelas múltiplas e diversificadas possibilidades disponíveis ao longo do desenvolvimento que contribui para a transformação do processo interpessoal num processo intrapessoal: O processo sendo transformado continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além ao seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos, como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada à mudança nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis. (VYGOTSKY, 2007, p. 57-58).

Vygotsky considera ainda a **linguagem** como sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito-objeto do conhecimento e entre sujeito-sujeito.

> A relação do sujeito com o outro sujeito é mediada. Dois sujeitos só entram em relação por um terceiro elemento, que é o elemento semiótico: “Aqui o esquema não é: pessoa-coisa (Stern), nem pessoa-pessoa (Piaget). Mas: pessoa-coisa-pessoa”. (VYGOTSKY, 1996, p. 189).

O propósito de Vygotsky era estabelecer uma íntima vinculação entre linguagem e sociedade pois, para ele, o desenvolvimento da linguagem e de outras funções cognitivas está submetido ao desenvolvimento sócio-cultural.

Constituído pelo seu universo simbólico de signos, a linguagem é para Vygotsky um dos instrumentos de mediação simbólica, também conhecida como mediação semiótica. Concebida dialeticamente, potencializa o indivíduo para a aprendizagem. A **tese da mediação simbólica** da vida mental pressupõe uma indeterminação, não apenas para o sentido lingüístico, como também para os processos mentais, na medida em que estes também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação. É a linguagem que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

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

Nesse sentido, percebemos que o interesse de Vygotsky era estudar a linguagem como constituidora do sujeito com enfoque na relação pensamento e linguagem, chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

> O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. (MOLON, 2011, p. 111).

Vygotsky afirma que, “ao transformar-se em linguagem, o pensamento reestrutura-se e modifica-se. O pensamento não se expressa, mas, se realiza na palavra”. (Vygotsky, 2001, p. 412). A palavra é, portanto, um meio de regular o

comportamento humano. A linguagem e o pensamento têm – na filogênese[17] e ontogênese[18] – raízes genéticas diferentes, mas se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento. Na filogenia do pensamento e da linguagem existem diferenças nítidas e constantes entre elas e na ontogenia a relação pensamento e linguagem é muito mais complexa e obscura. Sobre esta relação, Martins (2005, p. 61) menciona:

> Um tema central no pensamento de Vygotsky é a importância da linguagem como mediadora do pensamento (Vygotsky, 1987, 1991b). Para ele, a linguagem é básica para o desenvolvimento do pensamento, as palavras são os meios através dos quais os pensamentos são formados. Tendo em vista que as palavras são dinâmicas, as relações entre os pensamentos e palavras constantemente mudam, estabelecendo-se um processo contínuo que vai do pensamento para a palavra e da palavra é um processo vivo; o pensamento nasce da palavra. Uma palavra privada de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento sem expressões através das palavras mantém-se nas trevas.

A **linguagem** é, portanto, para Vygotsky, a melhor forma de expressão de pensamento, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano.

> É preciso considerar que quando Vygotsky relaciona pensamento e linguagem ele está se referindo ao pensamento verbal, não a um *lócus* onde a linguagem (e suas categorias lingüísticas) tem lugar, mas a uma forma de pensamento mediado e impregnado de linguagem, cuja unidade é o significado/sentido da palavra (*word meaning*), que garante a relação entre linguagem e pensamento. Isto implica que tal relação não é direta, unívoca e transparente. Antes, guarda as tensões, as negociações, as regulações dispostas na construção do sentido no decurso do desenvolvimento lingüístico-cognitivo. (MORATO, 2002, p. 50).

É no significado, portanto, que pensamento e linguagem se constituem. Através da comunicação e compreensão da realidade o homem é impulsionado a utilizar a linguagem para expressar e traduzir seus desejos, suas vontades, ideias e pensamentos que nem sempre ocorrem de forma precisa. Segundo Vygotsky, “a linguagem exerce um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem apropriações dos

[17] Filogênese: se refere a história de determinada espécie, pautada nos aspectos biológicos e define limites e possibilidades do funcionamento psicológico.
[18] Ontogênese: considera que os membros da espécie humana passam por determinado percurso de desenvolvimento de sua vida, levando em conta sua história de vida.

objetos, eventos e situações do mundo real". (VYGOTSKY, 2007 apud MEIER, 2007, p, 58). Vê-se, pois, um sujeito que, por meio da linguagem reage, faz escolhas, cria novas possibilidades de individualização na rede de relações sociais, construindo e reconstruindo, as enunciações e a linguagem em um processo dialético. Através da linguagem o indivíduo simplifica, classifica e generaliza a experiência.

> [...] a linguagem é o meio através do qual se generaliza e se transmite o conhecimento, a experiência acumulada na e pela prática social e histórica da humanidade. [...] a apropriação dos conteúdos veiculados pela linguagem se dá no contexto social e historicamente determinado e, desse modo, sofre influência de todas as circunstancias materiais próprias ao estágio de desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade. (PALANGANA, 2001, p. 104).

Compreendemos, então, que como ferramentas psicológicas não apenas a linguagem por si só possibilita o desenvolvimento das capacidades mentais superiores, mas, a utilização da linguagem de forma mediada, de modo, a facilitar a construção de novos conhecimentos, novas aprendizagens.

Assim, se por um lado, a **mediação** remete ao processo de representação mental, por outro lado, refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto do conhecimento têm origem social, são essencialmente dialéticos e se apóiam numa perspectiva histórico-cultural onde o homem é efetivamente um sujeito ativo.

Para Vygotsky, o sujeito se constrói e carece de um tecido social para apropriar-se realmente da condição humana: de pensar, falar, sentir, refletir, abstrair, inventar, criar, projetar, operar, utilizando-se de símbolos e signos, enfim, ultrapassar os limites da natureza e constituir sua singularidade.

> [...] Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. (TAILLE, 1992, p. 26-27).

Assim, as representações mentais da realidade exterior tornam-se os principais mediadores na relação do homem com o mundo. Estas representações são elaboradas coletivamente, através das relações entre os grupos culturais.

> O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural se dá "de fora para dentro. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser reinterpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. (OLIVEIRA, 1993, p. 38-39).

Com base na relação do homem com o mundo físico e social é que as interpretações (os significados) das palavras e das coisas vão se constituindo. É o grupo cultural que vai fornecer ao indivíduo as condições para elaborar os significados. Para Vygotsky, a cultura não é algo estático ao qual o individuo se submete, mas espaços em que se movimentam, criam, recriam, reinterpretam informações, conceitos e significados. "São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no "filtro" através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele". (OLIVEIRA, 1993, p. 48).

Para explicar o fato de que os elementos externos influenciam na dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo, Vygotsky enfatiza o aspecto cultural como base para emergência dos processos mentais individuais. "[...] a natureza do desenvolvimento, afirma ele, é cultural". (PINO, 2005, p.87). Para ele, a capacidade intelectual do indivíduo assemelha-se e difere de acordo com as condições culturais que lhe são oferecidas; ou seja, o indivíduo pode encontrar diferenças e semelhanças nas relações que estabelece nos diversos grupos culturais. "Ele achava, como muitos de seus contemporâneos, que era possível comparar culturas de uma maneira global e ordená-las em uma espécie de escada evolutiva". (VEER & VALSINER, 2009, p. 244).

Quanto a esta questão é necessário esclarecer que os psicólogos da época não ampliaram os estudos e as pesquisas sobre os efeitos da cultura no

desenvolvimento do pensamento, mas, também não negaram as possibilidades de investigar, compreender e afirmar essa perspectiva teórica abordada por Vygotsky.

Hoje, mais do que nunca, é fácil encontrarmos o conceito de cultura sendo problematizado por diferentes abordagens teóricas, por meio de diferentes métodos, nos estudos da antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, crítica literária, estudos culturais, semiótica, multiculturalismo, dentre outros que se ocupam de suas análises e interpretações na perspectiva das práticas sociais, na dimensão de análise material e simbólica.

Para Vygotsky, o homem, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, e sim um acesso mediado feito através de sistemas simbólicos de que dispõe, isto é, de objetos, pessoas, situações, eventos do mundo real presentes em seu universo psicológico. Isso não significa dizer que o sujeito é passivamente moldado pelo meio, ao contrário, é ativo, interativo. Constrói de modo único e criativo a sua compreensão individual na relação com o outro. O "outro" é o agente de produção de cultura. O modo de participação e funcionamento do outro é que irá definir a constituição do sujeito e é para o sujeito o significante da própria subjetividade. "A participação do outro acontece em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões, ou seja, em um cenário constituinte e constituído de significações". (MOLON, 2011, p. 60).

> Neste sentido, há diversas leituras de Vygotsky, e diferentes sujeitos são identificados em Vygotsky, quais sejam, o interativo e o semiótico. O sujeito interativo que não é o sujeito passivo nem o sujeito ativo, mas construído na e pela interação com os outros e nas pautas da relação interpessoal. O sujeito semiótico, aquele constituído na e pela linguagem, sendo que apareceu como resultante da relação e como sujeito constituído na relação eu-outro, em uma relação dialética. A identificação desses diferentes sujeitos na obra de Vygotky está estritamente determinada pelo reconhecimento ou não do caráter dialético da teoria Vygotskyana e do modo como os autores lidam com os referentes das reflexões de Vygotsky. (MOLON, 2011, p. 69).

A perspectiva, segundo a qual o homem constitui-se através de suas interações sociais, como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura - oferece elementos importantes para a educação escolar, especificamente para a compreensão de como se dá a integração entre o ensino e a aprendizagem. Ensinar e aprender são processos intimamente

relacionados ao desenvolvimento intelectual do individuo, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre as pessoas. Esses processos ampliam a função da educação e empregam a responsabilidade pela emancipação, humanização e desenvolvimento dos sujeitos. Essas contribuições teóricas de Vygotsky apontam direcionamentos que favorecem uma ação cultural crítica no espaço escolar e a compreensão do processo de desenvolvimento do sujeito aliado à aprendizagem.

2.4 A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de Vygotsky: subsídios para uma prática pedagógica mediada.

Apesar da preocupação de Vygotsky com o desenvolvimento humano estar presente nas suas obras, ele não elaborou uma concepção organizada de desenvolvimento e aprendizagem, de modo a nos fazer compreender na sua totalidade o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta, mas, apresentou teses que explicam as diferentes possibilidades de constituí-las. A elaboração de uma concepção que constitua um resumo dessas concepções, ainda é um desafio para a pesquisa contemporânea, sendo ainda objeto de investigação de muitas produções acadêmico-científicas que buscam compreender o funcionamento psicológico do homem. (VEER & VALSINER, 2009).

Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos distintos, mas que mantêm relações entre si, cada um tornando o outro possível. Para ele, um processo não anula, ultrapassa, interfere ou caminha a frente do outro. Esses processos são sistematizados a partir de duas teses: **A primeira tese** é a de que **a aprendizagem é quem promove o desenvolvimento**, ou seja, **a aprendizagem precede o desenvolvimento**. Os experimentos realizados para investigar o grau de maturidade das funções sobre as quais deve se desenvolver o ensino do conhecimento escolar revelou dentre outras coisas, que a aprendizagem é uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas humanas. Vygotsky considerou que quando a criança entra na escola ainda não tem a maturidade de seu próprio funcionamento psicológico. Esta maturidade a criança adquire na escola, através da instrução do professor que orienta, facilita o processo de aprendizagem. “É esse movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar”. (FRIEDRICH, 2012, p.110). Assim, o processo de aprendizagem

é quem estimula o processo de maturação e o faz avançar. Sobre este aspecto, Oliveira (1993, p. 56) aborda,

> Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural não ocorreriam.

Isso significa dizer que a falta de condições favoráveis ao aprendizado dificulta e impede o desenvolvimento do indivíduo. São as relações, os grupos sociais que determinarão os processos de construção do ser psicológico individual do sujeito.

A segunda tese reconhece a **interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento**. Interdependência na qual nenhum dos dois tem prioridade sobre o outro. Reconhece ainda a diferenciação e relação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Isso significa dizer que os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizagem, muito embora a aprendizagem utilize os resultados do desenvolvimento esses processos não são sinônimos e não acontecem em igual medida ou em paralelo. A base em que se fundamenta esta teoria justifica-se na ideia de que a capacidade de raciocínio e intelectual da criança são processos autônomos que independem da aprendizagem escolar. (VYGOTSKY, 2012).

Antes de a criança ir a escola ela vivencia múltiplas experiências sociais que lhes dão a capacidade de elaborar conceitos espontâneos que só serão modificados com a aquisição de conceitos científicos que são adquiridos na escola. Nessa direção, Vygotsky conclui que o **processo de desenvolvimento precede sempre o de aprendizagem,** ou seja, a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento, criando a área de desenvolvimento potencial do indivíduo. Para Vygotsky, a criança é capaz de executar qualquer atividade antes mesmo de compreendê-la e controlá-la conscientemente. Nesse sentido, o processo de maturação (desenvolvimento) prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem. Embora esta segunda tese possa parecer contrária a primeira tese, é preciso reconhecer que a intenção de Vygotsky era a de compreender os aspectos cognitivos do sujeito. Além disto, sua morte prematura não proporcionou o aprofundamento de sua teoria. Porém, contribui com a formulação de outros conceitos, a exemplo da ZDR e ZDP.

Para explicar a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, Vygotsky formula o Conceito de Zona de Desenvolvimento Real - ZDR e Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal – ZDP.

A ZDR refere-se às funções e capacidades que a criança possui, consegue elaborar, adquirir, completar sem o auxílio de uma pessoa adulta. A ZDP considera as capacidades que a criança possui, mas, reconhece a necessidade de colaboração de uma pessoa adulta ou de elementos que favoreçam o desenvolvimento, a maturação da criança para aprender. É a simples ideia de que o que a criança é capaz de fazer hoje com o auxílio de um adulto, amanhã poderá fazê-lo por si só.

> A ZDP pode ser definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (determinadas pelas funções que já amadureceram, como por exemplo, a idade mental de uma criança usando testes – capacidade adquirida), e o nível de desenvolvimento potencial, detectado quando a criança não consegue resolver um problema sozinho e necessita da ajuda de professores, companheiros mais capazes, pistas, demonstração de modelos (capacidade potencial a ser desenvolvida). (SANTOS, 2009, p. 66).

A ZDP possibilita ainda a verificação dos processos de desenvolvimento e de maturação da criança, os que já ocorreram e também os que estão ocorrendo, amadurecendo e se desenvolvendo ao longo do processo. Este método facilitará a ação do professor no processo de mediação, sobretudo, porque dará a ele a oportunidade de diagnosticar e definir as ações pedagógicas, de modo, a facilitar a produção do desenvolvimento e da maturação da criança. Portanto, é possível afirmar que a ZDR e a ZDP determinam o estado de desenvolvimento mental da criança.

Nesse sentido, acreditamos que a ZDP se configura como um espaço de interação, aprendizagem dinâmica, flexível, importante para o professor diagnosticar, acompanhar e orientar o desenvolvimento do aluno e, em seguida, planejar estratégias pedagógicas para facilitar o processo de ensino e a aquisição da aprendizagem.

> No cotidiano escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento. (REGO, 2011, p. 115).

Logo, o **ambiente escolar** é o espaço privilegiado onde os sujeitos, por meio da mediação, no processo de ensino e aprendizagem compartilham ideias, experiências e fortalecem a apropriação de novos saberes e conhecimentos. Isso implica no rompimento de ações pedagógicas dominadoras e viciadas em modelos fragmentadores que já não atendem as necessidades da sociedade contemporânea, a qual se constitui de forma dinâmica.

Este processo não se limita a um professor que, no contexto escolar, geralmente, é o que assume a função de orientar o aluno para a aprendizagem, mas, inclui também as situações, os eventos, os objetos, a organização do ambiente - os elementos do mundo cultural que rodeiam o indivíduo. Emerge, aqui, a concepção de Vygotsky de que **o desenvolvimento humano se processa através das aprendizagens mediadas** decorrentes das múltiplas e complexas interações dos sujeitos, primeiro numa perspectiva interpessoal (sistemas simbólicos), nas atividades coletivas, entre pessoas e depois intrapessoal (representação mental), do sujeito consigo mesmo.

Na **escola**, para que esse processo seja ‘significativo’ para o aluno, Vygotsky enfatiza a importância e necessidade de uma intervenção pedagógica, madura, deliberada, intencional dos membros dessa cultura. Assim, no ambiente escolar, **o professor** é o mediador, responsável para participar ativamente no desenvolvimento, da aprendizagem do aluno (mediado), agente também ativo e participativo desse processo.

O papel do professor é conduzir as ações pedagógicas dentro da escola de uma maneira que o nível atual de desenvolvimento da criança seja contextualizado a sua realidade cultural e social; afinal, uma correta e organizada aprendizagem conduz ao desenvolvimento. Para Vygotsky,

> [...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de

> desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2002, p. 118).

Nesse sentido, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. Essa observação é necessária para reafirmar que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria o de desenvolvimento potencial. Há, portanto, uma dependência recíproca, complexa e dinâmica entre o processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

> Quando a criança entra na escola, o professor confronta-as com a zona de desenvolvimento proximal por meio de tarefas de atividade escolar, a fim de guiar seu progresso rumo ao estágio do ensino formal. Essas tarefas ajudam as crianças a adquirir motivos e métodos para dominar o mundo adulto, tal como mediado pelo professor. (DANIELS, 2002, p. 204).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que no processo de **desenvolvimento e aprendizagem** do indivíduo, o **professor** é um dos mediadores que promove a aprendizagem, estimula o desenvolvimento e possibilita novas e diversificadas aprendizagens que, por sua vez, estimula novamente o desenvolvimento e assim sucessivamente. Cabe destacar que:

> (...) Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas, o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas, sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. (OLIVEIRA, 1988, p.61).

A atenção do mediador não deve está centralizada na aquisição do conteúdo pelo mediado, mas, nas formas de acesso à elaboração de conhecimentos. A elaboração de conhecimento acontece através das interações entre os sujeitos, como uma relação mediada, representada pelos instrumentos e signos que o rodeiam. “Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica

numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas". (REGO, 2011, p. 110). O mediador, ao incidir na ZDP do mediado, potencializa seus processos internos, fornecendo ao aluno o auxílio de que necessita para aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente.

Nessa perspectiva, a **mediação** se constitui como um processo interativo, dialógico entre professor e aluno, de modo que, ambos participem ativamente do processo de **ensinar e aprender**.

Para mediar o processo de aprendizagem o **professor** necessita ter clareza de sua intencionalidade (o quê, com o que, como, por que está ensinando e como avaliar o ensino) e, ao mesmo tempo conhecer como o aluno aprende. Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que favoreçam a aprendizagem dos alunos, o professor esclarece em sua atividade os propósitos de sua ação pedagógica e abre espaço para que os alunos sejam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

O professor é o mediador, é o "outro" que dialoga, interage constantemente, mobiliza o cognitivo e o afetivo, representa a cultura e através de um processo deliberado, estimula a busca de significados pelo mediado. É por meio desse processo de mediação, que o mediado elabora e adquire aprendizagens que o ajudará a beneficiar-se da experiência e modificar-se.

Essa orientação pedagógica é defendida por Masseto (2000), no artigo que faz parte da coletânea da obra "Novas tecnologias e mediação pedagógica". Para ele, o professor deve tomar a posição de mediação pedagógica.

> Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas, uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MORAN, 2000, p. 144).

Assim, sua função será de "orientador das atividades dos alunos, de consultor, facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno [...] de quem trabalha em equipe, junto com o aluno". (op.cit, p.142). Por sua vez, Alarcão (1999) entende que ao professor cabe o

papel central na mediação pedagógica e cita como características inerentes a este profissional.

> [...] é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal/subjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialização (científica/pedagógica/educacional) e seus aportes para conhecer o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre a sua área) e social. (ALARCÃO, 1999, p.44).

A mediação realizada pelo professor requer a construção de um processo de ressignificação e de construção de uma prática dos meios como portadores de significados. Nesse sentido, a prática pedagógica e a produção do conhecimento realizam-se numa dimensão pragmática para a reflexividade.

Nessa perspectiva, a **mediação** constitui-se como ação de aprendizagem, propiciada pela ação e interação a partir do constructo de que não se aprende sozinho, mas, na troca com o outro e em situações reais, vivenciadas e transformadas em novas ações efetivas. E nessa direção, tanto o mediador quanto o mediado aprendem na ação. A premissa é de que o homem constitui-se através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que modifica e é modificado nas relações produzidas em uma determinada sociedade. É, portanto, nessa relação dialética com o mundo que o indivíduo se constitui.

Para Vygotsky, a **mediação** é esse processo relacional, constituído de forma mútua e recíproca entre mediador e mediado, na busca de construir uma organização consciente e consistente dos processos de desenvolvimento psíquico e humano, necessária e fundamental para a aprendizagem.

O compromisso do **mediador** é com a formação integral do mediado. Implica considerar a ação pedagógica como mediação necessária no processo de constituição do indivíduo, e não apenas como fim em si mesmo. A ação de estimular, intensificar, dar forma, retroalimentar o mediado em relação às suas experiências visa, sobretudo, e, dentre outros aspectos, provocar mudanças individuais e sociais. Nessa direção, o mediador apóia a autoaprendizagem do mediado, constituindo uma modalidade de educação dinâmica, aberta, de

autogerenciamento, considerando a autonomia como eixo fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Hoffmann (2001, p. 125-126), no livro: Avaliação Mediadora discute **mediação** alegando que os professores precisam ser os mediadores do desejo do aluno aprender. “O educador precisa propor, sem delimitar; questionar e provocar, sem antecipar respostas possíveis; articular novas perguntas à continuidade observada dos estudantes”. A mediação delineada por esta autora promove uma melhoria também na avaliação da aprendizagem.

Fica claro, então, para nós que a mediação pedagógica não pode ser considerada à parte da prática pedagógica que se constitui em espaços institucionais educativos e que a prática pedagógica como ação multifuncional, multidimensional e multifacetada integra-se, ativamente, ao processo educacional em toda a sua complexidade. Assim, com base nesses estudos, acreditamos que não há ações, metodologias e práticas específicas, nem sujeito com perfis e competências específicas para mediar, mas, ações, metodologias claramente organizadas e objetivamente definidas pelo docente que além de compreender a complexidade do processo educativo, assume e executa sua responsabilidade, seus deveres e suas funções de forma aberta, dinâmica, dialogada e criativa, de modo a encontrar o discente, sujeito também ativo desse processo e, com ele, construir aprendizagens e saberes que contribuem também para a construção da cidadania. Não se limitando a estratégias, técnica de ensino que muitas vezes desfavorecem a aquisição da aprendizagem, mas, ampliando as ações para nesse encontro com o sujeito contribuir para a formação integral do mesmo.

Esse enfoque abre espaço para reflexão e redefinição da escola como *locus* privilegiado, capaz de promover mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento humano (cognitivo, afetivo e social) e de aprendizagem. Nessa direção, a escola torna-se o ambiente propício para viabilizar, através da mediação pedagógica, aos alunos as condições efetivas, necessárias para a apropriação e elaboração de novos saberes e conhecimentos.

> Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para

> transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 2011, p, 118).

Com isto, esclarecemos que não temos a pretensão de aprofundar as análises teórico-metodológicas de Vygotsky acerca do desenvolvimento e da aprendizagem na educação escolar, da atividade pedagógica, da relação com o saber, da formação de professores entre outros aspectos que se referem os estudos das práticas educativas; mesmo correndo o risco de tornar “incompleta” a nossa redação. Preferimos correr o risco da ausência de informações a respeito do que incorrer no risco de tratar esses aspectos de forma apressada e superficial. Isso significa que após a conclusão desta etapa podemos ampliar estas e outras perspectivas de análise, tomando como pressuposto as categorias teóricas de Vygotsky; afinal, precisamos reconhecer as suas contribuições ao plano educacional como ponto de partida para novos estudos.

Ao definirmos pela incorporação da teoria de Vygotsky e seus ideários científicos e pedagógicos que acabam por apoiar explicitamente, ou não, a mediação pedagógica, pretendemos contribuir para um aprofundamento na compreensão do conceito de mediação e conseqüentemente, de mediação pedagógica. Para isto, elaboramos e apresentamos no capítulo 3 a investigação e análise das produções acadêmico-científicas sobre mediação e mediação pedagógica, estabelecendo o diálogo com as bases teórico-metodológicas de Vygotsky.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: processo de coleta de dados e análise de conteúdo.

Apresentamos neste capítulo os procedimentos metodológicos adotados para coleta, seleção e análise dos dados. Focalizamos a construção do *corpus* de análise, a partir das abordagens, das técnicas de coleta dos dados e a análise do conteúdo. Como temos abordado, esta tese toma como base de sua análise e pesquisa a temática da mediação pedagógica. É o cerne de nosso objetivo de tese analisar as concepções de mediação pedagógica enunciadas nas teses e dissertações da BDTD, no período do ano 2000 a 2010.

No Brasil, especificamente, nos últimos vinte anos, de forma ainda muito restrita na área educacional (nas ações de ensino e aprendizagem, nos métodos e nas abordagens requeridas pela sociedade tecnológica, dita sociedade da informação e do conhecimento) tem se ampliado o uso de expressões como: atividade mediada, aprendizagem colaborativa e cooperativa, mediador, mediado, auto-aprendizagem, autonomia, pensamento crítico e reflexivo, aprendizagem significativa. Estes termos são utilizados pelos educadores, na contemporaneidade, para reforçar a urgente necessidade de mudar práticas pedagógicas tradicionais e inadequadas para a educação escolar do século XXI.

O fato é que ao nos referirmos ao tema da mediação pedagógica, logo somos direcionados às pesquisas desenvolvidas por estudiosos como Vygotsky (1988, 1998, 2007) acerca da perspectiva teórica sócio-interacionista; Antunes (2002), Becker (2001) quando se referem aos sistemas de aprendizagem cooperativa e colaborativa; Belloni (2003), Levy (2004) e Moran (2000) ao tratarem da interação e interatividade; Alava (2002), Almeida (2005), Levy (2004), Castells (1999) com os estudos sobre as tecnologias da informação e comunicação, entre outros autores que, em comum discutem o desenvolvimento do indivíduo em meio ao contexto sócio-cultural, configurando, assim, uma nova perspectiva educacional em que a busca pelo sentido, significado e finalidade da prática pedagógica torna-se fundamental. Este dado é reforçado nos diálogos e nas experiências que vivenciamos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Mediação Pedagógica, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Nele, elaboramos o nosso objeto de

estudo e discutimos abordagens teóricas a respeito da “Mediação” e “Mediação Pedagógica”.

Partimos da hipótese de que o aumento de utilização do termo mediação se dá, sobretudo, pela introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs na educação, intensificando a necessidade de mudanças nas práticas educativas tradicionais por ações pedagógicas dialógicas, interativas e dinamizadas, constituindo-se, portanto, mediação pedagógica. Nessa direção, a mediação pedagógica emerge como uma ação didático-pedagógica e metodológica desenvolvida por professores e que, no âmbito educacional, se expressa inclusive através da interação entre os alunos. A interação é a condição *sine qua non* para a mediação pedagógica, para as relações sociais e para a aprendizagem, através dela é possível elaborar conhecimentos.

Nesta primeira hipótese, esta interação se dá mediada pelos recursos das TDICs. Não por acaso, os cursos veiculados à UAB[19] possuem, além do professor, o tutor, que será o responsável por esta mediação. Considerando que a Educação a Distância no Brasil se intensifica com o uso das TDICs na primeira década do século XXI, procuramos investigar este fenômeno no mesmo período.

Para compreender a mediação como um processo de interação entre sujeitos, recorremos às perspectivas teóricas de Vygotsky (2007) que considera o ensino e a aprendizagem como uma ação mediadora, um processo dialético de interação eminentemente social, capaz de estimular os processos intrapessoais do sujeito.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, a produção acadêmica trata das abordagens, dos modelos pedagógicos e epistemológicos que facilitam a prática docente, incluindo as discussões acerca da mediação pedagógica. No entanto, um olhar exploratório sobre estas produções nos indicam que, em geral, o conceito de mediação pedagógica é utilizado de forma diversa e as produções acadêmicas a respeito não apontam categorias claras e adequadamente delimitadas para o seu estudo. Esta realidade nos instigou a pesquisar a base teórica e metodológica que fundamenta os estudos e pesquisas sobre a mediação

[19] O Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB foi criado pelo Ministério da Educação – MEC como uma Política Pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES. Fonte: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1. Acesso: 28/03/2011.

pedagógica, de modo a contribuir para a sua compreensão por parte dos educadores e fazer frente às práticas pedagógicas tradicionais.

O problema, de natureza teórica, decorre de nossos estudos sobre o fenômeno da mediação pedagógica e, dentre as muitas possibilidades e questões a serem discutidas, privilegiamos: 1) quais concepções de mediação pedagógica estão sendo enunciadas nas produções acadêmicas e científicas (teses e dissertações) da BDTD? 2) as teses e dissertações na grande área da Educação, que versam sobre o tema da mediação e mediação pedagógica, resultam do incremento das TDICs na sociedade? 3) o conceito de mediação, derivado das abordagens teórico-metodológicas elaboradas por Vygotsky, especialmente no que se refere aos processos mentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, configuram um conceito de mediação pedagógica subjacente às concepções de mediação pedagógica na produção acadêmica brasileira no período de 2000 a 2010?

Nossa perspectiva é a de que a mediação à luz do que Vygotsky anunciou como ação presente nos processos de aprendizagem, conduz à superação de pedagogias tradicionais, as quais são pautadas na transmissão e verticalização de saberes, substituindo-as então, por práticas mediadoras.

De modo geral, objetivamos analisar as concepções de mediação pedagógica enunciadas nas teses e dissertações disponíveis na BDTD, no período dos anos 2000 a 2010. Pretendemos assim, identificar os subsídios teórico-metodológicos que definem as concepções de mediação pedagógica, contribuindo para a compreensão do conceito de mediação pedagógica e de suas futuras práticas por parte dos educadores. Relacionar as concepções dos atores das teses e dissertações coletadas da BDTD com a produção de Vygotsky sobre a mediação pedagógica no sentido de identificar a contribuição deste para a temática da mediação pedagógica.

Cabe ressaltar que as Teses e Dissertações aportam concepções de seus atores a partir de seus referenciais teóricos. Nossa intenção é a de confrontá-las com a produção de Vygotsky sobre o tema, no sentido de identificar a contribuição deste para esta temática.

Assim, para a identificação das concepções de “Mediação Pedagógica” anunciadas nas produções acadêmicas (teses e dissertações aqui tomadas como documentos da pesquisa empírica) produzidas nos anos 2000 e 2010 e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, delimitamos os documentos à presença - no campo apenas por título, apenas por assunto, e simultaneamente, por título e assunto - de pelo menos um dos 11 termos descritos a seguir: Mediação, Mediação pedagógica, Tecnologia da Informação e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tecnologia e Educação, Tecnologias e Educação, Tecnologia na Educação, Tecnologia Digital, Tecnologias Digitais, Novas Tecnologias, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Após a seleção de nosso “campo” de pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa como recurso de análise, porque, dentre outros aspectos, trabalha com textos e permite a coleta e interpretação de dados empíricos. Também contribui para aprofundar os fenômenos humanos e sociais que, pela sua complexidade, necessitam de formulações explicativas para sua compreensão.

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

No caso dessa tese, o fenômeno investigado são as concepções de mediação pedagógica expressas nas Teses e Dissertações (documentos) disponíveis na BDTD e os resultados encontrados são por nós interpretados na busca da compreensão da natureza do fenômeno investigado. Para tanto, recorremos também à pesquisa bibliográfica e documental. Para Ludke e André (2012), a pesquisa bibliográfica e documental se constitui uma técnica significativa para a abordagem qualitativa e requer especial atenção no processo de coleta, seleção e análise dos dados. Permite a identificação de importantes informações a partir de questões ou hipóteses de interesse da pesquisa. A pesquisa bibliográfica se refere à atividade de

coleta, identificação e consulta de fontes bibliográficas pertinentes ao objeto estudado. Como fontes de pesquisa, podemos ter os recursos digitais ou impressos, a exemplo dos livros, das dissertações, monografias, teses, apostilas, periódicos, resenhas, entre outros. Este tipo de pesquisa permite a discussão entre as fontes de pesquisa e a temática abordada, tendo em vista os fundamentos teóricos sobre o tema ora pesquisado. Ao pesquisador, cabe articular por meio desta pesquisa as informações coletadas, contribuindo assim para uma analise crítica fundamentada. Segundo Lakatos (2012), a pesquisa bibliográfica pode ser considerada um método que impulsiona para reflexão do pesquisador, pois requer um tratamento científico para os dados consultados. No capitulo 2, este método foi por nós utilizado na discussão sobre a Mediação.

Já a pesquisa documental tem como propósito trazer a realidade empiricamente observada a partir de seus registros. No caso dessa tese, estes documentos são validados cientificamente sob a forma de teses e dissertações, os quais constituem o *corpus* de análise da pesquisa, a partir das seleções feitas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Escolhemos esta biblioteca por três razões: 1) pelo acesso livre a todos os usuários da internet; 2) pela função e pelo objetivo que a mesma assume no ambiente virtual, que é o de divulgar o conhecimento científico elaborado nas instituições acadêmicas de âmbito Estadual, Federal e Privado; 3) acreditarmos que o fenômeno da mediação pedagógica se expressa nos documentos ali presentes relacionados com a educação. Os dados coletados e o processo de análise conduzem à sistematização e interpretação dos dados. Nessa pesquisa de tese, escolhemos a análise de conteúdo, a qual Bardin (2010) designa da seguinte forma,

> Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

No nosso caso, a produção científica disponível na BDTD é o processo de comunicação que veicula mensagens (a partir dos documentos). E estas

mensagens, especificamente àquelas que se referem à mediação pedagógica são analisadas em busca das concepções ali presentes.

3.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um repositório de Teses e Dissertações das Instituições de Ensino Brasileiras, a qual oportuniza à comunidade científica divulgar suas produções realizadas tanto em nível nacional, quanto internacional. Gera capacitação no uso das tecnologias de informação e comunicação para implementação de bibliotecas digitais e permite maior interação com os seus usuários, mediante disponibilização de novos produtos[20]. Para a divulgação de teses e dissertações, as universidades interessadas realizam consórcio com a BDTD. No entanto, a qualidade e o controle de acesso às teses e dissertações são de responsabilidade das universidades que as depositam.

A integração à BDTD requer das instituições inicialmente apenas a adoção do Padrão Brasileiro de Metadados de Teses e Dissertações – MTD-BR. Este padrão foi desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBCT com padrão compatível ao Dublin Core[21], ETD-MS[22] da NDLTD[23], assim como a implementação da camada protocolo OAI-PMH[24] para exposição dos metadados referentes às teses e dissertações publicadas. O padrão MTD-BR é utilizado para descrever eletronicamente os metadados de teses e dissertações para intercâmbio entre o sistema BDTD e outros sistemas.

Os administradores de repositórios das universidades devem realizar o próprio cadastro no sistema da BDTD e, em seguida, cadastrar seus dados. A eles cabe acompanhar o desempenho do seu repositório, responder às orientações/

[20] São exemplos de novos produtos a estante digital, gerenciador de repositórios, entre outros.
[21] Dublin Core - Esquema de metadados que visa descrever objetos digitais, tais como, vídeos, sons, imagens, textos e sites na web.
[22] ETD-MS – Padrão de Metadados para interoperabilidade usados para descrever uma Tese ou Dissertação eletrônica.
[23] NDLTD – Networked Digital Library of Theses and Dissertation (Biblioteca Digital em Rede de Teses e Dissertações).
[24] OAI – PMH – Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting. Protocolo desenvolvido pela Open Archives Initiative que define um mecanismo para coleta de registros de metadados em repositórios.

consultas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT[25] e, regularmente acessar a área do portal reservada para este fim.

Coordenado pelo IBICT, a Biblioteca tem representantes de várias esferas acadêmicas e cientificas no Brasil, a exemplo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico - CNPq, Ministério da Educação e Cultura - MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Secretaria de Educação Superior - SESU, Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho do projeto piloto (Universidade de São Paulo - USP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC).

A BDTD utiliza as tecnologias do *Open Archives Initiative* - OAI, que adota o modelo baseado em padrões de interoperabilidade e visa facilitar a disseminação eficiente de conteúdo. Tem suas raízes no acesso aberto e movimentos repositório institucional, consolidado em uma rede distribuída de bibliotecas digitais de teses e dissertações. Os provedores de dados e serviços são repositórios do OAI que administram os depósitos das publicações e fornecem serviços de informação com base nos metadados junto aos provedores de dados. Assim, os provedores de dados são as universidades, e o IBICT é o agregador dos metadados de teses e dissertações dos provedores, fornecendo serviços de informação sobre esses metadados e expondo-os para coleta por outros provedores de serviços, em especial pela *Networked Digital Library of Theses and Dissertation* - NDLTD.

A *Networked Digital Library of Theses and Dissertation* – NDLTD é uma organização internacional dedicada a promover a adoção, utilização, difusão e preservação das Teses e Dissertações Eletrônicas. – ETDs. Inclui recursos para administradores universitários, bibliotecários, professores, estudantes e público em geral pesquisar, criar, preservar e configurar programas em ETDs.

A BDTD tem parceria com o MCT[26] e com instituições públicas usando tecnologia própria para divulgação de teses e dissertações. Com relação a estas

[25] O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT foi criado com o objetivo de transferir, repassar a entidades interessadas na captura, distribuição e preservação de produção intelectual e tecnológica. Fonte: http://www.ibict.br/sobre-o-ibict/apresentacao. Acesso: 28/03/2011.

[26] Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI foi criado em 1985 com o intuito de desenvolver pesquisas e estudos que se traduzem em geração de conhecimento e de novas tecnologias, bem como a criação de produtos, processos, gestão e patentes nacionais. Fonte: http://www.mct.gov.br/. Acesso: 28/03/2011.

instituições, o IBICT as apoia tecnicamente na implementação do protocolo OAI-PMH para que operem sobre o repositório local e gerem registros de metadados em XML/MTD-BR. Portanto, para apoiar essas instituições, o IBCT desenvolveu o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – TEDE, com o objetivo de proporcionar a implantação de bibliotecas digitais de teses e dissertações nas instituições de ensino e pesquisa e sua integração à BDTD nacional. A BDTD possui um conjunto de interfaces já em sua página inicial, vejamos:

Figura 1 – Página principal da BDTD

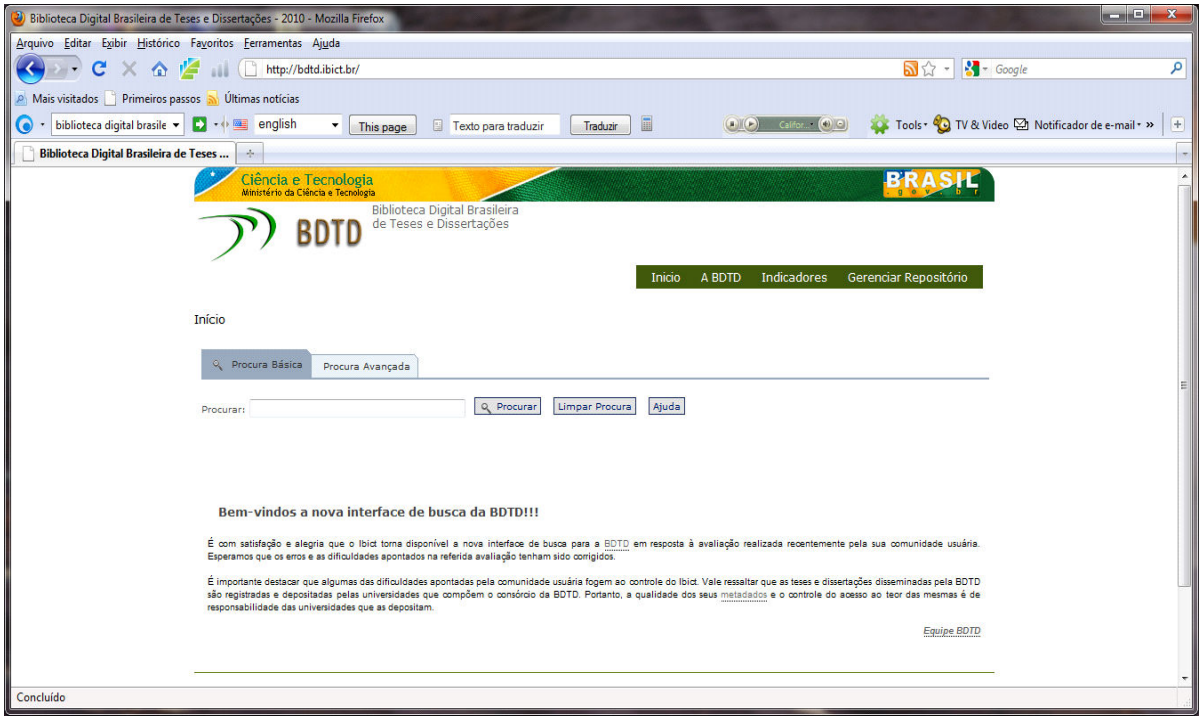
Fonte: http://bdtd.ibict.br/. Acesso: junho de 2011

Como percebemos, a página principal da BDTD apresenta informações referentes à interface de busca da biblioteca, aos indicadores e à forma de gerenciar os repositórios. A aba **início** apresenta os *links* de acesso à procura básica e procura avançada, com alguns outros links de utilização da interface de busca da BDTD, como os links procurar, limpar procura e ajuda.

3.1.1 Ferramenta de procura básica

Na aba **procura básica**, a opção de busca é livre, sem restrições nem filtragens, pode ser realizadas através de palavras, frases, citações, etc. Basta preencher no local indicado com os termos definidos.

Figura 2 – Página principal da BDTD, *Link:* **"Procura Básica"**.

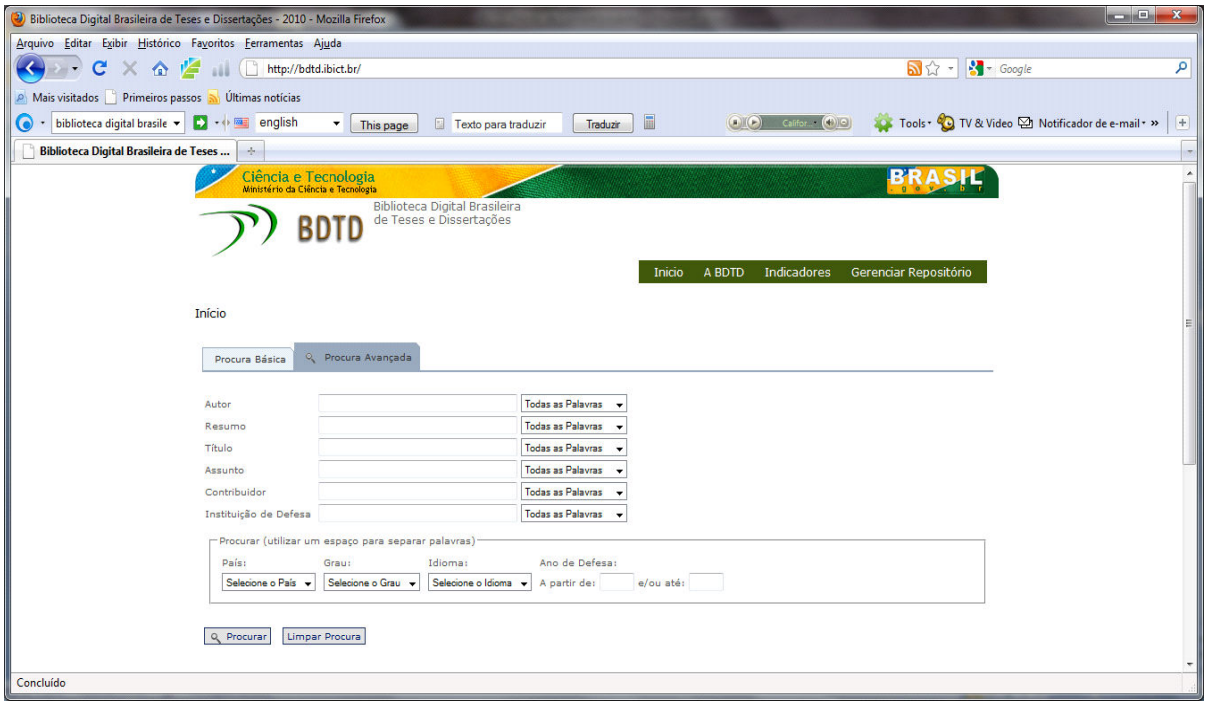


Fonte: http://bdtd.ibict.br/. Acesso: junho de 2011

3.1.2 Ferramenta de procura avançada

A aba **procura avançada** apresenta as opções de busca por autor, resumo, título, assunto, contribuidor, instituição de defesa, país, grau, idioma, ano de defesa. Nesta aba, o assunto pode ser pesquisado a partir dos *links* com as seguintes opções: **"por todas as palavras", "quaisquer palavras", "sem as palavras"**.

Figura 3 – Página principal da BDTD, com o *Link:* **"Procura Avançada"**.



Fonte: http://bdtd.ibict.br/. Acesso: junho de 2011

Ao observarmos as ferramentas de acesso disponíveis para consulta, verificamos, conforme se vê na figura 3, que a ferramenta de procura avançada amplia a possibilidade de busca de teses e dissertações. Através dela, o usuário pode filtrar a busca da informação desejada, selecionando apenas o(s) *link(s)* de seu interesse. Assim, diante das possibilidades apresentadas nesta ferramenta, optamos pela busca de teses e dissertações constantes na ferramenta de **procura avançada**.

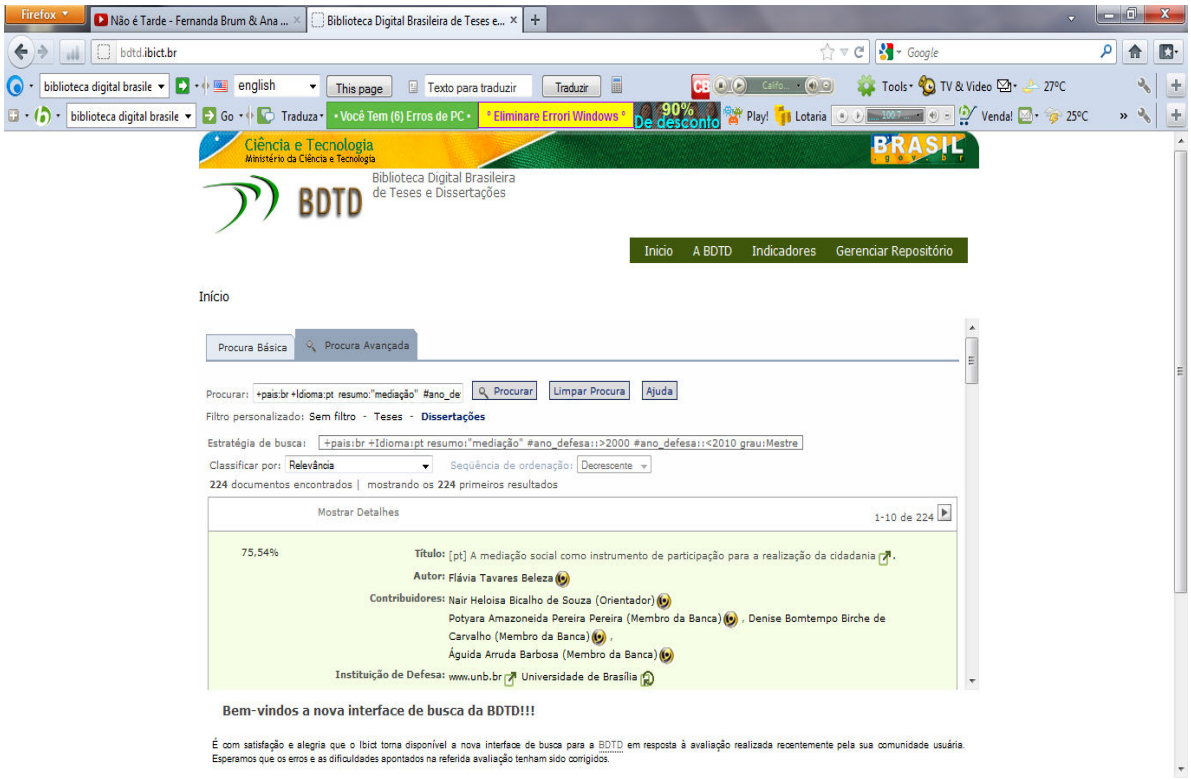
3.1.3 Utilizando a ferramenta de "procura avançada"

Para realizar a procura avançada das dissertações e teses gestadas e publicadas no Brasil, no idioma português, classificamos por períodos, entre os anos de 2000 a 2010 e filtramos - **apenas por título, apenas por assunto**, e, por fim, **simultaneamente, por título e assunto** – os documentos que tivessem pelo menos um dos "11 termos": **Mediação, Mediação Pedagógica, Tecnologia da Informação e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tecnologia e Educação, Tecnologias e Educação, Tecnologia na Educação, Tecnologia Digital, Tecnologias Digitais, Novas Tecnologias, Novas Tecnologias da**

Informação e Comunicação. Escolhemos estes termos pelo significado teórico, metodológico e pedagógico que possuem em si e as diferentes formas de entrada para o uso da ferramenta, com o objetivo de analisar a(s) concepções de mediação pedagógica enunciadas nas Teses e Dissertações produzidas nos anos 2000 a 2010. Acreditamos que a partir desta filtragem e do recorte temporal definido, é possível sistematizar minimamente a produção de conhecimento desenvolvido sobre o tema no Brasil e relacioná-lo com nossa hipótese.

A figura 4 (abaixo) apresenta a página da BDTD que possibilita a procura avançada e oferece outras opções: classificação, seqüência de ordenação e ano. Acreditamos que essa sistemática de "procura avançada" atinge o conjunto da produção acadêmica e científica que contempla o tema da mediação nas suas implicações pedagógicas e suas interfaces com as tecnologias da informação e comunicação, além de facilitar a análise da pesquisa e possibilitar ao leitor uma visão ampliada dos documentos disponíveis na Biblioteca. Portanto, para filtrar a extensa base de dados na BDTD, coletamos as dissertações e teses que tivessem nos campos "título" ou "assunto" um dos 11 (onze) termos, e, por último, teses e dissertações que tivessem um dos 11 (onze) termos "simultaneamente por título e por assunto". Pelas opções de (*Links*) disponíveis na BDTD, consideramos que este tipo de filtragem indica com maior segurança a construção do *corpus* de análise pertinente ao estudo.

Figura 4 – Página de acesso: “Procura avançada”.



Fonte: http://bdtd.ibict.br/. Acesso: junho de 2011

Para agrupar estes documentos de modo a dar visibilidade ao fenômeno estudado, optamos por seguir a classificação do PNE – Plano Nacional de Educação[27], conforme a legenda abaixo (Figura 5), que será utilizada no quadro 1 também (abaixo), revelando o quantitativo total de teses e dissertações resultantes da procura avançada segundo os termos pertinentes ao nosso objeto, no período de 2000 a 2010.

FIGURA 5 – Legenda de Classificação de Teses e Dissertações conforme PNE.

Cor	Classificação conforme PNE
	Teses e Dissertações relacionadas à Educação Formal: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.
	Teses e Dissertações relacionadas ao Magistério da Educação Básica: Formação de professores e valorização do magistério, Financiamento e Gestão.
	Teses e Dissertações relacionadas à Educação nas modalidades de ensino:

[27] O Congresso Nacional aprovou Plano Nacional de Educação com a Lei 10.172/2001, o plano tem a duração de 10 anos e apresenta Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas para os diferentes Níveis e Modalidades de Ensino, bem como, o Financiamento, a Gestão, Acompanhamento e Avaliação do Plano.

	Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena.
	Teses e Dissertações relacionadas à educação informal[28].
	Teses e Dissertações relacionadas à educação empresarial, jurídica e social.
~~Tachado~~	Teses e Dissertações não disponíveis na BDTD.
	Outros.

Fonte: a autora

A seguir, o quadro 1 que reúne os resultados da procura avançada e já legendado conforme a figura 1 acima.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações resultantes da "procura avançada" na BDTD segundo a presença de pelo menos um dos 11 (onze) "termos", no período de 2000 a 2010.

Ident/ Nº.	**TÍTULOS**
D1	Mediação semiótica e compreensão textual: um estudo sobre a interação entre universitários e diferentes textos.
D2	Instrumento de mediação informatizado: mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo de aluno e professor de matemática.
D3	A mediação pedagógica para apropriação da linguagem escrita no contexto de sala de aula de alfabetização.
D4	A disciplina sociologia no ensino médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível.
D5	A representação social dos professores das séries iniciais do ensino fundamental do Município de Cáceres – MT sobre aprender com o uso da tecnologia digital.
D6	O uso de imagens de satélite no ensino de geografia: possibilidades e limitações na educação básica.
D7	Sala de aula presencial e ambiente virtual de aprendizagem: investigando interações de alunos do ensino médio, a partir de uma proposta diferenciada no estudo de matemática.
D8	Utilizando as ciências espaciais e a astronáutica na construção de atividades práticas em ensino de física.
D9	Os Jogos Pedagógicos na Aprendizagem da Linguagem Escrita: O que Pensam e Fazem Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?
D10	A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento/implicação dos alunos nas atividades curriculares: um estudo em educação infantil.
D11	A centralidade da comunicação na socialização de jovens: um estudo sobre mediação escolar.
D12	A mediação da educação física no desenvolvimento da autonomia do aluno.
D13	Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil.

[28] Educação Informal: práticas educativas que influenciadas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. (LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para que? 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008).

D14	Da mediação do professor às mediações dos sujeitos – adultos e crianças – na educação infantil.
D15	Os processos de alfabetização e letramento na aprendizagem da linguagem escrita no contexto das atividades registradas nos cadernos.
D16	Apropriações dos recursos audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do Município de Rio Verde – GO.
D17	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.
D18	A biblioteca universitária como ambiente de aprendizagem no ensino superior.
D19	Biblioteca universitária e a disseminação da informação.
D20	Geografia Escolar: a mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos.
D21	A utilização das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano do professor de educação física no ensino médio.
D22	Argumentação e prova na matemática do ensino médio: progressões aritméticas e o uso de tecnologia.
D23	Argumentação e prova no ensino fundamental: Análise de uma Coleção Didática de Matemática.
D24	A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein. Aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio.
D25	Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein.
D26	A informatização da biblioteca da UFSCar e o impacto causado nos trabalhadores devido a mudanças nas rotinas de trabalho: um estudo de caso.
T27	Mediação multimidiática do conhecimento: um repensar do processo comunicacional docente no Ensino Superior.
T28	Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação.
D29	Exclusão Social e Tecnologia: os desafios da política pública de inclusão digital no Brasil.
D30	As relações entre o ensinar e o aprender: o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem.
D31	A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN.
D32	Da lousa ao computador: resistência e mudança na formação continuada de professores para integração das tecnologias da informação e comunicação.
D33	Participação popular na era da informação: o caso das consultas públicas eletrônicas na administração pública federal do Brasil.
D34	Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: o modelo do CRP.
D35	O uso das novas tecnologias e software educacional na formação inicial do professor de matemática: uma análise dos cursos de licenciatura em matemática do Estado de Mato Grosso do Sul.
D36	As tecnologias da informação e comunicação na formação docente: análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia das universidades federais.
D37	Formação de professores e o uso significativo de computadores na prática pedagógica.
T38	Metodologia para integração de novas tecnologias na formação de professores.
T39	Aprendizagens da docência possibilitada pela mediação de um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, tendo a TV comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos.
T40	A abordagem AME Apreciação Musical Expressiva como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.
T41	Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on-line.
D42	A mediação com pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de aprendizagem virtuais: desvelando caminhos para atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.
D43	Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo.
D44	Uma arquitetura de software para mediação flexível de Web Services.
D45	Chats e e-fóruns na Ead virtual: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade.

D46	Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico.
D47	Linguagem e mediação no design de um curso on-line.
D48	Transculturalidade e tecnologia da informação e comunicação.
D49	Ambiente de aprendizagem na escola noturna: ensinando e aprendendo matemática em tecnologias da informação e comunicação.
D50	Da licenciatura ao início da docência: vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação.
D51	Implicações das Novas Tecnologias na Organização do Trabalho: uma visão do aluno-trabalhador da UCPEL
D52	Novas Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o aprendizado na telessala.
D53	O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor.
D54	Comunidade científica via internet (CCI): uma análise sobre o uso de novas tecnologias digitais na pesquisa científica do Brasil – Um estudo de caso sobre o grupo Procad.
D55	A educação à distância e a formação do sujeito: estudo realizado sobre o professor tutor nos cursos de graduação, na modalidade a distância da Umesp, sob a ótica da multirreferencialidade.
D56	Atribuição de sentido e incorporação de recursos tecnológicos as práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt: as fronteiras do novo.
D57	Comunicação, educação e inclusão digital: quem “ta ligado” na Escola Estadual Paulista? Uma análise da interatividade no projeto Tôligado: o jornal interativo de sua escola.
D58	Condições favoráveis para a apropriação de tecnologias de informação e comunicação na escola.
D59	Experiências de fronteiras: os meios digitais em sala de aula.
D60	O uso de SMS em sala de aula de língua inglesa: limites e possibilidades.
D61	Os caminhos da docência na era digital: a utilização da sala de informática em Escolas de São Carlos.
D62	Professor e internet: um olhar crítico e investigativo.
D63	Lembranças de alunos, imagens de professores: narrativas e diálogos sobre a formação médica.
D64	A crítica de Adorno no contexto das tecnologias digitais em música.
D65	Possibilidades de construção do conhecimento em um ambiente Telemático: análise de uma experiência de Matemática em EaD.
D66	Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar.
D67	Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais/virtuais.
D68	Formação e subjetividade: A experiência de formandos em psicologia.
D69	Percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários.
D70	O agente de inclusão escolar no apoio a alunos com deficiência intelectual: um estudo em escolas municipais de São Paulo.
D71	O ambiente educacional: um estudo social-histórico das relações entre educação e tecnologia.
D72	A matemática e suas interações com as Tecnologias da Informação e Comunicação.
D73	Acessibilidade tecnológica e pedagógica na apropriação das tecnologias de informação e comunicação por pessoas com necessidades educacionais especiais.
D74	Do real ao virtual: novas possibilidades das práticas pedagógicas nos laboratórios de informática.
D75	Modalidade de ensino a distância: curso ou navegação?
D76	Do Braille as tecnologias digitais de informação e comunicação: leituras e vivências de cidadãos cegos, suas relações com a informação e com a construção do conhecimento.
D77	Contribuições para a incorporação da linguagem tecnológica da informação e comunicação no contexto educacional.
D78	Entre o presencial e o virtual: percepções de professores do ensino superior sobre a utilização de ferramentas de comunicação a distância e suas implicações no trabalho docente.
D79	Letramento Digital e Professores de LE: Formação para o uso das Novas Tecnologias em Sala de Aula.

D80	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação On-line: uma abordagem discursiva.
D81	Trabalho do professor com o uso do chat@ educacional: inserção das novas tecnologias.
D82	Comunicação, Novas Tecnologias e Inclusão Digital: uma análise dos projetos realizados na Bahia.
D83	A mão e o número: sobre a possibilidade do exercício da intuição nas interfaces tridimensionais.
D84	Modelagem Matemática e Novas Tecnologias: uma alternativa para mudanças de concepções em matemática.
T85	Mediação docente em processos colaborativos de produção de conhecimentos na web.
T86	A avaliação da aprendizagem no ensino de estruturas: Epistemologia, Tecnologia e Educação a distância.
T87	Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica.
T88	Qualidade do serviço de informação digital: um estudo exploratório em web sites de programas de pós-graduação.
T89	Da escola do hardware a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço.
T90	A presença ausente das tecnologias digitais no Curso de Pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea.
T91	Avaliação Ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem
T92	Educação Matemática: favorecendo investigações matemáticas através do computador.
T93	Mediação em serviços de disseminação seletiva de informações no ambiente de bibliotecas digitais federadas.
D94	O adolescente e a sua relação com a virtualidade: a busca da autonomia pelo uso do chat.
D95	Subjetividades e Novas Tecnologias: um estudo da mediação tecnológica, de telefones celulares, nas interações de jovens.
D96	O paratexto e a visibilidade do tradutor.
D97	Design e emoção: a mediação do designer na interpretação dos desejos e necessidades das pessoas.
D98	A mediação pedagógica na constituição do leitor.
T99	Literatura e educação: ação argumentativa na discussão de histórias.
T100	Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre mediação de leitura.
T101	Interlocutor: uma metodologia de mediação coletiva em trabalho cooperativo suportado por computador.
T102	Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.
T103	Informação e significação: a fruição literária em questão.
D104	Mediação: uma alternativa à jurisdição?.
D105	Princípio da dignidade da pessoa humana e mediação como instrumento de potencialização da dignidade nas rupturas dos casais em família.
D106	Mediação: novo paradigma para os conflitos familiares?.
D107	A mediação como mecanismo de pacificação urbana.
D108	Entre bancos e espadas: os bastidores da mediação no sindicato dos bancários do Pará entre 1964 e 1974.
D109	Mediação das relações econômicas internacionais privadas.
D110	Novos atores sociais na mediação favela e cidade: as organizações não-governamentais (ONGS).
D111	A mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania.
D112	Justiça restaurativa e mediação para o adolescente em conflito com a lei no Brasil.
D113	Estratégias de mediação do sofrimento no trabalho automatizado: estudo exploratório com pilotos de trem de metrô do Distrito Federal.
D114	A mediação de conflitos na gestão de recursos hídricos no Brasil.
D115	Mediação de conflitos trabalhistas e promoção de direitos humanos.
D116	Instituições e públicos culturais: um estudo sobre mediação a partir do caso SESC-São Paulo.
D117	Método de avaliação de maturidade para a implantação de sistemas de informação estratégica em empresas de tecnologia da informação e comunicação.

D118	A relação entre a tecnologia da informação e comunicação e a competitividade: estudo em empresas do pólo calçadista de Jaú/SP.
D119	A Extensão Rural e as Tecnologias da Informação e Comunicação: possibilidades e limites de utilização.
D120	O uso das tecnologias da informação e comunicação no campo operacional da guarda civil metropolitana de São Paulo – desafios à gestão de pessoas.
D121	Novas tecnologias e a duração de trabalho.
D122	Novas tecnologias e subjetividade: profissionais da informática no trabalho bancário.
D123	Adoção de produtos e serviços baseados em tecnologia pelo consumidor: uma avaliação da aplicabilidade da Thecnology Readiness Index no contexto brasileiro
D124	Convergências de fluxos, mimetismos, e (des) controle: uma Netnografia da Blogomídia Politica.
D125	Os efeitos da tecnologia de informação – TI nas variáveis estratégicas organizacionais da indústria bancária: Estudo comparativo entre alguns países da América.
D126	Sistemas de Engenharia John Deere Brasil: descrição de um ambiente de engenharia para o século XXI.
D127	Trajetórias profissionais pós-desligamento de trabalhadores no contexto de reestruturação da indústria de transformação do Municipio de Caxias do Sul (RS).
D128	A influência do direito natural e do cristianismo na mediação de conflitos.
D129	Mediação de conflitos familiares e criatividade: um estudo a partir do perfil do mediador.
D130	Mediação: um exercício da autonomia privada com fundamento no princípio da confiança.
D131	Adolescentes privados de liberdade e a televisão: estudo do meio como mediação.
D132	A Mediação do Suporte na Relação entre o Estilo Gerencial e o Clima Organizacional.
D133	Agricultura familiar integrada ao mercado: mediação política e transformações socioespaciais no assentamento rural Vale do Lírio/RN.
D134	Mediação e democracia: uma abordagem contemporânea da resolução de conflitos.
D135	A mediação de leitura como recurso de comunicação com crianças e adolescentes hospitalizados: subsídios para a humanização do cuidado de enfermagem.
D136	S.O.S. - família e escola. Um estudo sobre a mediação dos especialistas da subjetividade no processo educativo.
D137	Sentidos da metrópole - Série São Paulo de perfil na mediação do espaço público.
D138	Interação leucócito-endotélio induzida pelo veneno de Bothrops jararaca: papel de proteases, mediação farmacológica e soroneutralização.
D139	Tenho um problema: não gosto de ler! A formação do leitor literário na construção compartilhada do prazer de ler.
D140	A burocracia vista do cartório: uma análise antropológica da burocracia estatal.
D141	Entre a produção do consumidor e o desafio do profissional na publicidade colaborativa.
D142	Assentamento é mais que um projeto: a assistência técnica nos assentamentos rurais.
D143	A qualidade da informação jornalística: uma análise da cobertura da grande imprensa sobre os transgênicos em 2004.
D144	Mediando uma cultura da não-violência: a municipalização da medida de liberdade assistida na integração social do adolescente em conflito com a lei.
D145	A Tradição engajada: origens, redes e recursos eleitorais no percurso de um agente.
D146	A experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema.
D147	Cultura na fazenda: um estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos.
D148	A influência das organizações internacionais na reforma dos judiciários de Argentina, Brasil e México: o banco mundial e a agenda do acesso à justiça.
D149	Vendedoras de sentidos: entre trajetórias de trabalhadoras e a comunicação institucional.
D150	Crianças e televisão: um estudo de audiência infantil e de fatores intervenientes.
D151	O uso das tecnologias da informação e comunicação para preservação e difusão de acervos históricos: uma proposta para o museu histórico Abílio Barreto.
D152	A burocracia e as tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: a experiência do software livre, a partir de 2003.
D153	Geração e aplicação do conhecimento para inovação: contribuições de uma instituição pública de pesquisa e desenvolvimento.
D154	Gestão da informação: a produção do conhecimento na escola e a prática docente.
D155	Influência das TICs na dinâmica cultural e política de comunidades.
D156	Por mares nunca dantes navegados: estudos para inclusão da população de baixa renda

	na sociedade da informação
D157	Tecnologias de Informação e Comunicação: o email redimensionando as relações sociais de idosos.
D158	Caracterização de sítios musicais dos artistas de Mato Grosso do Sul com ênfase na Hipermidiação de conteúdos.
D159	Dança, Cine-dança, Vídeo-dança, Ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação.
D160	Interfaces gráficas e seus elementos lúdicos: aproximações para um estudo comunicacional
D161	Tecnologia, Infodesign, Cinedesign & Design gráfico: Interfaces comunicacionais.
D162	Adoção de Novas Tecnologias de Informação – TI: Estudo sobre problemas e ações em grandes empresas da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS.
D163	Impactos ambientais provenientes das novas tecnologias de telecomunicações.
D164	Métodos atuais e novas tecnologias para o monitoramento do transporte de sedimentos em rios: necessidades de dados e incertezas envolvidas.
D165	Novas tecnologias para a comunicação entre o chão de fábrica e o sistema corporativo.
D166	Problemas e ações na adoção de novas tecnologias de informação: Um estudo em cooperativas agropecuárias do Rio Grande do Sul.
T167	Mediação comunitária popular: uma proposta para além da conflitologia.
T168	Mediação familiar em processo: formação de jovens estudantes do Ensino Superior.
T169	Vivendo do mar: tradição, memória e mudança na vida pesqueira de Pitangui/ RN.
T170	O santo é brasileiro: história, memória, fé e mediação no estudo de santo Antonio de SantAnna Galvão.
T171	Custo humano, estratégias de mediação e cidadania: atendimento preferencial ao público em agências da previdência social.
T172	A trama do social. Família, comunidade e política nas lógicas de relacionamento dos camponeses yaveños.
T173	Vida íntima em cartaz-espaços da mídia para as narrativas de histórias pessoais do homem comum.
T174	Por detrás da inclusão digital: Uma reflexão sobre o consumo e a produção de informação em centros públicos de acesso à internet no Brasil.
T175	As transformações da relação museu e público: a influência das tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de um público virtual.
T176	Construção coletiva do conhecimento: forma de atuação dos sujeitos em ambientes digitais/virtuais de aprendizagem.
D177	Mediologia: a epistemologia da comunicação em Régis Debray.
D178	Mediação dos receptores ativados por proteases (PARs) em atividades biológicas da giroxina.
D179	Definição de um catálogo de medidas para a análise de desempenho de processo de software.
D180	Tecnologias digitais e redes interativas.
D181	Métodos quantitativos de avaliação de transbordamentos de conhecimento: uma aplicação ao sistema local de Tecnologia da Informação e Comunicação de Campinas.
T182	A mediação da informação contábil sob a ótica da ciência da informação.
T183	Produção colaborativa e diálogo-problematizador mediados pelas tecnologias da informação e comunicação livres.
T184	Senhores do destino: a trajetória profissional como elemento condicionante à receptividade das novas tecnologias terapêuticas de manipulação de células-tronco em um setor da comunidade médica do Rio Grande do Sul.
T185	Novas tecnologias para fabricação de microssistemas analíticos e detecção eletroquímica.
~~ND186~~	~~As Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Educomídia.~~
~~ND187~~	~~A mediação e o desafio da complexidade.~~
~~ND188~~	~~Letramento e identidade: a apropriação de gêneros argumentativos na escola com a mediação do livro didático.~~
~~ND189~~	~~A escola rastreando o Globo: um estudo sobre a televisão e sua mediação no processo de aprendizagem: O Programa Globo Reporter~~
~~ND190~~	~~Mediação interdisciplinar no ensino de Química: uma análise pautada no diálogo entre diferentes saberes na construção de um projeto de ensino na EAF CODÓ/MA.~~

ND191	Trabalho docente: um estudo sobre a mediação na prática de professoras de ciências naturais.
ND192	Oralidade e escrita: um processo de mediação semiótica na apropriação de novos conceitos com alunos do 4 ano do Ensino Fundamental.
ND193	A mediação docente no ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do Ensino fundamental.
ND194	Efeitos dos cisteinil-leucotrienos sobre a produção de eosinófilos em cultura de medula óssea: ações diretas, mediação das ações da indometacina e da aspirina, e regulação da resposta à PGE2.
ND195	A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein: uma pesquisa-ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem.
ND196	Mediação de conflitos agrários e ambientais: um estudo sobre o Vale do São João no estado do Rio de Janeiro.
ND197	O uso da educação como mediação.
ND198	Caminhos pela liberdade do conhecimento: software livre no assentamento Moacir Wanderley – Quissamã/Sergipe.
ND199	Cidadania Digital: um estudo do programa brasileiro para a sociedade da informação.
ND200	Estudo de usabilidade e usuários de sites de bibliotecas especializadas: o caso da biblioteca on-line do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais.
ND201	Reestruturação capitalista e políticas públicas para as TICs no Brasil e no mundo: elementos para análise da política estadual em Sergipe.
ND202	Inclusão digital como instrumento para minimizar as desigualdades sociais: um estudo de caso.
ND203	Mundos virtuais na formação do educador: uma investigação sobre os processos de autonomia e autoria.
ND204	Paradoxos do direito autoral: contribuições para a revisão da tecnologia jurídica no século XXI.
ND205	Tecnologia, Infodesign, Cinedesign & Design gráfico: Interfaces comunicacionais.
ND206	O impacto de novas tecnologias de informação no processo de criação publicitária.
ND207	Luzes e Sombras de Requalificação Urbana Orientada para as Novas Tecnologias: o caso do Porto Digital.
ND208	Representações sociais sobre novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: novos alunos, outros olhares.
ND209	Interação e mediação: um binômio nas práticas de leitura em sala de aula.
ND210	Estudo sobre mediação no direito brasileiro: natureza jurídica e outros aspectos fundamentais.
ND211	MAnGve: um modelo para governança ágil em tecnologia da informação e comunicação.
ND212	Governo eletrônico: uma proposta para o provimento de recursos da tecnologia da informação e comunicação em prefeituras.
ND213	Movimentos sociais, apropriação das tecnologias da informação e comunicação e a centralidade na rede da coordenadora latinoamericana de organizaciones Del campo.
ND214	Políticas de formação docente e tecnologias digitais: o caso do Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras – PROINFO – Nos estados do Ceará e Bahia.
ND215	As Bibliotecas Universitárias e as Novas Tecnologias da Informação: ampliando os espaços da comunicação pedagógica.
ND216	Abordagem de gênero no trabalho no campo da contabilidade no Estado de Sergipe.
ND217	Implantação da educação a distância via internet na Universidade Federal de Sergipe: um conjunto de diretrizes.
ND218	Sistema de informação para o planejamento operacional do transporte coletivo urbano: aplicado a região metropolitana do Recife.
ND219	Sistemas integrados de gestão (ERP) suporte da tecnologia avançada para a perpetuação do Taylorismo? Um estudo de caso de uma empresa de fertilizantes.

~~ND220~~	~~A aquisição da língua inglesa usando as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: a apropriação do conhecimento.~~
~~ND221~~	~~Trajetória e saberes docentes na concepção sobre o uso de tecnologias digitais no ensino superior: o caso da URI – Campus Frederico Westphalen – RS.~~
~~ND222~~	~~Gestão de recursos hídricos, comites de bacia hidrográfica e o processo administrativo de arbitragem de conflitos pelo uso da água.~~
~~ND223~~	~~Conflitos coletivos do trabalho e formas de solução.~~
~~ND224~~	~~Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita.~~
~~ND225~~	~~A força fictícia na narratologia de caros amigos.~~
~~ND226~~	~~O trabalho com projetos na educação infantil.~~
~~ND227~~	~~O atendimento ao público pelo promotor de justiça como instrumento de acesso à justiça social.~~
~~ND228~~	~~Proposta de modelo teórico e conceitual para recuperação de informação e conhecimento em organizações, apoiado por tecnologias de rede Intranet.~~
~~ND229~~	~~Educação para produção de conhecimento politicamente comprometido... E o que as tecnologias da informação e comunicação tem a ver com isso?~~

Fonte: a autora

Depois que selecionamos os documentos da BDTD que apresentavam pelo menos um dos “11 termos” anteriormente mencionados, os classificamos segundo os critérios do PNE a partir de seus títulos. O quadro 2 (abaixo) apresenta o quantitativo de teses e dissertações de acordo com esta classificação.

QUADRO 2 - Critérios de análise e quantitativo de Teses e Dissertações.

Cores	**Classificação de acordo com o PNE**	**Quantitativo Total**
	Teses e dissertações relacionadas à Educação Formal: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.	28
	Teses e dissertações relacionadas ao Magistério da Educação Básica: Formação de professores e valorização do magistério, Financiamento e Gestão.	13
	Teses e dissertações relacionadas à Educação nas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância, Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena.	52
	Teses e dissertações relacionadas à educação informal.	10
	Teses e dissertações relacionadas à educação empresarial, jurídica e social.	73
~~Tachado~~	Teses e dissertações não estão disponíveis na BDTD.	44
	Outros	09
	TOTAL	**229**

Fonte: a autora

No quadro 2 (acima) ao considerarmos a classificação do PNE identificamos **229** documentos, sendo que **09** (amarelos) não se enquadram nesta classificação e **44** (~~tachados~~) não estão disponíveis[29].

3.2. Pré-análise qualitativa e quantitativa dos dados filtrados da BDTD.

Para Bardin, a **pré-análise** é a etapa inicial da análise de conteúdo; é o momento de organização, sistematização e seleção dos dados (documentos) a serem analisados na etapa final da pesquisa. (BARDIN, 2010). Na primeira etapa de pré-análise, interpretamos quantitativamente e qualitativamente os títulos das teses e dissertações coletadas com o fim de sistematizá-las de acordo com os critérios definidos anteriormente e marcados com as cores: verde, cinza, turqueza, rosa, laranja, amarelo e com o recurso ~~tachado~~ já apresentados no quadro 1, ressaltando que estes dois últimos são eliminados por não se adequarem à classificação do PNE e por não estarem disponíveis.

Na procura dos dados, encontramos **229** documentos conforme o quadro 2 resume e identifica conforme os critérios do PNE. No entanto, entendemos que é na pré-análise que devemos nos aproximar de nosso objeto, e por isto é nesta fase que procedemos as seleções eliminando documentos que fogem ao escopo de nossos pressupostos.

Eliminamos as teses e dissertações relacionadas à Educação Infantil, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Informal, Financiamento e Gestão, Educação Empresarial, Jurídica e Social.

A (Educação Infantil) foi eliminada de nosso corpus, pois possui especificidade de ações pedagógicas que envolvem outros agentes (a família) tão importantes quanto aqueles que estão no espaço escolar, isto é, o professor. A Educação infantil é uma ação de parceria, complementar a da família, ocorre

[29] Para estes documentos não disponíveis tentamos recuperá-los através de outros sites, a exemplo do Google acadêmico, de sites das universidades brasileiras ou até mesmo através de contato, por email, com alguns orientadores dos trabalhos. Entretanto, apesar dos esforços não foi possível recuperar nenhum deles.

mediante a interação da criança sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Nessa perspectiva, as instituições escolares de educação infantil, assim como a instituição familiar, passam a ser um espaço coletivo de cuidado, de promoção de atividades que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico, comprometido com o bem estar e desenvolvimento integral do sujeito, constituindo outros fatores intervenientes no processo pedagógico.

No que diz respeito à (Educação Superior), optamos em eliminá-la por compreendermos que os principais agentes mediadores (professores) não passam necessariamente por um processo de formação pedagógica, haja vista que o critério para ingressar no ensino superior é a pós-graduação, a qual não tem obrigatoriamente disciplinas voltadas para ações formativas de cunho pedagógico.

Quanto à (Educação de Jovens e Adultos), eliminamos por considerarmos a possibilidade de, entre os educadores, especialmente entre os alfabetizadores, a compreensão simplista de que para o desenvolvimento das ações nesta modalidade de ensino, as prioridades devem ser a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os processos de conscientização. Ademais, entendemos que estas prioridades estão voltadas para públicos extremamente heterogêneos, dado que há: "jovens cada vez mais jovens na EJA[30]".

Sob o ponto de vista operacional, a (Educação tecnológica e a Formação Profissional), realizam-se em instituições escolares formais e não formais: no mundo da educação escolar, no mundo do trabalho, no mundo da produção de conhecimentos, entre outros espaços que qualificam para o mercado de trabalho e para a construção do progresso social. Neste campo, ainda é muito lenta a busca de um domínio pedagógico; ou seja, uma preocupação específica em ensinar tarefas/oficio a um educando, mas o principal foco é o despertar o valor da tecnologia, sua utilização e capacidade para transformar e produzir mais tecnologias, integrando-os aos conhecimentos específicos do campo profissional. Por estas razões decidimos eliminá-las das próximas etapas de nossa pesquisa.

Optamos ainda por eliminar a (Educação Especial) pela complexa e ampla diversidade de propostas, ações, espaços e níveis pedagógicos, integrados a

[30] Editora Mediação, Carmen Brunal. Porto Alegre, 2004.

políticas de inclusão que escapam do escopo da mediação pedagógica e das TDICs na educação, objeto principal de nossa pesquisa.

A Educação Informal é eliminada das próximas análises de nossa pesquisa por sua característica de não possuir ações educativas sistematizadas, intencionais. Pelo contrário, são ações exercidas priorizando o ambiente sócio-cultural as relações entre indivíduos e grupos sociais as quais resultam conhecimentos, experiências e práticas.

O (Financiamento e Gestão da Educação) é eliminado por desenvolver ações exclusivamente para fins de natureza econômica, social e política. Portanto, não se insere nas ações de cunho didático-pedagógico de ensino e aprendizagem. Assim como a Educação Empresarial, que se insere na perspectiva econômica e de gestão, cujas ações e finalidades visam atender apenas às demandas de mercado, através da criação de novos produtos e a constante busca de lucros.

Eliminamos também das próximas etapas de análise a Educação Jurídica que, apesar de em suas ações educativas, através de seus agentes mediadores (conciliadores) possibilitarem resolução de conflitos, não possuem necessariamente a orientação e a formação para fins de ensino e aprendizagem. Por fim, eliminamos as teses e dissertações relacionadas à Educação Social, ou seja, aquelas em que as ações buscam o desenvolvimento social, econômico, político e cultural de uma comunidade, porém o educador não tem a obrigatoriedade de desenvolver ou possuir formação pedagógica de ensino e aprendizagem para desenvolvê-las.

Após este processo de eliminação de Documentos de nosso *corpus*, de modo a torná-lo mais próximo de nosso objeto, permaneceram apenas as Teses e Dissertações que se relacionam à Educação Formal: Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Magistério da Educação Básica e Formação de Professores, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, visto que no Plano Nacional de Educação - através de suas diretrizes, objetivos e metas – são apresentadas as especificidades dessas ações educacionais e modalidades de ensino demonstrando que, para fins de análise de nossa pesquisa, estas últimas são as que mais se aproximam de nossos pressupostos teórico-metodológicos que envolvem a mediação pedagógica.

Selecionamos apenas as que apresentavam essa especificidade por compreendermos que a Mediação Pedagógica se origina através da organização de novas formas interventivas, pedagógicas e metodológicas do ato educativo que se constitui na educação formal, na modalidade presencial ou à distância, de formação de professores e das tecnologias educacionais. O quadro 3 (abaixo) é o resultado deste processo de seleção.

QUADRO 3 – Teses e Dissertações resultantes da pré-análise dos títulos, anos 2000 a 2010.

Ident/ Nº.	**Titulos**
D1	Instrumento de mediação informatizado: mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo de aluno e professor de matemática.
D2	A disciplina sociologia no ensino médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível.
D3	A representação social dos professores das séries iniciais do ensino fundamental do Município de Cáceres – MT sobre aprender com o uso da tecnologia digital.
D4	O uso de imagens de satélite no ensino de geografia: possibilidades e limitações na educação básica.
D5	Sala de aula presencial e ambiente virtual de aprendizagem: investigando interações de alunos do ensino médio, a partir de uma proposta diferenciada no estudo de matemática.
D6	Utilizando as ciências espaciais e a astronáutica na construção de atividades práticas em ensino de física.
D7	A mediação da educação física no desenvolvimento da autonomia do aluno.
D8	Apropriações dos recursos audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do Município de Rio Verde – GO.
D9	Geografia Escolar: a mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos.
D10	A utilização das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano do professor de educação física no ensino médio.
D11	Argumentação e prova na matemática do ensino médio: progressões aritméticas e o uso de tecnologia.
D12	Argumentação e prova no ensino fundamental: Análise de uma Coleção Didática de Matemática.
D13	A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein. Aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio.
D14	Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein.
T15	Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação.
D16	Da lousa ao computador: resistência e mudança na formação continuada de professores para integração das tecnologias da informação e comunicação.
D17	As relações entre o ensinar e o aprender: o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem.
D18	Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: o modelo do CRP.
D19	O uso das novas tecnologias e software educacional na formação inicial do professor de matemática: uma análise dos cursos de licenciatura em matemática do Estado de Mato

	Grosso do Sul.
D20	Formação de professores e o uso significativo de computadores na prática pedagógica.
T21	Metodologia para integração de novas tecnologias na formação de professores.
T22	A abordagem AME Apreciação Musical Expressiva como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.
T23	Aprendizagens da docência possibilitada pela mediação de um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, tendo a TV comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos.
D24	A mão e o número: sobre a possibilidade do exercício da intuição nas interfaces tridimensionais.
D25	Modelagem Matemática e Novas Tecnologias: uma alternativa para mudanças de concepções em matemática.
D26	Uma arquitetura de software para mediação flexível de Web Services.
D27	Chats e e-fóruns na Ead virtual: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade.
D28	Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico.
D29	Linguagem e mediação no design de um curso on-line.
D30	Transculturalidade e tecnologia da informação e comunicação.
D31	Da licenciatura ao início da docência: vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação.
D32	O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor.
D33	Condições favoráveis para a apropriação de tecnologias de informação e comunicação na escola.
D34	Experiências de fronteiras: os meios digitais em sala de aula.
D35	O uso de SMS em sala de aula de língua inglesa: limites e possibilidades.
D36	Os caminhos da docência na era digital: a utilização da sala de informática em Escolas de São Carlos.
D37	Professor e internet: um olhar crítico e investigativo.
D38	A crítica de Adorno no contexto das tecnologias digitais em música.
D39	Possibilidades de construção do conhecimento em um ambiente Telemático: análise de uma experiência de Matemática em EaD.
D40	O ambiente educacional: um estudo social-histórico das relações entre educação e tecnologia.
D41	A matemática e suas interações com as Tecnologias da Informação e Comunicação.
D42	Do real ao virtual: novas possibilidades das práticas pedagógicas nos laboratórios de informática.
D43	Modalidade de ensino a distância: curso ou navegação?
D44	Contribuições para a incorporação da linguagem tecnológica da informação e comunicação no contexto educacional.
D45	Letramento Digital e Professores de LE: Formação para o uso das Novas Tecnologias em Sala de Aula.
D46	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação On-line: uma abordagem discursiva.
D47	Trabalho do professor com o uso do chat@ educacional: inserção das novas tecnologias.
D48	A educação à distância e a formação do sujeito: estudo realizado sobre o professor tutor nos cursos de graduação, na modalidade a distância da Umesp, sob a ótica da multirreferencialidade.
D49	Atribuição de sentido e incorporação de recursos tecnológicos as práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt: as fronteiras do novo.
D50	Comunicação, educação e inclusão digital: quem “ta ligado” na Escola Estadual Paulista? Uma análise da interatividade no projeto Tôligado: o jornal interativo de sua escola.
D51	Comunicação, Novas Tecnologias e Inclusão Digital: uma análise dos projetos realizados na Bahia.
T52	Mediação docente em processos colaborativos de produção de conhecimentos na web.
T53	A avaliação da aprendizagem no ensino de estruturas: Epistemologia, Tecnologia e Educação a distância.

T54	Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica.
T55	Da escola do hardware a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço.
T56	Avaliação Ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem
T57	Educação Matemática: favorecendo investigações matemáticas através do computador.
T58	Mediação em serviços de disseminação seletiva de informações no ambiente de bibliotecas digitais federadas.

Fonte: a autora

O quadro 3 (acima) sintetiza a pré-análise, identificando **58** documentos que se referem, conforme o critério do PNE, à educação formal, na modalidade presencial ou à distância, de formação de professores e das tecnologias educacionais, expressando processos pedagógicos formais relacionados à mediação pedagógica e às TDICs.

Assim, para estabelecer uma compreensão mais apurada dos dados coletados, confirmar ou não as hipóteses, responder ou não às questões de pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, é necessário um processo no qual estes dados brutos possam ser agrupados de modo a revelar sua pertinência no conjunto do fenômeno observado. Este processo se constitui parte da análise proposta por Bardin (2010), que se inicia com a codificação.

3.3 Processo de codificação

Para Bardin (2010, p. 129): “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”. É uma representação do conteúdo, suscetível de esclarecer ao analista as características do texto, que podem servir de índices.

Nesse processo, a orientação sugerida por Bardin (2010) é a de que a unidade de significação, no caso o resumo a codificar seja de nível semântico e lingüístico. Para tanto, inicialmente consideramos **os títulos,** as **palavras-chave e**

os resumos das teses e dissertações selecionadas na BDTD[31]. Ao observarmos os dados de nossa pesquisa neste processo de codificação, verificamos a importância de incluir mais elementos que nos forneçam outras informações que expressem o conteúdo do documento. Após a seleção dos documentos para analisar a pertinência destes para fundamentar nossa tese, faz-se necessário lançar mão de mais informações através dos resumos.

Os resumos possibilitam a classificação-indexação e a representação condensada da informação, evidenciando os indicadores que permitem inferir sobre eles. Cada resumo de uma dissertação ou tese pode ser entendido como original e individual. Desse modo, deve ser lido, interpretado e compreendido a partir de determinadas operações que cada autor realiza quanto ao estilo verbal, ao conteúdo temático e à estrutura composicional. Sendo assim, os **objetivos** e a **metodologia** que devem constar no resumo, também foram considerados como representativos para a nossa pesquisa e como elementos necessários para a compreensão do significado, visto que possibilita ao pesquisador informações precisas de modo a conduzi-lo à compreensão fidedigna do sentido. Deste modo, como indicadores de análise, a partir do campo semântico e lingüístico definimos por considerar a **ocorrência** com que aparece nos elementos: **Título, palavras-chave, objetivos e metodologia**, os termos: **"Mediação" e "Mediação Pedagógica"**. O quadro 4 (abaixo) apresenta elementos relativos ao número, tipo de documento (Dissertação ou Tese), título do trabalho, ano da defesa, loca da defesa, objetivos, metodologia e palavras-chave. Utilizamos o recurso negrito para destacar, quando houver, os termos "**Mediação**" e "**Mediação Pedagógica"** nestes elementos, com a finalidade de auferi-los e, assim, identificar os documentos que de fato tratam de nosso objeto.

[31] Embora a BDTD apresente o Link resumo, ao solicitá-lo, somos remetidos para o documento completo, o qual apresenta o resumo de seu próprio autor.

Ident./ Nº.	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	PALAVRAS-CHAVE
D1	- Possibilidades de construção do conhecimento em um ambiente telemático: análise de uma experiência de matemática em EAD. ANO: 2004 INSTITUIÇÃO: PUC/SP.	- Estudar as possibilidades de construção do conhecimento matemático em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, focando a colaboração entre os alunos e as intervenções de mediadores pedagógicos.	- Análises qualitativas a partir de diálogos textuais selecionados na documentação relativa às interações ocorridas no ambiente telemático por meio das ferramentas Correio eletrônico, Fórum de discussão e Bate papo.	- Educação a distância. - Interação. - **Mediação pedagógica.** - Ambiente telemático. - Trabalho colaborativo. - Cabri-géomètre. - Transformações geométricas.
D2	A mão e o número: sobre a possibilidade do exercício da intuição nas interfaces tridimensionais. ANO: INSTITUIÇÃO: UFRGS	- Visa estabelecer um vínculo entre a técnica e a formação do homem. - Fazer um histórico dos caminhos da tecnologia tendo por base o pensamento de Mcluhan.	- Pesquisa bibliográfica.	- Arte e tecnologia. - Interfaces tridimensionais. - Intuição.
D3	A crítica de Adorno no contexto das tecnologias digitais em música. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: UNB	- Analisar os argumentos advindos de antinomias filosóficas entre Theodor W. , Adorno e Umberto Eco, desenvolvidas nas décadas de sessenta e setenta do século XX. - Discutir a relação dos conceitos de “obra aberta” de Umberto Eco com os conceitos do “universal sem totalidade” sugerido por Pierre Levy.	- Pesquisa bibliográfica.	- Música. - Adorno. - Tecnologia digital. - Softwares musicais. - Processo criativo em música.
D4	- Comunicação, novas tecnologias e inclusão digital: uma analise dos projetos realizados na Bahia. ANO: 2007 INSTITUÇÃO: UFBA.	- Analisar a relação contemporânea entre as Tecnologias da Informação e da Comunicação e a inclusão social.	- Levantamento bibliográfico. - Analise de diversos projetos que se enquadram nominalmente em diferentes conceitos de “inclusão digital” realizados da Bahia.	- Tecnologias da informação e da comunicação. - Inclusão digital. - Exclusão digital.
D5	- Uma arquitetura de software para **mediação** flexível de Web services. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: PUC-RJ	- Apresentar um arquitetura de software e a implementação de um protótipo que permite a definição de critérios complexos para a **mediação** de serviços. - Explorar os aspectos práticos da mediação, as tecnologias utilizadas e a flexibilidade da solução.	- Não apresenta metodologia.	- Informática – Teses. - Redes de negócios. - Web services. - Mediador. - BPEL. - **Mediação** flexível. - JEE. - ERP. - Requisição de material.
D6	Transculturalidade e Tecnologias da Informação e da Comunicação. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UCB	- Compreender o uso de artefatos tecnológicos na concepção e desenvolvimento de ambientes virtuais de cultura musical.	- Verificação às potencialidades de disponibilização, criação e inovação em espaços virtuais.	- Tecnologias da Informação e da Comunicação. - Transculturalidade. - Ambientes

		- Análise tecnológica dentro de um contexto transcultural.		Virtuais de ensino-aprendizagem.
D7	Contribuições para a incorporação da linguagem tecnológica da informação e comunicação no contexto educacional. ANO: 2006. INSTITUIÇÃO: UFPB.	- Contribuir para a reflexão sobre a linguagem tecnológica utilizada no processo da educação mediada pela tecnologia.	- Abordagem qualitativa - Instrumentos de pesquisa enviados aos alunos por email.	- Educação. - Linguagem tecnológica. - Tecnologias digitais da informação e da comunicação.
D8	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação Online: uma abordagem discursiva. ANO: 2007 INSTITUIÇÃO: UCG	- Compreender o sentido do discurso dominante nas NTICs. - Analisar os discursos dos alunos-professores sobre a educação online.	- Entrevistas semidirigidas com doze professores universitários do curso Desenvolvimento de cursos online.	- Sociedade da informação. - Educação online. - Discurso. - Controle.
D9	- Instrumento de **mediação** informatizado: mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo de aluno e professor de matemática. ANO: 2004 INSTITUIÇÃO: UDESC.	- Mostrar os benefícios educacionais da utilização do computador no ensino de função de 2º grau e do seu gráfico correspondente através do computador.	- Analise dos métodos de ensino da matemática tradicionalmente usada em sala de aula. - Investigação das pesquisas realizadas por autores da educação.	- Processo ensino-aprendizagem. - Informática. **- Mediação.** - Interação. - Conhecimento matemático. - Tecnologia. - Gráfico de funções.
D10	**Mediação Pedagógica** em Ambientes Virtuais de Aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento Ecossistêmico. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: UCB	- Verificar de que maneira os operadores cognitivos da complexidade podem criar condições para ressignificação da **mediação pedagógica** em um ambiente virtual de aprendizagem - Identificar a presença dos operadores cognitivos sistêmico-organizacional, hologramatico, dialógico, retroativo, recursivo, auto eco-organizacional, reintrodutorio do sujeito no processo de pesquisa, da ecologia da ação, da enação e da ética dentro do planejamento do curso - Verificar as possibilidades e as dificuldades da utilização dos operadores no processo.	- Pesquisa qualitativa.	- Operadores cognitivos da complexidade. - Pensamento ecossistêmico. - Educação à distância. - Ambiente Virtual de Aprendizagem. **- Mediação pedagógica.**
D11	- Desvelando a **mediação** do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygosky e Feurstein. ANO: 2002 INSTITUIÇÃO: UFRGS	- Investigar a **mediação** do professor no contexto de sala de aula, tomando como ponto de partida sua atuação mediadora-interativa, confrontando-a com as categorias mediadoras estabelecidas pelo psicólogo e educador	- Estudo de caso. - Entrevistas semi-estruturadas. - Observações e filmagens em sala de aula.	- Não tem palavras-chave.

		contemporâneo Reuven Feurstein.		
D12	- Chats e E-Fóruns na EAD virtual: Links entre **mediação pedagógica** e hipertextualidade. ANO: 2008. INSTITUIÇÃO: UFC.	Investigar a influência da natureza hipertextual dos gêneros digitais chats- e e-fóruns educacionais na **mediação pedagógica** e na interação entre os atores de cursos a distância pela internet.	- Pesquisa qualitativa; - Pesquisa etnográfica. - Observação participante; - Mapeamento numérico das ocorrências de usos dos recursos durante a interação e a **mediação pedagógica.**	- Hipertextualidade; **- Mediação Pedagógica;** - EAD. - Gêneros Digitais.
D13	- A disciplina sociologia no ensino médio: perspectivas de **mediação pedagógica:** Um diálogo possível. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: USP	- Analisar situações de diálogo e interação pelo computador e web motivados por temas, autores e conceitos da disciplina Sociologia. - Investigar as potencialidades dialógicas de construção do conhecimento em situações de diálogos virtuais entre alunos e o professor da disciplina – em uma modalidade de ensino apoiado por recursos da web que ocorrem fora do espaço-tempo da aula tradicional.	- Pesquisa-ação. - Observação. - Participação direta. - Análise qualitativa de situações concretas de diálogos educacionais em ambiente virtual.	- Dialogicidade; - Interatividade; **- Mediação pedagógica;** - TICs; - Sociologia.
D14	As relações entre o ensinar e o aprender: o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. ANO: 2007 INSTITUIÇÃO: UNISANTOS	- Buscar nas relações pedagógicas desenvolvidas num contexto escolar, retratar a ação docente para compreender o que tem se concretizado em sala de aula através da prática dos professores. - Compreender como professores e alunos conduzem as relações entre ensinar e aprender, cotidianamente, e de que modo o professor exerce o seu papel de mediador do conhecimento nessas relações.	- Pesquisa qualitativa. - Estudo de caso. - Entrevistas semi-estruturadas. - Observação no cotidiano escolar. - Produção textual.	- Relações entre o ensinar e o aprender. - O papel do professor. **- Mediação pedagógica.**
D15	- Apropriações dos Recursos Audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do Município de Rio Verde-GO. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: PUC-GOIAS	- Investigar as formas de apropriação e **mediação** dos recursos audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do município de Rio verde, no Estado de Goiás.	- Estudo de caso. - Pesquisa etnográfica. - Observação de aula. - Questionário aberto e análise documental.	- Práticas pedagógicas no Ensino Médio. - Recursos audiovisuais no Ensino Médio. - Apropriação. **- Mediação.** - Concepção sociotécnica.

D16	- Geografia Escolar: a **mediação pedagógica** na autoria de objetos de aprendizagem por alunos. ANO: 2010 INSTITUIÇAO: UFSM	- Propor o desenvolvimento de objetos de aprendizagem (OAs). - Resgatar Geografia Escolar, pelo viés teórico, para fundamentar as bases teóricas e metodológicas consoantes ao ensino e à aprendizagem geográficos contemporâneos.	- Pesquisa-ação. - Planejamento, ação, observação e reflexão.	- Geografia escolar. **- Mediação pedagógica.** - Objetos de aprendizagem. - Autoria de alunos.
D17	- A **mediação** da educação física no desenvolvimento da autonomia do aluno. ANO: 2006 INSTITUIÇÃO: UFPA	- Compreender como vem sendo desenvolvido este processo num currículo voltado à formação integral dos alunos que cursam o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), identificando, descrevendo e analisando práticas que auxiliem o professor neste desenvolvimento dos alunos.	- Abordagem qualitativa. - Estudo de caso. - Observacional etnográfico.	- Educação. - Educação física. - Autonomia. - Cidadania.
D18	Argumentação e prova na matemática do ensino médio: progressões aritméticas e o uso de tecnologia. ANO: 2007 INSTITUIÇÃO: PSC-SP	- Verificar em que medida, por meio da **mediação** do professor e das atividades propostas, é possível engajar os alunos em situações de argumentar, justificar e provar conjecturas sobre Progressões Aritméticas. - Investigar se o uso de tecnologia pode favorecer a construção de argumentos, justificativas e provas em progressões aritméticas pelos alunos.	- Observações. - Experimento de ensino.	- Argumentação e prova na Matemática Escolar. - Padrões e Progressões. - Educação Básica. - Tecnologia na Educação Matemática.
D19	A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein. Aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio. ANO: 2007 INSTITUIÇÃO: USP	- Avaliar o efeito do Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI no desenvolvimento cognitivo de estudantes da 3ª série de Escolas Públicas ou Privada de Ensino Médio.	- Aplicação de instrumento avaliativo (Avaliação dinâmica).	- Aprender a aprender. - Aprender a pensar. - Avaliação dinâmica. - Desenvolvimento Cognitivo. - Educação Cognitiva. - Experiência de aprendizagem mediada. - Funções cognitivas. **- Mediação.** - Modificabilidade. - Modificabilidade Cognitiva Estrutural. - Operações cognitivas.

D20	Da licenciatura ao início da docência: vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UFSCAR	- Investigar as contribuições da Licenciatura em Matemática da UFSCAR e as vivências dos professores em início de carreira ao introduzirem e utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs.	- Pesquisa qualitativa. - Questionários. - Entrevistas semi-estruturadas.	- Licenciatura em matemática. - Inicio da carreira docente. - Tecnologias da Informação e Comunicação.
D21	A representação social dos professores das séries iniciais do ensino fundamental do Município de Cáceres – MT sobre aprender com o uso da tecnologia digital. ANO: 2007 INSTITUIÇÃO: UCDB	- Compreender a representação social do professor que atua nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, do município de Cáceres/ MT, sobre o seu aprender por meio do uso da tecnologia digital em situação de formação contínua.	- Pesquisa documental. - Análise conteúdo.	- Representação social. - Formação contínua. - Tecnologia digital.
D22	O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UFU	- Investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor, no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa, bem como, identificar os fatores que se articulam para o estabelecimento dessa relação.	- Abordagem contextual de investigação. - Questionários. - Entrevistas. - Observação de aulas registradas por meio de notas de campo e análise do material institucional pedagógico.	- Ensino e aprendizagem de língua inglesa. - Crenças de professores. - Novas tecnologias.
D23	A matemática e suas interações com as Tecnologias da Informação e Comunicação. ANO: 2005 INSTITUIÇÃO: PUC-PARANA	- Apresentar um estudo acerca das interações e do uso das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicações – em IES brasileiras consideradas de excelência pelo INEP no ensino de Matemática.	- Levantamento de dados documentais.	- Tecnologias de informação e comunicação. - Matemática. - Resgate. - Aprimoramento.
D24	A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano do professor de Educação Física no Ensino Médio. ANO: 2007 INSTITUIÇÃO: UNIOESTE	- Questionar as possibilidades relativas à ação docente quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação e suas implicações na prática pedagógica do professor. - Identificar e analisar a ação docente quanto ao uso de dois ambientes de ensino diferenciados: a sala de informática e quadra para prática corporal.	- Metodologia quanti-qualitativa. - Observações.	- Ensino médio. - Educação física. - Prática pedagógica. - Tecnologia da informação e comunicação.
D25	Experiências de fronteira: os meios digitais em sala de aula. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: USP	- Avaliar e propor o uso em educação, de dois recursos digitais: hipermídia e blogs.	- Pesquisa bibliográfica.	- Tecnologia e educação. - Hipermídia e educação. - Blog e educação. - Gêneros digitais.

				- Novas tecnologias e ensino. - Inclusão digital.
D26	O ambiente educacional: um estudo social-histórico das relações entre educação e tecnologia. ANO: 2001 INSTITUIÇÃO: UFMT	- Refletir sobre o conceito de imaginário social que parte do principio de que as relações sociais são sempre socialmente instituídas, simbolizadas ou sancionadas. - Desvelar essas relações no âmbito social-histórico, bem como, dialogar com o trabalho de campo, uma vez que o pensamento do professor é essencialmente social e histórico.	- Pesquisa bibliográfica - Estudo exploratório. - Entrevista semi-estruturada.	- Ambiente educacional. - Social-histórico. - Tecnologia e educação.
D27	Argumentação e prova no ensino fundamental: análise de uma coleção didática de Matemática. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: PUC-SP.	- Analisar como a coleção: "Matemática e Realidade" aborda argumentação e prova quando trata do Teorema Fundamental da Aritmética e do Teorema Pitágoras.	- Atividades que envolvem argumentação e prova. - Atividades dinâmicas.	- Argumentação e prova. - Teorema Fundamental da Aritmética. - Teorema de Pitágoras. - Tecnologia na Educação Matemática.
D28	Letramento Digital e Professores de LE: Formação para o uso das Novas Tecnologias em Sala de Aula. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: UFSCAR	- Investigar a proposta de uma disciplina de prática pedagógica de um curso de licenciatura em Letras, que tem por objetivo contribuir com o professor de língua estrangeira, no sentido de criar condições para que ele desenvolva uma competência em incorporar as NTICs a sua prática docente.	- Pesquisa qualitativa de base etnográfica. - Questionários semi-abertos. - Diários reflexivos. - Uso de gravação em vídeo de minicursos ministrados pelos graduandos.	- Formação de professores. - Letramento digital. - Ensino de LE.
D29	O uso das novas tecnologias e software educacional na formação inicial do professor de matemática: uma análise dos cursos de licenciatura em matemática do Estado de Mato Grosso do Sul. ANO:2005 INSTITUIÇÃO: UFMT	- Pesquisar a formação inicial dos professores de Matemática nos Cursos de Licenciatura do estado de Mato Grosso do Sul, analisando como está sendo feita a preparação do futuro professor para o uso das novas tecnologias educacionais, como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em matemática.	- Levantamento de dados. - Entrevistas.	- Formação de professores. - Novas tecnologias. - Educação matemática.
D30	Trabalho do professor com o uso do *chat*@ educacional: inserção das novas tecnologias. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: PUC-SP.	- Verificar como um professor representou em texto e, pelo texto, seu próprio "agir" ao ministrar aulas com o uso do *chat* educacional.	- Análise de textos reflexivos: "Diário-reflexivo e depoimento transcrito".	- Não apresenta palavras-chave.
D31	A educação a distância	-Desvelar as relações entre	- Não apresenta	- Não apresenta

	e a formação do sujeito: estudo realizado sobre professor tutor nos cursos de graduação, na modalidade a distância da UMESP, sob a ótica da multirreferencialidade. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE METODISTA - SP	a formação do sujeito e o papel do professor/tutor, considerando o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico dos cursos à distância, bem como, suas proposituras sobre a concepção antropológica (homem), a concepção gnosiológica (conhecimento) e a concepção política (relações político-sociais). - Corroborar com o desenvolvimento desta modalidade de ensino no Brasil.	metodologia de pesquisa.	palavras-chave
D32	Comunicação, educação e inclusão digital: quem "tá ligado" na Escola Estadual Paulista? Uma análise da interatividade no projeto Tôligado: o jornal interativo de sua escola. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: USP	- Analisar a interatividade propiciada pelo projeto de inclusão: Tôligado – o jornal interativo da sua escola, site educativo concebido pelo então "Laboratório de Interfaces em Educação" – LintE da Escola do Futuro – USP e implementado em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.	- Pesquisa qualitativa e quantitativa. - Pesquisa Etnográfica.	- Comunicação. - Educação. - Novas Tecnologias. - Inclusão Digital. - Escola Pública.
D33	Condições favoráveis para a apropriação de tecnologias da informação e comunicação na escola. ANO: 2005 INSTITUIÇÃO: PUC-SP	- Identificar as condições favoráveis para a apropriação de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, em uma escola pública da rede estadual de ensino.	- Análise qualitativa.	- Não apresenta palavras-chave.
D34	Formação de professores e o uso significativo de computadores na prática pedagógica. ANO: 2005 INSTITUIÇÃO: PUC-SP	- Indicar possíveis recomendações à formação de professores para um uso significativo dessas tecnologias.	- Aplicação de questionários e entrevistas a professores, coordenadores e gestores de unidades escolares.	- Formação de professores. - Novas tecnologias em educação. - Aprendizagem significativa.
D35	O uso de imagens de satélite no ensino de geografia: possibilidades e limitações na educação básica. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: PUC-SP	- Analisar encaminhamentos didáticos que revelam possibilidades e limitações do uso de imagens de satélite no ensino de Geografia.	- Não apresenta metodologia.	- Ensino. - Imagem de satélite. - Novas tecnologias. - Conhecimento e informação.
D36	O uso de SMS em sala de aula de língua inglesa: limites e possibilidades. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UFU	- Analisar os limites e as possibilidades trazidas pelo contexto emergente de aprendizagem com mobilidade – *mobile learning ou m- learning.*	- Pesquisa qualitativa. - Entrevista semi-estruturada. - Questionário.	- SMS. - Aprendizado móvel. - Novas Tecnologias. - Língua inglesa.

D37	Os caminhos da docência na era digital: a utilização da sala de informática em Escolas de São Carlos. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UFSCAR	- Identificar e analisar as concepções sobre a utilização de computadores no processo de ensino-aprendizagem nas instituições onde está instalado o projeto Escola do Futuro.	- Pesquisa qualitativa. - Questionário. - Entrevistas semi-estruturadas.	- Educação. - Formação de professores. - Novas tecnologias de Informação e comunicação.
D38	Professor e internet: um olhar crítico e investigativo. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UERJ	- Investigar as propostas de atividades escolares, utilizando a internet como fonte de material para as aulas por professores de espanhol, língua estrangeira do Município do Rio de Janeiro.	- Questionário.	- Internet. - Professor e novas tecnologias. - Leitura em meio impresso e digital.
D39	Sala de aula presencial e ambiente virtual de aprendizagem: investigando interações de alunos do ensino médio, a partir de uma proposta diferenciada no estudo de matemática. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: UNIVATES	- Aborda a importância das conexões das tecnologias na tríade: aluno – internet – professor, a partir da utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: o teleduc.	- Não apresenta metodologia.	- Informática na educação. - Novas tecnologias no ensino. - Educação Matemática e tecnologias. - Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
D40	Utilizando as ciências espaciais e a astronáutica na construção de atividades práticas em ensino de física. ANO: 2006 INSTITUIÇÃO: UFRN	- Refletir sobre a utilização das novas tecnologias provenientes das pesquisas das Ciências Espaciais e da Astronáutica no processo educativo, incorporando técnicas e conceitos da Física Espacial que podem levar à resposta de alguns problemas que há muito insistem em povoar a mente de professores e alunos quanto ao entendimento desses conceitos no nível médio.	- Não apresenta metodologia.	- Ciências Espaciais. - Astronáutica. - Ensino Física. - Aprendizagem. - Novas Tecnologias.
D41	Da lousa ao computador: resistência e mudança na formação continuada de professores para integração das tecnologias da informação e comunicação. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UFAL	- Identificar e analisar os fatores que implicaram resistência à mudança no processo de introdução das TICs nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Alagoas, inseridos no PROINFO.	- Estudo de caso. - Relatórios. - Entrevistas. - Formulários.	- Formação continuada. - Informática na educação. - Inovação. - Resistência. - Mudança.
D42	Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: o modelo do CRP. ANO: 2007 INSTITUIÇÃO: UFC	- Analisar a formação oferecida pelo Centro de Referência do Professor – CRP, órgão responsável por essa preparação, aos docentes nas escolas	- Investigação qualitativa. - Questionários. - Entrevistas. - Observação participante.	- Educação. - Formação. - Tecnologia.

		municipais da Capital. - Averiguar se esta preparação condiz com as expectativas e nível de conhecimentos técnico-pedagógico do professor.		
D43	Linguagem e **mediação** no design de um curso on-line. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: PUC-SP	- Investigar o processo de articulação de elementos do design dos componentes de um curso on-line. - Discutir o processo de articulação dos elementos de design entre os dois componentes: Reflexão e Desenvolvimento.	- Análise das atividades dos componentes: Reflexão e Desenvolvimento.	Sem palavras-chave.
D44	Atribuição de sentido e incorporação de recursos tecnológicos as práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt: as fronteiras do novo. ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: USP	- Refletir sobre os sentidos que os professores conferem à tecnologia e sobre uma possível incorporação crítica dos recursos tecnológicos às suas práticas docentes.	- Pesquisa qualitativa. - Entrevista semi-estruturada.	- Sentido. - Tecnologia Educacional. -Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. - Práticas docentes. -Hannah Arendt.
D45	Do real ao virtual: novas possibilidades das práticas pedagógicas nos laboratórios de informática. Ano: 2005 INSTITUIÇÃO: UFRGS	- Oportunizar momentos de análise, reflexão e reconstrução de novas possibilidades nas práticas pedagógicas, através de um processo coletivo e individual, de discussões, intervenções e reflexão sobre a ação.	- Formação de professores mediada pelo ambiente virtual de aprendizagem ROODA (Rede cOOperativa de Aprendizagem).	- Formação de professores. - Práticas pedagógicas. - Tecnologias digitais.
D46	Modalidade de ensino a distância: curso ou navegação? ANO: 2005 INSTITUIÇÃO: UFRGS	- Analisar a racionalidade que embasa a formação de professores através de EAD, através de descrição de prática nos cursos de formação de professores oferecidos a distância de uma instituição privada de ensino superior. - Identificar na relação tutor -aluno a racionalidade: prática ou técnica. - Relacionar dificuldades e/ou facilidades no processo de transposição didático-metodológica no ambiente virtual entre tutor-aluno, frente a proposta de racionalidade prática.	- Pesquisa qualitativa. - Estudo de caso. - Entrevistas.	- Educação a distância. - Formação de professores. - Tutor. - Inovações Universitárias.
D47	Modelagem Matemática e Novas Tecnologias: uma alternativa para mudanças de concepções em matemática. ANO: 2005	- Apresentar uma pesquisa realizada com alunos concluintes do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de General Câmara, RS.	- Pesquisa qualitativa e quantitativa. - Observação. - Questionário.	Sem palavras-chave.

	INSTITUIÇÃO: PUC-RS			
T1	**- Mediação** docente em processos colaborativos de produção de conhecimentos na web. ANO: 2008. INSTITUIÇÃO: UNB.	- Apresentar, discutir e metodologicamente validar, por meio de um estudo de caso qualitativo, um processo de **mediação** docente original.	- Estudo de caso; - Uso de framework para avaliar o discurso *on-line.*	Sem palavras-chave.
T2	- A abordagem AME – Apreciação musical expressiva como elemento de **mediação** entre teoria e prática na formação de professores de música. ANO: 2009. INSTITUIÇÃO: UFBA.	- Investigar a influência de uma proposta de orientação docente no desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do Curso de Licenciatura em Música da UFBA.	- Estudo de caso. - Desenvolvimento e aplicação da abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva. - Entrevista. - Autobiografia. - Relatório. - Memorandos. - Questionários. - Registros em vídeo. - Diários de campo.	- Apreciação musical; - Articulações pedagógicas; - Formação de professores; - Estágio; - Estudo de caso.
T3	- Escola pública, currículo e educação emancipadora: O projeto político-pedagógica como **mediação.** ANO: 2007. INSTITUIÇÃO: PUC-SP.	- Conhecer o que foi/é realizado no cotidiano das escolas do Município de Uberaba-MG, com relação ao Projeto Político-Pedagógico e sua interferência na formação dos professores, na gestão democrática, na participação ativa da comunidade escolas na tomada de decisões e, por último, na conquista de a melhoria da qualidade de ensino e, portanto, na adoção de um Currículo que favoreça uma escola mais inclusiva.	- Pesquisa bibliográfica. - Pesquisa documental. - Entrevista com educadores da Secretaria de Educação de Uberaba – MG.	- Projeto político-pedagógico. - Gestão educacional. - Currículo. - Qualidade de ensino.
T4	- Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica. ANO: 2006. INSTITUIÇÃO: UFBA.	- Analisar as mediações comunicacionais presentes na prática pedagógica de cursos a distância ofertados a professores.	- Análise documental. - Entrevistas individuais. - Grupo focal.	**- Mediação.** - Formação de professores. - Educação a distância.
T5	Metodologia para integração de novas tecnologias na formação de professores. ANO: 2004 INSTITUIÇÃO: USP	- Desenvolver, implantar e avaliar uma metodologia para auxiliar o professor no uso de novas tecnologias em suas aulas, orientando-o na integração de informações para a produção do próprio material educacional multimídia.	- Preparação. - Produção. - Integração. - Visualização/distribuição.	- Não apresenta palavras-chave
T6	Educação Matemática: favorecendo investigações	- Investigar a passagem do Novo PC ao Velho PC como possibilidade	- Execução de aulas. - Experimentação e desenvolvimento de	- Situações surpresas. - Investigações

	matemáticas através do computador. ANO: 2006 INSTITUIÇÃO: UFC	metodológica em termos educacionais para dimensionar o uso do computador no ensino de matemática, favorecendo o processo investigativo. - Compreender ações inesperadas em software educativo de matemática nomeado por situações surpresa. - Viabilizar conjecturas que exigiam a argumentação matemática ou processo de validação por demonstração.	software educativo de matemática. - Questionários. - Filmagens.	matemáticas. - Sequência Fedathi. - Engenharia didática. - Reflexão. - Metareflexão.
T7	Aprendizagens da docência possibilitada pela **mediação** de um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, tendo a TV Comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos. ANO: 2004 INSTITUIÇÃO: UFSCAR	- Estudar de que forma a televisão poderia contribuir para que o homem se envolvesse e se comprometesse com a realidade vivida e de que forma o diálogo poderia contribuir para a relação escola, televisão e formação crítica.	- Pesquisa-ação. - Grupo de estudo colaborativo.	- Não apresenta palavras-chave.
T8	**Mediação** em serviços de disseminação seletiva de informações em ambientes de bibliotecas digitais federadas. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: USP	- Analisar o processo de disseminação seletiva de informações.	- Estudo exploratório. - Estudo de caso. - Questionário. - Análise de conteúdo.	- Disseminação seletiva de informações. - **Mediação.** - Bibliotecas Digitais Federadas. - Intervenção humana.
T9	A avaliação da aprendizagem no ensino de estruturas: epistemologia, tecnologia e educação a distância. ANO: 2004 INSTITUIÇÃO: UFRGS	- Investigar como os recursos informáticos podem contribuir para uma melhoria nas relações pedagógicas, numa proposta de avaliação da aprendizagem no ensino de Engenharia Estrutural.	- Não apresenta metodologia.	- Sem palavras-chave.
T10	Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sobre a lógica da compreensão do tempo e do espaço ANO: 2006 INSTITUIÇÃO: UFRGS.	- Abordar os movimentos desencadeados na instituição escolar com a chegada dos ambientes informatizados nas escolas da rede municipal de Porto Alegre	- Documentos - Entrevistas - Observações	- Sem palavras-chave.
T11	Avaliação ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem. ANO: 2008 INSTITUIÇÃO: UFC	- Em nível macro, desenvolver modelo conceitual para avaliar a interface humano computador (IHC), especificamente a usabilidade e a funcionalidade de	- Revisão bibliográfica. - AVAS: Moodle, Solar e Proinfo.	- Educação e novas tecnologias. - Ergonomia pedagógica. - Interface humano -computador. - Educação a distância.

		ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para a Educação a distância (EAD).		- Ambientes virtuais de aprendizagem.

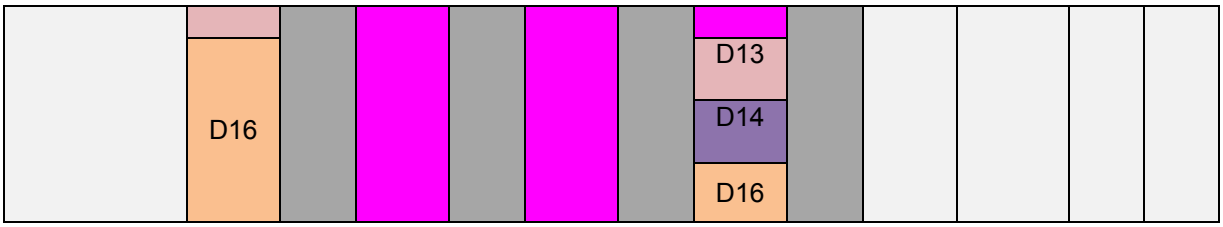
Fonte: a autora

Através de uma leitura atenta ao quadro 4 (acima), verificamos que os documentos que possuem o termo “Mediação” são Teses e Dissertações relacionadas às TDICs e ao processo de Ensino e Aprendizagem – fato visível nos elementos (título, objetivos, metodologia e palavras-chave). Já nos documentos que possuem o termo “Mediação Pedagógica,” o foco de pesquisa e análise está nas ações pedagógicas e de ensino e aprendizagem e não nas TDICs.

Nesse processo de codificação identificamos a ocorrência de pelo menos 1 (uma) vez os termos: “Mediação” e “Mediação Pedagógica” nos diferentes elementos das teses e dissertações já selecionados na pré-análise. Para efeito de síntese desta ocorrência, elaboramos o quadro 5 (abaixo).

QUADRO 5 – Sistematização quantitativa da ocorrência dos termos “Mediação” e “Mediação Pedagógica” nos elementos dos documentos pré-analisados.

Termos	**Título**		**Objetivos**		**Metodologia**		**Palavras-chave**		**Total de documentos com pelo menos 1 ocorrência dos termos: Mediação e Mediação Pedagógica**		**Total de ocorrência dos termos nos documentos**	
	D	**T**	**D**	**T**	**D**	**T**	**D**	**T**	**D**	**T**	**D**	**T**
Mediação	D5 D9 D11 D17 D43	T1 T2 T3 T7 T8	D5 D11 D15 D18	T1			D5 D9 D15 D19	T4 T8	8	6	13	8
Mediação Pedagógica	D10 D12 D13		D10 D12		D12		D1 D10 D12		6	0	13	0



Fonte: a autora

Esta sintetização do quadro 5[32] que se origina na análise de novos elementos (resumo, objetivos, metodologia e palavras-chave) demonstram que o termo "Mediação" está presente pelo menos uma vez em um dos elementos de **14 documentos** (sendo **8 em dissertações e 6 em teses**), enquanto que o termo "Mediação Pedagógica" ocorre em **6 documentos** (sendo **6 em dissertações e 0 em tese**). Estes termos se concentram nos títulos e nas palavras-chave. Este fato sugere que eles não são tratados como tema principal objetivado, tampouco como objeto de reflexão teórico-empírico. Acreditamos que a ausência dos termos "Mediação" e "Mediação Pedagógica" na metodologia e nos objetivos seja decorrência do entendimento destes elementos apenas como uma descrição de técnicas de coletas de dados, sem relação com o referencial teórico-metodológico e o objeto propriamente dito. Além disso, o fato de o termo "Mediação" ser muito mais presente que o de "Mediação Pedagógica", sugere a baixa apropriação deste último no contexto de ensino e aprendizagem.

Outro fato a ser destacado é o maior número de dissertações sobre a "mediação" em relação ao número de teses (**8 e 6 respectivamente**), e a ausência de teses sobre a mediação pedagógica. A falta de teses que contenham o termo "Mediação Pedagógica" – embora tratem da educação formal escolarizada e apontem a relação com as ações docentes, pedagógicas e midiáticas – é um dado significativo, pois revela a necessidade de ampliar a discussão acadêmico-científica a respeito.

Averiguamos ainda que a dissertação (**D19**), que consta no quadro 5, apesar de atender aos critérios anteriormente definidos, ou seja, de enunciar no título

[32] Das 8 (oito) dissertações e 6 (seis) teses que correspondiam ao processo de codificação, verificamos que 0 (zero) dissertação e 0 (zero) tese apresentam o termo "Mediaçao" na metodologia e das 6 (seis) dissertações e 0 (zero) teses com o termo "Mediação Pedagógica" apenas 1 (uma) dissertação e nenhuma tese possui o termo na metodologia. Nos objetivos, apenas 1 (uma) tese contem o termo "Mediação" e 0 (zero) tese possui o termo "Mediação Pedagógica".

relação com a educação formal: básica, educação a distância e as tecnologias educacionais, o acesso ao texto completo não está disponível, apenas o resumo, dificultando assim, a identificação da base teórica necessária para o processo posterior de análise: descrição, categorização, inferência e interpretação dos dados.

No processo posterior de análise, optamos por eliminar os **14 documentos** (**8 dissertações e 6 teses**) que aparecem pelo menos 1 (uma) vez o termo “Mediação” nos elementos (título, objetivos, metodologia e palavras-chave), porque dentre outros aspectos, verificamos que na proposta dessas dissertações e teses este termo está relacionado as TDICs e não necessariamente as ações pedagógicas e de ensino e aprendizagem, diferentemente das que possuem o termo “Mediação Pedagógica”, cuja ênfase são os processos de ensino e aprendizagem.

Nesta etapa da pesquisa, nossa primeira hipótese se confirma, dado que há um número bem mais expressivo de documentos que relacionam o termo Mediação com o uso das TDICs. No entanto, entendemos que para fazer frente à Pedagogia Tradicional, esta mediação deve ser qualificada com a perspectiva pedagógica, cuja ênfase é o processo de Ensino-Aprendizagem. Portanto, para a compreensão das concepções de Mediação Pedagógica, observamos que o uso das TDICs não é fundamental.

Assim, nas próximas etapas de análise da pesquisa: processo de descrição, categorização, inferência e interpretação o nosso objeto de análise será o conjunto de dissertações que apresentam o termo: “Mediação Pedagógica”, totalizando então 6 (seis) dissertações (D1, D10, D12, D13, D14, D16), selecionamos apenas os documentos que apresentam esse termo “Mediação Pedagógica” por acreditarmos que este constitui e expressa como princípio educativo e pedagógico capaz de fazer frente aos princípios da educação tradicional e atende ao nosso objetivo de tese.

3.4 Descrição

A descrição é a primeira fase do procedimento da análise de conteúdo. “Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens”.

(BARDIN, 2010, p. 37). Dentre as possibilidades, visa detalhar, esclarecer, contribuir para a compreensão do leitor ou ouvidor acerca dos fatos e/ou conteúdos abordados (de forma escrita ou oral). Nela, é inevitável o envolvimento, a interferência, participação, interpretação de quem o faz, pois, a forma com que se descreve o que se vê ou lê os fatos, é diretamente influenciada pelo ouvinte ou leitor. Isso significa dizer que a interpretação, o julgamento do descritor sobre o fato visto ou lido influenciará na compreensão de quem ouve ou lê a descrição.

> A descrição é a base para interpretação de dados mais abstratos e para o desenvolvimento de teoria, embora não tenha que ocorrer necessariamente assim. A descrição já incorpora conceitos, pelo menos implicitamente. (...) Embora a descrição claramente não seja a teoria, ela é fundamentada para teorizar. (STRAUSS, 2008, p. 32).

Assim, para descrever e interpretar os dados resultantes de nossa pesquisa empírica da tese, identificamos e selecionamos nos sumários das dissertações os capítulos e subcapítulos que conduzem à base teórica abordada pelo autor do texto. Em seguida, realizamos a leitura minuciosa de cada um deles e descrevemos as idéias centrais.

Esclarecemos que os capítulos das dissertações que se referem especificamente ao objeto de estudo e investigação do autor, como por exemplo, a metodologia adotada e os resultados de pesquisa, não são elementos necessários para investigação de nossa pesquisa de tese, porque, dentre outros aspectos, possuem a especificidade do objetivo de pesquisa escolhido pelo seu respectivo autor. Assim, procedemos à construção do quadro 6, a seguir, com o tratamento descritivo dos dados coletados, em que as dissertações são identificadas por título, local, ano, Programa, linha de pesquisa e, em seguida, são descritos os capítulos e sub capítulos que se referem à base teórica.

Acreditamos que, para esta etapa, esse critério de descrição é significativo, válido e pertinente, sobretudo para apontar as categorias de análise. Afinal, sabemos que é a base teórica de um trabalho que lhe dá credibilidade científica e

consistência, enunciando os conceitos que irão fundamentar a base empírica observada.

QUADRO 6 – Análise de conteúdo: descrição do *corpus* documental.

POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM UM AMBIENTE TELEMÁTICO: Análise de uma experiência de Matemática em EAD.	
LOCAL: PUC/SP	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
ANO: 2004	**LINHA DE PESQUISA:** Não apresenta.
Capítulo 2 Considerações teóricas	
2.1 Possibilidades de construção das TICs ao Processo de Ensino e Aprendizagem.	
A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs nos espaços sociais têm modificado as formas de agir, pensar e se relacionar entre as pessoas. No espaço educacional não é diferente, além dessas mudanças as TICs possibilitam novas formas de gerenciar e administrar cursos criam novos espaços de aprendizagem e novas formas de elaborar conhecimentos e saberes, ampliam as formas de interagir e se comunicar entre as pessoas, favorecendo o pensamento reflexivo e a consciência. **Base Teórica**: Masseto (2003), Lévy (2001),	
2.1.1 Abordagens pedagógicas	
As TICs ampliam as ações pedagógicas dos educadores, através de abordagens de ensino e aprendizagem e de ambientes virtuais de aprendizagem que privilegiam a colaboração, cooperação, integração e mediação pedagógica. Nessa perspectiva, não há mais um sujeito que ensina e outro que aprende, mas, sujeitos que dialogam, aprendem juntos e colaborativamente constroem conhecimentos. No entanto, é preciso reconhecer que apesar da inserção das TICs e das múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem oferecidas por elas, novas abordagens pedagógicas nem sempre são inseridas em cursos de EAD. **Base Teórica:** Belloni (1999), Vygotsky (1984), Masseto (2003)	
2.1.2 Mediatização	
Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem devem ser criados com o propósito de facilitar e motivar os alunos para aprender. Portanto, as escolhas de recursos tecnológicos para implementação desses ambientes deve considerar as potencialidades para a pesquisa, interação e o diálogo. O professor mediador deve incentivar à produção de conhecimentos, a reflexão e criticidade do aluno, deve desenvolver valores como a ética e a valorização humana. Deve ainda compreender que o conhecimento é uma construção individual, mas, também coletiva adquirida nas relações entre os sujeitos sociais, desse modo, não pode ser transmitido. Diferentemente da informação que advém deste conhecimento. **Base Teórica:** Belloni (1999), Masseto (2003)	
2.2 Interação e Interatividade.	
A Educação a distancia – EAD são cursos informatizados caracterizados pela interação e interatividade. A interação é uma ação recíproca entre dois sujeitos, mediatizada ou não por algum veículo de comunicação e a interatividade refere-se à relação sujeito-máquina, compreendendo recursos tecnológicos de busca e troca de informações e a mediatização das interações entre os sujeitos. Os recursos por si só não bastam para que haja envolvimento, comunicação e participação efetiva. Portanto, as TICs na educação devem possibilitar a interação mediatizada (professor/aluno, estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. A qualidade dos recursos de interatividade pode interferir diretamente na qualidade das interações. Belloni (1999). **Base Teórica:** Belloni (1999).	
2.3 Interação e mediação na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky	
Vygotski, teórico da abordagem sócio-interacionista defende que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre a partir das interações que mantém com o ambiente físico e social.As interações humanas são processos que ocorrem no campo das relações sociais, envolvendo conhecimentos, valores, ideologias, crenças, etc, ocorridas em uma dada sociedade e momento histórico, implicando em ações recíprocas de concordância ou discordância que promovem a apropriação e a transformação do saber. Para ele, o conhecimento é produto da	

interação social e da cultura. Logo, o indivíduo é um ser sócio-histórico, produtor de conhecimento, ativo em relação ao mundo. A construção do conhecimento acontece por meio do diálogo constante entre o exterior e o interior do sujeito. O indivíduo aprende e se desenvolve nas interações que estabelece com outras pessoas. Para Vygotsky, as atividades humanas são realizadas através da mediação entre os instrumentos técnicos (regulam as ações sobre os objetos) e psicológicos (correspondem aos sistemas simbólicos que regulam as ações sobre o psiquismo humano). Assim, a ação de ensinar está para além da transmissão de informações, pois implica em levar o aluno a pensar, a acessar informações e apropriar-se de conceitos elaborados de forma que possa desenvolver essa prática além de sua permanência na escola. Nessa perspectiva, Vigotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP que permite diagnosticar os níveis de desenvolvimento real do indivíduo, sinalizando o que falta para que o aluno realize, de forma mais independente, determinadas atividades nas quais ainda necessita de apoio. Nesse sentido, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, o que deve redimensionar o valor das interações sociais entre professor-aluno e entre alunos no contexto escolar. Ensinar ultrapassa a noção de transmitir informação, implica em proporcionar situações que favoreçam o interesse pela aprendizagem. Nessa direção, a mediação pode se entendida como ações ou formas decorrentes desta responsabilidade didático-pedagógica. **Base Teórica:** Rego (1999), Borba (2004), Lévy (2001), Vygotsky (1984).
2.4 Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem.
Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem devem considerar a mediação pedagógica como condição favorável para a participação e colaboração nos ambientes telemáticos, facilitando a utilização de novos métodos de interação com o aprendiz. A interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que reconheça e aceite o fato de que o aprendiz é o centro do processo de aprendizagem. Na escola esse profissional é o professor que assume o papel de mediador pedagógico e exerce uma postura de ensino voltada para a aprendizagem do aluno, problematizando, desafiando e estimulando os alunos para processar informações, construir conhecimentos e aprender. Assim, a mediação pedagógica é caracterizada na ação pedagógica do professor. Na EAD, a mediação pedagógica implica no acompanhamento e na construção da aprendizagem do aprendiz. **Base Teórica:** Moraes (1997), Valente (1993), Moran (2004), Masseto (2003).
2.5 Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.
Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem favorecem a aprendizagem colaborativa na medida em que os recursos tecnológicos disponíveis são utilizados para fins pedagógicos, através de uma abordagem pedagógica que privilegie a construção do conhecimento por meio da dinâmica do trabalho colaborativo, das interações entre os participantes. Nesse processo, o professor formador facilita, cria e conduz situações de ensino e aprendizagem, sendo um co-participante do processo de construção coletiva do conhecimento. O trabalho colaborativo valoriza as interações entre os participantes de forma que a construção do conhecimento passa a ocorrer de forma compartilhada. **Base Teórica:** Mason (1998), Vygotsky (1984).
2.5.1 Colaboração e Cooperação
A colaboração é uma ação de envolvimento conjunto, mútuo entre diferentes pessoas que buscam alcançar um mesmo objetivo. Enquanto a cooperação envolve diferentes pessoas que tem o mesmo objetivo, mas, que obedece regras hierarquizadas para alcançá-las. **Base Teórica:** Boa vida e Ponte (2004).
2.5.2 A colaboração como Estratégia de Aprendizagem na Construção do Conhecimento
No processo ensino-aprendizagem a colaboração favorece as relações interpessoais e intrapessoais. Quando os alunos interagem para trabalhar de forma colaborativa, combinando, trocando e construindo informações que, articuladas, contextualizadas e debatidas constituem o processo de construção de conhecimento. No entanto, os conflitos também constituem oportunidades de aprendizagem. **Base Teórica:** Boa vida e Ponte (2004), Vygotsky (1984), Cunha, Fuks e Lucena (2002), Kumar (1996), Okada (2002), Gracias (2003).
Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem a partir da complexidade e do Pensamento Ecossistêmico.
LOCAL: UCB — PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA SCRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
ANO: 2009 — **LINHA DE PESQUISA:** Não apresenta
Capítulo 1 A complexidade e o Pensamento Ecossistêmico Religando os Saberes

O capítulo apresenta os fundamentos da complexidade e os operadores cognitivos que servem de guia para pensar a realidade, o sujeito, o conhecimento e a prática; o ser, o fazer e o pensar; o individuo, a natureza e a sociedade. Todos esses elementos relacionados.
1.1 O pensamento complexo e o pensamento ecosistêmico
Discute sobre os saberes necessários para a educação do futuro como o estudo da complexidade humana, e o entrelaçamento entre os destinos individuais, sociais e históricos. Mudanças de paradigmas em uma sociedade com novas aspirações e novos conhecimentos e que é preciso religar os saberes. Discute ainda a necessidade de uma educação alternativa para o futuro, de pensar o homem e a sociedade inseridos em uma ecologia. Os objetos da ecologia são as interlocuções que acontecem em um ecossistema. A ecologia é vista como um conhecimento científico que tem por objetivo não apenas a natureza, mas as interlocuções e as relações que acontecem dentro de um ecossistema dando origem a um conhecimento dialógico, contextualizado. O pensamento ecossistêmico implica uma epistemologia sistêmica e não uma nova teoria sistêmica. É preciso, portanto, pensar de forma ecossistêmica, transdisciplinar, trazendo novamente o sentido do todo, mas, sem desconsiderar as partes. Os seres humanos são complexos porque tem que se adaptar a um ambiente com dificuldades para obter energia. A complexidade é uma propriedade da matéria e está presente em todos os domínios da natureza, está na realidade incerta e dinâmica. A complexidade é um fenômeno quantitativo, pois, inclui grande quantidade de interações e interferências entre um grande número de unidades. É um desafio para reunir o global ao parcial, o múltiplo ao singular, a ordem à desordem. Pensar complexo é estar disposto a enfrentar as incertezas do conhecimento, do real. É reconhecer a incerteza histórica, criadora e destruidora. Prepara para manter a atenção sobre a possibilidade do inesperado, das emergências. A complexidade restrita favorece epistemologicamente potencialidades interdisciplinares ao procurar leis da complexidade. A complexidade generalizada aceita a coexistência entre a disjunção e a conjunção, mantendo a distinção e procurando a relação. **Base Teórica:** Delors (1998), Morin (2007), Gutierrez e Pietro (1994), Guatarri (2007), Damásio (1998), Sommerman (2005), Moraes (1997), Capra (2002), Gleiser (2007), Almeida (2004), Mariotti (2007).
1.2 Os operadores cognitivos da complexidade
Os operadores cognitivos da complexidade são considerados de fundamental importância para o trabalho pedagógico e a formação do professor. O principio sistêmico-organizacional diz respeito às relações das partes com o todo e ao movimento próprio dessas relações. O principio hologramático considera que o todo se encontra nas partes e não somente as partes no todo. O principio retroativo está relacionado aos processos autoreguladores, rompe com a noção de causalidade linear afirmando que a causa age sobre o efeito e este retroage sobre a causa. A circularidade produtiva se refere à manutenção do incentivo ao debate e a aceitação da diversidade e da pluralidade. O principio da recursividade está relacionado às interações entre causa e efeito, ao processo de autoregulaçao. Nesse processo, os efeitos e produtos são necessários para o processo que os gera. O produtor é produtor do que o produz. O principio de auto-eco-organizaçao, os sistemas vivos produzem e organizam a si próprios. Os sistemas vivos são autoprodutores de si, mas, também são dependentes de outros elementos que estão no ambiente e da convivência com outros seres vivos. O principio dialógico permite conceber a coexistência entre opostos e considera a possibilidade de manutenção dos antagonismos sem a necessidade de exclusão de um ou de outro. A reintrodução do sujeito cognoscente no processo de conhecer é outro princípio que resgata o sujeito, que é autor e co-autor de sua história. Um sujeito reconstrutor do conhecimento. O princípio ecológico da ação traz a consciência de que o ser humano é imprevisível, pois é permeado pelos valores, pelas emoções e pela ética. O princípio da enação corresponde ao conhecimento incorporado na trama das relações recíprocas entre o ser que observa e o mundo que o circunstancia. O principio ético é considerado como componente fundamental em todas as relações humanas e permeia as relações educacionais, o respeito ao outro, às diferenças, ao produto da coletividade. Uma ética onde a solidariedade seja um valor, mas, a alteridade singular dos sujeitos e da coletividade seja respeitada. **Base Teórica:** Moraes (1997), Mariotti (2007), Morin (2007), Félix Guattari (2007), Demo (2002).
Capitulo 2 A mediação pedagógica e suas relações
Para que a educação seja qualidade é necessário que ocorra interações entre os sujeitos aprendentes e professores, e entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, num processo

permeado pela cultura e pelo meio ambiente.
2.1 Um pouco sobre o sujeito aprendente (aprendiz, educando).
Nessa direção, é preciso retomar os pilares da Educação propostos por Delors para o sujeito do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Essa perspectiva educacional sugere um determinismo da realidade sobre o sujeito, um sujeito apenas reprodutor. Contudo, existe outra perspectiva educacional que reconhece o mundo do ser humano como um mundo em que as experiências subjetivas, individuais precisam ser consideradas, pois, a subjetividade inclui a personalidade do indivíduo que constrói-se permanentemente. É o sujeito conhecedor, construtor, aprendente, ensinante, auto-eco-organizador. Nessa direção, a aprendizagem é processual, torna-se significativa quando os alunos aprendem o que de fato desejam aprender. Assim, o sujeito aprendente surge da união do sujeito entre o sujeito cognoscente e o sujeito desejante. O sujeito aprendente precisa ser crítico, curioso, disposto a aprender sempre. **Base Teórica:** Delors (1998), Bourdieu (2004), Freire (2003), Reys (1997), Guattari (2007), Damásio (2000), Morin (2007), Rogers (1983), Andrade (2006), Gutiérrez (1988), Torre (2005).
2.2 Aprender e conhecer na visão de alguns teóricos de diferentes áreas de conhecimento.
Este tópico apresenta as ideias de alguns teóricos que de forma transdisciplinar convergem ao ir ao encontro da teoria da complexidade.
2.2.1 Jean Piaget
Para Jean Piaget, a aprendizagem manifesta-se na transformação do comportamento humano. A transformação é resultado de experiências vivenciadas na constante interação com o ambiente. O desenvolvimento da inteligência ocorre mediante a influência do meio físico e social que desperta o indivíduo para a aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos. O conhecimento é um processo espontâneo, dinâmico, acontece na interação entre o sujeito e o objeto. A autonomia está relacionada ao desenvolvimento da autoconsciência, o julgamento moral evolui paralelo ao desenvolvimento cognitivo. Implica, portanto, levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.
2.2.2 Carl Rogers
Carl Rogers define a aprendizagem sob duas perspectivas. A primeira a aprendizagem sem significado, ou seja, que lida apenas com o cérebro e a segunda a aprendizagem significativa ou experiencial, envolve a pessoa como um todo, sob o aspecto sensível e cognitivo.
2.2.3 David Ausubel
Para David Ausubel a aprendizagem é um processo de construção no qual uma nova informação é adicionada e integrada a uma estrutura cognitiva existente. Processo por meio do qual o aprendiz utiliza um conjunto anteriormente significativo de conceitos e conhecimentos prévios para incorporar a sua estrutura cognitiva, de modo substantivo e não arbitrário, novos materiais que são potencialmente significativos, como informações e conceitos. Outro tipo de aprendizagem é a mecânica que acontece de forma arbitrária, sem que os novos conceitos estejam ancorados em conhecimentos prévios dos alunos. Esses conceitos são literalmente memorizados, não é necessariamente oposta à aprendizagem significativa, mas, pode acontecer como uma etapa a mais no processo de aprendizagem. Ausubel apresenta ainda a aprendizagem por recepção e por descoberta. A aprendizagem por recepção acontece por meio da memorização, ou seja, o professor apresenta o conteúdo e espera que o aluno seja capaz de memorizar. Na aprendizagem por descoberta, acontece quando o conteúdo memorizado é internalizado pelo aluno que ao interagir com outros conhecimentos utiliza a aprendizagem adquirida.
2.2.4 Antonio Damásio
O modo de aprendizagem segundo Antonio Damasio é um sistema complexo de interações que envolvem razão e emoção. Para ele, o ser humano não existe a não ser em sua integralidade física, emocional, cerebral, biológica e em sua interatividade com o ambiente que o circunscreve.
2.2.5 Uma aproximação com as teorias de Maturana e de Varela
Para Maturama, aprender é um fenômeno biológico, os agentes externos apenas desencadeiam as mudanças, mas, estas são determinadas nos próprios sistemas, chamados por ele de autopoiéticos. A autopóiese representa a relação entre o organismo e seu enterno. Significa a criação de si mesmo. Ele menciona que é preciso aprender a aprender, a pensar sobre o fazer, a refletir sobre o cotidiano. Para Varela tudo o que se faz é sempre um ciclo de percepções e ações. É a partir desta lógica circular que emerge toda a complexidade do

mundo e todo o significado atribuído pelo homem. A tese defendida por ele é a de que o organismo cria sua identidade acoplando-se ao seu ambiente; alojamos um potencial imenso que devemos gerir. Daí, segue-se a incorporação do conhecimento. Para ele, o mundo emerge a partir da relação do sujeito com o mundo, em um movimento imbricado de coprodução e codeterminação. Nessa perspectiva, aprender implica mudança interior, acontece interiormente, embora em relação com o meio. Assim, a inteligência deixou de ser a capacidade de resolver problemas para ser a capacidade de ingressar num mundo compartilhado.

2.2.6 Um pouco mais com Morin

Aprender para Morin é saber como fazer para adquirir saber. É um processo dialógico de construção de conhecimentos. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento, mas, comportar a união do conhecido e desconhecido. O conhecimento tem um complexo inseparável, no qual cada instancia contém as outras: cérebro, espírito, indivíduo, sociedade. Nessas instancias encontram-se a linguagem, a consciências, as emoções, o corpo, o outro. A consciência também é complexa, paradoxal e dialógica. Ao mesmo tempo é produto e produtora da reflexão.

Base Teórica: Campos (1980), Fialho (2007), Mortimer (1996), Kesselring (1993), Kamii (1991), Rogers (1977), Ausubel (1968), Moreira (1982), Damásio (2000), Morin (2007), Assman (2000), Capra (2002), Demo (2002), Varela (2007), Gutiérrez & Prado (2001).

2.3 Conectando a rede: o que há de comum

Embora aconteçam em diferentes áreas do cérebro, a percepção, a emoção e a consciência não acontecem de forma completamente independente. Portanto, o sujeito que aprende é um sujeito subjetivo, integral e possuidor de uma natural tendência a aprendizagem. Aprender implica um movimento constante dialógico e recursivo entre o corpo, a mente e o cérebro. Pressupõe desejo do aprendente, vontade e intencionalidade, para que a aprendizagem seja significativa para a vida. É nesse movimento dialógico que o conhecimento é construído por todos.

Base Teórica: Lévy (1999), Assis (2004).

2.4 Aprendizagem de adultos

Andragogia é um conjunto de princípios a serem utilizados especificamente para aprendizagem de adultos, afinal, para aprender os adultos, dependem de características individuais e contextuais. O maior recurso para a aprendizagem de adultos deve ser sua própria experiência, pois se educação é vida, também a vida é educação. O adulto aprendente reconhece a necessidade de aprender, é responsável por suas próprias decisões, possui uma grande bagagem de experiências acumuladas ao longo da vida, está pronto para aprender, sente-se motivado porque sabe os motivos pelos quais deseja aprender. Algumas etapas vivenciadas pelos adultos para aprender. A primeira etapa diz respeito ao período em que o adulto jovem começa a descoberta de si mesmo. A segunda etapa é relativo aquele período em que o adulto maduro relativiza as ideias. Daí, a necessidade de investir-se no aprendizado significativo, mais diretamente relacionado ao trabalho e às experiências de vida de cada um.

Base Teórica: Knowels (2005), Lindeman (1926), Bruno (2007), Brookfield (1998), Furlaneto (2007), Aretio (1988).

2.5 O professor aprendente.

Ensinar e aprender são processos distintos, portanto, fazem parte sujeitos distintos que se revezam, em movimentos contínuos, interativos. Os professores precisam conscientizar-se dessa multiplicidade de papéis tanto em sua formação quanto em sua ação. O educador também se autoforma é sujeito ensinante e aprendente, mediador, facilitador da aprendizagem.

Base Teórica: Freire (2003), Torres (2005), Moran (2007), Hérandez (1998), Imbérnon (2006), Furlanetto (2007).

2.6 O sujeito mediador

O professor é o mediador. É aquele que faz a mediação entre o aprendente e o conhecimento e entre os diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, mediar pedagogicamente é, colocar-se como facilitador, incentivador da aprendizagem, ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Para isso, o aprendente precisa relacionar o novo conhecimento aos saberes pré-existentes e necessita verificar os progressos alcançados. A mediação percebe o ser humano como um ser da práxis, capaz de atuar individual e coletivamente na sociedade à qual pertence e de transformar o mundo à sua volta. É na relação dialógica, no diálogo que a mediação e a construção do conhecimento acontecem.

Base Teórica: Tavares (2003), Morin (2007), Perrenoud (2007), Libâneo (2005).

2.7 A mediação Pedagógica: significados e significantes
Aprender é uma ação individual, realizada por quem aprende. Quem aprende, aprende alguma coisa com alguém, em algum lugar e com o mundo; lendo, meditando e conversando. Assim é uma ação que não pode ser confundida com isolamento e nem com abandono. Ensinar é uma ação intencional, dialógica e interativa. Mediar implica a existência de mais de um sujeito, mais de um tempo, ou ainda, mais do que um lugar ou objeto. Nessa perspectiva, o envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que provoque no aluno o desejo de aprender sempre, sem medo de errar. Na relação educativa existem dois processos de mediação: a mediação cognitiva e a mediação didática. A mediação cognitiva é aquela que liga o sujeito aprendiz ao conhecimento e a mediação didática é aquela que liga o professor formador ao conhecimento. É na relação dialógica que a mediação e a construção do conhecimento acontecem. Afeto e auto-estima aliados à competência da profissão são componentes fundamentais da mediação. Nesse processo, o professor é o mediador entre o aprendiz e sua aprendizagem, entre o aprendiz e os conhecimentos. Precisa considerar o dialogismo das relações, o compartilhamento dos objetivos. Precisa assumir o ensino como mediação e ajuda pedagógica, precisar estar junto com seu aluno. Precisa aprender a aprender, saber como se aprende, conhecer o processo da subjetivação humana, ser criativo, atencioso, dedicado e autodidata. **Base Teórica:** Moran (2007), Masseto (2000), Libâneo (1992), Maheu (2001), Perrenou (2000).
2.8 Construindo as redes para a mediação
A aprendizagem a partir do pensamento complexo pode ser considerada como uma construção individual, embora influenciada pelo coletivo. Assim, todo ser aprendente é um vir a ser possível, sujeito capaz de atualizar-se constantemente. Aprender resulta de experiências vividas e de interações entre o organismo e o meio. Aprender é descobrir significados e atuar em colaboração. Visto como uma rede, o conhecimento é um processo de construção e reconstrução. Pressupõe flexibilidade, adaptabilidade, cooperação e parceria. Nesse processo, o professor é o mediador entre o aprendiz e sua aprendizagem, o aprendiz e os conhecimentos. Se o professor aprender a pensar utilizando os princípios/operadores cognitivos do pensar complexo e ecossistêmico estará dando um grande passo em direção à sua formação como mediador. **Base Teórica:** Moraes (1997), Tavares (2003), Almeida (2000), Masseto (2000).
Capítulo 3 O Mundo Virtual de Ensino e de Aprendizagem.
3.1 O conceito de educação à distância.
A EAD não possui uma única definição, em geral é conceituada como uma modalidade de ensino e de aprendizagem que contribui para ressignificação de paradigmas educacionais e oferece possibilidades para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, através de atividades cooperativas, da relação teoria e prática e do vinculo entre ensino, pesquisa e extensão. Como modalidade de educação, a EAD precisa ser percebida em sua complexidade, em suas relações, em sua ecologia. Ecologia que muda no tempo, no espaço, nos diferentes níveis. Na perspectiva ecossistêmica e complexa, a EAD é conceituada como um sistema aberto, flexível, dinâmico. Pensar complexo é construir diálogos entre conceitos divergentes, reconhecendo que nem sempre há antagonismos, mas, complementaridade. É considerar a intersubjetividade e com isso perceber as relações interdisciplinares. **Base Teórica:** Peters (2004), Palloff e Prat (2002), Moraes (1997).
3.2 O espaço virtual de ensino e aprendizagem
Ciberespaço é um espaço virtual, invisível, de comunicação navegável, compartilhado e transparente. Espaço interativo e móvel. Espaço do saber, um campo vasto, aberto, desterritorializado. Assim, os termos espaço virtual mundo virtual e ciberespaço são empregados como sinônimos. O ciberespaço requer uma nova forma de relacionamento, de ensino e de aprendizagem, e uma nova forma de ver e entender o tempo, o território e o espaço. O espaço virtual se atualiza por meio de rede de computadores, de satélites, de cabos de fibra ótica. Nesse espaço são construídos os ambientes de aprendizagem amplificadores dos espaços tradicionais físicos. O ambiente virtual de aprendizagem é um espaço dentro do ciberespaço. Foi criado com base em pressupostos construtivistas, para os quais alunos e professores são aprendizes. No entanto, para que esse ambiente seja aproveitado como propulsor da aprendizagem, é necessário que haja uma metodologia coerentemente adequada e os professores sejam capacitados para atuar nesses ambientes. **Base Teórica:** Lévy (1999), Gibson (1984), Lemos (2002), Bártolo (2005), Sfez (2000), Moran (2000), Peters (2002), Bruno (2008).

3.3 A Tecnologia: além do tecnicismo
A tecnologia assume diferentes significados e propósitos dependendo do contexto e de quem a utiliza. Quando as tecnologias são utilizadas com objetivos educacionais ampliam a compreensão do professor sobre o uso do conteúdo e os meios de transmissão desse conteúdo. Dessa forma, a mediação pedagógica é incorporada à tecnologia e ao conteúdo. As novas tecnologias da informação e comunicação trazem uma pedagogia manifestada por meio do viver, do sentir, do relacionar-se, do querer e do fazer. As tecnologias digitais estimulam o fazer criativo e as novas formas de aprendizagem. **Base Teórica**: Gutiérrez (2008), Lévy (1997).
3.4 A mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: especificidades
As convicções epistemológicas e ontológicas do professor influenciam a sua ação pedagógica. O conhecimento é construído por cada indivíduo que atribui sentido à sua realidade, de acordo com suas experiências. Esse conhecimento deve ser compartilhado, pois a aprendizagem é social, ou seja, sofre influência de vários fatores externos, como interações interpessoais e grupais. O mediador, facilitador, orientador pedagógica precisa reconhecer seu papel como incentivador da autonomia do aluno. **Base Teórica:** Bruno (2008), Prensky (2001), Tapscott (1999).
3.5 Do ambiente real para o ambiente virtual de aprendizagem: professor e aprendentes como coautores.
Professores e aprendizes precisam compreender que os espaços virtuais de aprendizagem são diferentes dos ambientes de aprendizagem presenciais. O ciberespaço, ou espaço virtual de aprendizagem deve conduzir ao ambiente colaborativo, à troca de informações, à autonomia pedagógica. Nesse espaço, as funções tradicionais de ensino são transformadas. Os cursos em EAD precisam ser bem planejados, elaborados com um formato dinâmico e aberto. Por meio do diálogo e da interatividade entre alunos e professores, criam-se verdadeiras comunidades de aprendizagem. Daí, a necessidade de os professores estarem atentos aos estilos de aprendizagem. Mais importante do que ensinar é perceber se o aluno está aprendendo o que se pretende ensinar e aquilo que ele espera aprender. Os recursos escolhidos e as ferramentas disponibilizadas também têm forte influência no processo de mediação pedagógica e de interação digital. Alguns autores propõem que a mediação seja partilhada, construindo-se uma parceria entre o formador-pesquisador e os alunos pesquisadores, sem perder de vista a especificidade que cada um possui no processo de aprendizagem. Por meio do diálogo e da interatividade entre alunos e professores, criam-se verdadeiras comunidades de aprendizagem. **Base Teórica:** Moraes (1997), Peters (2004), Pallof e Pratt (2002), Lévy (1999), Bruno (2008), Moran (2007), Lévy (1999), Freire (1987), Gutiérrez (2003), Pesce (2004).

A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: perspectivas de mediação pedagógica: um diálogo possível	
LOCAL: USP	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ANO: 2009	**LINHA DE PESQUISA:** Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Capítulo 2 Tecnologia e identidades: perspectivas para a mediação tecnológica
O capítulo propõe aos professores do Ensino Médio que se preparem para a Mediação Tecnológica orientados pela pedagogia da dialogicidade. A sugestão é de uma modalidade comunicacional com a participação múltipla em que todos os atores envolvidos possam participar ativamente da construção de conhecimento e da aprendizagem. As mudanças paradigmáticas provocadas pelo avanço da internet têm implicações na esfera social e para lidar com as mudanças é preciso problematizar e tomar decisões acerca de outras demandas, como por exemplo, a formação de professores, as práticas comunicacionais, as bases do diálogo que se estabelece entre aluno-professor-escola-sociedade-aluno, as novas opções pedagógicas, entre outras. A interatividade é processo e produto da circulação dos saberes, transformando o modelo massivo de produção e circulação da informação em um modelo de comunicação interativa, múltipla e bipolar. O capítulo busca ainda conhecer os conceitos teóricos que balizam a mediação sob a perspectiva do uso pedagógico na disciplina Sociologia. **Base Teórica:** Freire (1996), Silva (2007), Setton (2004), Santaella (2004).
2.1 A importância do feedback na comunicação interativa
A comunicação interativa no ciberespaço revela os diferentes perfis de usuários internautas e diferentes níveis de imersão na navegação. Permite um feedback imediato das opções feitas pelos usuários. As interatividades no âmbito das TICs representam o caráter dialógico desses

sistemas conversacionais nos quais o feedback atua sistematicamente.
Base Teórica: Santaella (2004).

2.2 O jogo das identidades: o local e o global

A globalização é um fenômeno desigualmente entre regiões e entre estratos da população dentro da região do globo. O local se estende até nossa cultura nacional (as fronteiras nacionais) formando nossa identidade nacional. Assim, o local e suas identidades são reconfiguradas pelo global, perdendo, muitas vezes a força da tradição que esses lugares representam. Essas identidades tornam-se atemporais, desalojadas, passam a flutuar livremente e são ofertadas pelas redes do consumismo global ou pelos circuitos culturais. Nessa perspectiva, a escola deve ser uma instituição que promove vínculos de pertencimento pelos quais os alunos possam construir um lugar para si, relacionar-se com os demais, possa lhe fazer sentido. A educação como um meio de promoção para uma coexistência autônoma, crítica potencializadas pela essência interativa das TICs.
Base Teórica: Hall (2006), Giddens (2001), Sevcenko (2001), Ianni (1998), Doreen Massey (2001), Hernández (2006).

Capítulo 3 A disciplina sociologia: perspectivas de mediação pedagógica

3.1 Breve história da disciplina Sociologia no Brasil

A Sociologia surge para responder e explicar as questões racionais e cientificas dos fenômenos sociais, especialmente, das leis e causas que permitem explicar e prever tais fenômenos. O ano de 1887 é tradicionalmente marcado pela introdução da Sociologia nos currículos oficiais. Segundo alguns estudiosos, as ciências sociais ora tem servido aos interesses educacionais voltados à formação de uma consciência social, ora para o doutrinamento ideológico. A proposta de inclusão da Sociologia como disciplina ocorreu pela primeira vez em 1879, através de um parecer de Rui Barbosa que pretendia substituir a disciplina de Direito Natural pela disciplina Sociologia. Benjamim Constant também foi outro que pretendeu com a Reforma da Educação Secundária torná-la obrigatória. Nas primeiras décadas do século XX, a disciplina Sociologia vai lentamente ocupando espaço na escola secundária – normal ou preparatória – e no ensino superior. Em 1925, com a reforma do Ministro Rocha Vaz, é introduzida a disciplina Sociologia como obrigatória no 6º e último ano do ensino secundário para obtenção do certificado de conclusão de curso. O ano de 1932 é marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este documento representa um grande avanço porque trata a educação como um problema social e não meramente administrativo; o problema social da educação demanda um tratamento científico que só a Sociologia pode oferecer. Em 1942 com a Reforma Educacional do Ministro Gustavo Capanema a presença da disciplina Sociologia começa a se tornar intermitente no colegial, permanecendo apenas como disciplina optativa ou facultativa, mas sempre vinculada a uma expectativa técnica, isto é, como Sociologia da Educação em curso de magistério. Na década de 60 com a Lei de Diretrizes de Bases da educação Nacional - LDB nº. 4.024/61 a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. A Lei posterior nº 5.692/71 também mantém o caráter optativo da disciplina. Em 1982 a Lei nº 7.044/82 revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e a Resolução SE 236/83 da Secretaria do Estado de São Paulo torna a disciplina uma matéria optativa no currículo de 2º grau da rede pública de ensino e com o tempo a disciplina começa a ser reabilitada nos programas escolares. Em 1986 é elaborada uma proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia -2º grau pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Em meados de 1990 a LDB 9.394/96 institui a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no currículo do 2º grau em todas as escolas do país. Em 1997 são criadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio com propostas de mudanças na estrutura do 2º grau que passa a organizar-se com uma base comum nacional e não por disciplinas, mas, em três áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias; o currículo passa a ser voltado para o domínio de competências e habilidades e das tecnologias; o Ensino Médio passa a voltar-se não mais para a qualificação técnica, mas, para o domínio de conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho. Essas mudanças fornecem elementos para interpretação da não obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo. Os PCNs abordam os Temas Transversais como temas relativos às questões sociais que podem ser trabalhados em todas as disciplinas, sem uma imposição de conteúdos, ou metodologias, ou práticas, mas, em busca de explicitar possíveis relações entre as disciplinas. Em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou por unanimidade parecer favorável à obrigatoriedade da disciplina em todas as Escolas do Ensino Médio do país. No entanto, segundo orientação do Ministério da Educação contendo as

orientações curriculares para o Ensino Médio (2006) não se tem ainda uma comunidade de professores de Sociologia no Ensino Médio que tenha produzido consensualmente acordos a respeito de conteúdos, metodologias, etc., para esta disciplina e isso se deve, em grande parte, à sua intermitência na grade curricular. Em meados de 2008, o Senado aprova o projeto de Lei 11.684/08 que modifica o texto do artigo 36 da LDB e torna, inclusive, as disciplinas Sociologia e Filosofia obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.
Base Teórica: Mec (2002), Giddens (2001), Durkheim (1987), Machado (2005), Santos (2004), Takagi (2007), Meucci (2000), Santos (2004).

3.2 Reflexões acerca dos objetivos da disciplina Sociologia no Ensino Médio

A proposta é a construção de uma postura reflexiva diante da complexidade do mundo moderno através da Sociologia e de um planejamento educacional que se dê em um contexto histórico-social que responda as marcas e os valores da sociedade. Se ao final de um período letivo, o aluno expressar uma percepção de determinado evento social e identificar o seu lugar nessas relações sociais, compreender seus mecanismos e as diversas negociações e ideologias que essas relações engendram, identificar continuidades e rupturas, a disciplina terá em grande parte, alcançado seus principais objetivos. Nessa perspectiva, a Sociologia pode estabelecer diálogos com todas as demais disciplinas do currículo e tomá-las como objeto de estudo, assim como a própria concepção de currículo escolar ou de escola como instituição social. A disciplina Sociologia cumpre instigante papel ao propor que o aluno desconfie de tudo o que aprendeu.
Base Teórica: Freire (2001), PCNEM (1998), OCN (2006), MEC (2006)

3.3 O processo da disciplina Sociologia e a mediação pedagógica

3.3.1 O despertar da curiosidade

A curiosidade é uma exigência epistemológica, um elemento constituinte do processo de ensinar, de aprender, de fazer e ser e do próprio viver uma vez que se aprende por toda a vida. O relatório Jacques Delors apresenta a educação com base em quatro pilares de conhecimento para cada indivíduo. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Nesse processo, a curiosidade é o vetor (o sentido da força) de aprender para a vida e no campo pedagógico potencializa as interações professor-aluno-rede sinergética do conhecimento.
Base Teórica: Romão (2002), Gomez (2004).

3.3.2 A problematização e o estranhamento

A curiosidade dá início ao processo de problematização e estranhamento. A curiosidade é o motor, a autonomia no processo é o combustível, a mediação dialógica do professor é o maquinista. A dialogicidade é a problematização do próprio conhecimento, é condição para que a educação seja um ato comunicativo em sua acepção mais nobre. Um encontro de sujeitos que buscam as significações dos significados, ato do pensamento e da construção do conhecimento, ato do aprender e do pesquisar. Portanto, se o ato de conhecer implica o ato de comunicar, então potencializar a curiosidade epistemológica é um processo dialético. A educação dialógica é o encontro dos sujeitos em busca do conhecimento, requer uma reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer enfatizando o caráter comunicativo, dialógico e recíproco da educação e não apenas como espaço de simples transferência de saberes. O desenvolvimento dos indivíduos se dá em dois planos: no social (na relação entre as pessoas) e no interior do indivíduo. Para representar a mediação nesse processo ele desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Enfatiza neste conceito o papel da mediação semiótica, isto é, da linguagem internalizada pelo individuo enquanto formadora de conceitos. Nessa perspectiva, o professor mediador dialógico se apropria da linguagem enquanto instrumento para a compreensão e problematização pelo aluno. Essa mediação implica uma postura provocativa, desafiadora não como professor transmissor de conceitos para uma turma de alunos receptores de informações. Assim, a autonomia referida no processo da disciplina Sociologia pode ser definida como auto-governança.
Base Teórica: Leodoro (2007), Freire (1977), Piconez (2006), Assmann (1998), Lev Vygotsky (2007), Quadros (2001), Vilaça (2000), Charlot (2005), Tomazi (2004).

3.3.3 Desnaturalização e historicização

Desnaturalizar o aprendido significa abrir brechas para novas possibilidades de percepção das causas que regem e das conseqüências possíveis dos eventos sociais, históricos, culturais, econômicos, educacionais. Historicizar pode significar uma percepção destas causas e conseqüências a ponto de predizê-las, de pensar num devir. A desnaturalização requer do professor um conteúdo programático substanciado por conceitos, temas e teorias sociológicas que transitem por outras disciplinas de modo a oferecer novos modelos explicativos ou

analíticos para assuntos abordados antes ou concomitantemente a sua aula. A historicização está relacionada à desnaturalização porque ela requer a percepção da contextura social que a desnaturalização aponta, das tramas que compõem a realidade social, a História e preparam o devir, percepção da insuficiência das explicações causais, naturais ou mágicas. Se educar não é somente transmitir conceitos e no ato educativo os atores envolvidos utilizam a linguagem para ensinar e aprender, então a mediação pedagógica pode ser definida como o conjunto de práticas adotadas pelo professor, em detrimento de outras, para facilitar todo este processo. Práticas propostas, não práticas impostas. A mediação pedagógica pressupõe a ênfase em uma relação humanizante, que extrapola o modelo do ensinar-aprender. Pressupõe uma prática para além da transmissão de conteúdos via aulas expositivas e das provas individuais como critério de verificação da retenção e assimilação de conteúdos. É uma atitude constituída pelo diálogo multidirecional e que visa, sobremaneira, a autonomia do pensamento intelectual dos educandos. **Base Teórica:** Quadros (2001), Freire (2001), Charlot (2005).
3.3.4 Desequilíbrio, reflexão e desencantamento
A proposta é de que a disciplina Sociologia seja desenvolver uma nova atitude cognitiva no aluno. Embora nem sempre reveladas, a desequilibração e reflexão são indispensáveis ao processo e plenamente possíveis na medida em que não há como concebermos um indivíduo totalmente incomprometido diante de sua circunstância. A etapa de desequilibração e reflexão pode refletir-se no aluno através da práxis libertadora ou mantê-lo em sua condição ingênua. **Base Teórica:** Sarandy (2004), Freire (2002), Costa (1997), Romão (2002).
3.3.5 (Re) significação e reencantamento do mundo
Re-significar significa atribuir um novo sentido, significado. Re-significar, no processo da disciplina de Sociologia, significa atribuir um sentido primeiro ou um novo sentido a alguma coisa ou idéia. Reencantamento significa outra ou nova motivação para uma ação ou para uma idéia. É nessa etapa do processo da disciplina que o educando incorpora novos elementos à sua linguagem, re-significa. Portanto, é pela linguagem que se opera o discurso científico em que se articulam conceitos e teorias. A linguagem é dialogação. É um fenômeno sócio-ideológico. Nesse sentido, a fala é social, é determinada por padrões e normas e todas as coerções que a determinam são sociais, no entanto, o ato de falar é individual. Signos são as estruturas de significado apreendidas pelos indivíduos através da interação social. A palavra é elemento essencial que acompanha a criação ideológica, ela não toma o lugar do signo ideológico apenas, ela é uma formulação ideológica e indica as transformações sociais. Portanto, se ideologia é precondição da comunicação, os signos são precondição da linguagem. No processo da disciplina de Sociologia, a linguagem do professor e dos alunos se transforma porque na interação dialógica se produzem novos textos. Nesse sentido, na arquitetura da disciplina de Sociologia os significados transitam e são re-significados no contexto da aula, mas, apreendê-los requer um esforço maior do que fomentá-los. A mediação pela Sociologia se apresenta como uma possibilidade de diálogo entre saberes explicitando como um processo de pensamento interfere na construção de outro. A mediação simbólica estabelece a linguagem como um elemento potencializador da aprendizagem no ser humano. **Base Teórica:** Freire (2002), Bakhtin (1979).
CHATS E E-FÓRUNS NA EAD VIRTUAL: Links entre mediação pedagógica e hipertextualidade
LOCAL: UFC — PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA
ANO: 2008 — **LINHA DE PESQUISA:** Não apresenta
Capítulo 1 Gêneros do Discurso e Mediação Pedagógica: bases epistemológicas
O capítulo aborda os gêneros do discurso, gênero digital, interação e mediação pedagógica e a mediação pedagógica no meio digital.
1.1 O conceito de gênero
Os gêneros do discurso correspondem a “tipos relativamente estáveis do diálogo” orais e escritos que são os mais variados possíveis e vão sendo ampliados de acordo com a complexidade de esfera da atividade humana em que são utilizadas. Quando o interlocutor domina o gênero que deseja utilizar para se comunicar, ele utiliza todos os recursos disponíveis nesse gênero, para manter contato com o outro e para se expressar de maneira a ser compreendido. A “unidade real de comunicação verbal” é o enunciado, que é delimitado pelas falas alternadas dos sujeitos em seus diálogos, cujos enunciados caracterizam a réplica. Essa alternância de fala dos sujeitos ao dialogarem caracteriza a interação entre os falantes, que é necessária para uma participação adequada nas salas de aulas (quer aulas convencionais, quer as que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem). Os gêneros do

discurso são dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes, o que aproxima sua noção de gênero à unidade de comunicação verbal. Podemos dividir os gêneros baseando-nos pelo lugar institucional (hospital, escola, família, etc), pelo estatuto dos parceiros (discurso entre crianças, entre crianças e adultos, entre pessoas de níveis hierárquicos diferentes, etc) e pela natureza ideológica (discurso socialista, religioso, etc). A comunicação verbal será assegurada se determinados critérios forem atendidos no uso dos gêneros do discurso: uma finalidade reconhecida (o que queremos dizer e fazer), o estatuto dos parceiros legítimos (que papeis enunciador e co-enunciador assumirão), o lugar e o momento legítimos (todo gênero do discurso tem um lugar onde deve ser proferido), um suporte material (impresso, ondas sonoras, memórias do computador, etc), e uma organização textual (como, por exemplo, organizar e combinar as frases). Nessa perspectiva, os gêneros do discurso correspondem às diversas formas de enunciação que os usuários da língua vão criando e usando ao longo do tempo, para atender aos mais diversos propósitos comunicativos. A categoria instrumento é utilizada também para se referir a gênero. Instrumento é um meio de conhecimento que se encontra entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ele age. À luz desse raciocínio, não seria incorreto afirmar que para se tornar mediador, o instrumento deve ser antes apropriado pelo sujeito. Os gêneros do discurso também são definidos como dispositivos de comunicação. Os recursos hipertextuais são gêneros digitais que podem favorecer a mediação pedagógica e a interação, durante as situações de ensino virtual. O meio eletrônico exerce influência sobre o uso que se faz do gênero, quer seja social, cultural ou comunicativo e sobre a linguagem, em decorrência dos diversos recursos lingüísticos e semióticos encontrados nos gêneros digitais para a interação entre os sujeitos.

Base Teórica: Bakhtin (2000), Xavier (2002), Vygotsky (1985), Schneuwly (2004), Maingueneau (2002), Freire (2003), Coscarelli & Ribeiro (2005), Williams (1997), Marcuschi (2008).

1.2 Os conceitos de interação e de mediação pedagógica

A interação tem base social e, por isso, concretiza a linguagem em uso, uma vez que a enunciação é a realidade fundamental da língua. A forma e o estilo da enunciação são determinados pela situação de uso da linguagem dentro de um grupo social, histórico e cultural em que os interlocutores estão inseridos. Os gêneros do discurso fazem parte do meio social e são usados de acordo com a situação e o objetivo dos interlocutores, bem como, com o contexto em que eles se encontram. A experiência verbal do indivíduo não tem sentido por si só, isolada do processo de comunicação, mas, sim em relação com a experiência verbal do outro, com sua interação social e com a produção de enunciados no cotidiano. Portanto, a interação é essencial no estudo dos fenômenos humanos e para que a aprendizagem aconteça, essa interação acontece por vários gêneros, mas, a linguagem é a principal ferramenta intelectual de interação e de construção de conhecimento. O homem cria sua identidade por meio de sua interação com o outro e com o meio, pois é de acordo com o contexto social, econômico, cultural e histórico em que está inserido, que ele aprende. O conhecimento é construído pela mediação feita por outros sujeitos dentro do grupo social em que o indivíduo está inserido e é através dessa interação que a aprendizagem acontece e sua identidade é construída. O conhecimento é mais facilmente assimilado quando mediado, porém, deve-se mediar motivando o outro a um discurso participativo e reflexivo, o que pode gerar a autonomia do pensar. A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP é um conceito importante para tratar da mediação porque é dele que parte a compreensão de que o desenvolvimento do homem corresponde à aprendizagem de uso de ferramentas intelectuais por meio da interação. A mediação pedagógica na educação é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. No processo de ensino e aprendizagem, o aluno assume o papel de aprendiz e participante. Tal afirmação não prescinde do papel desempenhado pelo professor na medida em que este deverá sempre estar presente como um facilitador e orientador, desenvolvendo a mediação pedagógica. Nesse sentido, as novas tecnologias na educação são importantes durante a mediação pedagógica, principalmente para a educação a distância, na medida em que são usadas no sentido de valorizar a auto-aprendizagem e de incentivar a pesquisa e as discussões. A mediação ainda pode ser definida como um ato de interação entre um mediador e um mediado. Através da exposição direta de um indivíduo ao mundo, bem como através de sua aprendizagem mediada, pode-se afirmar que acontece o desenvolvimento cognitivo. A mediação cultural é indispensável na construção do conhecimento, do significado, da

aprendizagem por parte do indivíduo. Para ambos, durante o processo de aprendizagem, a mediação pode tornar a pessoa mediada autônoma na construção do saber. A experiência verbal de um indivíduo não tem sentido por si só, isolada do processo de comunicação, mas sim, em relação com a experiência verbal do outro, com sua interação e com a produção de enunciados no cotidiano.

Base Teórica: Bakhtin (2000), Souza (2004). Freitas (2000), Morato (2002), Vygotsky (1998), Lins (2002), Masseto (2003), Belloni (2003), Xavier (2005), Souza (2004).

1.3 A mediação pedagógica e os gêneros digitais

O uso de ferramentas próprias do hipertexto tais como som e imagem aliados ao texto, nos gêneros digitais durante a comunicação são importantes na interação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, portanto, deve ser contemplado no planejamento do professor. Quanto mais letramento digital, é possível uma maior participação e aproveitamento da aula por parte dos alunos na EAD. Os recursos hipertextuais são de fundamental importância no processo de mediação pedagógica, bem como na interação entre os sujeitos em um curso pela internet. O mediador, através de materiais e ferramentas, questiona e incentiva o aluno a fazer novas descobertas. Através dos recursos hipertextuais a mediação e a interação desenvolvidas pelos sujeitos do processo podem acontecer de forma mais dinâmica. Os contextos de interação poderiam ser os momentos de reflexão e de questionamentos em sala de aula, nas conversas face a face entre professores e alunos. Quanto ao uso pedagógico dos gêneros, eles afirmam que a comunicação oral não é esgotada com a mobilização de recursos lingüísticos, mas também usa signos de sistemas semióticos não lingüísticos.

Base Teórica: Molon (2011), Motta – Roth (2001) e Abreu (2002), Yuan (2003), Schneuwly (2004), Cunha (2005), Schuelter (2005), Araújo (2005), Leal (2007), Fontes (2007), Goffman (2002).

Capítulo 2 Hipertexto e EAD: das origens aos dias atuais

O capítulo apresenta o conceito de Hipertexto a partir das divergentes visões entre pesquisadores que estudam esta categoria.

2.1 Hipertexto

As discussões sobre o conceito de hipertexto e seu uso didático são cada vez mais freqüentes no meio acadêmico, particularmente na lingüística aplicada; porém alguns autores divergem entre si em relação ao que o hipertexto traz de novo para os estudos lingüísticos, o que levou os interessados no assunto a dividirem-se em dois grupos: um defende o hipertexto como uma nova realidade lingüístico textual que exige do leitor novos letramentos; já o segundo afirma não existir no hipertexto qualquer novidade em relação aos outros textos escritos. O termo Hipertexto surgiu na década de 1960, através de um pesquisador chamado *Theodor Holm* Nelson que definiu hipertexto como um conceito unificado de idéias e de dados interconectados, de modo que esses podiam ser editados em computador, evidenciando um sistema de organização de dados e um modo de pensar. Para alguns estudiosos, o hipertexto é um modo de enunciação digital, é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade. O hipertexto é definido ainda como um suporte material ou um único texto, uma prática multimodal que envolve os processos de escrita e de leitura atualizados na tela do computador. Como um suporte lingüístico semiótico bastante utilizado na interação virtual, em que se tem um rápido acesso às informações, além de ser também uma estruturação textual que transforma o leitor em co-autor do texto lido. O hipertexto não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode se estender a todos os gêneros, dando-lhes nestes casos algumas propriedades específicas, propriedades estas que julgamos serem os mecanismos hipertextuais planejados desde o primeiro momento da criação do hipertexto por seu autor, até a sua utilização pelos usuários. Não pode haver deslumbramentos sobre hipertexto, pois, por enquanto, parece que o que é efetivamente novo é apenas suporte. Vale lembrar que o hipertexto não é algo próprio da internet, mas acontece também no meio impresso. Independente da realização linear ou não, toda leitura é hipertextual. A hipertextualidade não é própria só da forma de apresentação física de um texto, mas também de como ele é processado pelo leitor (por quem ele é lido, como e com que propósito). A liberdade do leitor no hipertexto, por sua vez, não é tão infinita quanto parece, isso porque os links criados pelo produtor do hipertexto podem limitar a hiperleitura apenas aos caminhos que esse autor desejar que o leitor siga. A deslinearidade durante a leitura de um texto é própria do leitor em qualquer suporte, quer seja impresso ou digital, e não do produtor do hipertexto, então, a não-linearidade não poderia ser eixo definidor do hipertexto digital. O

caráter intersemiótico que caracteriza o hipertexto e os gêneros digitais responsáveis pela materialização da enunciação na internet pode ser peça-chave para uma melhor compreensão acerca da mediação pedagógica e da interação em ambientes virtuais educacionais.
Base Teórica: Komesu (2005), Xavier (2002), Araújo (2005), Rodrigues (2005), Marcuschi (2008), Possenti (2002), Coscarelli (2003), Ribeiro (2005), Koch (2002), Lévy (1993), Coscarelli (2003), Gualberto (2008), Komesu (2005), Crystal (2002).

2.2 Educação a distância

A Educação a distância é o exercício educativo que envolve estudantes, professores e ambientes, ou seja, todos os elementos do processo ensino-aprendizagem. Ensino a distância refere-se às atividades desenvolvidas por tutores de instituições educacionais, com ênfase no ensino, a fim de que os alunos adquiram determinado conhecimento.
Base Teórica: Moran (2004), Tijiboy (2005).

2.2.1 EAD no mundo

A EAD é praticada efetivamente desde o século XIX, quando a comunicação entre tutores e alunos acontecia por meio de cartas, através das quais seguiam os conteúdos estudados e as questões propostas sobre eles. Nessa modalidade de ensino, o tutor atua como um mediador no processo de construção do conhecimento por parte do aluno e este passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o próprio aluno precisa estar preparado para uma aprendizagem mais autônoma, para gerir seu processo de aprendizagem, visto que não terá um professor ao seu lado (fisicamente) para tirar suas dúvidas durante os momentos de reflexão sobre o conteúdo estudado. Há três gerações nessa modalidade de ensino: a primeira é caracterizada pelo uso de correspondência para a troca de material impresso entre alunos e professores e, consequentemente, pela interação lenta entre os atores do processo. A segunda geração é caracterizada pela integração entre o uso de material impresso e os recursos audiovisuais. A terceira geração é caracterizada pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação, cujos recursos (tais como emails, chats, listas de discussão, e-fórum) agilizam a interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem.
Base Teórica: Moran (2000), Alves (2001), Almeida (2003), Belloni (2003).

2.2.2 EAD no Brasil

Desde o início do século XX várias instituições no país tem se dedicado ao ensino a distância. Deste período para os dias atuais, várias outras instituições educacionais têm desenvolvido projetos no sentido de democratizar a educação através dessa modalidade de ensino, tanto em nível básico (para complementação de aprendizagem ou em situação emergencial, segundo a regulamentação de EAD no país) quanto profissional e superior.

2.3 Letramento digital

A condição de letramento vai além do saber ler e escrever, ou seja, do simples alfabetizar. É na realidade, fazer exercer as diversas demandas sociais que se utilizam da escrita, é contextualizar o ensino da leitura e da escrita, enfatizando a função sócio-comunicativa da linguagem. Alguns autores defendem a existência de diferentes tipos de letramentos de acordo com o contexto. Existe o letramento alfabético, típico do suporte impresso, o letramento digital/computacional, próprio do suporte digital e do contexto das tecnologias da informação e comunicação e o letramento acadêmico, referindo-se aos textos e aos documentos inerentes ao meio universitário. Uma pessoa letrada digitalmente é aquela pessoa capaz de identificar e utilizar de maneira funcional as diversas linguagens que dialogam entre si e se complementam, ou em outras palavras, as diversas semioses encontradas na tela de um computador ou de um vídeo game, no display do celular, do MP3, do MP4, do MP7, dentre outros recursos tecnológicos utilizados no cotidiano da sociedade. No entanto, ter acesso as novas TICs e saber acessar um site não são garantias de que o usuário utilizará os dispositivos do ciberespaço funcionalmente, e, conseqüentemente, não implica que ele tenha atingido o letramento exigido para manusear o hipertexto no meio digital. O letramento digital também é um importante fator para haver uma interação mais atrativa entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e para uma mediação pedagógica mais rica e produtiva, com o uso dos recursos inerentes ao suporte digital. Ter o conhecimento específico do conteúdo e não ter o letramento digital necessário ao uso dos recursos oferecidos pelo ambiente virtual utilizado no curso on-line, a nosso ver, pode significar “subutilizar” o suporte digital.
Base Teórica: Peixoto (2006), Ribeiro (2003), Kleiman (1995), Araújo (2008), Mateus (2004), Coscarelli (2005).

2.4 Educação a distância na internet

A internet começou a ser utilizada no Brasil nas unidades acadêmicas dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro em 1988, e, somente a partir de 1993 ela passou a ser usada nos

grandes centros de pesquisa espalhados pelo mundo, expandindo seus domínios para fora dos laboratórios e passando a ser utilizada também comercialmente e para o uso doméstico. No entanto, o acesso a internet não era tão fácil quanto hoje, além de a conexão ter velocidade limitada, o custo era alto, tornando restrito a um pequeno grupo na sociedade que tivesse um maior poder aquisitivo ou que pudessem trabalhar em empresas nas quais pudessem usar os recursos oferecidos pela grande rede mundial de computadores. Com o avanço da tecnologia digital, surgiram os cursos a distância na modalidade virtual, o que seria uma espécie de evolução desse ensino, cuja comunicação tutor-aluno partiu das cartas e das ligações telefônicas para os ambientes virtuais, considerados, em muitos casos, mais ágeis e mais eficientes que o método tradicional. Com o surgimento da EAD Virtual, houve redução da dificuldade de inter-relação entre os atores do processo ensino-aprendizagem, devido a hipertextualidade presente nos ambientes virtuais.

Base Teórica: Othero (2002), Braga (2007), Araújo (2007), Rebelo (2005), Almeida (2003)

AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINAR E O APRENDER: o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem	
LOCAL: UNISANTOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
ANO: 2007	**LINHA DE PESQUISA:** Não apresenta

Capítulo 1 As relações entre ensinar e aprender: questões primeiras

Este capítulo visa responder as seguintes questões: 1) Que sentido professores e alunos têm dado a seus respectivos ofícios no processo pedagógico? 2) Como o professor tem desenvolvido o seu papel de mediador do conhecimento? 3) Como os alunos tem assumido o seu papel de produtores de seu próprio conhecimento? Por fim, 4) De que maneira o professor, como mediador do conhecimento no processo educativo, tem se utilizado de práticas pedagógicas que conduzam os alunos a uma aprendizagem mais significativa?

Base Teórica: Huberman (1973), Severino (2003), Gadotti (2003), Vygotsky (1998).

1. Compreendendo o processo de formação de conceitos em Vygotsky

A perspectiva teórica sobre a formação de conceitos defendida por Vygotsky é a de que para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com ele o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados. Para Vygotsky existem duas linhas de desenvolvimento do individuo: a primeira, de origem biológica e a segunda sócio-cultural. Do entrelaçamento dessas duas linhas nasce a história do comportamento humano. A linha de desenvolvimento biológico se traduz nos processos mentais inferiores que se transformam em processos mentais superiores pela interação com os outros e pela apropriação de várias ferramentas de mediação. As funções psicológicas (mentais) superiores são operações internas que necessitam de elementos externos para se desenvolver. Sendo a linguagem um dos principais elementos de mediação. As ferramentas de mediação são: os instrumentos e os signos. Os instrumentos regulam as ações sobre os objetos e os signos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas. Assim, tanto um como o outro são marcas externas que objetivam intervir na realidade e na aprendizagem fundamentam esse processo de interação e de ação do homem com o mundo. O desenvolvimento provoca a participação do outro, da atividade, da linguagem estabelecida entre o sujeito e o seu grupo social. Assim, os significados vão sendo construídos pelo indivíduo e assinalam novas formas de generalização. As pesquisas de Vygotsky apontam para uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem não são a mesma coisa, e não estão totalmente separadas, mas, são interdependentes. Para compreender essa relação Vygotsky elabora o nível de desenvolvimento real e proximal. O nível de desenvolvimento real corresponde àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. E, o nível de desenvolvimento proximal indica aquelas atividades que as crianças são capazes de realizar contando com a ajuda de um adulto, ou mesmo de um companheiro mais capaz.

Base Teórica: Vygotsky (1998), Oliveira (1997), Luria e Leontiev (1978).

2. A mediação pedagógica

A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Assim, a relação do homem não é direta, mas, mediada. Algumas pesquisas contribuem para uma melhor compreensão da mediação e do processo pedagógico. Em geral, no processo de mediação o papel do professor é secundário na relação de ensino e na condução do processo educativo, pois é a criança quem dirige a aprendizagem e conduz o processo educativo. A mediação da aprendizagem põe em evidência o papel de sujeito do aluno e fortalece sua ação nas atividades que lhes

permitirão aprender, assim como ressignifica o papel do professor. A mediação são os instrumentos e signos que as crianças utilizam para elaborar e sistematizar o seu conhecimento. Portanto, ganha relevância as ações sociais que permitem aos indivíduos compartilhar a complexa rede de significados socialmente produzidos. É na capacidade de fazer-se, inserir-se e interferir na realidade, construir e reconstruir conhecimentos que os sujeitos podem transformá-la para um contexto melhor, tanto para si, quanto para o coletivo. A mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Base Teórica: Vygotsky (1998), Oliveira (1997), Fontana (2005), Freire (2005).

3. As relações entre ensinar e aprender

Ensinar e aprender são ações que não acontecem da mesma forma, não acontecem ao mesmo tempo, mas, estão inseridos em uma relação de redes culturais. Ensinar e aprender designa diversos significados. Ensinar não é só transferir conhecimento, é fazer pensar, ajudar a criar novos hábitos de pensamento e de ação. Aprender envolve uma relação interativa. Aprendemos com o outro, mediador pelo mundo e pela realidade em que vivemos. Nessa relação, o sujeito adquire condições de pensar e saber várias coisas, reelaborando o conhecimento que organizará através do contato com os mediadores. Ao promover as relações interpessoais, o ensino atua como facilitador dos processos interpsicológicos para os processos intrapsicológicos, transformando as zonas de desenvolvimento proximais em desenvolvimento real, o que desenvolve as funções psicológicas superiores, segundo a perspectiva teórica de desenvolvimento humano de Vigotsky. Assim, a expressão do professor como mediador está apoiada numa concepção construtivista de aprendizagem que entende a interação como elemento fundamental e o papel do educador, nesse contexto, é mediar a construção do conhecimento a partir do conhecimento prévio de seus alunos. Professores e alunos constroem coletivamente o conhecimento e uma aprendizagem significativa que acelera o desenvolvimento. A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Assim, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade. Afinal, o indivíduo valoriza o que faz sentido para ele, ou confere sentido ao que, para ele, apresenta algum valor. Para Vygotsky, a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações, por outros sujeitos. O outro pode apresentar-se por meio de objetos, do ambiente, do mundo que o rodeia.

Base Teórica: Vygotsky (1998), Rio (2006), Bordenave e Pereira (1998), Gadotti (2003), Hadji (2001), Charlot (2005), Moreira e Masini (1982), Libâneo (2004), Abdalla (2002).

Capítulo 3 Mediação Pedagógica

1. O professor como mediador do conhecimento

O professor é o mediador da aprendizagem, responsável para conduzir os alunos para conquista da autonomia. No entanto, a predisposição do aluno para aprender é determinante para aprendizagem, pois, ainda que o conteúdo seja significativo, o professor utilize uma metodologia inovadora, se o aluno não possui interesse não aprenderá.

1.1 Motivação

A motivação é um tema que vem sendo discutida entre os profissionais da educação como uma ação emocional que contribui positivamente para a aprendizagem. Sobre este aspecto, Vygotsky ressalta que a emoção é um agente tão importante quanto o pensamento e deve ser aceitável e desejável ao trabalho do professor. No entanto, a autora Moysés (1994) enfatiza que a motivação que se circunscreve apenas no campo emocional não garante a compreensão do que está sendo ensinado. Do despertar do interesse para o estimular da informação não existem parâmetros que possibilitem uma avaliação de como o processo de aprendizagem ocorre em cada aluno.

Base Teórica: Vygotsky (1998), Pozo (2002), Kuethe (1978), Almeida (1999), Moysés (1994), Delors (2000), Bzuneck (2001), Postic (1995), Luria e Leontiev (1978).

1.2 Atividade/Ação docente

A atividade constitui-se de um conjunto de ações e o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente através de suas relações com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. O significado do trabalho docente, em geral, é definido pelos professores, pela finalidade da ação de ensinar, pelo objetivo e conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de

apropriação do conhecimento pelo aluno. Para Vygotski, Luria e Leontiev (1978) para podermos compreender o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada pelo outro, ou outros, indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social. Quem ensina procura abrir caminhos, mostrar opções para quem aprende. Não transmite conhecimentos, mas, sim, sinais deste, para que o outro possa fazer uso dele e transformá-lo. Quem aprende, seleciona as informações novas e as agrega aos conhecimentos que já possui e, a partir, de então relaciona, reflete, pergunta, associa e dá um novo significado a informação adquirida. Vygotsky, Luria e Leontiev (1978), enfatiza que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento que ativa no aprendiz um grupo de processos internos de desenvolvimento, no âmbito das inter-relações com o outro, e, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas. Para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, existe a necessidade de interferir em sua atividade psíquica. Essa necessidade conduz a escolha dos modos de ensinar, pois o professor sabe que os métodos são eficazes somente quando estão de alguma forma, ordenados com os modos de pensar dos alunos. Macedo (1997) enfatiza que um dos desafios a se enfrentar na carreira docente é permitir-se cometer erros. O erro é um indicador de limite entre o que é positivo ou negativo, o que deve ser feito ou não em uma determinada situação.

Base Teórica: Vygotsky, Luria e Leontiev (1978).

1.3 Relação entre o ensinar e o aprender

Ensinar e aprender caminham juntos. Quem ensina procura abrir caminhos, mostrar opções para quem aprende. O que deve regular a relação pedagógica é um princípio de ação fundado intrinsecamente no conhecimento.

Base Teórica: Aquino (1996), Morales (1999), Coll (1994), Vygotsky (1998), Macedo (1997), Pozo (2002), Giddens (1993).

GEOGRAFIA ESCOLAR: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA AUTORIA DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM POR ALUNOS	
LOCAL: UFSM	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS
ANO: 2010	**LINHA DE PESQUISA:** Análise Ambiental e Dinâmica Espacial

Capítulo 1 Revisitando as matrizes teóricas

O capítulo tem por objetivo investigar através de um levantamento bibliográfico, a compreensão dos principais conceitos norteadores desta pesquisa. Assim, revisita as bases teóricas referentes as concepções de Geografia Escolar com abordagens e concepções na Perspectiva Crítica, Mediação Pedagógica e Objeto de Aprendizagem.

1.1 Geografia escolar: abordagens e concepções na perspectiva crítica

O surgimento de uma Geografia Crítica, permitiu considerar que a sociedade tem uma história e, por conseguinte, que surgiu do processo contraditório que se tornou o mundo, o qual se reinventa mediante as inovações, produzindo conseqüências para a sociedade. A qual deve ser interpretada e analisada considerando uma perspectiva abrangente e multidimensional, abarcando todos os setores: natural, cultural, econômico e político. A Geografia Crítica trouxe novos temas ao debate escolar, estimulando os alunos, a partir do conhecimento de mundo vivido por eles, a reflexão e construção de conhecimentos. Trouxe consigo algumas tendências para explicar a diversidade de fatos e fenômenos que se materializam no espaço. As transformações na Geografia afetaram a forma de ver e interpretar o mundo e suas transformações, agregando complexidade às analises. Temas sociais revestem-se de importância e pressupõem o resgate de temas que evidenciam as mudanças como o capitalismo e suas implicações, especificamente as desigualdades locais e regionais. Os conceitos de espaço, de território, de região, de paisagem e de lugar são apresentados como elementos-chave da Geografia Crítica e como novos parâmetros para analisar a Geografia. Vê-se, portanto, que a compreensão das temáticas geográficas e da geografia escolar, a partir da perspectiva crítica, possibilita aos alunos um pensamento complexo, de reconhecimento da diversidade e dos diversos aspectos sociais e culturais. A Geografia Humanística é uma tendência da Geografia Crítica que traz consigo aspectos importantes a serem explorados pela Geografia Escolar, a exemplo de assuntos como o espaço vivido, o lugar, as relações de pertencimento, etc. Esses assuntos despertam o interesse dos alunos, tornando-o um sujeito ativo, participante do processo. A Geografia Cultural é outro elemento da Geografia Crítica que reforça o caráter social dessa ciência. Tem como foco principal a influência de uma cultura sobre o espaço, evidenciando diversas formas de análises geográficas, com destaque para as categorias de análise do espaço, ou seja, o território, a região, a paisagem, o lugar e o próprio

espaço imbuídos de uma conotação cultural e identitária. Outra tendência geográfica que surgiu com a Geografia Crítica foi a Geografia da Religião com o objetivo de estudar os fenômenos religiosos, a importância da fé e suas relações com o espaço. Tem se a possibilidade de demonstrar a influencia das religiões sobre as pessoas, sua civilização e seus costumes. No espaço escolar, a Geografia da Religião pode ser trabalhada com o objetivo de conhecer e compreender as manifestações e formas de organizações espaciais. A Geografia Médica visa compreender as relações entre o meio ambiente e a saúde e deve ser trabalhada na escola através de temas transversais, sobre o local vivido relacionando-os com à prevenção de doenças. A Geografia do Turismo destaca o turismo como tema de estudo. Assuntos como desenvolvimento natural e social, a organização do espaço, a vegetação, o relevo, o clima, a cultura, a música, o lugar são aspectos a serem estudados, analisados pelos alunos na escola, instigando-os a pensar de forma crítica e criativa. Alguns autores, estudiosos da Geografia Escolar afirmam que a disciplina Geografia deve ajudar na construção crítica do cidadão por meio do saber pensar o espaço vivido. Nessa perspectiva, conhecer a Geografia é compreender que nossas ações decorrem das construções políticas, coletivas e históricas. Separar natureza e sociedade é uma tradição da Geografia que devemos superar. Alguns autores destacam que a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem, necessariamente, ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. Apontam que uma educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa por municiar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo ter informações a respeito do mundo em que vive. O professor de Geografia, como qualquer outro, precisa, basicamente, aprender a aprender e aprender a ensinar a aprender.

Base Teórica: Kimura (2008), Harvey (1992), Vesentini (2001), Puntel (2007), Paganelli e Cacete (2007), Moraes (1997), Callai (2000), Cavalcanti (1998), Lacoste (1988), Becker (2002), Lévy (1993), Coscarelli (1999), Takahashi (2000), Florenzano (2002), Santos (1994), Pontuschka (2002), Sommer (2003), Bagno (1998), Carlos (1999).

1.2 Mediação pedagógica

A mediação pedagógica tem sido defendida como a abordagem do processo ensino-aprendizagem capaz de motivar alunos e provocar acelerada maturidade. Significa a atitude do professor que age como um facilitador, incentivador da aprendizagem, que torna o ato educativo criativo, participativo. Autonomia, interação e cooperação são dimensões da mediação pedagógica. A autonomia é a capacidade que o sujeito tem de se auto-determinar e de se auto-realizar e pode ser compreendida como uma forma de as pessoas se transformarem, realizando suas atividades de forma independente, escolhendo estratégias e tomando decisões de forma racional crítica e consciente. Para Freire (2002), a autonomia atrela-se à capacidade de se transformar e transformar o mundo, com ênfase em ações que permitam desmistificar, problematizar e criticar a realidade. Os estudos sócio-interacionista indicam que a interação humana relaciona-se a construção do conhecimento e do meio, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do individuo que interage com o ambiente físico-social, compreendendo o ambiente histórico. As TICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizadas e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. No entanto, a interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional, agente de aprendizagem, que tenha conhecimento do processo de aprender por intermédio da construção de conhecimento. A dimensão cooperação, do ponto de vista pedagógico, enfatiza como são valiosos os alcances do trabalho em grupo e ajuda mútua na aprendizagem, na solução de problemas e na construção de valores e conceitos.

Base Teórica: Teixeira (2005), Masetto (2000), Silva (1987), Costa (2004), Litwin (2001), Freire (2002), Silva (2006), Newman e Holzman (2002), Silva (2000), Valente (1993), Vygotsky (1991), Lévy (1993).

1.3 Objetos de aprendizagem

Existem diversas variações para denominar objetos de aprendizagem, a exemplo, de objetos educacionais, objetos digitais, entre outros. Alguns estudiosos no assunto denominam objetos de aprendizagem de forma técnica e outros de forma teórica. Para o *Institute of Eletrical and Eletronics Engineers*, objetos de aprendizagem é uma entidade digital ou não digital que pode ser usada, ou re-usada ou referenciada durante o ensino com suporte tecnológico. O *Instrucional Management Systems* apresenta um conceito de objetos de aprendizagem como um conjunto de informações que contém rotinas e estruturas de dados que interagem com outros objetos. Sosteric e Hesemeier (2001), Wiley (2000), Muzio (2001) objetos de aprendizagem são recursos digitais que podem ser utilizados para fins pedagógicos, são objetos de comunicação, são pequenos componentes reusáveis – vídeos, demonstrações,

tutoriais, etc. - que não servem simplesmente para produzir ambientes, e sim, para desenvolver pessoas. Para se entender melhor os objetos de aprendizagem *Singh* (2001) enfatiza alguns elementos que os compõem: os objetivos, o conteúdo instrucional e a prática de feedback. O objetivo é a parte do objeto que tem como intenção demonstrar ao aprendiz o que ele poderá aprender a partir do estudo do objeto. No conteúdo instrucional o material é todo apresentado necessário, para que ao término das atividades, o aluno possa atingir os objetivos propostos. A prática de feedback é importante para que o aprendiz verifique se o desempenho atingiu as expectativas.

Base Teórica: Sosteric e Hesemeier (2001), Wiley (2000), Muzio (2001), Singh (2001).

1.3.1 LEGO, Átomo e de construção de pré-fabricados: as metáforas que explicam conceitos e características dos AO

O LEGO, o Átomo e o da construção de pré-fabricados são metáforas utilizadas desde as primeiras pesquisas sobre objetos de aprendizagem. A metáfora do LEGO explica a possibilidade de se combinar segmentos de informações assim como peças de um LEGO. A metáfora do Átomo compara os objetos de aprendizagem às pequenas estruturas que formam todas as coisas que existem (através da combinação e recombinação desses átomos entre si). Contudo, explica que um objeto de aprendizagem somente poderá ser agrupado a outro se as suas características forem compatíveis. A Metáfora de construção e de pré-fabricados explica as características modular, granular, de combinação e reutilização que um objeto de aprendizagem pode apresentar, através da comparação com os materiais de construção pré-fabricados.

Base Teórica: Neto (2005), Ritzhaupt (2005), Sosteric e Hesemeier (2001), Wiley (2000), Muzio (2001), Batista (2004), Wiley (2000), Giordani (2008), Singh (2001).

1.3.2 Características de OAs

As características dos objetos de aprendizagem relacionam-se teoricamente com o paradigma da ciência da computação. Tal paradigma refere-se a uma forma de representar, computacionalmente, entidades do mundo real ou do mundo computacional através de "objetos". Descrevem-se 12 características pertinentes aos objetos de aprendizagem. São elas: reusabilidade, agregação, identificação por metadados, flexibilidade, interatividade, facilidade de atualização, customização, interoperabilidade, aumento de valor de um conhecimento e indexação e procura. A reusabilidade é considerada uma das principais características dos Objetos de aprendizagem. Relaciona-se a construção de segmentos de aprendizagem na forma computacional, os quais podem ser reutilizados em diversos contextos ou situações de aprendizagem. Granularidade refere-se ao tamanho do objeto de aprendizagem. Ou seja, quanto menos e mais bruto for o estado do conteúdo de um OA, maior será a capacidade de reutilização em um outro contexto de aprendizagem. Na modularidade, quanto mais fácil for de selecionar os componentes (textos, imagens, sons) do todo, maior será a capacidade de reutilizar e recombinar estas peças em outros contextos e OAS. A agregação refere-se a capacidade de um objeto ser agrupado, combinado, agregado com outros objetos de aprendizagem, originando outras estruturas de aprendizagem compostas de diferentes OAs, com distintas granularidades. Interatividade é a característica que pressupõe que o usuário-aprendiz, que fará uso do OA, deve encontrar nesse OA, meios para interagir com o conteúdo – conceito no qual o OA se propõe abordar. A Flexibilidade diz respeito a como os objetos de aprendizagem são construídos de forma que possua início, meio e fim, eles já nascem flexíveis, podendo ser reutilizados sem nenhum tipo de manutenção. A Facilidade para atualização, como os mesmos objetos são utilizados em diversos momentos a atualização dos mesmos em tempo real é relativamente simples. Desde que todos os dados relativos a esse objeto estejam em um mesmo banco de informações, a necessidade de se atualizar este conhecimento em todos os ambientes que o utilizam é desnecessário. A Customização – como os objetos são independentes, a idéia de utilização dos mesmos em um curso, especialização ou qualquer outro tipo de qualificação, torna-se real, sendo que cada entidade educacional pode utilizar-se dos objetos e arranjá-los de maneira que mais convier. A Intoreperabilidade sustenta-se a partir da criação de um padrão para armazenamento de OA, a reutilização dos objetos não apenas em nível de plataforma de ensino e sim em nível mundial. Aumento do valor de um conhecimento ocorre a partir do momento em que um objeto é reutilizado diversas vezes em diversas especializações e este objeto vem ao longo do tempo sendo melhorado. Indexação por metadados são dados sobre dados, classificados, armazenados e distribuídos através da internet, por meio de repositórios on line de OA. A Padronização visa facilitar a procura por um objeto necessário.

Base Teórica: Wiley (2000), Silva (1998).

1.3.3 Metodologias específicas para o desenvolvimento de OAs: *RIVED, Wisconsin On line Resource Center, LabVirt.*
Nos últimos anos, tem ampliado o desenvolvimento de metodologias específicas para a produção de OA. A metodologia RIVED baseia-se na elaboração seqüencial de documentos específicos: o design pedagógico, o roteiro, o guia do professor e o formulário de cadastramento. O design pedagógico atende aos requisitos: objetivos, habilidades, conhecimentos prévios, marcos conceituais, tempo de execução de cada aula, etc. O roteiro é o script das atividades é constituído de texto, imagem e explicação da ação. O guia do professor procura fazer o encadeamento das atividades de acordo com os objetivos propostos no design pedagógico. Por fim, o formulário de cadastramento tem a função de identificar as principais características dos OA, podendo compará-lo a uma ficha técnica. A metodologia *Wisconsin On Line Resource Center* é dividida por fases: a primeira fase é denominada de desenvolvimento do conteúdo do OA, os responsáveis por ela são os desenvolvedores de curso. A segunda fase é intitulada produção técnica. A terceira fase é o teste do AO, a fase quatro é a publicação do AO. O *Lab Virt* é uma metodologia que envolve a participação dos alunos do ensino médio, universitários, professores da educação básica, pesquisadores, designers e programadores. **Base Teórica:** Reis e Faria (2007).

Observamos na descrição dos dados, o desafio de interpretar e compreender o texto original, de ter um olhar apurado para discernir o que de fato o autor quer referir, identificando e analisando de forma precisa o seu texto. Afinal, compreender um texto não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É uma forma de agir, posicionar-se sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Encontramos em Bakhtin (2010), a compreensão ativa como um modo de dialogar, interagir, construir sentidos entre os interlocutores (autor e receptor) da palavra verbal e não verbal. Para ele, é a atitude responsiva que gera a compreensão ativa. Para Bakhtin (2010, p.85):

> Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação à ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Por isso, não se pode compreender bem um texto sem o diálogo, sem a produção de sentidos colaborativa com base em atividades inferenciais. “[...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os

interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva". (BAKHTIN, 2010, p. 132). Acreditamos, portanto, que nos quadros constam a nossa compreensão dinamicamente ativa, pois, é resultado de leituras e re-leituras dos textos. Assim, com a descrição sistemática da base teórica das dissertações evidenciamos condições para realização da análise categorial, inferencial e interpretação dos dados.

3.5 Categorização

A categorização é um componente da análise de conteúdo não obrigatório. No entanto, grande parte das pesquisas em análise de conteúdo o utiliza. Nele, o pesquisador tem a oportunidade de classificar, inferir, sintetizar os dados em bruto. "A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". (BARDIN, 2010, p. 145).

Para Bardin, o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos e os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo. O critério de categorização que empregamos é de nível semântico (categorias temáticas), pois possibilita a descoberta das concepções de Mediação Pedagógica, permite encontrar analogias ou discrepâncias nas mensagens e também atendem aos principais requisitos para criação de categorias indicados. Os requisitos são:

- **Critério da homogeneidade**: este critério define que um único princípio de classificação deve orientar a organização. Ou seja, "num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise" (BARDIN, 2010, p. 148). No caso de nossa tese, o conjunto categorial (unidade de registro) é criado a partir da leitura da base teórica de cada capítulo das dissertações, ou seja, da descrição das idéias centrais do texto.

- **Critério da pertinência**: o critério da pertinência é adequado quando o material de análise escolhido pertence ao quadro teórico definido.
- **Critério da objetividade e fidelidade**: é o resultado do processo de análise de codificação. No processo de codificação de nossa tese, transcrevemos os dados de acordo com os elementos: objetivos, metodologia e palavras-chave, verificando a ocorrência com que aparecem os termos: Mediação e/ou Mediação Pedagógica.
- **Critério da produtividade**: apresenta um conjunto de categorias com resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

Metodologicamente, esses requisitos orientam o caminho para a construção de categorias adequadas e validáveis para a pesquisa. No âmbito de nossa investigação, para criar categorias, identificamos, a partir de um olhar apurado e da minuciosa leitura e descrição dos dados de cada capítulo das dissertações que compõem o corpus documental da análise de conteúdo, a(s) palavra(s) indutoras (categorias temáticas) que evidenciam as concepções e os significados das mesmas.

3.6 Inferência: processo de análise temática (nível semântico e interpretativo).

Nesta etapa, procedemos à última análise de conteúdo que é a inferência e interpretação de dados. A inferência é o procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação dos dados. Para Bardin (2003, p. 25):

> Produzir inferências é, pois, *la raison d´etre* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela

> competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Assim, visando assegurar a relevância do conteúdo analisado e compreender os significados, inferimos as categorias temáticas de análise (nível semântico e interpretativo). As categorias temáticas de análise de nível semântico são as palavras indutoras, ou seja, as palavras que evidenciam as ideias centrais dos capítulos dos documentos; são os assuntos que se quer abordar nos capítulos. Esclarecemos que neste processo estas categorias expressam as ideias centrais dos textos, os quais representam a descrição dos capítulos teóricos conforme o quadro 6.

Na seleção das categorias temáticas de análise (nível semântico e interpretativo) consideramos apenas os capítulos teóricos (basicamente aqueles que compõem os documentos – dissertações, exceto Introdução, Metodologias, Considerações Finais) e, ao selecionar, privilegiamos apenas as temáticas (palavras indutoras) e as significações relativas às mesmas. Favorecemos ainda as categorias **mediação** e **mediação pedagógica** e outras que nos permitem inferir a relação com a mediação pedagógica, a exemplo das categorias **ensinar, aprender, ensino, aprendizagem, professor e aluno** a fim de analisar as concepções de mediação pedagógica. Para Bardin (2010), a análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação; ou seja, cada palavra representa uma unidade de significação complexa, que não se limita à origem lingüística, mas está atrelada a outros aspectos, inclusive o psicológico.

Desprestigiamos, neste processo de análise que compõe o quadro 8, as categorias temáticas que, apesar de evidenciarem alguma relação com a mediação pedagógica, não foram contempladas nos capítulos teóricos, implicando na ausência de concepções da mesma. Em geral, os temas abordados nestes documentos que constam no quadro 6, limitam-se aos conceitos referentes a estes temas, como por exemplo, quando o conteúdo é relativo ao uso das TICs, a descrição sobre elas restringe-se ao significado das mesmas. Embora de algum modo revele pressupostos teórico-metodológicos relativos à ação pedagógica, não indica concepções de mediação pedagógica. Destacamos como exemplo em que isto ocorre os seguintes temas: AVAs, Educação a Distância, Interação, Interatividade,

Conhecimento, Colaboração, Educação, Autonomia, Hipertexto, Letramento Digital, Curiosidade, Conceitos, Desenvolvimento, Motivação, Atividade, Objetos de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, embora esses documentos tenham sido escolhidos sob critério de anunciarem a discussão sobre a mediação pedagógica e o uso da tecnologia no contexto educacional, o termo mediação é particularmente mais freqüente naqueles documentos que tratam das TICs, sem a qualificação de processos pedagógicos que façam frente às práticas tradicionais. Por outro lado, o termo mediação pedagógica além de presente, enunciam elementos que podem configurar concepções de mediação pedagógica.

Este fato corresponde à confirmação de nossa hipótese, a qual ressalta a relação direta entre o incremento do uso das tecnologias no contexto educacional ao uso do termo mediação. No entanto, reconhecemos que o termo mediação difere qualitativamente e metodologicamente do termo mediação pedagógica, dado que o primeiro não se vincula aos processos de ensino aprendizagem.

A escolha do termo mediação pedagógica, diferentemente do que estava posto na hipótese inicial se dá pela necessidade de qualificar a mediação na atual produção acadêmica sobre a educação no contexto contemporâneo. Cabe asseverar ainda que os processos de mediação devem contribuir para o ensino e a aprendizagem independente dos recursos tecnológicos disponíveis.

As descrições que constam no quadro 6 apontam para uma diversidade de concepções teórico-metodológica a respeito de diversos assuntos. Todavia, o nosso foco consiste na análise das concepções de mediação pedagógica. O quadro 7 apresenta os extractos com a descrição e a categorização de análise temática (nível semântico e interpretativo). Veremos que essas análises temáticas possibilitam a identificação das palavras indutoras e as bases teórico-metodológicas que fundamentam as concepções relativas à mediação pedagógica configurando as interpretações que compõe os significados.

QUADRO 7- Categorias de análise nível semântico e interpretativo.

D1 - Possibilidades de construção do conhecimento em um ambiente telemático: análise de uma experiência de Matemática em EAD.		
LOCAL: PUC/SP	**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**	
ANO: 2004	**LINHA DE PESQUISA: Não apresenta**	
Capítulo	**Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras**	**Categorias temáticas: análise de nível interpretativo**
Considerações teóricas	Ensinar	- "A ação de ensinar está para além da transmissão de informações, pois implica em levar o aluno a pensar, a acessar informações e apropriar-se de conceitos elaborados de forma que possa desenvolver essa prática além de sua permanência na escola". - "Ensinar ultrapassa a noção de transmitir informação, implica em proporcionar situações que favoreçam o interesse pela aprendizagem.
	Aprender	- "Ação dialógica que envolve a pesquisa, o debate, a reflexão crítica e a busca de informações".
	Mediação	- "A mediação pode ser entendida como ações ou formas decorrentes desta responsabilidade didático-pedagógica".
	Mediação Pedagógica	- "A mediação pedagógica é caracterizada na ação pedagógica do professor. Implica no acompanhamento e na construção da aprendizagem do aprendiz". - "Caracteriza-se na forma do professor tratar o conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre alunos, e destes com seu contexto maior". - "O mediador é o facilitador, incentivador, motivador da aprendizagem. Estimulador das interações. Co-participante do processo de construção coletiva do conhecimento".
	Professor	- "Mediador deve incentivar à produção de conhecimentos, a reflexão e criticidade do aluno, deve desenvolver valores como a ética e a valorização humana. Deve ainda compreender que o conhecimento é uma construção individual, mas, também coletiva adquirida nas relações entre os sujeitos sociais, desse modo, não pode ser transmitido. Diferentemente da informação que advém deste conhecimento". - "O professor formador facilita, cria e conduz situações de ensino e aprendizagem, sendo um co-participante do processo de construção coletiva do conhecimento".
D10 – Mediação Pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico		
LOCAL: UCB	**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**	
ANO: 2009	**LINHA DE PESQUISA: Não apresenta**	
Capítulo	**Categorias temáticas: análise de nível semântico**	**Categorias temáticas: análise de nível interpretativo**

	- Palavras indutoras	
A mediação pedagógica e suas relações.	Aprendizagem	- “A aprendizagem é processual, torna-se significativa quando os alunos aprendem o que de fato desejam aprender”. - “Para Jean Piaget, a aprendizagem manifesta-se na transformação do comportamento humano”. - “Carl Rogers, apresenta a aprendizagem sob duas perspectivas: a primeira é a aprendizagem sem significado, ou seja, que lida apenas com o cérebro e a segunda a aprendizagem significativa ou experiencial, envolve a pessoa como um todo, sob o aspecto sensível e cognitivo”. - “Para David Ausubel, a aprendizagem é um processo de construção no qual uma nova informação é adicionada e integrada a uma estrutura cognitiva existente. Processo por meio do qual o aprendiz utiliza um conjunto anteriormente significativo de conceitos e conhecimentos prévios para incorporar a sua estrutura cognitiva, de modo substantivo e não arbitrário, novos materiais que são potencialmente significativos, como informações e conceitos”. - “A aprendizagem por recepção acontece por meio da memorização. A aprendizagem por descoberta acontece quando o conteúdo memorizado é internalizado pelo aluno que ao interagir com outros conhecimentos utiliza a aprendizagem adquirida”. - “Aprendizagem Antonio Damásio é um sistema complexo de interações que envolvem a razão e emoção”. - “A aprendizagem a partir do pensamento complexo pode ser considerada como uma construção individual, embora influenciada pelo coletivo. Assim, todo ser aprendente é um vir a ser possível, sujeito capaz de atualizar-se constantemente.
	Ensinar	“Ensinar é uma ação intencional, dialógica e interativa”.
	Aprender	- “Para Maturama, aprender é um fenômeno biológico, os agentes externos apenas desencadeiam as mudanças, mas, estas são determinadas nos próprios sistemas chamados por ele autopoiéticos”. - “Aprender implica mudança interior, acontece interiormente, embora em relação com o meio”. - “Para Morin, aprender é saber como fazer para adquirir saber. É um processo dialógico de construção de conhecimentos”. - “Aprender implica um movimento constante dialógico e recursivo entre o corpo e a mente e a cérebro. Pressupõe desejo do aprendente, vontade e intencionalidade, para que a aprendizagem seja significativa para a vida. É esse movimento dialógico que o conhecimento é construído por todos”. - “Aprender é uma ação individual, realizada por

		quem aprende. Quem aprende, aprende alguma coisa com alguém, em algum lugar e com o mundo; lendo, meditando e conversando. Assim é uma ação intencional, dialógica e interativa". - "Aprender resulta de experiências vividas e de interações entre o organismo e o meio. Aprender é descobrir significados e atuar em colaboração. Visto como uma rede, o conhecimento é um processo de construção e reconstrução. Pressupõe flexibilidade, adaptabilidade, cooperação e parceria".
	Professor	- "O professor é o mediador. É sujeito ensinante e aprendente. É aquele que faz a mediação entre o aprendente e o conhecimento e entre os diferentes sujeitos". - "O professor é o mediador entre o aprendiz e sua aprendizagem, entre o aprendiz e os conhecimentos. Precisa considerar o dialogismo das relações, o compartilhamento dos objetivos. Precisa assumir o ensino como mediação e ajuda pedagógica, precisar estar junto com seu aluno. Precisa aprender a aprender, saber como se aprende, conhecer o processo da subjetivação humana, ser criativo, atencioso, dedicado e autodidata". - "O professor é o mediador entre o aprendiz e sua aprendizagem, o aprendiz e os conhecimentos. Se o professor aprender a pensar utilizando os princípios/operadores cognitivos do pensar complexo e ecossistêmico estará dando um grande passo em direção à sua formação como mediador.
	Mediação	- "A mediação percebe o ser humano como um ser da práxis, capaz de atuar individual e coletivamente na sociedade à qual pertence e de transformar o mundo à sua volta. É na relação dialógica, no diálogo que a mediação e a construção do conhecimento acontecem". - "A mediação cognitiva é aquela que liga o sujeito aprendiz ao conhecimento e a mediação didática é aquela que liga o professor formador ao conhecimento. É na relação dialógica que a mediação e a construção do conhecimento acontecem. Afeto e auto-estima aliados à competência da profissão são componentes fundamentais da mediação". - "Implica a existência de mais de um sujeito, mais de um tempo, ou ainda, mais do que um lugar ou objeto".
	Mediação pedagógica	- "Colocar-se como facilitador, incentivador da aprendizagem, ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Para isso, o aprendente precisa relacionar o novo conhecimento aos saberes pré-existentes e necessita verificar os progressos alcançados".
Capítulo	**Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras**	**Categorias temáticas: análise de nível interpretativo**
O mundo virtual de ensino e de	Aprendizagem	- "A aprendizagem é social, ou seja, sofre influência de vários fatores externos, como

aprendizagem.		interações interpessoais e grupais".
	Professor	- "O professor enquanto mediador, facilitador, orientador pedagógico precisa reconhecer seu papel como incentivador da autonomia do aluno". - "Precisa compreender que os espaços virtuais de aprendizagem são diferentes dos ambientes de aprendizagem presenciais".
	Mediação	- "A mediação deve ser partilhada, construindo-se uma parceria entre o formador-pesquisador e os alunos pesquisadores, sem perder de vista a especificidade que cada um possui no processo de aprendizagem. Por meio do diálogo e da interatividade entre alunos e professoees, criam-se verdadeira comunidades de aprendizagem".
D13 - A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: perspectivas de mediação pedagógica: um diálogo possível		
LOCAL: USP	**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**	
ANO: 2009	**LINHA DE PESQUISA:** Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares	
Capítulo	**Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras**	**Categorias temáticas: análise de nível interpretativo**
A disciplina Sociologia: perspectivas de mediação pedagógica.	Professor	- "O professor é o mediador dialógico se apropria da linguagem enquanto um instrumento para a compreensão e problematizaçao pelo aluno".
	Mediação	- "Mediação semiótica é a linguagem internalizada pelo indivíduo enquanto formadora de conceitos".
	Mediação Pedagógica	- "Conjunto de práticas adotadas pelo professor, em detrimento de outras, para facilitar todo este processo. Prática propostas, não práticas impostas". - "Pressupõe a ênfase em uma relação humanizante, que extrapola o modelo de ensinar-aprender. Pressupõe uma prática para além da transmissão de conteúdos via aulas expositivas e das provas individuais como critério de verificação e retenção e assimilação de conteúdos. É uma atitude constituída pelo diálogo multidirecional e que visa, sobremaneira, a autonomia do pensamento intelectual dos educandos".
D12 – Chats e e-fóruns na EAD virtual: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade.		
LOCAL: UFC	**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA**	
ANO: 2008	**LINHA DE PESQUISA: Não apresenta**	
Capítulo	**Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras**	**Categorias temáticas: análise de nível interpretativo**
Gêneros do discurso e mediação pedagógica: bases epistemológicas	Mediação Pedagógica	**- "**A mediação pedagógica na educação é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.
	Aluno	- "No processo de ensino e aprendizagem, o aluno assume o papel de aprendiz e participante".
	Professor	- "Tal afirmação não prescinde do papel

		desempenhado pelo professor na medida em que este deverá sempre estar presente como um facilitador e orientador, desenvolvendo a mediação pedagógica". - "O professor mediador, através de materiais e ferramentas, questiona e incentiva o aluno a fazer novas descobertas.
	Mediação	- "A mediação ainda pode ser definida como um ato de interação entre um mediador e um mediado. Através da exposição direta de um indivíduo ao mundo, bem como através de sua aprendizagem mediada, pode-se afirmar que acontece o desenvolvimento cognitivo. A mediação cultural é indispensável na construção do conhecimento, do significado, da aprendizagem por parte do indivíduo. Para ambos, durante o processo de aprendizagem, a mediação pode tornar a pessoa mediada autônoma na construção do saber".
D14 – As relações entre o ensinar e o aprender: o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem		
LOCAL: UNISANTOS	**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO**	
ANO: 2007	**LINHA DE PESQUISA: Não apresenta**	
Capítulo	**Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras**	**Categorias temáticas: análise de nível interpretativo**
As relações entre ensinar e aprender: questões primeiras	Mediação	- "A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". - "A mediação da aprendizagem põe em evidência o papel do sujeito do aluno e fortalece sua ação nas atividades que lhes permitirão aprender, assim como ressignifica o papel do professor". - "A mediação são os instrumentos e signos que as crianças utilizam para elaborar e sistematizar o seu conhecimento".
	Mediação Pedagógica	- "Mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos".
	Ensinar	- "Ensinar não é só transferir conhecimento, é fazer pensar, ajudar a criar novos hábitos de pensamento e de ação".
	Aprender	- "Aprender envolve uma relação interativa. Aprendemos com o outro, mediador pelo mundo e pela realidade em que vivemos".
	Professor	- "Mediador. Facilita os caminhos para a aprendizagem do aluno".
Mediação Pedagógica	Professor	- "O professor é o mediador da aprendizagem responsável para conduzir os alunos para a conquista da autonomia".
	Ensinar e aprender	- "Ensinar e aprender caminham juntos. Quem ensina procura abrir caminhos, mostrar opções para quem aprende".
D16 – Geografia escolar: a mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos.		

LOCAL: UFMS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS	
ANO: 2010	LINHA DE PESQUISA: Análise Ambiental e Dinâmica Espacial	
Capítulo	**Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras**	**Categorias temáticas: análise de nível interpretativo**
Revisitando as matrizes teóricas.	Professor	- "O professor de Geografia, como qualquer outro, precisa, basicamente aprender a aprender e aprender a ensinar a aprender".
	Mediação Pedagógica	- "A mediação pedagógica tem sido defendida como a abordagem do processo ensino-aprendizagem capaz de motivar alunos e provocar acelerada maturidade. Significa a atitude do professor que age como um facilitador, incentivador da aprendizagem, que torna o ato educativo, criativo e participativo".

Fonte: a autora

3.7 A análise de conteúdo propriamente dita: as concepções de mediação pedagógica à luz de Vygotsky.

Nesta etapa, analisamos os extractos (as categorias temáticas de análise: nível semântico e interpretativo) que constam no quadro 7, averiguando as Instituições de Ensino, a Localização Regional, o Período, Programas de Pós-Graduação, Linha de Pesquisa em que as dissertações foram elaboradas e as enunciações das categorias temáticas de nível semântico, que são as palavras indutoras: **Ensinar, Aprender, Ensino, Aprendizagem, Professor, Aluno, Mediação e Mediação Pedagógica,** utilizadas nos capítulos teóricos, dialogando com as abordagens de Vygotsky acerca da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, teoria histórico-social, teoria da mediação instrumental, cujos conceitos já foram delineados no capítulo teórico deste trabalho.

3.7.1 Instituição de Ensino: as dissertações foram elaboradas nas seguintes instituições:

3.7.1.1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP - (D1)

3.7.1.2 Universidade Católica de Brasília – UCB – (D10)

3.7.1.3 Universidade de São Paulo – USP – (D13)

3.7.1.4 Universidade Federal do Ceará – UFC – (D12)

3.7.1.5 Universidade Católica UNISANTOS – (D14)

3.7.1.6 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – (D16)

3.7.2 Região: localização das instituições de ensino em que as dissertações foram elaboradas.

As dissertações (D1, D10, D13, D14 e D16) foram elaboradas e publicadas nas Instituições de Ensino das Regiões Sudeste e Centro Oeste e a dissertação (D12) na região Nordeste do Brasil.

3.7.3 Período de publicação: ano em que as dissertações foram defendidas e publicadas.

3.7.3.1 Dissertação (D1) no ano de 2004

3.7.3.2 Dissertação (D14), no ano de 2007

3.7.3.3 Dissertação (D12), no ano de 2008

3.7.3.4 Dissertação (D10, D13), no ano de 2009

3.7.3.5 Dissertação (D16), no ano de 2010.

3.7.4 Programa de Pós Graduação: programas em que as dissertações foram realizadas.

3.7.4.1 Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – (D1)

3.7.4.2 Programa de Pós-Graduação e Pesquisa *Strictu Sensu* em Educação – (D10)

3.7.4.3 Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – (D13)

3.7.4.4 Programa de Pós-Graduação em Linguística – (D12)

3.7.4.5 Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – (D14)

3.7.4.6 Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências – (D16)

3.7.5 Linha de Pesquisa: linhas de pesquisa em que as dissertações estão vinculadas.

3.7.5.1 não apresenta Linha de Pesquisa - (D1).

3.7.5.2 não apresenta Linha de Pesquisa - (D10).

3.7.5.3 Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares - (D13).

3.7.5.4 não apresenta Linha de Pesquisa - (D12).

3.7.5.5 não apresenta Linha de Pesquisa - (D14).

3.7.5.6 Análise Ambiental e Dinâmica Espacial - (D16).

3.7.6 Análise dos extractos da categoria temática: "Ensinar"

Como se vê no quadro 7, as enunciações relativas a categoria temática: **"Ensinar"** aparecem nas dissertações (D1, D10, D14). Propomos-nos a analisar os extractos estabelecendo diálogo com as teorias de Vygotsky.

Análise dos extractos (D1, D10, D14)
- "A ação de ensinar está para além da transmissão de informações, pois implica em levar o aluno a pensar, a acessar informações e apropriar-se de conceitos elaborados de forma que possa desenvolver essa prática além de sua permanência na escola". - "Ensinar ultrapassa a noção de transmitir informação, implica em proporcionar situações que favoreçam o interesse pela aprendizagem. - "Ensinar é uma ação intencional, dialógica e interativa". - "Ensinar não é só transferir conhecimento, é fazer pensar, ajudar a criar novos hábitos de pensamento e de ação".

Nesses extractos, identificamos um primeiro exemplo de atividade mediadora. Observamos que a concepção de ensinar está diretamente relacionada à ação do sujeito com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade. Tomando por base à estruturação do desenvolvimento psicológico do indivíduo proposta por Vygotsky verificamos que a relação social é uma relação dialética entre eu e outro e que por se constituir nessa relação configura-se, portanto, mediação.

Vygotsky não elaborou um conceito de mediação, apresentou funções teórico-metodológicas que operam como atividades mediadoras para origem das Funções Psicológicas Superiores - FPS do indivíduo, a exemplo dos signos e dos instrumentos. Para ele, o sujeito não é mero signo, precisa do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética, sendo o outro a mediação da relação.

> O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir preciso ser o outro de si mesmo. É necessário, o reconhecimento do outro como eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro como eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas; mas nesta conversão, que não é mera reprodução, mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento como autoconhecimento e o conhecimento do outro como diferente de mim. (MOLON, 2011, p. 112).

Há ambigüidades teóricas acerca da constituição subjetiva do sujeito. Alguns autores como Werstch (1988) afirmam que Vygotsky priorizou os processos intrapsicológicos dos processos interpsicológicos. Contudo, para análise desses extractos consideramos o fato de que a dimensão dialética entre os processos inter e intrapsicológico ou intra e interpsicológico é determinante na constituição do sujeito e acontece pela mediação semiótica. (MOLON, 2011). Assim, considerando a relação dialética das dimensões interpsicológicas e intrapsicológicas, com base no pressuposto de que o intrapsicológico foi antes interpsicológico, podemos afirmar que o social constitui o sujeito ao mesmo tempo em que é constituído por ele, ambos

sendo constituídos pela mediação dos signos e instrumentos. O uso de instrumentos e signos como atividade mediadora é significativo para evolução humana.

> Para Vygotsky, a inclusão de signos no ato psicológico levava a importantes mudanças estruturais. Seu uso implicaria que (1) novas funções psicológicas ficavam envolvidas, (2) vários processos naturais acabariam por declinar, e (3) propriedades do ato como um todo, como sua intensidade e duração, iriam mudar. A inclusão de um signo em um ou outro processo comportamental...reforma toda a estrutura da operação psicológica, assim como a inclusão de um instrumento reforma toda a estrutura de uma operação de trabalho. (VEER & VALSINER, 2009, p. 241).

A mediação semiótica atribui novos sentidos a constituição do sujeito e conseqüentemente, a ação de ensinar. Pois, a individualidade do sujeito sendo processualmente e socialmente elaborada nos obriga a reconhecer à necessária e importante influência da relação dialética. A ênfase da mediação semiótica não se baseia no paradigma do sujeito passivo ou ativo, mas, na interação dialética entre sujeito e objeto e na ação do sujeito sobre o objeto que é socialmente mediada. Assim, ao ensinar o sujeito deve interagir para que se desenvolvam novas formas de pensar, apropriar e internalizar saberes e fazeres. Nessa perspectiva, o sujeito é resultado da relação dialética, sujeito interativo e semiótico. O sujeito interativo não é passivo nem ativo, mas, construído na interação com o outro, nas relações interpessoais.

> Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamento, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 110).

Nesse sentido, a busca pela compreensão de como o ensino e seus diversos métodos influi no desenvolvimento cognitivo e nas características psíquicas do indivíduo deve ser constante, deve incluir os estudos e as pesquisas das relações recíprocas entre aprendizagem e desenvolvimento. Nessa direção, encontramos nos extractos da categoria temática **"mediação"** enunciações que corroboram a mediação semiótica. Os *extractos* estão presentes nas dissertações (D13, D14), vejamos abaixo:

Análise dos e*xtractos* (D13, D14)
- "Mediação semiótica é a linguagem internalizada pelo indivíduo enquanto formadora de conceitos". - "A mediação são os instrumentos e signos que as crianças utilizam para elaborar e sistematizar o seu conhecimento". "A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento".

Como vimos, o extracto acima define a mediação semiótica na perspectiva teórica de Vygotsky sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Para ele, as diferentes formas de semiotização: os signos, a linguagem e os instrumentos são ferramentas auxiliares da atividade humana que exercem um papel fundamental no estabelecimento de significados compartilhados e na formação de pensamentos.

Os extractos não exploram uma metodologia de ensino e nem apresenta uma metodologia para mediação. Enfatizam a importância e necessidade de criar condições adequadas para o aluno pensar, apropriar-se de conceitos, desenvolverem habilidades, constituir-se como sujeito ativo, dinâmico e integrante. Os próximos extractos tratam da categoria temática **"Aprender"**. Vejamos:

3.7.7 Análise dos extractos da categoria temática: "Aprender"

As enunciações referentes à categoria temática **"Aprender"** aparecem nas dissertações (D1, D10, D14).

Análise do e*xtracto* (D1, D10, D14)
- “Ação dialógica que envolve a pesquisa, o debate, a reflexão crítica e a busca de informações”. - “Para Morin, aprender é saber como fazer para adquirir saber. É um processo dialógico de construção de conhecimentos”. - “Aprender implica um movimento constante dialógico e recursivo entre o corpo e a mente e a cérebro. Pressupõe desejo do aprendente, vontade e intencionalidade, para que a aprendizagem seja significativa para a vida. É esse movimento dialógico que o conhecimento é construído por todos”. - “Aprender é uma ação individual, realizada por quem aprende. Quem aprende, aprende alguma coisa com alguém, em algum lugar e com o mundo; lendo, meditando e conversando. Assim é uma ação intencional, dialógica e interativa”. - “Aprender resulta de experiências vividas e de interações entre o organismo e o meio. - “Aprender é descobrir significados e atuar em colaboração. Visto como uma rede, o conhecimento é um processo de construção e reconstrução. Pressupõe flexibilidade, adaptabilidade, cooperação e parceria”. - “Aprender implica mudança interior, acontece interiormente, embora em relação com o meio”. “Aprender envolve uma relação interativa. Aprendemos com o outro, mediador pelo mundo e pela realidade em que vivemos”.

Os extractos acima mostram que as enunciações sobre aprender estão relacionadas às ações dialógicas, interativas e significativas. Aprender é uma ação individual, intrapessoal, mas, também é interpessoal, dinâmica e dialógica. Assim como vimos na análise dos extractos da categoria temática “ensinar”, tanto as dimensões interpessoais quanto as intrapessoais têm importância no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Vygotsky apresenta as Funções Psicológicas Superiores como um processo dialógico, de experiências historicamente vivenciadas pelos indivíduos nas relações sociais.

> Como disse Vigotski, os processos são interpsíquicos, isto é, eles são partilhados entre as pessoas. Os adultos são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico. É através desta interiorização dos meios de operações das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se sua natureza psicológica. (VYGOTSKY, 2012, p. 27).

Como mencionado nesses extractos às palavras “desejo”, “vontade”, “intencionalidade” significam funções psíquicas individuais que relacionadas a

funções sociais, tornam-se funções da pessoa. Isso significa dizer que a condição de "eu" passa pela significação que o Outro me atribui, ou seja, ocorre inicialmente nas relações sociais, interpsicológica depois, se constitui uma ação individual. "Por intermédio da relação com os outros acontece à conversão dos processos na dimensão social em processos na dimensão individual. (MOLON, 2011, p. 92). Nessa direção, aprender é ser e ter a capacidade de utilizar o aprendido com o Outro não mais como uma ação de dependência do outro, mas, de forma autônoma.

Verificamos em alguns textos que Vygotsky apresenta o sentido do termo 'conversão' para se referir ao fenômeno que ocorre na subjetividade da pessoa. Todavia, esclarecemos que não temos a pretensão de ampliar essa discussão para se fazer compreender os vários sentidos utilizados nas obras de Vygotsky; sobretudo, porque não é o propósito desse estudo.

Como vimos, às funções psicológicas superiores estão relacionadas às relações sociais que ocorrem no sujeito pelas dimensões intrapsicológicas e interpsicológicas. Portanto, as condições de existência que são criadas pelo homem nas relações sociais, se constituem no homem ao mesmo tempo em que elas o constituem. Assim, Vygotsky indica a verdadeira natureza do psiquismo.

Outro aspecto a ser considerado nos extractos acima é o cultural, o fragmento "aprende-se alguma coisa com alguém, em algum lugar, com o mundo", mostra claramente que o desenvolvimento cultural, psicológico se dá no processo de desenvolvimento histórico da humanidade.

> Como a atividade humana, resultado do desenvolvimento sócio-histórico, é internalizada pelo indivíduo e vai constituir sua consciência, seus modos de agir e sua forma de perceber o mundo real, a compreensão do contexto cultural no qual ela ocorre é essencial para a compreensão dos processos psicológicos. Conforme se transforma a estrutura da interação social ao longo da história, a estrutura do pensamento humano também se transformará. (OLIVEIRA, 1993, p. 99).

Reportamos-nos ao extracto (D10) da categoria temática **"Mediação"**, sobretudo, porque confirma a relação dialógica e interativa da mediação, da

elaboração do conhecimento e dos processos inter e intrasubjetivo na constituição das funções psicológicas do indivíduo. Vejamos:

Análise dos e*xtractos* (D10)
- “A mediação percebe o ser humano como um ser de práxis, capaz de atuar individual e coletivamente na sociedade à qual pertence e de transformar o mundo à sua volta. É na relação dialógica, no diálogo que a mediação e a construção do conhecimento acontecem”. - “A mediação deve ser partilhada, construindo-se uma parceria entre o formador-pesquisador e os alunos pesquisadores, sem perder de vista a especificidade que cada um possui no processo de aprendizagem. Por meio do diálogo e da interatividade entre alunos e professores, criam-se verdadeira comunidades de aprendizagem”. - “A mediação cognitiva é aquela que liga o sujeito aprendiz ao conhecimento e a mediação didática é aquela que liga o professor formador ao conhecimento. É na relação dialógica que a mediação e a construção do conhecimento acontecem. Afeto e auto-estima aliados à competência da profissão são componentes fundamentais da mediação”. - “Implica a existência de mais de um sujeito, mais de um tempo, ou ainda, mais do que um lugar ou objeto”.

Assim, a relação dialética torna o elemento da mediação e da constituição da subjetividade importante, sobretudo, porque constitui o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das relações sociais. O extracto abaixo ainda se refere à categoria temática **“aprender”**, vejamos:

Análise do extracto (D10)
- “Para Maturama, aprender é um fenômeno biológico, os agentes externos apenas desencadeiam as mudanças, mas, estas são determinadas nos próprios sistemas chamados por ele autopoiéticos”.

Ao considerarmos o extracto acima, verificamos uma perspectiva conceitual de Maturama sobre o que é aprender que é contrária a de Vygotsky. Para Vygotsky, o que determina o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo não é fundamentalmente a mudança biológica, mas, primordialmente a utilização de instrumentos e signos. “Os signos são a linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, enfim todo gênero dos signos convencionais”. (MOLON, 2011, p. 95). Com isso, Vygotsky não nega o fato de que os processos culturais constituem-se mutuamente com os processos biológicos no desenvolvimento do indivíduo. Afinal, o desenvolvimento orgânico tem lugar em um

meio cultural. Para ele, o desenvolvimento psicológico do indivíduo é determinado por esses dois processos cada um com a sua especificidade.

> As concepções de Vygotsky sobre a base biológica do funcionamento psicológico também se fundamentam no paradigma materialista-dialético. Vygotsky dá especial importância ao estudo do cérebro, entendido como o órgão material de atividade mental. O cérebro é visto como um sistema flexível capaz de servir a novas e diferentes funções, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. O funcionamento cerebral é moldado, assim, ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Ou seja, para Vygotsky, a estrutura e o funcionamento do cérebro humano, que levaram milhões de anos para evoluir, também passam por mudanças no curso do desenvolvimento do indivíduo, devido à interação do homem com o meio físico e social. (REGO, 1995, p. 101)

Como vimos na perspectiva de Maturama, aprender torna-se uma ação biologicamente determinada. Vygotsky refuta essa ideia alegando que restringe a condição natural do sujeito, mobiliza as ações que estimulam o avanço do desenvolvimento e da aprendizagem e anula as interações socioculturais desenvolvidas na constituição do sujeito.

3.7.8 Análise dos extractos da categoria temática: "Aprendizagem"

As enunciações da categoria temática "Aprendizagem" aparecem na dissertação (D10).

Análise do extracto (D10)
"A aprendizagem é processual, torna-se significativa quando os alunos aprendem o que de fato desejam aprender".

Nesse extracto, verificamos que a aprendizagem é definida como uma ação que é processual e significativa na medida em que os alunos aprendem o que

desejam aprender. Assim, a aprendizagem é reduzida ao “desejo” do aluno aprender. Apesar da redução enunciada de aprendizagem, essa perspectiva conceitual encaminha-nos para uma das teses de Vygotsky acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. Na tese de que desenvolvimento intelectual do indivíduo precede sempre o da aprendizagem. Isso significa dizer que os sentimentos adquiridos e as atitudes apreendidas pelo indivíduo determinam os resultados da aprendizagem. Atribui, portanto, ao desenvolvimento a definição da aprendizagem.

Análise do extracto (D10)
“Para Jean Piaget, a aprendizagem manifesta-se na transformação do comportamento humano”.

No extracto acima, vemos a perspectiva teórica de Jean Piaget sobre a aprendizagem como um processo que se manifesta através da transformação do comportamento humano. Para ele, os comportamentos são transformados através dos Estágios de Desenvolvimento Cognitivo. Os estágios ocorrem de acordo com a faixa etária e à evolução biológica (maturação) do indivíduo. De dois a sete anos, vivencia-se o Estágio Pré-operatório que é o período em que a criança simboliza aquilo que aprendeu, porém, ainda não tem a capacidade de pensar logicamente. Por volta dos sete anos, a criança entra no estágio que Piaget definiu como Operatório-concreto. Nesse estágio a memória da criança é aprimorada e ela consegue assimilar informações, passando a impressão de que aprendeu e consegue atribuir significado ao que aprendeu. No Estágio Operatório-Formal, a criança chega à adolescência com a capacidade de pensar com abstrações, testar hipóteses e superar limitações. Para Piaget, as mudanças decorrentes desse estágio possibilitam a criança desenvolver à sua maturidade cognitiva.

Diferente de Vygotsky, que apesar de reconhecer as contribuições teóricas do método clínico no campo dos estudos da psicologia infantil de Piaget, refuta as ideias acerca dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, especialmente porque para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo do indivíduo não se limita a um elo genético de conexão ou a uma formação intermediária na história do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem do indivíduo. Para Vygotsky, um estágio de desenvolvimento cognitivo não antecipa, ultrapassa ou anula o outro. Todos os estágios estão conjuntamente relacionados.

> Nos anos em que desenvolveu sua teoria histórico-cultural, Vygotsky afirmou que o desenvolvimento cultural da criança passava por quatro estágios. O primeiro estágio foi denominado estágio natural, ou comportamental primitivo [...]. No segundo estágio denominado estágio de psicologia ingênua. O terceiro estágio é o estágio de uso externo de meios culturais. E o quatro e último estágio é o do uso interno de meios culturais. (VEER, 2009, p. 261).

Não podemos, portanto, limitar-nos a um único nível ou estágio de desenvolvimento do indivíduo, como defende Piaget ao destacar que o desenvolvimento do indivíduo deve atingir um determinado estágio, com a conseqüente maturação de determinadas funções.

> É uma comprovação empírica, freqüentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, em absoluto, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade se pode começar a ensinar à gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontroverso de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. (LEONTIEV, 2005, p. 34-35).

A análise crítica de Vygotsky a respeito das abordagens teóricas de Piaget é rica, ampla e complexa, porém, não temos a intenção de explorar aqui. Aos interessados, sugerimos a leitura das obras: “Vigotski e o aprender a aprender”: crítica às apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana, do autor Newton Duarte. (DUARTE, 2001); “Dialética e Psicologia do Desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky, dos autores José Castorina & Ricardo Baquero.

Análise do extracto (D10)
- “Carl Rogers, apresenta a aprendizagem sob duas perspectivas: a primeira é a aprendizagem sem significado, ou seja, que lida apenas com o cérebro e a segunda a aprendizagem significativa ou experiencial, envolve a pessoa como um todo, sob o aspecto sensível e cognitivo”. - “Para David Ausubel, a aprendizagem é um processo de construção no qual uma nova informação é adicionada e integrada a uma estrutura cognitiva existente. Processo por meio do qual o aprendiz utiliza um conjunto anteriormente significativo de conceitos e conhecimentos prévios para incorporar a sua estrutura cognitiva, de modo substantivo e não arbitrários novos materiais que são

potencialmente significativos, como informações e conceitos".
- "A aprendizagem por recepção acontece por meio da memorização. A aprendizagem por descoberta acontece quando o conteúdo memorizado é internalizado pelo aluno que ao interagir com outros conhecimentos utiliza a aprendizagem adquirida".
- "Aprendizagem Antonio Damásio é um sistema complexo de interações que envolvem a razão e emoção".
- "A aprendizagem a partir do pensamento complexo pode ser considerada como uma construção individual, embora influenciada pelo coletivo. Assim, todo ser aprendente é um vir a ser possível, sujeito capaz de atualizar-se constantemente.
- "A aprendizagem é social, ou seja, sofre influência de vários fatores externos, como interações interpessoais e grupais".

Verificamos nos extractos acima (D10) duas perspectivas teórico-metodológicas diferentes, mas de certo modo semelhantes, sobretudo, se considerarmos a significação da aprendizagem. Tanto o teórico Carl Rogers, quanto David Ausubel consideram que a aprendizagem significativa é fundamental e determinante no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Embora Carl Rogers defina a aprendizagem significativa centrada na pessoa, ou seja, naquilo que de fato é relevante para ela. E, David Ausubel centralize a aprendizagem significativa nas informações relevantes que já estão presentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Ambos encaminham a definição da aprendizagem significativa para a formação processual e integral do aluno.

Vygotsky não apresenta um conceito de aprendizagem significativa, mas, de uma maneira geral, esclarece que a partir do momento em que o indivíduo interage socialmente, o movimento contínuo de relações efetivas contribui para a elaboração de novas e diferentes significações; conseqüentemente, de novas aprendizagens significativas. "O que Vygotsky deixa bem claro é que a aprendizagem é determinada pela relação entre pessoa e seu meio. O aprendizado não ocorre de modo isolado [...]" (SOUZA, 2004, p. 143). Assim, é possível afirmarmos que a relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo que nunca ocorre de forma isolada.

3.7.9 Análise dos extractos da categoria temática: "Professor"

As enunciações da categoria temática "Professor" aparecem nas dissertações (D1, D10, D13, D12, D14, D16).

Análise dos e*xtractos* (D1, D10, D12, D13, D14, D16)
“Mediador deve incentivar à produção de conhecimentos, a reflexão e criticidade do aluno, deve desenvolver valores como a ética e a valorização humana. Deve ainda compreender que o conhecimento é uma construção individual, mas, também coletiva adquirida nas relações entre os sujeitos sociais, desse modo, não pode ser transmitido. Diferentemente da informação que advém deste conhecimento”. - “O professor formador facilita, cria e conduz situações de ensino e aprendizagem, sendo um co-participante do processo de construção coletiva do conhecimento”. - “O professor é o mediador. É sujeito ensinante e aprendente. É aquele que faz a mediação entre o aprendente e o conhecimento e entre os diferentes sujeitos”. - “O professor é o mediador entre o aprendiz e sua aprendizagem, entre o aprendiz e os conhecimentos. Precisa considerar o dialogismo das relações, o compartilhamento dos objetivos. Precisa assumir o ensino como mediação e ajuda pedagógica, precisar estar junto com seu aluno. Precisa aprender a aprender, saber como se aprende, conhecer o processo da subjetivação humana, ser criativo, atencioso, dedicado e autodidata”. - “Se o professor aprender a pensar utilizando os princípios/operadores cognitivos do pensar complexo e ecossistêmico estará dando um grande passo em direção à sua formação como mediador”. - “O professor enquanto mediador, facilitador, orientador pedagógico precisa reconhecer seu papel como incentivador da autonomia do aluno”. - “O professor é o mediador dialógico se apropria da linguagem enquanto um instrumento para a compreensão e problematização pelo aluno”. -“O professor precisa compreender que os espaços virtuais de aprendizagem são diferentes dos ambientes de aprendizagem presenciais”. - “O professor é um facilitador e orientador, desenvolvendo a mediação pedagógica”. - “O professor mediador, através de materiais e ferramentas, questiona e incentiva o aluno a fazer novas descobertas”. - “Mediador, facilita os caminhos para aprendizagem do aluno”. - “O professor é o mediador da aprendizagem, responsável para conduzir os alunos para a conquista da autonomia”. “O professor de Geografia, como qualquer outro, precisa, basicamente aprender a aprender e aprender a ensinar a aprender”.

Os extractos acima descrevem os perfis e as características do professor mediador. São nítidas as concepções de professor como criador, facilitador, motivador, orientador da aprendizagem, do conhecimento, dos valores éticos e morais, da autonomia do aluno. Sujeito ensinante e aprendente. Essas funções são consideradas cada vez mais relevantes, imprescindíveis e exigidas nos dias atuais. Aponta para a perspectiva conceitual de Vygotsky acerca do desenvolvimento e da aprendizagem e inclui aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre essas pessoas e o conhecimento.

Para Vygotsky, a presença do outro social pode se manifestar por meio de objetos, eventos, situações, entre outros elementos que contribui para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, Vygotsky chama a atenção para o processo intencional de ensino-aprendizagem que geralmente ocorre nas instituições formais

de ensino, pelo professor que é responsável para mediar à elaboração do conhecimento do aluno.

> O referencial teórico Vygotskiano nos aponta, assim, os processos pedagógicos como processos intencionais, deliberais, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado por parâmetros culturalmente definidos. (CASTORINA, 1995, p. 62).

Para Vygotsky, os conceitos espontâneos da criança e os conceitos científicos vão sendo elaborados e desenvolvidos através das interações sociais, e na escola o professor, enquanto mediador, é responsável para criar situações de aprendizagem que facilite o processo de desenvolvimento cognitivo. “Em situação de sala de aula, o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que este consiga internalizar, agindo por fim, independentemente”. (FREITAS, 1996, p. 103).

Vygotsky não define perfil, característica, identidade de professor. Não obstante, orienta ações pedagógicas que contribua para que processos cognitivos sejam desenvolvidos com êxito. Verificamos que os extractos que se referem à categoria **“Mediação Pedagógica”** evidenciam perfis, características e identidade do professor. Referimos-nos a elas para corroborar os extractos acima, que se referem à categoria “professor”. As categorias temáticas de “mediação pedagógica” são (D1, D10, D13, D12, D14, D16).

Análise dos e*xtractos (D1, D10, D12, D13, D14, D16)*
- “A mediação pedagógica é caracterizada na ação pedagógica do professor. Implica no acompanhamento e na construção da aprendizagem do aprendiz”. “Conjunto de práticas adotadas pelo professor, em detrimento de outras, para facilitar todo este processo. Prática propostas, não práticas impostas”. - “Caracteriza-se na forma do professor tratar o conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre alunos, e destes com seu contexto maior”. - “O mediador é o facilitador, incentivador, motivador da aprendizagem. Estimulador das interações. Co-participante do processo de construção coletiva do conhecimento”. - “Colocar-se como facilitador, incentivador da aprendizagem, ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Para isso, o aprendente precisa relacionar o novo conhecimento aos saberes pré-existentes e necessita verificar os progressos alcançados”. - “A mediação pedagógica na educação é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de

ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem". - "Mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos". "A mediação pedagógica tem sido defendida como a abordagem do processo ensino-aprendizagem capaz de motivar alunos e provocar acelerada maturidade. Significa a atitude do professor que age como um facilitador, incentivador da aprendizagem, que torna o ato educativo, criativo e participativo". - *"Pressupõe a ênfase em uma relação humanizante, que extrapola o modelo de ensinar-aprender. Pressupõe uma prática para além da transmissão de conteúdos via aulas expositivas e das provas individuais como critério de verificação e retenção e assimilação de conteúdos. É uma atitude constituída pelo diálogo multidirecional e que visa, sobremaneira, a autonomia do pensamento intelectual dos educandos".*

3.7.10 Análise do extracto da categoria temática: "aluno": A enunciação da categoria temática "aluno" aparece apenas na dissertação (D12).

Análise do extracto (D12)
"No processo de ensino e aprendizagem, o aluno assume o papel de aprendiz e participante".

O extracto que enuncia a categoria aluno deixa claro a ideia de que o aluno é um sujeito ativo, dinâmico e participante do processo de ensino e aprendizagem. A realização de um breve diálogo com professores e a coleta de uma resumida informação sobre o aluno nos dias atuais é suficiente para confirmarmos que é comum a concordância dessa ideia. Contudo, ao nos reportarmos as perspectivas teórico-metodológicas de Vygotsky acerca do processo ensino-aprendizagem, verificamos que ele e seus colaboradores elaboraram uma série de estudos, pesquisas, experimentos para compreender e explicar como ocorre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua influência para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, a base da investigação não é o aluno propriamente dito, mas, a criança, o indivíduo e o processo de desenvolvimento cognitivo que direciona para ações pedagógicas que facilite a elaboração de sua atividade intelectual. Nessa perspectiva de análise, incluímos o extracto (D14) relativo à categoria temática "Mediação", especificamente pela enunciação feita à mesma e sua relação com a categoria temática "aluno". Vejamos:

Análise do extracto (D14)
“A mediação da aprendizagem põe em evidência o papel do sujeito do aluno e fortalece sua ação nas atividades que lhes permitirão aprender, assim como ressignifica o papel do professor”.

3.7.11 Análise dos *extractos* da categoria temática: “mediação”: As enunciações do termo mediação aparecem nas dissertações (D1, D10, D13, D12, D14).

Análise do extracto (D1, D12)
- “A mediação pode ser entendida como ações ou formas decorrentes da responsabilidade didático-pedagógica”. - “A mediação ainda pode ser definida como um ato de interação entre um mediador e um mediado. Através da exposição direta de um indivíduo ao mundo, bem como através de sua aprendizagem mediada, pode-se afirmar que acontece o desenvolvimento cognitivo. A mediação cultural é indispensável na construção do conhecimento, do significado, da aprendizagem por parte do indivíduo. Para ambos, durante o processo de aprendizagem, a mediação pode tornar a pessoa mediada autônoma na construção do saber”.

Ação didático-pedagógica. Essa é a enunciação utilizada nesse extracto para se referir à mediação. Encaminha para práticas pedagógicas e intervenções metodológicas que em geral, ocorrem em instâncias formais de atividade educativa. O extracto não se refere ao mediador, aos critérios ou programas de mediação, está enfatizando apenas a ação pedagógica. Libâneo se refere à ação pedagógica mencionando que: “A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. (PIMENTA apud Libâneo 2006, p. 29). É importante salientar essa definição de Libâneo porque nos reporta para a tese do materialismo histórico-dialético de Vygotsky, no pressuposto de que é na atividade prática, nas interações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, que se originam e se desenvolvem as Funções Psíquicas Superiores. Portanto, não se limita a ação do docente, mas, se refere também a ações espontâneas, relações que possibilitam a apropriação de saberes e conhecimentos produzidos culturalmente. São precisamente essas relações processuais que norteiam a mediação. Não é a ação, é a própria relação.

Mediante as análises destes extractos identificamos que a mediação se faz presente em todas as categorias temáticas como uma atividade de cunho social e pedagógica, cuja relação é dialética, interativa e organizada nas ações de ensino e

aprendizagem. Averiguamos a relação mútua das concepções enunciadas nos extractos das categorias temáticas, a exemplo da relação entre ensinar e mediação, aprender e mediação, professor e mediação pedagógica, os pressupostos teórico-metodológicos em que se fundamentam essas categorias identificando as compatibilidades e contradições com as bases teóricas de Vygotsky e entendemos que tanto as concepções quanto as bases teóricas apresentadas nos extractos dessas categorias encaminham para a constituição do significado de mediação pedagógica com base na Teoria do desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, no pressuposto de que a Mediação Pedagógica é uma ação que se constitui através de instrumentos e signos, na relação dialética e interativa entre Eu e Outro, favorecendo a elaboração das Funções Psicológicas Superiores do indivíduo e definindo as ações do Professor (mediador) e do aluno (mediado) nos processos de Ensino e Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em outros gêneros textuais e de produções acadêmico-científicas, a exemplo de monografias, artigos, dissertações e teses, esta etapa constitui o encerramento de um processo de estudo, investigação e análise da pesquisa. No caso dessa tese, essa etapa enuncia a finalização da pesquisa e análise de conteúdo, mas, também anuncia possibilidades de inserir, extrair, investigar e explorar elementos que podem ser identificados a partir dos resultados da investigação e análise do *corpus* feita até aqui, bem como de aprofundamento teórico-metodológico, sobretudo, com base nas teorias de Vygotsky, por isso, não podemos considerar esta etapa conclusiva.

Como vimos, a proposta teórica e metodológica dessa pesquisa de tese é desafiadora, instigante e complexa especialmente se considerarmos as bases teóricas de Vygotsky, em decorrência, sobretudo, do restrito acesso aos originais dos textos traduzidos do mesmo; o elevado número de documentos disponíveis para coleta, investigação e análise da pesquisa; do processo de tratamento desses documentos na perspectiva de análise de conteúdo; das concepções abordadas nos referenciais teóricos e sua relação com as categorias temáticas escolhidas para análise que requer do pesquisador um tempo ainda mais ampliado para explorá-las; ao mesmo tempo em que apresenta outras possibilidades de estudos, pesquisas e análises, a exemplo das bases teórico-metodológicas, de cunho operacional das Teorias da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e da Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD) de Reuven Feuerstein.

A pesquisa visa analisar as concepções de mediação pedagógica enunciadas nas teses e dissertações disponíveis na BDTD, no período dos anos 2000 a 2010. Para tanto, pesquisamos as abordagens teóricas sobre mediação e mediação pedagógica, estudamos as teorias de Vygotsky, especialmente, as que se referem ao desenvolvimento e a aprendizagem. Exploramos as definições e pesquisas sobre a análise de conteúdo e relacionamos os resultados da análise às abordagens de Vygotsky.

Todo esse processo foi elaborado de modo a analisar as concepções teórico-metodológicas presentes nos documentos das teses e dissertações coletadas, investigadas e analisadas nessa tese.

Sabemos que elaborar conceitos é um processo que exige necessariamente de quem o faz capacidade intelectual ampla, dinâmica, criativa, flexível e complexa. Aquisição de múltiplas informações, conhecimentos e saberes que dão base teórica necessária para defini-las. Contudo, não temos a pretensão, nem a engenhosidade de com os elementos dos dados coletados, investigados e analisados nessa pesquisa de tese criar um conceito ou conceitos de mediação pedagógica. No entanto, consideramos que os resultados da pesquisa nos fornecem elementos que permitem conceber uma concepção de mediação pedagógica fundamentada sob as bases teórico-metodológica de Vygotsky.

Inicialmente, declaramos concordar com a perspectiva teórica de Vygotsky de que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos dialógicos, interativos, dinâmicos, intrapessoais, interpessoais e independentes. Processos que através de atividades mediadoras (signos e instrumentos) e de cunho pedagógico direcionam para ações de ensino e aprendizagem diferenciadas e significativas para o mediador e mediado.

No processo de coleta de dados, verificamos que os 11 (onze) termos: Mediação, Mediação Pedagógica, Tecnologia da Informação e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tecnologia e Educação, Tecnologias e Educação, Tecnologia na Educação, Tecnologia Digital, Tecnologias Digitais, Novas Tecnologias, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação que utilizamos para extrair da BDTD os documentos (teses e dissertações) que tem relação com a mediação pedagógica revelam a multiplicidade de concepções desses termos para as diversas áreas de conhecimento: humanas, sociais e exatas. Mostram ainda que os títulos das teses e dissertações com o termo “mediação” é utilizado para designar ações educativas que se desenvolvem nos diversos espaços sociais; enquanto que os títulos com o termo “mediação pedagógica” são citados exclusivamente para se referir a ações e processos educativos que ocorrem nos espaços institucionais de ensino. Os demais termos sintetizam a mediação e a mediação pedagógica a estratégias, metodologias, meios, formas de ensinar e aprender.

Na codificação, a partir do campo semântico e lingüístico observamos que a ocorrência dos termos “mediação” e “mediação pedagógica” nos elementos: título, objetivos, metodologia e palavras-chave das teses e dissertações mostrou que o termo “mediação” é muito mais presente do que o de “mediação pedagógica” sugerindo a baixa apropriação deste último no contexto de ensino e aprendizagem e a necessidade de ampliar a discussão no âmbito acadêmico-científico.

Na descrição, o tratamento das informações contidas nos capítulos e sub-capítulos das dissertações selecionadas para análise apontou as idéias dos autores, produtores das dissertações e as bases teóricas utilizadas nas produções. Nelas, identificamos convergências e divergências de abordagens teórico-metodológicas que perpassam diversas áreas de conhecimentos, a exemplo, da lingüística com a abordagem teórica de Bakhtin acerca da natureza sócio-ideológica da linguagem e da psicologia social de Vygotsky com a ênfase na relação social, dialética e interativa da linguagem para a constituição intelectual do sujeito, ampliando possibilidades de conceituar e compreender a mediação pedagógica sob diversas perspectivas de estudo e análise.

Dentre as muitas constatações feitas no processo de categorização, inferência, interpretação e análise de dados observamos que as concepções de mediação pedagógica estabelecem relações com ações pedagógicas. Contudo, também comprovamos que nem todas as ações pedagógicas são mediadoras. O apoio do referencial teórico de Vygotsky revelou que as relações sociais, interativas e dialógicas favorecem a manifestação da mediação pedagógica, porém, não garante que ações pedagógicas sejam mediadoras.

Constatamos ainda que as concepções das categorias temáticas: Ensinar”, “Aprender”, “Ensino”, “Aprendizagem”, “Professor”, “Aluno”, “Mediação” e “Mediação Pedagógica” enunciadas nesta tese não apresentam informações inovadoras a respeito delas mesmas; ou seja, não indicam abordagens teórico-metodológicas diferentes das que prevalecem no discurso educacional da contemporaneidade, a exemplo, o de que o professor não é o único sujeito que ensina, mas, também aprende e o aluno não é mais àquele sujeito passivo na relação de ensino e aprendizagem, pelo contrário, é sujeito participante, ativo do processo, evidenciando que as categorias temáticas estão sendo limitadas ás áreas específicas de

conhecimento e interesse de estudo do pesquisador que se utiliza de argumentações “indefinidas” para justificar a significação de mediação pedagógica esgotando a compreensão de mediação pedagógica com base nas próprias categorias temáticas e a necessidade de ampliar estudos e pesquisas acadêmico-científicas que contribuam para a elaboração teórica e/ou metodológica de mediação pedagógica.

Com essa afirmação, não temos a pretensão de diminuir a riqueza e importante contribuição teórica e metodológica das concepções relativas a essas categorias. Pelo contrário, como mencionamos anteriormente reconhecemos inclusive as relações que têm com as teorias de Vygotsky e com outros pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, a exemplo de Feuerstein, Backtin, Piaget, entre outros, e enfatizamos a riqueza da constituição teórica e metodológica do termo “Mediação Pedagógica” para as futuras gerações de professores e de profissionais que exercem a função de mediadores em práticas educativas e de Ensino e Aprendizagem. Especialmente, porque vemos integrada a discussão de mediação pedagógica aos estudos e pesquisa da Educação em todas as esferas e modalidades de ensino.

Constatamos ainda que apesar das TDICs, possibilitarem mudanças nas práticas educacionais, inclusive com propostas inovadoras de mudanças no ensino e na aprendizagem, não se constituem a representação teórico-metodológica de Mediação Pedagógica propriamente dita. O processo de análise de conteúdo, especificamente, a codificação indica a rara ocorrência do termo Mediação Pedagógica nas dissertações sobre as TDICs; porém, nos elementos: títulos, objetivos, metodologia e palavras-chave das dissertações sobre as TDICs, verificamos que elas não anulam a relação com a Mediação Pedagógica.

Um dos aspectos que a experiência desta tese consolidou foi à necessidade de se estabelecer uma nítida mediação com a prática pedagógica tradicional, para que se possa delinear teoricamente o que representa a mediação pedagógica nas ações de ensino e aprendizagem. Essa mediação possibilita vislumbrar horizontes, revalidar estratégias ditas tradicionais, recuar quando se observa uma repetição de alguns modelos pedagógicos ultrapassados e construir patamares cada vez mais

sólidos, na busca de um paradigma pedagógico coerentes com as transformações sociais que se apresentam em decorrência das TDICs.

Constatamos, portanto, que ainda existem várias possibilidades a serem exploradas a respeito da mediação pedagógica. Esperamos que com esta pesquisa, se amplie o interesse, especialmente dos educadores, pela investigação sobre a mediação pedagógica, seus elementos e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Afinal, a mediação é a ação de aprender e, nesse processo, tanto o mediador quanto o mediado aprendem na ação. Deixamos, portanto, o convite para formulação de novas idéias e pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin & Colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Maria de Fátima. (Org). **Bakhtin/Volochinov e a Filosofia da Linguagem**: ressignificações. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (Orgs.) **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

AZEVEDO, José Francisco. Trad. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotski e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico:** a abordagem de Reuven Feurstein a partir de Vygotski e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BREUCKMANN H. J. **A solução de problemas a partir de alguns pressupostos Vygotskyanos**. Florianópolis, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Ensino de Ciências Naturais – UFSC.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação à distância.** 3 ed. São Paulo: Editora: Autores Associados, 2003.

BUSH, R. A. Baruch; FOLGER, J. P. ***La promesa de mediación***. Buenos Aires: Granica, 2006.

CARMONA, Carlos Alberto. **A arbitragem no Processo Civil Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 1993.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO Emília; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. Trad. Claúdia Schilling. São Paulo: Série Fundamentos, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Art. 226. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso: 11/02/2012.

COOLEY, John W. A. **Advocacia na mediação.** Brasília: Ed. UNB, 2001.

CONIMA – Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem-Regulamento – Modelo para Mediação. Acesso disponível: http://www.conima.org.br/regula_mediacao.html. Acesso: 11/02/212.

DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação:** mudança e contos sobre mudança. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

FAIRSTEIN, Gabriela Alejandra; GYSSELS, Silvana. (Orgs). **Como se aprende?** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FAZENDA, Ivani.(Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente:** análise das modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILÉ, Valter; LEITE, Márcia. (Orgs.). **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional:** quantidade – qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação:** um intertexto. 3 ed. São Paulo: Série Fundamentos, 1996.

FREITAS, H; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técnicas complementares seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx, Sagra Luzzatto, 2000.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GALLIMORE, R; THARP, R. **O pensamento educativo na sociedade**: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. Vygotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARCEZ, José Maria Rossani. **Negociação, ADRS, mediação, conciliação e arbitragem.** 2 ed., Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conhecimento científico:** primeiras reflexões. João Pessoa: UFPB, 1995.

GOTTLIEB, Anthony. **Sócrates:** o mártir da filosofia. Trad. Irley Fernandes Franco. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRISPUN, Miriam P.S. Zippin. (Org.). **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

HEGEL, George W. F. **Vida e obra.** Consultoria Paulo Eduardo Arantes. 3 ed. São Paulo: Nova cultura, 1999. Coleção “Os pensadores”.

HENRIQUE, D. **Hegel em su contexto**. Trad. Jorge Aurelio Díaz. Caracas. Monte Avila Editores, 1987.

HIRANO, Sedi. **Pesquisa social:** projeto e planejamento. 2 ed. São Paulo: Biblioteca Básica de Ciências Sociais, 1988.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HORGAN, John. **El. Fin de La ciência.** Los limites Del conocimento em El declive de era científica. Paidos: Iberica, 1998.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KISTEMAKER, Simon. **Comentário de Novo Testamento**: Hebreus. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas. SP: Papirus, 2007.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Lei N^{o}. 9.307/96. Lei da Arbitragem brasileira. Acesso disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9307.htm. Acesso: 11/02/2012.

Lei N^{o}. 8.952/94. Altera dispositivos do Código do Processo Civil sobre o processo de conhecimento e do processo cautelar. Acesso disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8952.htm. Acesso: 11/02/2012.

Lei N^{o}. 4827/98. Institucionaliza e disciplina a mediação, como método de prevenção e solução consensual de conflitos na esfera civil. Acesso disponível: http://www.justica.sp.gov.br/downmed/pl4827.pdf. Acesso: 11/02/2012.

LEONTIEV, Alexis. ***Actividad, consciencia y personalidad***. Buenos Aires: Ciências del hombre, 1978.

_____. ***El desarrollo del psiquismo***. Madrid: Akal, 1983.

_____. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlo; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª ed, São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, Menga. (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANON, Simone. **Platão.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, W. Bauer. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 5 ed. Petrópolis: Editora vozes, 2002.

MARTIN BARBERO, Jesus. **Dos meios as mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MARTINS, João Batista. **Vygotsky & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTINEZ, Zampa Daniel. **Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación: disputas en instituciones educativas: el lugar del otro.** Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didático, 2008.

MARX, Karl. **Vida e obra**. Consultoria José Arthur Giannotti. 3 ed. São Paulo: Novas Cultural, 1999. Coleção “Os pensadores”.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASSETTO, M. T; MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

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

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?.**Trad. Vanise Dresch. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, Neto José Francisco de. **Diálogo em educação**: Platão, Habermas e Freire. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

MENDIS, Mandia. (Org.). **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula.** Trad. José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.

MENDONÇA, A. F. de. **Docência Online:** comunicação mediada por computadores em rede na prática docente. Tese de doutorado. Orientadora: Mirza Seabra Toschi, 2009. Universidade Federal de Goiás.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.14ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOORE, Cristopher W. **O processo de mediação**: estratégias práticas para resolução de conflitos, Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAIS, José Luis. **Mediação e arbitragem**: alternativas a jurisdição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

MORATO, Edwirges Maria. **Linguagem e Cognição:** as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOROZ, Melania, GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (Orgs.). **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MORIN, André. **Saber, Ciência, ação.** Trad. Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livros, 2010.

NETTO, J. Teixeira Coelho. **Semiótica, Informação e Comunicação**: diagrama da teoria do signo. 6ª ed. Perspectiva, 2003.

NÖTH, Winfried. **A Semiótica no século XX**. São Paulo: ANNABLUME, 1996.

OLSON, Lawrence N. **O plano divino através dos séculos**: as dispensações que Deus estabeleceu para Israel, à Igreja e para o mundo. 27 ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2005.

OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de. **Conversas sobre normalização de trabalhos acadêmicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vigotski:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Pensar a educação, contribuições de Vygotsky**. In: CASTORINA, J.A. et AL. Piaget-vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO, Guilhermo. **Uma pedagogia para os meios de comunicação**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP/Moderna, n.12, maio/ago. de 1998, p. 77-88.

_____. **Professores e Meios de Comunicação**: desafios e estereótipos. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP/Moderna, n.10, 1997.

O´SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky.** São Paulo: Summus Editorial, 2001.

PALLOFF, Rena M. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERISSÉ, Paulo. **O educador aprendedor**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINO, Angel. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. In Cadernos Cedes - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. nº 24. Campinas: Papirus, 1991, pp. 32-43.

_____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REALE, Giovanni. **Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
REY, Fernando González. (Org.). **O Social na Psicologia e a Psicologia Social**: A emergência do sujeito. 2ª edição. Petópolis, RJ: Vozes, 2009.

RESOLUÇÃO Nº. 11/2001 do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Institui o serviço de mediação familiar. Acesso:

http://www.tj.sc.gov.br/institucional/mediacaofamiliar/resolucao.htm. Acesso: 11/02/212.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICOER, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

RODRIGUES, Jussara Haubert. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

ROGOFF, Barbara. **Apredices del pensamiento – El desarrolo cognitivo em el contexto social.** Barcelona. Paidós, 1993.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANS, Luís Alberto. **Procedimentos metodológicos**: fazendo caminhos. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

SANTOS, José Trindade**. Para ler Platão:** a ontoepistemologia dos diálogos socráticos. Tomo I. Coleção Estudos Platônicos. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

SANTOS, Michelle Steiner dos. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias e temas contemporâneos. Brasília: Liber Livro, 2009.

SALES, Lília Maria de Morais**. Justiça e mediação de conflitos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

SASSIER, Monique. **Construire la Médiation Familiale.** Editora Dunod, Paris, 2001.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire:** vida e obra de um educador. In: PauloFreire: ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHNITMAN, Dora Fried & LITTLEJOHN, Stephen (Org.). Trad. Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. G. Domingues. **Novos paradigmas em mediação & conciliação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** São Paulo: Editora Olho D´Água, 2003.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, João Roberto da. **A mediação e o processo de mediação**. São Paulo. Pulistanajur Ltda: 2004.

SILVA, Augusto Santos (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. 13 ed. São Paulo: Afrontamento, 1999.

SIMKIN, William E. and FINANDS, Nicholas A. **Mediation and the Dynamics of Colective Bargaining***,* United States: Bureau of National Affairs, 1986.

SMOLKA, AnaLuiza; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs). **A Linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993.

STIRN, François. **Compreender Aristóteles.** Petrópolis: Vozes, 2006.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SIX, Jean François. Trad. Giselle Groeninga de Almeida.Águida Arruda Barbosa e Eliana Riberti Nazareth. **Dinâmica da mediação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A mediação como principio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feurstein. São Paulo: Editora Senac, 2004.

SOARES, Suely Galli. **Educação e comunicação**: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exarcebado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

SUARES, M. **Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas.** Buenos Aires: Paidós, 1996.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 12 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

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

URT, S. C. **A Psicologia na educação:** do real ao possível. São Paulo: PUC, 1989. Dissertação de mestrado. (mimeo).

VAN, Groningen, Gerard. **Criação e consumação**: o reino, a aliança e o mediador. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

VARELA, Aida. **Informação e autonomia:** a mediação segundo Feurstein. São Paulo: Editora Senac, 2007.

VALENTE, J.A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 1ª edição. Campinas, NIED, Unicamp, 1993.

_____. **O computador na sociedade do conhecimento**. Coleção informática para a mudança na educação. São Paulo, 1992.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola,2009.

VINYAMATA, Eduard (Org). **Aprender a partir do conflito:** conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOSTSKY, L. S. (Org.). **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. NETO, José Cipolla. (Org.). 7 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **A consciência como problema da psicologia do comportamento**. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKII, Lev Semenovichi (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Pedagogia mediadora.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WARAT, Luis Alberto**. O ofício do mediador.** Santa Catarina: Editora Habitus, 2001.

WILLIAM, Frawley. **Vygotsky e a ciência cognitiva**: linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.