

Produção textual no ambiente escolar: a aplicação da Teoria da Mediação de Vygotsky
Textual production in the School environment: the application of Vygotsky's Theory of
Mediation

Producción textual en el entorno escolar: la aplicación de la Teoría de la Mediación de
Vygotsky

Recebido: 13/07/2020 | Revisado: 16/07/2020 | Aceito: 21/07/2020 | Publicado: 03/08/2020

Elisângela Ladeira de Moura Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5575-4932>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil

E-mail: elisladeirama@gmail.com

Letícia Rodrigues dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8767-5411>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil

E-mail: leticia.santos@ifgoiano.edu.br

Juliana Cristina da Costa Fernandes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4475-2581>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil

E-mail: juliana.fernandes@ifgoiano.edu.br

Léia Adriana da Silva Santiago

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil

E-mail: leia.adriana@ifgoiano.edu.br

Resumo

Este trabalho objetiva a apresentação de uma proposta pedagógica, no formato de uma sequência didática, visando à atividade de produção textual, em consonância com a Teoria da Mediação de Vygotsky. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Teoria mencionada e um estudo sobre a necessidade de ressignificação da atividade 'produção textual' no ambiente escolar, a fim de subsidiar a proposta a ser apresentada. Tal proposta visa ao desenvolvimento da potencialidade dos indivíduos quanto à expressividade crítica por meio da linguagem escrita, tendo importante contribuição das concepções da Teoria de Vygotsky, a qual considera a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem,

agindo no espaço entre o que o aluno já sabe e o que pode vir a saber, ou seja, intervindo a favor do alcance de todo o seu potencial. Se aplicada de forma adequada, a atividade poderá ser uma importante ferramenta para alcançar a plena condição do indivíduo se expressar criticamente, desenvolvendo habilidade com a escrita e abrindo espaço para a participação efetiva nos assuntos da realidade que o cerca.

Palavras-chave: Produção textual; Teoria da Mediação de Vygotsky; Sequência didática.

Abstract

This work aims to present a pedagogical proposal, in the format of a didactic sequence, aiming at the textual production activity, in line with Vygotsky's Theory of Mediation. A bibliographic review was carried out on the mentioned Theory and a study on the need to re-signify the activity 'textual production' in the school environment, in order to subsidize the proposal to be presented. This proposal aims to develop the potential of individuals regarding critical expressiveness through written language, having an important contribution from the conceptions of Vygotsky's Theory, which considers the importance of the teacher's role as a mediator of the learning process, acting in the space between what the student already knows and what he may come to know, that is, intervening in favor of reaching his full potential. If applied properly, the activity can be an important tool to achieve the full condition of the individual to express himself critically, developing skill with writing and opening space for effective participation in the issues of the reality that surrounds him.

Keywords: Textual production; Vygotsky's Theory of Mediation; Didactic sequence.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta pedagógica, en el formato de una secuencia didáctica, dirigida a la actividad de producción textual, en línea con la Teoría de la mediación de Vygotsky. Se realizó una revisión bibliográfica sobre la Teoría mencionada y un estudio sobre la necesidad de volver a significar la actividad 'producción textual' en el entorno escolar, con el fin de apoyar la propuesta que se presentará. Esta propuesta tiene como objetivo desarrollar el potencial de los individuos con respecto a la expresividad crítica a través del lenguaje escrito, teniendo una contribución importante desde las concepciones de la Teoría de Vygotsky, que considera la importancia del papel del maestro como mediador del proceso de aprendizaje, actuando en el espacio entre que el alumno ya sabe y lo que puede llegar a saber, es decir, intervenir a favor de alcanzar su máximo potencial. Si se aplica correctamente, la actividad puede ser una herramienta importante para lograr la condición

completa del individuo para expresarse críticamente, desarrollando habilidades con la escritura y abriendo espacios para una participación efectiva en los problemas de la realidad que lo rodea.

Palabras-clave: Producción textual; Teoría de la mediación de Vygotsky; Secuencia didáctica.

1. Introdução

A educação é uma área interdisciplinar que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática. Na relação entre propostas teóricas e prática pedagógica, diversas são as teorias, e há comumente a ideia errônea de que uma seja melhor que a outra. Na verdade, abordar uma teoria e desconsiderar outras pode levar à sua utilização simplificada e pode-se perder de vista pontos muito enriquecedores.

Porém, neste estudo, pretende-se apresentar uma proposta pedagógica, no formato de uma sequência didática, visando à atividade de produção textual, considerando a Teoria da Aprendizagem que mais apresente convergências com a metodologia a ser aplicada. Nesta perspectiva, pretende-se adotar a Teoria da Mediação de Vygotsky, em consonância com a abordagem a ser apresentada.

Importante ressaltar que a escolha por Vygotsky não reduz ou descarta a relevância das contribuições dos demais teóricos, como Piaget, Freire, Ausubel, Rogers e outros. Tal escolha, como foi mencionado, foi realizada pela convergência de suas concepções com a proposta de produto educacional.

Apresentada a metodologia, será feita uma breve apresentação da Teoria de Vygotsky com suas principais concepções. Em seguida, será apresentado um tópico discorrendo sobre a atividade ‘produção textual’ e a necessidade de sua resignificação no ambiente escolar. Por fim, será apresentada uma sequência didática, considerando a Teoria de Vygotsky.

2. Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de revisão bibliográfica. Segundo Chizzotti (2009), a pesquisa 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”.

Realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a Teoria da Mediação de Vygotsky e a atividade “produção textual” no ambiente escolar, a fim de subsidiar a elaboração da proposta pedagógica. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a revisão bibliográfica consiste em recolher informações documentais sobre os conhecimentos já acumulados acerca do tema da pesquisa, informações estas contidas em obras científicas, filosóficas, etc. sobre determinado assunto, matéria ou questão. Conforme Doxsey e De Riz (2002-2003), a leitura é um hábito que deve ser cultivado pelo pesquisador, “pela leitura, o pesquisador fica conhecendo o que outros pesquisadores e autores disseram a respeito do fenômeno que pretende estudar”.

3. A Teoria da Mediação de Vygotsky

Dentre as diversas Teorias da Aprendizagem existentes, o psicólogo bielorrusso Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) deixou um importante legado com seus trabalhos sobre o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Ele dedicou-se, dentre outros assuntos, ao estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos que são típicos do ser humano.

Por funções psicológicas superiores, ele considera as atividades diferentes das mais elementares, que diferenciam o ser humano dos demais seres, uma vez que esse tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momento posterior. O comportamento humano de tomada de decisão a partir de uma informação nova, por exemplo, é um comportamento superior, principalmente por seu caráter voluntário e intencional.

A Teoria Sociocultural tem um conceito central para compreensão das concepções sobre o funcionamento psicológico dos indivíduos: o conceito de mediação. Mediação, nas palavras de Oliveira (1993), é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. “A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas” (Oliveira, 1993, p. 27).

Vygotsky entende, dessa forma, que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada. “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana”

(Oliveira, 1993, p. 27). Esses elementos mediadores foram distinguidos por ele em dois tipos: os instrumentos e os signos, os quais são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais.

Os instrumentos, não exclusivos do ser humano e responsáveis pela regulação das ações sobre o meio, ao se interporem entre o homem e o mundo, ampliam as possibilidades de transformação da natureza.

O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite o armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (Oliveira, 1993, p. 29).

Os signos, exclusivamente humanos, permitem a construção de representações mentais que substituem os objetos do mundo real. De acordo com Oliveira (1993), os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vygotsky, 1984, pp. 59-60).

Com a noção de mediação, ou aprendizagem mediada, o autor mostra a importância desses elementos para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, como planejar ações; conceber consequências para uma decisão; imaginar objetos etc. A mediação é, então, um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

A cultura, de acordo com sua Teoria, se integra ao homem pela atividade cerebral, estimulada pela interação entre parceiros sociais, mediada pela linguagem. A linguagem, ferramenta que torna o animal homem verdadeiramente humano.

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem mediação entre o indivíduo e o mundo (Oliveira, 1993, p. 36).

Vygotsky foi muito influenciado pelas ideias de Marx, cujo discurso postulava que tudo é histórico, fruto de um processo, e que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana, em sua consciência e comportamento. Foi sob essa influência que ele construiu a sua teoria sobre as funções psicológicas superiores, e como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados. Para ele, é importante avaliar a criança pelo que ela está aprendendo, e não pelo que já aprendeu. Procura avaliar processos mentais envolvidos na compreensão do mundo, e o modelo de aprendizado descrito por suas ideias representou um grande salto para a Pedagogia, especialmente quando descreve a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma das etapas de aprendizagem mais importantes.

A ZDP é o espaço em branco que existe entre o que o indivíduo já é, já sabe fazer sozinho e aquilo que ele tem a potencialidade para vir a ser, desde que seja assistido, aprenda com os outros. ‘Proximal’ vem de próximo, perto, íntimo, e é onde entra o professor, o adulto ou um colega mais experiente, quem detecta o potencial do indivíduo e o estimula a se superar e a se apropriar do que, em tese, ele é naturalmente capaz. E, assim, fica claro o papel do professor. Para Vygotsky (1984), o professor é um mediador entre o aluno e o mundo, um descobridor da ZDP do aluno que o ajuda a interagir com os outros e consigo mesmo e, assim, atingir o que lhe é de direito, não o melhor além do outro, mas o melhor de si mesmo, isto é, o seu potencial.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (Vygotsky, 1984, p. 97).

A capacidade de realizar tarefas de forma independente configura, para ele, o Nível de Desenvolvimento Real (ZDR). Esse nível caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas, resultado de processos de desenvolvimento já consolidados. Para compreender adequadamente o desenvolvimento, é necessário considerar, então, o nível de desenvolvimento real do indivíduo e também seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de um mediador, o que possibilita a alteração em seu desempenho. A ZDP representa um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky (1984, p. 97) define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação (Oliveira, 1993, p. 60).

Essa concepção estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, com a ideia de que um indivíduo não se desenvolve plenamente sozinho, necessitando do suporte dos demais indivíduos de sua espécie. É na ZDP que a interferência do outro é a mais transformadora.

E que relação esta concepção de Vygotsky tem com o ensino escolar? A implicação dessa teoria na escola é imediata, pois o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, o que torna o papel da escola essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Oliveira (1993, p. 62) afirma que o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando a escola dirigir o ensino para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, ou seja, conhecendo a ZDR do aluno, a escola deve mediar o aprendizado para que eles alcancem todo o seu potencial, “funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas”.

Esse conceito não deve ser confundido com uma postura intervencionista do professor, como um retorno à educação tradicional. Vygotsky (1989) enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento, no sentido de trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos, e não no sentido de propor uma pedagogia autoritária.

Sob o viés da teoria relatada, pretende-se criar uma proposta pedagógica, na forma de sequência didática, que siga os passos necessários para se conhecer o nível de desenvolvimento real dos alunos, havendo a mediação na busca do potencial possível, na direção da construção autônoma de produções textuais críticas.

A seguir, será abordado o tema ‘produção textual’, enquanto atividade escolar emancipadora que necessita de uma ressignificação, com seus principais conceitos e possibilidades, com a contribuição de importantes autores da área.

4. Ressignificando a Prática da Produção Textual no Ambiente Escolar

Carlos Alberto Faraco, na apresentação da obra “Da redação à produção textual: o ensino da escrita”, de Paulo Guedes (2009), diz que o Brasil precisa fazer as pazes com a escrita, aprender a escrever, aprender a ensinar a escrever. Isso porque, historicamente, a “escrita” tratada nas escolas tem muito mais um caráter mecânico e uma preocupação excessiva com a gramática do que a intenção da produção enquanto atividade criativa e criadora.

Importante ressaltar que serão considerados, aqui, apenas os textos escritos. Não que a oralidade não deva ser objeto de estudo nas escolas, muito pelo contrário, é importante que se prepare o aluno para a participação efetiva em situações formais e informais da linguagem. Porém, por sua enorme abrangência, o objeto de estudo deste trabalho será o processo de comunicação pela expressão da linguagem em produções textuais escritas.

E, tratando exatamente de produções textuais escritas, é interessante refletir que nenhuma obra nasce e cresce sem rascunhos. O exercício da escrita carece de borracha, as ideias surgem, são registradas, merecem ser melhoradas, lexicalmente adequadas, até que a finalidade comunicativa se cumpra. E, neste sentido, Guedes (2009) aponta que a tarefa do professor de redação (ou produção textual) começa a partir do texto escrito pelo aluno, na orientação da reescrita deste texto para ajudá-lo (o aluno) a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-lo dizer isso.

Corroborando com esta prática, quase poeticamente, outro autor nos diz que

obviamente defendo o rascunho. Não acredito na inspiração. Acredito no esforço múltiplo de uma pessoa, que faz e desconfia do que faz, refaz e desconfia do que refaz, até esgotar aquele movimento numa obra, num produto, de modo a partir para outros que devem ser feitos e refeitos. Para a redação, este esforço tem seu ponto no rasgar. Não, é claro, no rasgar desiludido que abandone o ato. Sim no rasgar ansioso e ativo, que instante contínuo reescreve. (Bernardo, 2012, p. 24).

Mas, o que ensinar a escrever nas escolas? Como conduzir aulas de produção textual num universo de alunos que precisam ser preparados para o exercício da plena atuação nas situações formais e informais da linguagem e, ao mesmo tempo, precisam ser preparados para

preencherem requisitos técnicos exigidos em concursos, como, por exemplo, a prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)?

Neste ponto, é importante citar Freire (2011), com seu conceito de “palavramundo”. Para o autor, a leitura da palavra é antecipada pela leitura do mundo. As experiências pessoais, as vivências e a realidade dos alunos precisam ser consideradas no momento do ensino formal e expressivo da linguagem escrita. Isso significa que é necessário estabelecer relação entre o texto e o contexto, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Nesta perspectiva, nos conta Guedes (2009) sobre uma experiência em sua carreira de professor de redação, num segundo ano do ensino médio, quando um aluno escreveu um texto brilhante sobre conserto de pranchas de surfe. Ocorre que o autor do texto era surfista, e um colega fez um comentário depreciativo – *claro, essa é a única coisa que ele sabe fazer na vida* – o que o alertou para o quanto o tema da redação na escola costuma desviar-se daquele que os alunos são capazes de fazer na vida. O professor segue contando que começou, então, a querer que os alunos escrevessem sobre o que sabiam fazer, sobre o que viviam e pensavam da sua vida e da sua gente.

Os textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar, geralmente, possuem um único interlocutor: o professor que os corrige. Uma prática que precisa ser superada na busca de formar escritores críticos e libertos do receio comum das críticas. Escrever é um ato que sugere determinados tipos de leitores, mas não somente o professor. A leitura do texto de um aluno em voz alta em sala de aula, por exemplo, pode ser muito construtiva para o próprio autor e para os colegas, que poderão refletir acerca dos acertos e erros apontados nessa atividade. Importante ressaltar que o texto escolhido para leitura não pode ser sempre o melhor texto, pois essa atitude faz com que o trabalho dos demais alunos seja reduzido e perca toda a importância. Sobre isso elucidada o professor Guedes:

Não se costuma ler textos em aula em voz alta porque a atitude mais comum é escrever só para o professor enquanto solitário catador de erros: o procedimento mais usual para a entrega de trabalhos é escondê-lo no meio da pilha dos outros para que o professor sequer lance os olhos nele enquanto o autor estiver por perto. Sempre há alunos que gostam de ler seus textos e que querem fazer algum uso das opiniões do professor a respeito do que escrevem, mas a maioria toma as correções do professor como um veredicto final. O professor, por seu lado, também costuma corrigir redações como se estivesse decidindo o futuro da vida artística do seu aluno, expondo-o ou ao reconhecimento da posteridade ou à execução pública e expondo-se à crítica pública de todos os conhecimentos de gramática, de interpretação de texto, de ortografia, de história e teoria literária etc. que acumulou em sua vida profissional. Para um e para outro, corrigir e ser corrigido tornam-se acontecimentos drásticos. Essa intermediação

de uma fantasmagórica opinião pública é, provavelmente, o principal dos fatores subjetivos a inibir a produção de textos na escola. (Guedes, 2009, pp. 43-44).

Se forem orientados pelo professor, os conceitos elucidados sobre escrita e reescrita dos textos, adequação da temática à realidade dos alunos e exposição do texto para além do único interlocutor “professor”, a prática da produção textual no ambiente escolar terá uma função muito maior que a famigerada preparação para exames ou mero cumprimento do currículo: terá um alcance social significativo.

Com a prática, que reforçou a convicção, aprendi a vencer a resistência dos que não queriam ler os textos para não se exporem publicamente: passei a determinar, no primeiro dia de aula, que texto é coisa pública, publicável; todos deverão escrever para ler em aula. Quem escrever alguma coisa que não gostaria de ver lida por todos os colegas e pelo professor, então, escreva outra coisa, que possa ser lida. (Guedes, 2009, p. 44).

Tratar questões sociais e reais dos alunos, aliadas à língua portuguesa é uma atividade que transcende a gramática, que mobiliza alunos, professores e a escola como um todo para uma nova prática de ensino que faz uso das potencialidades da língua, em função das necessidades sociais e culturais dos alunos. E, sobre isso, o professor Guedes segue dividindo sua experiência:

Depois da descoberta de que a problematização da experiência pessoal dava origem a textos mais interessantes, a descoberta do público veio mostrar que eram esses os temas que geravam discussões mais proveitosas. Ou seja, do ponto de vista do leitor, ele tinha para ler (ou para ouvir) textos que falassem de algo que pudesse compartilhar para poder posicionar-se como se posiciona diante do que lê em sua vida real de leitor, isto é, discutindo o conteúdo do que lê e não apenas dando palpites acerca da estrutura, do gênero, do estilo, como aprenderam a fazer na escola. Do ponto de vista do escritor, era fundamental provocá-lo a escrever sobre algo que pudesse ser tratado como um problema para que ele realmente tentasse produzir algum conhecimento do assunto e não se sentisse tentado a apenas compilar opiniões médias, como aprendeu no cursinho. Finalmente, do ponto de vista do aprendiz, a comparação do que escreveu com textos semelhantes feitos por alunos semelhantes a ele punha em relevo as qualidades e os defeitos de seu trabalho. (Guedes, 2009, p. 46).

Torna-se explícita, com a experiência relatada, a importância da ressignificação da atividade de produção textual em sala de aula. Sem dúvida, a prática da produção textual torna-se mais significativa quando bem direcionada a um fim específico e contextualizada com a realidade.

5. Apresentando a Sequência Didática

Uma sequência didática, conforme Zabala (1998), é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, envolve atividades de aprendizagem e de avaliação.

Considerando as concepções da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky e a necessidade de ressignificação da atividade ‘produção textual’ nas escolas, pretende-se elaborar uma sequência didática com metodologia capaz de desenvolver o aprendizado e alcançar o potencial dos alunos, preparando-os para exames e para a expressividade consciente e crítica por meio da linguagem escrita.

Em primeiro lugar, será necessário conhecer, por meio de pesquisa prévia por parte do professor, a realidade sociocultural dos alunos. Esta pode variar de acordo com a cidade, o curso, a região, etc., por isso é importante a pesquisa para que a proposta seja elaborada de acordo com essa realidade. Se o professor já fizer parte daquele meio onde a proposta será aplicada, certamente já conhecerá essa realidade e o trabalho será mais facilmente executado. Se não, serão necessárias ações que permitam a inserção do professor no meio sociocultural dos alunos.

De posse desta informação, será trabalhado um tema que seja do interesse dos alunos, condizente com a realidade deles. O mesmo deve ser amplamente debatido, devendo o professor fazer uso de estratégias de aprofundamento do tema, com textos, músicas, debate, relatos pessoais e outros. Em seguida, será solicitado aos alunos que façam um texto dissertativo sobre aquele tema pertinente à realidade deles, com um mínimo de 15 e máximo de 30 linhas.

Serão selecionadas, por sorteio, algumas produções para análise. Essa seleção será por sorteio para que não haja o risco de serem escolhidas somente as melhores, o que inibiria os autores das demais produções. As produções selecionadas serão lidas em sala e trabalhadas conjuntamente, entre professor e alunos, considerando diversas abordagens como ortográfica, semântica, sintática e, principalmente, o aspecto relacionado à expressividade crítica por meio da escrita. Juntos, professor e alunos trabalharão na reescrita destas produções em sala de aula.

Feita esta atividade de análise conjunta, quando todos terão participado ativamente do processo – o que poderá ter causado em cada aluno uma reflexão sobre sua própria produção – será proposto que reescrevam seus textos, de forma a melhorá-los. Reescritos, novamente

serão selecionados alguns textos, excetuando os já analisados no primeiro momento e, mais uma vez conjuntamente, serão analisados, tratando dos mesmos aspectos, buscando cada vez mais alcançar o potencial de escrita crítica dos alunos.

A proposta apresentada se relaciona com a Teoria de Vygotsky no sentido de que o Nível de Desenvolvimento Real dos alunos, no que se refere à capacidade de produzir textos escritos, será conhecido com a análise, por parte do professor, da primeira versão das produções. Já tendo sido realizada a pesquisa sobre a realidade sociocultural deles e, provocando a análise conjunta com debate e sugestões para melhorias, estará havendo a mediação para que a reescrita dos textos alcance o potencial possível desses alunos. O espaço entre o que eles já sabem fazer (primeira produção) e o que podem vir a fazer (produção reescrita, melhorada), é o que configura a Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual será mediada pelo professor.

Reafirma-se o poder de transformação no desenvolvimento do aluno por meio da interferência do outro, ou seja, a concepção da Teoria da Mediação de Vygotsky, de que nenhum indivíduo se desenvolve plenamente sozinho. Essa concepção é fortemente aplicada no que se refere ao ensino escolar, quando o papel do professor, como mediador, mostra-se imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

6. Considerações Finais

As diversas Teorias da Aprendizagem muito contribuíram e contribuem, ainda hoje, para a prática pedagógica. Não há uma melhor que a outra, podem, inclusive, ser consideradas complementares. Porém, determinadas propostas pedagógicas podem convergir mais com determinada Teoria, sendo importante que suas contribuições venham ao encontro do desenvolvimento da aprendizagem, em prol do crescimento e amadurecimento intelectual dos indivíduos.

Vygotsky, com sua Teoria da Mediação, muito contribuiu para o estudo das funções psicológicas superiores, por meio da relação entre linguagem e pensamento, diferenciando o homem dos demais seres. E, considerando a ‘produção textual’ enquanto atividade escolar, a Teoria de Vygotsky, com suas concepções de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, converge e contribui para a aprendizagem dos alunos, em busca de todo seu potencial, o qual por vezes fica adormecido, necessitando, tão somente, de uma mediação adequada.

A sequência didática, apresentada como proposta pedagógica, pode ser uma importante ferramenta para se alcançar a plena condição do aluno se expressar criticamente, desenvolvendo habilidade com a escrita e abrindo espaço para a participação efetiva nos assuntos da realidade que o cerca.

Faz-se importante o permanente estudo das Teorias da Aprendizagem, inclusive dentre os autores contemporâneos, permitindo o aprofundamento de seus conceitos, na busca de contribuições para o desenvolvimento das habilidades com a linguagem escrita.

Referências

Bernardo, G. (2012). *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco Digital.

Chizzotti, A. (2009). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (10a ed.), São Paulo, SP: Cortez.

Doxsey J. R., & De Riz, J. (2002-2003). *Metodologia da pesquisa científica*. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, Apostila.

Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (51a ed.), São Paulo: Cortez.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Guedes, P. C. (2009). *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial.

Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Elisângela Ladeira de Moura Andrade – 35%

Letícia Rodrigues dos Santos – 15%

Juliana Cristina da Costa Fernandes – 35%

Léia Adriana da Silva Santiago – 15%