

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO: OPERACIONALIZANDO ANDAIMES

Ivaneide Gonçalves de Brito¹

Resumo: O presente artigo consiste em analisar as técnicas de andaimagem utilizadas pelo professor para a construção do saber em sala de aula, no processo de transposição didática do conhecimento. O propósito deste trabalho é observar como se dá a operacionalização de andaimes na interação entre professor e aluno e verificar a contribuição da andaimagem, enquanto estratégia de ensino, para a mediação do conhecimento. É uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, de caráter descritivo, configurando-se como etnográfica. A abordagem teórica está pautada, sobretudo, nas discussões de Albuquerque (2006), Bortoni-Ricardo e Fernandes de Souza (2006), e Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007). Os achados da pesquisa atestam a validade do processo de andaimagem para o ensino, configurando-se como uma estratégia exitosa para a mediação do conhecimento.

Palavras-chave: Mediação do conhecimento. Transposição didática. Construção do saber. Andaimagem.

KNOWLEDGE MEDIATION STRATEGIES: OPERATING SCAFFOLDING

Abstract: This article consists of analyzing the scaffolding techniques used by the teacher for the construction of knowledge in the classroom, in the process of didactic transposition of knowledge. The purpose of this work is to observe how scaffolding is operationalized in the interaction between teacher and student and verify the contribution of scaffolding, as a teaching strategy, to the mediation of knowledge. It is a qualitative research, of an applied nature, of a descriptive character, configuring itself as ethnographic. The theoretical approach is mainly based on the discussions of Albuquerque (2006), Bortoni-Ricardo and Fernandes de Souza (2006), and Castanheira and Bortoni-Ricardo (2007). The research findings attest to the validity of the scaffolding process for teaching, configuring itself as a successful strategy for the mediation of knowledge.

Keywords: Mediation of knowledge. Didactic transposition. Construction of knowledge. Scaffolding.

¹ Doutoranda em Letras (UFRN). E-mail: ivaneidegbrito@hotmail.com

Introdução

É bastante comum, hoje, ouvir que professores pesquisadores investigam diferentes estratégias para dinamizar o processo de ensino em sala de aula. Tais estratégias são continuamente experimentadas e envolvem diferentes tipos. A técnica de andaimagem, por exemplo, é uma das mais exploradas e, a nosso ver, caracteriza-se como uma das mais eficientes, já que professor e aluno constroem o saber gradativamente e, de acordo com a necessidade de aprendizagem, utilizam-se diferentes métodos ou andaimes.

Nessa perspectiva, propusemo-nos a analisar o trabalho de andaimagem desenvolvido pelo professor para a produção dos saberes, através da observação e da gravação em áudio de uma aula. Posteriormente, fizemos a transcrição do áudio gravado, que, por sua vez, constituiu-se o *corpus* de análise desta pesquisa. A aula observada foi de produção textual, particularmente sobre a tipologia dissertativa argumentativa, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Assim, o objeto de análise deste trabalho é a transcrição de uma aula de produção de texto, com duração de 50 minutos.

Assim, partimos da necessidade de conhecer o trabalho de andaimagem realizado pelo professor para a construção do saber em sala de aula. Para isso, pautamo-nos nos seguintes questionamentos: Que andaimes são comumente utilizados pelo professor em uma aula de produção de texto? Até que ponto as estratégias de andaimagem são eficientes para a consolidação da aprendizagem do aluno? Como se define a relação entre professor e aluno no processo de interação e, conseqüentemente, de mediação para a construção do conhecimento?

Investigar a operacionalização de andaimes é, pois, fulcral para conhecer os caminhos percorridos pelo professor para a construção do saber no aluno. Sabemos que, muitas vezes, são utilizadas estratégias

que, por razões diversas, são ineficientes para o aprendizado do discente. Entretanto, interessamos perceber se a estratégia de andaimagem, que se caracteriza pela flexibilidade e se desenvolve de modo progressivo, contribui significativamente para a aprendizagem do educando e para a eficiência do processo de mediação.

Acerca dos objetivos, definimo-nos da seguinte forma: observar a operacionalização de andaimes na interação entre professor e aluno para a produção de conhecimentos; verificar a eficiência da técnica de andaimagem enquanto estratégia de ensino; descrever as principais técnicas de andaimagem utilizadas pelo professor em sala de aula para o trabalho com a escrita textual. Acreditamos que, pelos dados coletados, é possível perceber os tipos de andaimes geralmente utilizados pelo professor no processo de mediação do conhecimento e de que forma contribuem para a consolidação da aprendizagem do aluno.

Sob essa égide, a pesquisa foi desenvolvida à luz da Sociolinguística Interacional, por se concentrar em análises sobre os usos da linguagem na comunicação entre sujeitos e o contexto em que essa interação se desenvolve. Assim, propomos investigar o emprego de andaimes na mediação do conhecimento no âmbito da sala de aula, atentando-nos para as formas de interação face a face entre professor e alunos. Para isso, fundamentamo-nos, sobretudo, em Albuquerque (2006), Bortoni-Ricardo e Fernandes de Souza (2006), e Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007).

Por fim, apresentamos, a seguir, algumas considerações teóricas a respeito das práticas escolares de ensino e dos processos de andaimagem para a mediação do conhecimento. Logo após, evidenciamos os aspectos metodológicos da pesquisa; na sequência, a análise e a discussão dos dados, com a descrição dos processos de andaimagem que caracterizaram o trabalho docente no ensino da produção de texto; e, por último,

as nossas considerações finais, com ênfase nos resultados alcançados.

As práticas escolares de ensino

É salutar discutir sobre o ensino do texto no âmbito escolar, uma vez que, em pleno século XXI, no auge do desenvolvimento de metodologias ativas, que envolvem o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs, do *hipertexto*, das diferentes formas de interatividade, pesquisas ainda apontam “a manutenção de procedimentos tradicionais” para o ensino escolar, sobretudo, para o ensino do texto (ALBUQUERQUE, 2006). Na visão de Albuquerque (2006), os professores parecem não estar apropriando-se dos novos modelos teóricos que estão nos documentos oficiais, que orientam a prática docente, e das inúmeras pesquisas publicadas acerca das novas metodologias de ensino.

A esse respeito, vale destacar as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes para a inserção dessas metodologias de ensino, dada a falta de recursos tecnológicos e midiáticos que enfrentam milhares de escolas brasileiras, em razão do descaso governamental no tocante à educação do país. Aliados a essas más condições de trabalho, há ainda o baixo investimento em formações continuadas para o exercício da docência, que abordem os pressupostos teórico-metodológicos contidos nos documentos oficiais curriculares, didatizando, para o professor, tais abordagens, e a pouca acessibilidade a cursos de pós-graduação que impactem sobre a autoformação do professor.

Muitas vezes, em razão da pouca valorização profissional, o professor precisa ocupar-se de uma carga-horária intensa e exaustiva que dificulta (ou, até mesmo, impede) a continuidade de sua formação acadêmica, uma vez que essa formação requer dedicação a leituras e pesquisas e exige do professor uma disponibilidade que, em sala de aula,

ele não tem. Além disso, o acesso à universidade nem sempre é viável, pela distância física a que se localizam grande parte dos centros universitários, sobretudo, para professores que residem a centenas de quilômetros desses ambientes². Levando em conta o que dizem os documentos oficiais nacionais que norteiam o ensino da língua, particularmente, o ensino de português, de modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998, p. 58) “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania”. Tais condições podem dar-se pela criação de estratégias de mediação e interação pelo professor, como sugere Lima Arrais (2015), para o ensino da língua, que envolve, nesse caso, práticas de leitura, de escrita e de análise linguística. Para isso, o docente precisa sentir-se responsável pelo processo de aprendizagem do discente e pela inserção de diferentes metodologias no ambiente escolar, de modo que atenda satisfatoriamente a necessidade de aprendizagem do aluno.

Como leitura e escrita são práticas correlacionadas, tanto na escola quanto fora dela, os PCN (1998, p. 58-59) propõem que “a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais”. Sob essa égide, a escola deve considerar, para efeito de organização do plano de ensino, os fatores que se interligam à vida social do aluno, para além da escola. A leitura e a escrita de textos devem refletir vivências do aluno, para que, dessa forma, o aprendiz perceba sentido no que ler e no que escreve.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 76) orienta que as práticas de linguagem “estejam relacionadas à interação e à

² É válido ressaltar que muito já se foi feito em relação à democratização do acesso à educação superior, não obstante, muito mais ainda faz-se necessário fazer para tornar esse acesso, de fato, justo e igualitário. É uma discussão longa e complexa, que, por economia textual, não será tratada aqui.

autoria [...] do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Isso significa que o ensino precisa ser dinâmico, interativo, participativo, sendo o aluno o sujeito de sua aprendizagem e o professor, o mediador dessa aprendizagem. O ensino deve envolver, portanto, diferentes linguagens em diferentes formatos.

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa resultam, pois, de acordo com os PCN (1998), da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Verificamos, desse modo, a importância da articulação desses três pilares para a consolidação do processo ensino-aprendizagem. Assim, a relação entre aluno e professor não pode ser percebida de forma passiva, em que o professor assume o papel de mero transmissor de conhecimentos e o aluno, de receptor desses conhecimentos, pelo contrário, tal relação deve ser construída de forma inter(ativa) e dialogicamente.

Albuquerque (2006), ao citar Chartier (2000), sugere que as mudanças nas práticas de ensino relacionam-se com mudanças ocorridas nas definições dos conteúdos a serem ensinados, constituindo-se, pois, mudanças de natureza didática, ou mudanças quanto à organização do trabalho pedagógico, caracterizando, dessa forma, mudanças pedagógicas. A autora apropria-se de dois modelos distintos que refletem a dinâmica da produção do conhecimento escolar, o da transposição didática e o da construção dos saberes em ação.

A transposição didática diz respeito à distinção entre o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado (Cf. ALBUQUERQUE, 2006). O saber sábio é o saber científico; o saber a ser ensinado é aquele que aparece nas propostas curriculares para o ensino; o saber efetivamente ensinado é o que passa por um processo de didatização e é transposto para o aluno. A transposição didática é, portanto, o

processo pelo qual o conhecimento passa da sua condição de científico para a sua versão didatizada, para que possa se cumprir os propósitos da aula.

A essa abordagem da transposição didática, Albuquerque (2006) observa:

[...] na escola não se ensinam os saberes científicos produzidos em diferentes contextos histórico-sociais. Estes, ao entrar no espaço escolar, sofrem um processo de transposição/ deformação que se relaciona com os objetivos, características, organização dessa instituição e com as demandas sociais que lhe são impostas, transformando-se em *saberes a ensinar*. Os *saberes efetivamente ensinados* nos diferentes sistemas de ensino podem corresponder a estes ou não. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 13-14, grifo da autora).

O conhecimento utilizado pelo professor para o ensino em sala aula, desse modo, sofre um processo de transposição de didática para chegar ao aluno. A partir do que o aluno já sabe e do que precisa aprender, é que o professor decidirá pelas formas de didatização do conhecimento. Outro fator que interfere diretamente no processo de transposição didática dos saberes é o conhecimento didático e metodológico do professor, é o grau desse conhecimento que possibilita, ou não, a utilização de estratégias diversas de ensino.

A construção dos saberes em ação, de acordo com Albuquerque (2006), diz respeito à apropriação dos saberes que constituem a sua prática. É a produção de conhecimentos por ele que refletem proficuamente no que é ensinado e na forma como é ensinado, por isso, a produção de saberes está tão relacionada à transposição didática desses saberes. A autora, ao refletir sobre o pensamento de Schön (1996 apud ALBUQUERQUE, 2006), ratifica que a pesquisa se realiza como uma reflexão sobre a prática do professor e a análise das práticas docentes permite acesso direto à ação, à construção dos saberes, para, a partir disso, refletir sobre elas. É pela reflexão que a prática pode ser revista e reorientada para atender aos propósitos educacionais.

Nesse sentido, é importante pensar o ensino de português a partir do que deve e do que não deve ser feito. Albuquerque (2006) aponta alguns aspectos que não devem ser praticados em sala de aula para o ensino do português, como: a alfabetização não deve centrar-se nas correspondências som/grafia; a escrita não deve desconsiderar sua dimensão pragmática; a leitura não deve ser encarada apenas como decifração do código escrito; os conteúdos gramaticais não devem ser trabalhados com um fim em si mesmos; o texto não deve ser usado como pretexto para o estudo de tópicos de gramática; atividades de leitura de sílabas isoladas, desprovidas de sentido, não devem ser realizadas; na escrita, a preocupação do professor precisa ir além dos aspectos formais, deve voltar-se para a significação que o aluno tentou construir.

Por outro lado, Antunes (2003) reflete sobre como deve ser o ensino de português em sala de aula, sobretudo, o da leitura e o da escrita. Quanto à leitura, a autora esclarece que o professor deve promover uma leitura de textos autênticos; uma leitura interativa; uma leitura em duas vias, levando em conta a escrita; uma leitura motivada; uma leitura do todo; uma leitura crítica; uma leitura da reconstrução do texto; uma leitura diversificada; uma leitura também por “pura curtição”; uma leitura apoiada no texto; uma leitura não só das palavras expressas no texto; e uma leitura nunca desvinculada do sentido.

Em relação à escrita, Antunes (2003) propõe que o professor de língua portuguesa deve intervir para que esse trabalho reflita uma escrita de autoria também dos alunos; uma escrita de textos; uma escrita de textos socialmente relevantes; uma escrita funcionalmente diversificada; uma escrita de textos que têm leitores; uma escrita contextualmente adequada; uma escrita metodologicamente ajustada; uma escrita orientada para a coerência global; e uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar.

Sob esse prisma, vale ressaltar a complexidade do ensino de língua portuguesa e a necessidade de estratégias de mediação do conhecimento para que o ensino atenda a esse propósito sociointerativo. A abordagem da produção dos saberes na prática e da transposição didática deve refletir esse ensino pragmático, interativo e discursivo da língua, principalmente em se tratando da leitura e da escrita. Nesse contexto, a utilização de técnicas de andaimagem pode ser de grande valia para o ensino de práticas de linguagem. Na seção seguinte, apresentamos algumas dessas técnicas que podem contribuir positivamente para a construção do saber em sala de aula.

A produção de saberes e os processos de andaimagem

Os processos de andaimagem, de acordo com Bortoni-Ricardo e Fernandes de Souza (2006), realizam-se como ações desenvolvidas pelo professor para promover a compreensão e, por conseguinte, a aprendizagem do que se propõe a ensinar. Tal conceito, inicialmente utilizado por Bruner (1983 apud MAGALHÃES E MACHADO, 2012), consiste na assistência visível ou audível que alguém mais experiente de uma cultura, em qualquer ambiente social, pode oferecer ao aprendiz.

Nesse sentido, são muitos os eventos que se definem como andaimes no âmbito da Sociolinguística Interacional. Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007), em suas abordagens a partir dos postulados de Gumperz (2003 apud CASTANHEIRA; BORTONI-RICARDO, 2007) e de Bortoni-Ricardo e Fernandes (2006), conceituam de processos de andaimagem, na sala de aula, as pistas de contextualização, a verbalização significativa, as ações responsivas ratificadoras, o diálogo, os eventos de oralidade, os eventos de letramento, a socialização do conhecimento, as situações problematizadoras, e a IRA – iniciação-resposta-avaliação.

As pistas de contextualização, para Gumperz (2003 apud BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUZA, 2006, p. 168), “são quaisquer sinais verbais ou não verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada”. São consideradas pistas de contextualização traços prosódicos, como a altura, o tom, a intensidade e o ritmo da voz, no percurso da aula; traços cinésicos, a exemplo da direção do olhar, da decoração facial; e traços proxêmicos, como a distância estabelecida entre os atores do processo ensino-aprendizagem (Cf. BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUZA, 2006).

Essas pistas de contextualização, além de serem bastante comuns em sala de aula, podem ser facilmente usadas pelo professor para a mediação do conhecimento. É um recurso estratégico e eficaz para chamar a atenção dos alunos para a aula, para o assunto que está sendo abordado. Ainda de acordo com Gumperz (2003 apud CASTANHEIRA; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 89-90), as pistas de contextualização podem ser “qualquer traço da forma linguística que contribui para sinalizar aos participantes de uma interação que a comunicação está ocorrendo sem transtornos, facilitando-lhes a codificação e a interpretação de sua intencionalidade”.

A verbalização significativa relaciona-se com a ressignificação do conhecimento, a partir do conhecimento prévio do aluno e daquele construído pela mediação do professor. De acordo com Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007, p. 90), “a verbalização coloca em movimento a dinâmica da construção do conhecimento, em que o professor se apropria do conhecimento efetivo dos alunos em seu sistema de explicação, fornecendo pistas para que a ressignificação se processe”.

As ações responsivas ratificadoras são entendidas como “as atitudes do professor

diante das perguntas ou contribuições do aluno” (CASTANHEIRA; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 91). É o comportamento do professor diante de uma pergunta ou de um comentário que o aluno faça, é a sua atitude diante da contribuição do aluno. As autoras exemplificam que a menção do nome do aluno pelo professor, a sua aproximação do aluno, a comunicação com os olhos são atitudes responsivas que cooperam para a construção do saber em sala de aula.

Os diálogos, como o próprio nome sugere, dizem respeito às discussões ocorridas em sala. O professor concede a palavra ao aluno, quando este pede, para que possa dar a sua contribuição a respeito do assunto em questão. O professor pode apropriar-se do comentário feito pelo aluno para fazer a sua intervenção. Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007) chamam a atenção para que o professor não deixe, por meio dos diálogos, que se perca o foco da discussão e salientam que o diálogo é desencadeado, sobretudo, quando há conflito de ideias e opiniões.

Os eventos de oralidade incluem toda manifestação oral em sala de aula. O diálogo é um evento de oralidade. Segundo Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007, p. 92), os eventos de oralidade são importantes por permitirem ao professor “diagnosticar as diferenças entre a variedade da língua usada no ambiente sociolinguístico e as culturas de letramento fornecidas pela escola”. Bortoni-Ricardo (2004) evidencia que as intervenções do professor em eventos de oralidade são em menor número quando comparadas àquelas ocorridas nos eventos de letramento. É, por essa razão, que se faz fundamental que o professor esteja atento às falas dos alunos para que não perca a oportunidade de intervir e orientar sempre que necessário.

Os eventos de letramento, no que concernem Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007, p. 93), “envolvem atividades que permitem distinguir

a dicotomia entre a língua que usa para falar com amigos e a língua usada para ler, escrever e falar”. É preciso que o professor, nos eventos de letramento, diferencie, para o aluno, a língua falada da língua escrita. A produção de um texto coletivo no quadro e as atividades de reescrita de textos são estratégias de andaimagem que favorecem eventos de letramento.

A socialização do conhecimento é a exposição pelo aluno da atividade que produziu. Com a socialização, os colegas podem intervir com sugestões, elogios, complementações, promovendo, assim, a construção de novos saberes. “A socialização do conhecimento produz assistências interativas positivas para a aprendizagem, tendo em vista que a negociação dos significados entre os atores da sala de aula desencadeia processos de ressignificação e reconceptualização dos conceitos efetivos” (CASTANHEIRA; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 93).

As situações problematizadoras dizem respeito a toda e qualquer problematização que se faça a respeito do assunto em questão. São questionamentos acerca do conhecimento mediado. Uma questão levantada leva a uma nova discussão e, por conseguinte, a novos saberes construídos. O professor também pode problematizar uma situação, uma informação, nesse caso, de acordo com Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007, p. 94), “quando bem formuladas pelo professor, favorecem o diagnóstico sobre o limite do conhecimento prévio, permitindo que professores e alunos tomem decisões coletivas, transformando a sala de aula em um ambiente interessante e investigativo para o ensino e a aprendizagem”.

A IRA (iniciação-resposta-avaliação) corresponde a uma estrutura tripartite, iniciando, geralmente, por uma pergunta retórica do professor ou uma problematização, seguida da resposta dos alunos, consideradas como um diagnóstico pelo professor e, a partir desse diagnóstico, o professor

faz a intervenção necessária, seja de correção, seja de aprofundamento do assunto tratado. Essa estratégia de andaimagem é bastante eficaz, visto que permite ao professor avaliar o que o aluno sabe, de fato, e, a partir disso, direcionar proficuamente a mediação do conhecimento.

Nesse contexto, as técnicas de andaimagem ora descritas podem revelar-se bastante promissoras para o ensino de língua portuguesa, principalmente, de leitura e de escrita de textos. No decorrer de uma aula, o professor pode utilizar-se de diversos procedimentos para que o objetivo pretendido seja alcançado. Dessa forma, no processo de transposição didática e da construção do saber em ação, a operacionalização de andaimes é uma metodologia que facilita e simplifica o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar.

Assim, com base nos processos de andaimagem elencados, analisamos e discutimos como o professor apropria-se dessas técnicas para o ensino e de que forma elas refletem a aprendizagem do aluno. Há diversas estratégias que contribuem para a mediação do conhecimento, mas, pautamo-nos nas apresentadas pela Sociolinguística Interacional para avaliarmos o seu impacto no ensino e na aprendizagem.

Aspectos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se por apresentar abordagem qualitativa, já que se apropria de aspectos que não podem ser quantificados, de natureza aplicada, por pretender gerar novos conhecimentos, e de caráter descritivo, visto que se propõe a descrever fatos e fenômenos. Ainda, realiza-se como pesquisa etnográfica, considerando que consistiu no estudo de um grupo delimitado de aprendizes, *i.e.*, alunos de uma sala de aula, e os dados foram coletados através da observação direta, com ênfase no processo, além de o observador não fazer nenhuma intervenção sobre o ambiente

pesquisado, substancializando-se na análise da transcrição de uma aula, obtida através de uma gravação em áudio pelo pesquisador (Cf. PAIVA, 2019; PRODANOV; FREITAS, 2013).

A coleta de dados para a constituição do *corpus* ocorreu em uma aula, com duração de 50 minutos, por meio da observação e da gravação em áudio pelo pesquisador. Posteriormente, foi realizada a transcrição dessa aula, para que pudéssemos utilizar fragmentos da participação dos atores, no caso, professor e alunos, para a análise e para a discussão dos dados. Para a atividade de transcrição, baseamos-nos nas orientações de Marcuschi (2003).

A escolha dos instrumentos de pesquisa justifica-se porque, numa simples observação, geralmente, não se visualizam detalhes que são perceptíveis quando se utiliza da gravação em áudio, por exemplo, já que uma escuta apenas pode não possibilitar uma análise fidedigna dos dados. Nesse sentido, a gravação permite a possibilidade de ouvir a quantidade de vezes necessária para a materialização dos dados na transcrição e posterior análise e discussão, observando toda a operacionalização realizada pelo professor para mediar a aprendizagem do aluno.

Contextualizando, a aula teve como objetivo o ensino da tipologia dissertativa-argumentativa para a produção do texto, a partir das competências e habilidades exigidas pelo ENEM³ para a escrita da redação. O professor utilizou, como estratégia, a recapitulação do assunto trabalhado em aulas anteriores para que o grupo de alunos pudesse revisar o que, supostamente, já tinha aprendido. Nisso, foram retomados conceitos a partir de atividades já desenvolvidas pelos aprendizes.

Como se tratava da produção de um texto que atendesse à estrutura dissertativa-

argumentativa nos moldes do ENEM, o professor, após esquematizar no quadro a estrutura do texto, isto é, a organização em parágrafos, destacou a necessidade de o aprendiz problematizar seu tema – pois ele precisa sugerir uma intervenção ao final – a partir da tese. O conceito de tese, por sua vez, foi definido e exemplificado de modo que todos pudessem construí-la com base em uma proposta temática. O professor lembrou que, por uma questão organizacional, a tese ou o ponto de vista – sendo bastante enfático neste sentido – deveria vir na introdução.

Os parágrafos argumentativos foram trabalhados pelo docente a partir da necessidade da utilização dos conhecimentos de mundo do aluno, concebidos a partir das diversas disciplinas de estudo e das leituras realizadas por ele, a fim de se evitar a previsibilidade e, conseqüentemente, haver o emprego de autoria em argumentos que sejam, minimamente, consistentes.

Além disso, para a produção da conclusão do texto, que deve se constituir de uma proposta de intervenção, o aluno, pela problemática desenvolvida, deveria pensar em uma possível ação que possa, de modo exequível, solucionar ou minimizar o problema. Ademais, faz-se necessário atribuir um agente responsável pela execução da ação, detalhando como e para que fazer. Ainda, lembrou da importância de encadear todo o texto com conectivos apropriados.

Após toda a revisão inicial, o professor informou à turma que, naquela aula, eles escreveriam uma nova redação a partir do tema que ele apresentaria. Era uma proposta trazida pelo fascículo “Redação ENEM – chego junto, chego bem” que tratava de aspectos pertinentes à redação no ENEM. O tema proposto foi “o desempenho linguístico como fator de inclusão ou de preconceito social”. Antes de solicitar a produção, o professor trabalhou o tema, questionando os alunos e criando situações de uso linguístico

3 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. É realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC). (FONTE: enem.inep.gov.br).

para que eles compreendessem os contextos de uso que se caracterizavam por inclusão e/ou por discriminação linguística.

O *locus* eleito para a realização da investigação foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Raimundo Moacir Alencar Mota, na cidade de Assaré-CE. A escolha do cenário justifica-se por ser o ambiente de trabalho do pesquisador e, portanto, um universo ligado diretamente a ele, e que se constitui de sujeitos com os quais ele está em constante interação. A escola possui, em média, 400 alunos matriculados, oferecendo, além do ensino médio, a modalidade de educação de jovens e adultos, com qualificação profissional (EJA + qualificação profissional).

Os sujeitos envolvidos foram o professor de redação e alunos de uma turma de 2º ano do ensino médio. Na lista de frequência da turma, constavam um total de 27 alunos, no entanto, apenas 23 frequentavam. No dia da observação, estavam presentes somente 19 alunos. Nesta escola, utiliza-se redação como uma disciplina à parte do português e são destinadas duas aulas, de 50 minutos, para cada turma.

Por fim, retomando as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, na sala de aula, para a mediação do conhecimento, pôde-se perceber que ele se utilizou de diferentes processos de andaimagem, verificando quais deles eram mais satisfatórios para o aluno e, à medida que percebia que uma estratégia podia não surtir o efeito desejado, ele imediatamente a substituía por outra, realizando simultaneamente o que Schön (2000) denominou de *reflexão na ação*, conforme podemos observar a seguir.

Análise e discussão dos dados

Com base na observação realizada em sala e na transcrição da aula gravada, propusemo-nos a analisar quais processos de andaimagem são,

geralmente, utilizados pelo professor em sala de aula para a construção do saber no aluno. Em posse dos dados coletados, pudemos observar que o professor, além de contextualizar a aula a partir do que foi estudado na aula anterior, introduziu o assunto, retomando conceitos previamente discutidos. Durante todo o tempo, desde o processo de revisão do assunto à utilização de novos conhecimentos, o professor apropriou-se de diversas técnicas de andaimagem, as quais descrevemos a seguir.

(1) As *pistas de contextualização*, ao empregar, durante a discussão, pausas e hesitações, que permitem ao aluno refletir sobre o que foi dito, definidas por Gumperz (2002) de pistas paralinguísticas, como se explicita em:

<P⁴: bom' gente' isso quer dizer que' eu preciso me atentar pra essa dupla tipologia' eu preciso me atentar que (+) a redação dissertativa' espera que (+) a minha redação esteja organizada em partes (++) ((escrevendo no quadro)) essas partes são divididas em parágrafos, como uma introdução, um desenvolvimento, e uma conclusão ((barulho externo)) e eu vou trabalhar com ideias (++) com a explanação de ideias (+)>.

Observa-se, no fragmento acima, que a fala do professor é permeada de pausas, que, ao longo da aula, se caracterizaram como um mecanismo utilizado pelo professor para prender a atenção do aluno e permiti-lo que, a cada hesitação, pudesse refletir sobre o que estava sendo dito, que, a nosso ver, é bastante pertinente para a consolidação da aprendizagem.

Ainda, a entoação, enquanto pista prosódica estabelecida por Gumperz (2002), foi um recurso bastante usado com a finalidade de também atrair a atenção do aluno para o dizer do professor e enfatizar partes importantes da discussão. É o que vemos em:

4 "P" indica fala do professor.

<P...muito bem' Dedé' de tese, (+) de tese, (+) a minha argumentação deve sempre partir da minha tese' em relação ao MEU tema' ou seja' qual é o meu ponto de vista (+) sobre assunto x (+) sobre assunto y...>

<P...quem lembra qual era o tema da produção dois''

A52: os desafios da inclusão /

A4: a digi digitalização /

P: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL (+) qual é nessa proposta dois' os desafios da inclusão digital no Brasil'' a minha tese'' que que eu penso'' (+) é desafiador' incluir di-gi-tal-men-te as pessoas' no país onde a gente vive'' ou não é''...>.

Acima, o professor deu ênfase a dois aspectos que, no contexto da aula, foram importantes, o fato de o aluno construir sua tese sempre a partir do tema que lhe é dado e a exemplificação do assunto com a última proposta que fora trabalhada em sala. O professor, a partir do que os aprendizes já tinham produzido, pediu-lhes que definissem a tese, de modo que ficasse evidente para o leitor de que ela se constitui.

(2) A verbalização significativa, que diz respeito à ressignificação do conhecimento trabalhado em sala através da mediação entre o conhecimento efetivo ou científico e o espontâneo. No trecho transcrito, percebemos:

<P: ... bom' gente' hoje nós vamos (+) por uma necessidade também' porque eu vejo que muitos que estavam faltando (+) e faltando por vezes repetidas né'' como Luzia (+) e outros que / Bruna Kelly que deu uma sumida' e reapareceu agora (+) eu:: (+) eu vou reviSAR ((risos)) (+) o que nós trabalhamos nesse primeiro bimestre sobre (+) a estrutura da redação no enem' então é uma forma da gente revisar o conteúdo que já foi estudado' que já foi trabalhado por vocês por várias vezes (++) e pra gente retomar (++) pra

5 "A" indica fala do aluno.

que a gente agora possa (+) fazer novas produções textuais' reavaliar por meio do que nós já fizemos' a partir do que vocês já sabem (+) e das dúvidas que vocês ainda têm e que eu vou tirar agora, ok''>.

Assim, os andaimes utilizados para o ensino foram a revisão do assunto anteriormente estudado para, a partir dele e dos conhecimentos já aprendidos pelos alunos, o professor poder dar continuidade ao que se propôs, assumindo, desse modo, o papel de mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento de mundo do aluno.

(3) As ações responsivas ratificadoras, que se definem pelas atitudes do professor diante das perguntas e das contribuições dos alunos na discussão durante a aula. No instrumento em análise, temos:

<P: começando (+) eu sei que lá no enem' eu preciso escrever uma redação (++) em qual estrutura'' (++) que estrutura eu preciso escrever na redação do enem'' (++) hã'' [eu preciso estudar] é a dissertativa'' [argumentativa] hã'' qual é o tipo gente'' qual é a tipologia''

A: [[dissertativa argumentativa]]

P: fale mais alto Natanael,

A1: dissertativa-argumentativa,

P: muito bem, é a [dissertativa-argumentativa]

/

<P: ... que aspecto é esse'' (++) o ponto de'' [vista] hã'' (++) o ponto de''

A: [[vista]] /

P: de vista, que eu também chamo de quê'' (+) com a linguagem do enem eu chamo esse ponto de vista de''

A3: tese,

P: hã''

A3: tese,

P: muito bem' Dedé' de tese, (+) de tese, (+) a minha argumentação deve sempre partir da minha tese' em relação ao MEU tema'

P: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL (+) qual é nessa proposta dois' os desafios da inclusão digital no Brasil" a minha tese" que que eu penso" (+) é desafiador' incluir di-gi-tal-men-te as pessoas' no país onde a gente vive" ou não é"

A: [[é]]

P: por que que é"

A5: porque têm várias pessoas que não têm acesso,

P: porque têm várias pessoas que não têm acesso, muito bem' Márcia, e por que que não têm acesso"

A5: por falta de energia, às vezes, vários lugares que falta /

A1: (incompreensível) condição financeira,>.

No trecho, o professor utiliza-se das respostas dos alunos dadas aos seus questionamentos para a introdução de um novo saber. Nesse tipo de andaime, ele sente a necessidade de mencionar o nome do aluno, dirigindo-se até ele, na maioria das vezes, para valorizar o conhecimento que o aluno já detém e fazê-lo sentir parte do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Em nenhum momento, o docente fez o aluno se sentir constrangido, uma vez que isso aconteça, o aluno não se sentirá mais à vontade para participar da aula. Isso também se caracteriza como uma ação responsiva de andaimagem para a mediação do ensinar-aprender.

(4) Os diálogos ou as discussões realizadas, que, na aula em questão, aconteceram através das perguntas feitas pelo professor aos alunos. Nesse tipo de andaime, o docente se apropria das informações para fazer a sua intervenção. Na transcrição realizada acima, em (3), por exemplo, pode-se observar que a resposta de um aluno leva ao comentário de outro que, por sua vez, leva à intervenção do professor e dela surgem novos comentários. À medida que promove os diálogos, o professor insere os alunos em eventos de oralidade.

(5) Outro recurso utilizado foi a IRA – iniciação-resposta-avaliação. Nessa andaimagem, o professor faz uma pergunta ou uma problematização, o aluno responde e sua resposta é avaliada não como erro ou acerto, mas como diagnóstico, para, a partir dele, se fazer devidamente a intervenção. Na transcrição analisada, o professor perguntava aos alunos se era desafiador incluir digitalmente as pessoas no país e os alunos, unânimes, respondiam que sim. O professor, então, seguiu com uma série de questionamentos, como podemos ver:

<P: por que que é"

A5: porque têm várias pessoas que não têm acesso,

P: porque têm várias pessoas que não têm acesso, muito bem' Márcia, e por que que não têm acesso"

A5: por falta de energia, às vezes, vários lugares que falta /

A1: (incompreensível) condição financeira,

P: condição financeira, gente, o próprio conhecimento que não é disseminado ((alguém tossiu)) então' é é preciso (++) decidir pela tese antes de escrever a sua redação, que que eu penso" e hoje eu tenho uma terceira proposta de produção textual />.

Assim, para que o professor pudesse intervir positivamente no conhecimento que o aluno deveria construir, ele iniciou incitando determinadas questões e, à medida que as respostas iam sendo dadas, o professor as avaliava pela incitação de outras ou apropriando-se da mais adequada para, então, introduzir a atividade que ele propusera. No caso do fragmento acima, a atividade seria a escrita de uma redação que o aluno deveria fazer a partir da definição da tese, baseada na temática que o professor iria apresentar.

Nessa perspectiva, verificamos que o docente se utiliza de diferentes andaimes para a construção do saber em sala de aula e tais processos parecem ser bastante eficientes para a

mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, considerando que possibilita aos sujeitos envolvidos empregar diferentes ações para promover a compreensão daquilo que está sendo ensinado.

Não obstante, pode-se ainda apontar que outros processos de andaimagem podem ser desenvolvidos em sala de aula, levando em conta o tipo de saber que está sendo trabalhado. A socialização do conhecimento e situações problematizadoras podem ser andaimes eficazes para a mediação da aprendizagem. Na aula observada, não percebemos esses andaimes, que poderiam também ter contribuído para a significação do ensinar e aprender, contudo, não se pode negar que os tipos empregados são igualmente funcionais e atendem aos objetivos, no caso, da aula em análise.

Considerações finais

Os processos de andaimagem percebidos na observação em sala configuraram-se como eficientes estratégias para o ensino do conteúdo e para a aprendizagem dos alunos. A compreensão desses processos remete-nos aos andaimes utilizados na construção civil para permitirem o acesso a determinados locais. No ensino, os andaimes possuem função equivalente, pois possibilitam, através de diferentes meios, o acesso às dificuldades de aprendizagem do aluno, oferecendo caminhos para que o professor possa supri-las.

Além disso, é preciso que, durante a construção do saber em sala de aula, o educador perceba quais andaimes são melhor indicados para o trabalho com os diferentes saberes, atendendo às necessidades de aprendizagem de cada aluno. É imprescindível lembrar que a estratégia que é eficiente para um, pode não o ser para outro. Então, cabe ao professor disponibilizar-se de inúmeros

andaimes para serem utilizados conforme a exigência de aprendizagem de cada discente.

O professor, sujeito desta pesquisa, atendeu, desse modo, aos anseios de conhecimento dos alunos ao diversificar o uso de estratégias na sala de aula, indo desde àquelas que se voltavam para buscar a atenção do aluno, quanto àquelas que se direcionam ao ensino do saber. Os alunos respondiam a esses andaimes, estruturados pelo professor, interagindo assiduamente e fazendo acontecer eficaz e eficientemente o processo de mediação entre o ensinar e o aprender, autenticando, assim, o processo de andaimagem como estratégia de ensino para a construção do saber em sala de aula.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didática e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. (org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006. p. 167-179.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTANHEIRA, S. F.; BORTONI-RICARDO, S. M. Estudo etnográfico das contribuições da Sociolinguística à introdução ao letramento

científico no início da escolarização. 2007. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2007.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. Sociolinguística Interacional. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA ARRAIS, M. N. Interação e Mediação: estratégias do trabalho pedagógico com a leitura. In: CASTRO, O. M.; SILVA, J. S.; LIMA ARRAIS, M. N. (org.). Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II. Campina Grande: EDUFPG, 2015.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação de protocolos verbais. In: BORTONIRICARDO, S. M. (org.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Submissão: março de 2021

Aceite: junho de 2021