

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

## APROXIMAÇÕES ENTRE “SABERES DOCENTES” NO ENSINO DE HISTÓRIA E A “TEORIA DA AÇÃO MEDIADA”

Sergio Felipe Moraes da Silva Teixeira<sup>1</sup>  
Mestrando do Mestrado Profissional  
em Ensino de História - UFRJ  
email: sergiolipemoraes@yahoo.com.br

### RESUMO

A presente comunicação de pesquisa tem por objetivo investigar como a aproximação da “teoria da ação mediada” (WERTSCH, 1993; 1999) e da abordagem dos saberes docentes no Ensino de História (MONTEIRO, 2007; 2019) produz terreno fértil para articular o saber e o fazer na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Pressupõe-se que esta desassociação em fundamentações teóricas da Educação legitima e encobre a hierarquização e/ou mácula atribuída ao “fazer” pedagógico. Tem-se como efeito o reforço à subalternização do exercício da docência de História. Desse modo, está em questão: que aspectos aproximam os saberes docentes no Ensino de História e a “teoria da ação mediada”? Apostam-se na problematização do sentido de “mediação” e que os “meios mediacionais” empregados pelos professores no espaço escolar podem ser relacionados aos “saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007; 2019) mobilizados na construção de um aprendizado significativo dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História; saberes docentes; teoria da ação mediada.

### **Introdução: mediação em questão**

É possível saber/ conhecer sem mediação? Poderia esperar um pouco para colocar esta questão. Talvez estivesse antecipando a abordagem de determinado assunto. A escolha por começar deste modo é sugestiva. Toda pergunta provoca um incômodo, ainda mais esta que não permite resposta para além do sim e do não. Parecem aqueles questionários de escola em que o aluno tem 50% de chance de acertar mesmo sem saber o conteúdo do que se trata. Quem sabe do assunto consegue respondê-lo, assim como, quem não sabe o conteúdo também o faz. Seria, talvez, esta pergunta fechada representativa da maravilha terrível e risível montada para encobrir o

---

<sup>1</sup> O autor desta comunicação de pesquisa é Professor de História das redes municipais de Angra dos Reis, desde 2008, e do Rio de Janeiro, desde 2010; Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História – UFRJ; possui Pós-graduação Lato Sensu em Educação Tecnológica pelo CEFET –RJ; Licenciado em História pela Universidade Veiga de Almeida- RJ e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores – (GEHPROF) coordenado pela Profª Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ).

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

frequente fracasso escolar. Há algo de bom na pergunta fechada. Parece que um lado vai acertar e o outro errar. Também sugere o lado o qual se defende como perspectiva de processo de ensino-aprendizagem e o outro que se rejeita. Poderia também dizer, não existe o certo e o errado, apenas a orientação defendida. A questão se é certo ou errado ou se não é certo nem errado é melhor deixar com o leitor.

Prefiro argumentar especificamente em torno das respostas “sim” e “não”. À princípio, parece que um lado defende uma perspectiva do processo de ensino-aprendizagem e o outro, o oposto. A pergunta, se não for objeto de “chute”, pode ser difícil de ser respondida. Não necessariamente porque o assunto é complicado, por exemplo, são muitas teorias e autores envolvidos em torno desta questão. O mais complicado é que quem responde “sim” ou “não” podem estar defendendo perspectivas similares de concepção do processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa que não há um corte. Tem resposta “sim” e “não” que vão para um lado e uma resposta “não” vai para o outro.

## **Que aproximações se defende?**

A comunicação de pesquisa fica com a resposta “não” mencionada por último no parágrafo anterior. Será debatido o sentido de “mediação” (WERSCHT, 1993; 1999) priorizado como relevante para o estabelecimento da articulação do “saber” e do “fazer” no processo educativo e, desse modo, começa a se aproximar da temática dos saberes docentes. A “mediação” pode estar associada ao processo em que se estabelece a ideia de suporte, recurso e de elo responsável por unir o saber e a prática. Em instituições escolares, no entanto, é comum colocar luminosidade, preferencialmente, sobre a interação social envolvendo dois ou mais interlocutores no momento do diálogo deslocada da “relação com o saber” (MONTEIRO, 2007; 2019), a qual é obscurecida, apagada.

É fundamental unir os dois em torno da mediação: a “interação social” e a “relação com o saber”. Por isso, se torna importante enfatizar neste escrito o que possivelmente ainda está obscurecido. A ideia é entrelaçar a “mediação” com a concepção do exercício da docência do professor de História como “ofício feito de saberes”<sup>2</sup> (GAUTHIER, 1998 *apud* MONTEIRO; CORREA, 2021, no prelo). Ou seja, é a primeira e fundamental aproximação a relacionar os trabalhos de WERTSCH (1993; 1999) referente à “teoria da ação mediada” e de MONTEIRO (2007; 2019) sobre os saberes docentes no Ensino de História. E decorrente deste primeiro aspecto, a segunda parte do texto pretende argumentar por outra aproximação. Propõe-se a defender que os

---

<sup>2</sup> Neste artigo as autoras percebem a presença de três tradições e concepções relacionadas à docência. Uma é a ideia de “ofício sem saberes” (um fazer baseado no dom do professor), a outra é os “saberes sem ofício”. Nesta o exercício da docência é “(...) orientado por regras e técnicas garantidoras de resultados eficazes (técnicas de ensino gerais)”. E, por último, a defendida é o “ofício feito de saberes”. Ocorre “(...) quando é reconhecida a complexidade e multiplicidade de saberes necessários para fazer aprender crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, contribuindo para que reconheçam as possibilidades e potencialidades da “relação com o saber”” (MONTEIRO; CORREA, 2021, p. 1, no prelo).

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

“modos de mediação” no espaço escolar podem ser associados aos “saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007; 2019) mobilizados na edificação de um aprendizado significativo dos alunos.

## **Motivações e pretensões das aproximações pretendidas**

Por que/para que é importante aproximar a “teoria da ação mediada” e os “saberes docentes” no contexto histórico recente? Este texto se localiza num contexto histórico diferente em relação aos anos da década de 1990, momento de publicação dos trabalhos de James Wertsch. Especialmente no Brasil, iniciava-se um período de Redemocratização e o cenário de alunos o tempo todo em silêncio diante de uma fala monopolizada em torno do professor como “transmissor de conhecimentos” era (ainda é) o centro da crítica e debate. O contexto histórico recente do escrito é de um mundo em pandemia provocado pelo vírus propagador da doença da COVID 19. No Brasil, a situação se agravou devido a pouca importância dada ao problema, à desorganização e a motivos mais sérios que aqui não cabe abordar. Os alunos da Educação Básica, em sua maior parte, estão sem aulas presenciais, são pouco atendidos regularmente com materiais de apoio e com aulas síncronas online. Este cenário acentuou um processo de implantação de perspectivas de processo de ensino-aprendizagem responsável por defender a reorientação da mediação existente no processo educativo.

Algumas expressões na atualidade são comuns para se fundamentar a crítica do exercício da docência e a relaciona ao denominado de “escola tradicional”. É comum na crítica atual a existência de uma série de adjetivos e argumentos que emitem juízo de valor. Constrói-se uma afirmação a partir da negação de um modelo ideal chamado “escola tradicional”. Aliás, é habitual ao longo da história recente da Educação se opor ao modelo da “educação tradicional” (o foco não é especificar os fundamentos e contradições envolvidas nesta expressão) para fundamentar a legitimidade de novas propostas pedagógicas. Algumas expressões regularmente enunciadas na atualidade são associadas ao modelo de educação considerado retrógrado. “Professores não devem mais orquestrar a aula” (maestro da aula, professor que explica em contraponto ao aluno que permanece na maior parte do tempo em silêncio), isso justifica o “fim da aula expositiva”, o “fim da fileirada” (carteiras dispostas uma atrás da outra), da “cultura da verbalização como entrave para desenvolver a autonomia do aluno” e “crítica à centralização operada pelo trabalho do professor”. São expressões que se complementam e colocam o professor e aluno em lados opostos, concorrentes.

O problema é que quando se quer valorizar e argumentar sobre a importância do “trabalho intelectual da mediação do professor” corre-se o risco de ser qualificado como defensor de concepções antiquadas. O docente, diante desta situação, se vê obrigado a assumir um repertório vocabular, algumas expressões parecem familiares e outras, com analogias estranhas ao debate pedagógico. À medida que vai sendo introjetada esta linguagem, a subalternização do trabalho docente vai ganhando força, solidificando e naturalizando.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A aproximação pretendida busca produzir novos argumentos para referendar a importância de se delinear a imagem do professor de História associada ao “trabalho intelectual da mediação” no processo de ensino-aprendizagem. E que a temática dos “saberes docentes” está além de querer enfatizar o protagonismo dos professores no processo educativo. O campo de investigação teve e continua a apresentar como prioridade o ensino voltado para o aprendizado dos alunos. Bem como, pretende se distanciar de perspectivas de trabalho docente voltadas à propagação de técnicas de ensino deslocadas da relação com os saberes, perpetuando, desse modo, a dicotomia entre saber e fazer.

## **Saberes docentes no Ensino de História**

MONTEIRO (2019, p. 274) em uma das vertentes de pesquisas trabalhadas destaca que

(...) questões relacionadas ao conhecimento escolar em História têm sido investigadas na busca de compreender a relação dos docentes com os saberes que ensinam, considerando a originalidade e a especificidade epistemológica dessa construção da cultura escolar.

Isto é, a autora ao longo dos anos de pesquisa tem entendido a necessidade de articulação do saber e do fazer, apostando na investigação da prática pedagógica como “híbrido cultural”<sup>3</sup> (MONTEIRO; CORREA, 2021, no prelo) de saberes mobilizados por docentes a transformar o conteúdo da matéria escolar em instrução de ensino. É a relação dos professores com os saberes em sua reelaboração dos conhecimentos pedagógicos e históricos que permite o conteúdo de ensino ser compreensível aos alunos.

O texto de MONTEIRO (2007), base da pesquisa de doutoramento sobre a temática do Ensino de História, teve como eixo estruturante “a relação de professores de História com os saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007, p.4). Partiu do pressuposto que “os professores dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa” (ibid, p. 4) e propôs investigar “como professores de História experientes e bem-sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam em aprendizagem significativa para os alunos (ibid, p.7).

---

<sup>3</sup> As autoras consideram “híbrido cultural” a articulação de “(...) fluxos de saberes que expressam apropriações dos docentes e alunos sobre noções construídas pelos conhecimentos científicos, saberes da experiência, tradições familiares e sociais, mídias e redes sociais e, no caso da disciplina História, por repercussões da História pública. No fazer curricular, expressam opções e processos de mediação realizados na/ para atribuição de sentidos aos saberes ensinados/ aprendidos em contexto marcado pela intencionalidade educativa” (MONTEIRO; CORREA, 2021, p. 2, no prelo).

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Foi uma pesquisa que, ao reconhecer a originalidade do trabalho desenvolvido em sala de aula proveniente dos saberes mobilizados pelos docentes para ensinar a referida disciplina, relativizou o processo de hierarquização entre o saber de referência e os “saberes que ensinam”. Defendeu a preponderância do trabalho docente como narrador importante a promover um aprendizado significativo dos alunos. E orientou-se por uma perspectiva educacional emancipadora e pluralista em contraponto à visão do “professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos pelos outros” (ibid, p.6) e ao fetiche pelas tecnologias.

Os saberes docentes são um campo de pesquisa relativamente recente e teve em SHULMAN (1986) *apud* MONTEIRO (2007) o responsável por apresentar outro caminho para as pesquisas educacionais. Ele desenvolveu um “programa de pesquisas voltado para investigação das operações realizadas pelos professores no processo de ensino em que a mobilização dos saberes a serem ensinados ocupam o lugar central” (ibid, p. 166) e criou o conceito para expressá-los, “conhecimento dos conteúdos pedagogizados”<sup>4</sup> (ibid, p. 179). Este conceito incluiu “as formas mais comuns de representação de idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível aos outros” (ibid, p. 179).

Percebe-se no trabalho da autora a priorização do trabalho intelectual do professor articulando teoria/prática para atingir o objetivo pedagógico (ensino voltado para o aprendizado do aluno) sem necessariamente se comprometer intimamente com concepções de processo de ensino-aprendizagem de grande repercussão no Brasil. A perspectiva da autora se contrapõe a concepções teóricas que reforçam o modelo da racionalidade técnica baseada na ação docente como transmissão de conhecimentos ou que negam/ subalternizam as perguntas “o que e como se ensina” e somente enfatizam, privilegiam, o “como se aprende”. Há coerência na priorização da “teoria da ação

---

<sup>4</sup> Neste texto utilizo a expressão “saberes que ensinam” (a autora também utiliza o termo “conhecimentos que ensinam”) não somente para se referir ao “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (conhecimentos em ação (re) elaborados para o contexto escolar) de SHULMAN (1986) *apud* MONTEIRO (2007). Priorizou-se um sentido para comportar os avanços da pesquisa de MONTEIRO; PENNA (2011) em relação à Retórica. A mobilização dos “saberes que ensinam” deve estar associada à preocupação de aproximar o que é familiar (o que se sabe) em relação aos saberes estranhos (o que não se sabe), considerando o auditório (público alvo do discurso proferido) envolvido na relação de ensino-aprendizagem. É uma dinâmica que comporta tanto a “interação social” como a “relação com o saber”.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

mediada” e a relação entre os saberes docentes? A resposta a esta pergunta, preliminarmente começa a ser abordada abaixo.

Na estrutura do escrito serão desenvolvidos dois aspectos a aproximá-los com o propósito de reafirmar a importância de articular o saber e fazer no Ensino de História. 1) A problematização da “mediação”, tendo destaque para o entendimento dos meios mediacionais como “condição”, e não apenas uma estratégia possível de ser dispensada, para o desenvolvimento da mente humana; 2) E a explicação do porquê é inconsistente utilizar técnicas de ensino (como se fossem aplicáveis a todas as áreas do conhecimento) deslocadas da “relação com o saber”. A explicação nesse sentido depende da compreensão que os meios mediacionais na “teoria da ação mediada” são providos por um cenário sociocultural particular com a característica de restringir e/ou limitar as ações humanas.

Nesse sentido, será exposto novos argumentos para reafirmar a importância, como campo de estudo, da análise dos saberes provenientes da ação docente. E, neste caso, é relevante posicionar-se pela utilização da teoria da ação mediada de WERTSCH (1993; 1999) como uma teoria do desenvolvimento da mente humana. Esta não se relaciona com a ideia de um órgão mental de funcionamento próprio e fechado em si mesmo. A mente como algo que “se extiende más allá de la piel, por lo menos en dos sentidos; su habitual distribución social, y su conexión con la noción de mediación” (WERTSCH, 1993, p. 31). Em relação à terminologia “mais além da pele”, o autor se diz tributário dos teóricos Gregory Bateson (1972) e Clifford Geertz (1973). Isso sem desconsiderar a existência das funções mentais superiores como “el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica” (WERTSCH, 1993, p. 47).

## **Mediação: um debate a ser aprofundado**

Para abordar especificamente a “teoria da ação mediada” de WERTSCH (1993; 1999) e sua interlocução, principalmente, com o pensamento de Vygotsky, considero fundamental retomar a questão: é possível conhecer/ saber sem mediação? Esta questão nos remonta obrigatoriamente para o pensamento de Vygotsky em que a formulação deste conceito é fundamental. Não há desenvolvimento mental da criança se não houver “mediação”. A ideia da mediação representa a existência de um elemento intermediário numa relação. Funciona como processo em que o indivíduo utiliza um suporte, um

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

recurso que medeia esta relação não direta.

Segundo CARRETERO (2002), concepções do processo ensino-aprendizagem construtivistas ou socioconstrutivistas entendem como se dá o aprendizado do aluno por três caminhos. O autor sintetiza de forma coloquial o que ele denomina de três tipos de construtivismo.

1) *A aprendizagem é uma atividade solitária.* Quase um vício solitário, acrescentaríamos por nossa conta, na medida em que a visão de Piaget, Ausubel e da Psicologia Cognitiva se baseia na ideia de um indivíduo que aprende à margem de seu contexto social. (...) 2) *Com amigos se aprende melhor.* Esta posição foi sustentada por pesquisadores construtivistas que podem se considerar a meio caminho entre as postulações piagetianas, as cognitivistas e as vygotskianas. Por exemplo, pelos que sustentaram que a interação social produz um favorecimento da aprendizagem mediante a criação de conflitos cognitivos que causam uma mudança conceitual. (...) 3) *Sem amigos não se pode aprender.* Esta seria a posição vygotskyana radical que, na atualidade, conduziu a posições como “cognição situada” (num contexto social). Desta posição se sustenta que o conhecimento não é produto individual, mas sim social. (...) Portanto, ainda que o aluno realize também uma atividade individual, a ênfase deve ser colocada no intercâmbio social.

A resposta à pergunta mencionada acima, até o momento, depende se o aprendizado é considerado algo individual ou social. Se a perspectiva teórica adotada no exercício da docência considera o aprendizado algo individual, solitário conforme diz CARRETERO (2002), a tendência é responder “sim”, é possível aprender sem mediação. Se o social é considerado pelos docentes em instituições escolares, a resposta é “não”, ou provavelmente “não”. As respostas ditas (“sim” e “não”) são muito parecidas, seguem a mesma ordem: privilegia o uso da ideia de “social”, quando orientada para o contexto educativo, ao diálogo entre dois ou mais interlocutores, à interação social, sem enfatizar os instrumentos mediacionais (também produzidos em contextos socioculturais particulares) empregados. Por exemplo: entre alunos e professores ou entre alunos menos experientes e os alunos mais experientes, experimentados num determinado saber. Isto não significa que as orientações teóricas desconsideram que as ações humanas não sejam situadas socioculturalmente.

Pretende-se ressaltar a preocupação de WERTSCH (1999) de a ação mediada (agente atuando com ferramentas culturais) e as ferramentas culturais se constituírem no centro da análise. Um dos efeitos desta reorientação é permitir que a mediação não seja

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

limitada ao papel de estratégia de ensino-aprendizagem. Ela é condição para o desenvolvimento da mente humana.

O que a resposta “não” de WERTSCH (1993; 1999) se difere das anteriores? A pergunta talvez não esteja bem formulada, pois esta resposta já foi abordada por Vygotsky e com aprofundamento de WERTSCH (1993; 1999). É algo que considero possível e pertinente ser explorado como campo de análise em torno da “mediação”. Segundo WERTSCH (1993, p. 36) delineou, são três os temas gerais pertencentes à obra de Vygotsky.

1) la confianza en el análisis genético o evolutivo; 2) la afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social, y 3) la idea de que la acción humana, tanto en plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

WERTSCH (1996) *apud* PEREIRA; OSTERMANN (2012, p. 24-25) em trabalho anterior já mencionava que “(...) os estudos de tradição vygotstyana conduzidos no Ocidente têm se centrado, em grande medida, no segundo desses três temas, especialmente no modo como se relaciona com a noção de zona de desenvolvimento proximal.” E o autor considerou importante reorientar o foco de análise das origens das funções mentais superiores para o terceiro tema relacionado à “mediação”. Segundo WERTSCH (1985) *apud* PEREIRA; OSTERMANN (2012, p. 24-25),

a mediação de instrumentos e signos é analiticamente mais interessante porque fornece a chave para se compreenderem as mudanças quantitativas e qualitativas no desenvolvimento, assim como a transição das formas de funcionamento interpsicológico (intermental; interação social) em intrapsicológico (intramental; internalização do conhecimento aprendido).

A seguir entraremos num debate sobre a teoria da ação mediada onde a ideia da “ação humana” é um elemento fundamental para a compreensão da mediação de instrumentos e signos.

## **Teoria da ação mediada: a mediação como “condição” para desenvolvimento da mente humana**

A teoria da ação mediada produz a resposta para o debate estrito relativo à mediação e, principalmente, à questão de saber: que aspecto é condicionante do

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

desenvolvimento da mente humana? O defendido é que a ação humana, incluindo também a ação mental, intrinsecamente, emprega ferramentas culturais ou modos de mediação (também denominados de meios mediacionais) que são providos por um cenário sociocultural particular.

Gostaria, primeiramente, de citar dois exemplos para projetar imagens sobre o que WERTSCH (1999) está propondo como objeto de análise. Ele amplia o estudo da mediação de Vygotsky ao enfatizar explicitamente os aspectos culturais, históricos e institucionais presentes nos modos de mediação empregados pela ação humana, tendo destaque o estudo de meios mediacionais psicológicos. Exemplo 1: o salto com vara é um exemplo citado pelo autor para responder a seguinte questão: há ação humana sem empregar ferramentas culturais? Neste exemplo seria impossível atingir o objetivo pretendido se não houvesse a “vara”. Também não se poderia fazer o salto sem a presença do agente.

No exemplo 2, também citado por WERTSCH (1999), será mencionado um modo de mediação diferente, pois é baseado em signos (mediação semiótica). Imagine uma conta de multiplicar,  $343 \times 822$ . É o agente isolado a resolver sozinho a multiplicação? Apenas se limitou a multiplicar? Seria possível realizar a multiplicação no formato horizontal conforme está escrito neste texto? Ou é preciso dispor a conta na vertical para solucionar o problema? Quem resolveu o problema, o agente sozinho? A resolução foi proveniente da ação humana ao empregar uma ferramenta psicológica (modo de mediação semiótica). Primeiramente, usou-se de algarismos indo-arábicos, os dispôs na ordem vertical (um número sobre o outro) e se utilizou, a partir disso, de outros procedimentos (condicionantes) baseados em signos para solucionar a questão.

Algumas conclusões parciais são possíveis de serem proferidas. A ideia do aprendizado do aluno como algo exclusivamente psicológico, que se produz na mente da pessoa sem considerar os modos de mediação (signos ou artefatos que podem tocar e ver produzidos culturalmente) utilizados para se resolver um problema, pouco se sustenta. Se ainda não é possível demarcar que os modos de mediação empregados pelos docentes de História se diferem dos “saberes que ensinam” denominados por MONTEIRO (2007; 2019), já se pode supor que os “saberes que ensinam” são exemplos de meios mediacionais usados pelos docentes para transformar o conteúdo da

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

matéria em instrução de ensino. Isto é, para criar condições de conteúdo histórico ser aprendido pelos alunos. Da mesma maneira, pode-se, a princípio, inferir: nem todo “modo de mediação” mobilizado no processo de ensino-aprendizagem representa os “saberes que ensinam”. A abordagem desta última afirmação ainda está em suspenso.

O que significa “ação” na teoria da ação mediada? E como esta noção permite superar a dicotomia entre saber e fazer? A ação humana denominada pelo autor não se restringe à manipulação de artefatos, os quais podem ser tocados e vistos. A ação mental também é uma ação. O sentido de ação humana é a noção específica da “ação mediada”. Isto é, “implica centrarse en los agentes y sus herramientas culturales” (WERTSCH, 1999, p. 48).

Ao interpretar o escrito de WERTSCH (1999), seria um contrassenso considerar o saber desassociado do fazer. Não se pode esquecer: “a mente é algo que se estende mais além da pele”, dito anteriormente. A ideia de saber primeiro para depois aplicar na prática o que se sabe é questionável. Primeiro se aprende, a saber, multiplicar  $343 \times 822$  e, depois, aplica na prática o procedimento de fazer? Ou se utiliza da ação mental, de um fazer concebido, em atuação com os modos de mediação semióticos (utilização de números indo-arábicos e disposição dos números na vertical) para solucionar o problema de multiplicação? Se não faz, não sabe. É pelo fazer, pela ação feita, que se reconhece o que se sabe e onde é o limite e o alcance do saber.

O exemplificado e explicitado anteriormente representa o principal argumento pelo entrelaçamento entre o saber e o fazer percebido na teoria da ação mediada. É a ideia de os agentes e os modos de mediação possuir uma “tensão irreduzível”. Há uma tensão, pois os objetivos dos agentes podem não coincidir com os propósitos das ferramentas culturais utilizadas. Por exemplo, a pouca ênfase à prática de saberes relacionada a um contexto significativo do aprendizado do aluno. São irreduzíveis, pois estes dois elementos (agente e ferramentas culturais) não existem independentes um do outro. O exemplo já mencionado, o “salto con garrocha” (salto com vara) confirma o argumento. “Resulta inútil, si no ridículo, tratar de entender la acción del salto con garrocha desde el punto de vista de los modos de mediación (la garrocha) o del agente tomados de manera aislada” (ibid, p. 53).

**Por que é inconsistente a propositura de técnicas de ensino deslocadas da “relação**

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

## como saber”?

Pode-se ainda ter a impressão de o aluno não “saber aplicar” muitos saberes aprendidos no cotidiano escolar. Esta situação é abordada pelos defensores de técnicas de ensino e de teorias pedagógicas gerais apartadas da “relação com o saber”. Esta proposição ainda pressupõe a possibilidade de saber sem fazer. Permite questões do tipo: e as pessoas que não sabem aplicar na prática o sabido? Pratica-se o que se sabe. O aluno apenas faz o que é concebido a ele praticar. Se ao estudante é retirada a possibilidade de fazer, de praticar em contextos sociais significativos, então o problema não é que ele não pratica, faz ou que não é concebida uma prática a ser por ele feita.

Existem ações humanas não oportunizadas de serem feitas, portanto, não serão sabidas. Ou seja, há práticas de saberes e outras não se tornam objetos a serem sabidos pelos estudantes. Assim, também, ocorre com o concebido à prática do exercício da docência. O exercício da docência é comumente incentivado por propagadores de técnicas de ensino e teorias pedagógicas gerais a compreender a prática como uso<sup>5</sup>. Disseminam-se materiais pedagógicos e livros no país em plena pandemia da COVID 19 voltados para ensinar o professor a aplicar na prática, no cotidiano da sala de aula, os conhecimentos a priori aprendidos na Academia. Além de hierarquizar os saberes de referência e os saberes escolares, algo já combatido por GABRIEL; MONTEIRO (2014) com a perspectiva defendida da especificidade do conhecimento histórico escolar, o efeito decorrente disso é paradoxal. Produz a desarticulação do saber e do fazer mesmo “querendo” incentivar a união destes. O problema é: primeiro se sabe e depois se aplica, faz. Não é a toa que WERTSCH (1993; 1999) não utiliza o termo “desenvolvimento cognitivo” e prefere o “desenvolvimento da mente humana”. Um dos motivos é evitar a ideia de um pensar deslocado de um agir, fazer. Diferentemente, os “saberes docentes” no Ensino de História defendido por MONTEIRO (2007; 2019) entende a prática do exercício da docência como algo concebido (elaborado) e a sala de aula é o espaço de produção de saberes. Pensar e fazer, a teoria e a prática, estão imbricados. Por isso, o campo dos saberes docentes possui uma relação muito próxima com a teoria da ação mediada no que se refere à articulação do saber e do fazer.

O trabalho de WERTSCH (1993; 1999) pode ser caracterizado a partir de duas

---

<sup>5</sup> Ver o entendimento da “prática como uso” em COOCHCHRAN-SMITH; LYTLE (1999)

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

tendências opostas ou, também diria, há um duplo papel dos modos de mediação: possibilitam e limitam e/ou restringem as ações humanas. É através da explicação desta tendência contrária inerente ao emprego dos modos de mediação que também será argumentado pela inconsistência de proposituras de técnicas de ensino deslocadas da “relação com o saber” (MONTEIRO 2007). Esta expressão enfatiza a ideia dos saberes docentes como próprios da docência, não sendo técnicas de ensino ou pedagógicas gerais. Ou seja, ressalta-se a forma como o professor organiza a explicação da matéria, mobilizando conhecimentos específicos da área de conhecimento e pedagógicos, para que o aluno compreenda em um contexto significativo.

Imagine o estudante sendo ensinado pelos professores e cercados de materiais didáticos orientando a sua interação com o texto de História baseada em questionários<sup>6</sup> de leitura, principalmente os de decodificação de informações explícitas no texto. O professor pouco tem condições de “exigir” habilidades de leitura ao aluno quando este instrumento mediacional está ausente. O questionário, em parte, já supõe previamente os sentidos importantes para a compreensão textual através das questões a priori formuladas. O trabalho do raciocínio do estudante, neste caso, é mínimo. Por que não pensar em outra ferramenta cultural ou ressignificar a já utilizada? Que “saberes que

---

<sup>6</sup> A priorização da menção como exemplo neste escrito aos questionários, tal como são regularmente empregados, se deve a uma pesquisa do autor, em andamento, de Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de História- UFRJ). Esta pesquisa parte do estranhamento em relação aos habituais modos de mediação baseados em práticas de se responder perguntas em instituições escolares. Considera importante a desnaturalização, a problematização da relação entre condutor e o conduzido no desenvolvimento do raciocínio na escola. Neste sentido, a pesquisa pretende investigar como a mobilização da relação de perguntas e respostas no Ensino de História, articulados ao raciocínio histórico, pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita de textos de História por alunos da Educação Básica. E não se pode deixar de mencionar que em WERTSCH (1993; 1999) se apresentou pesquisa referente aos padrões de diálogo envolvendo a relação de perguntas e respostas no processo educativo. WERTSCH (1999) expôs uma pesquisa experimental feita com alunos do Ensino Básico. Um grupo experimental foi aplicado à proposta de “enseñanza recíproca” e o outro, grupo de controle, não foi induzido neste aspecto. “Este caso refiere el procedimiento de enseñanza recíproca desarrollado por A. S. Palincsar y A. L. Brown (1984, 1988). En este procedimiento, se les pide específicamente a los estudiantes que dirijan un diálogo (es decir, que formulen preguntas usualmente reservadas para el maestro) en una situación de tarea. En lugar de dominar el proceso de formular preguntas correctas a través de la experiencia en responderlas, la instrucción se organiza de una manera más directa: los niños mismos expresan las preguntas” (WERTSCH, 1993, p. 161). A crítica do autor à condução praticamente exclusiva das perguntas feitas pelo professor em relação aos alunos ocorreu mediante os resultados promissores referente ao desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos selecionados para a pesquisa. Passados mais de 6 meses do estudo, estes alunos ainda possuíam internalizados o modo de mediação baseado na experiência de se construir questões. Tudo isso demonstra o quanto se devem considerar os aspectos culturais, institucionais e históricos na análise dos modos de mediação. Ou seja, eles não apenas possibilitam, favorecem a ação humana, mas a limitam e/ou a restringem também.

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

ensinam” os professores deverão mobilizar para tornar a leitura e escrita de textos de História autônoma e significativa para os alunos? A escola estabelece ou perpetua o corte (isso não necessariamente é bom ou ruim) das práticas a serem realizadas ou não pelos alunos e professores. A partir deste exemplo, é possível reconhecer e investigar as possibilidades e limites e/ou restrições em relação ao que é culturalmente, historicamente e institucionalmente propagado.

As tendências opostas referidas percorrem todo o trabalho orientado pela aproximação sociocultural à mente de WERTSCH (1993; 1999) e está além dos escritos de Vygotsky. WERTSCH (1993, p. 52) apresenta os limites da teoria de Vigotsky neste aspecto.

Contrastando con las conclusiones de Vygotsky sobre las fuerzas que dan forma a los instrumentos mediadores – habitualmente limitados a la dinámica de las funciones interpsicológicas – quisiera seguir otra propuesta más general, según la cual los instrumentos mediadores surgen en respuesta a una extensa serie de fuerzas sociales. Específicamente, pueden estar involucradas otras fuerzas además de las funciones interpsicológicas localizadas. Ya que Vygotsky y sus colegas estaban influenciados por la teoría marxista, habría sido esperable que su explicación se extendiese hacia fuerzas históricas y económicas más amplias. (...) Pero Vygotsky y sus colegas hicieron muy poco para elaborar esta propuesta en forma concreta.

Esta longa citação vem dialogar com a seguinte questão: Vygotsky abordou as limitações relacionadas aos instrumentos mediadores em seus trabalhos? Não há dúvida sobre o quanto Vygotsky explicitou as possibilidades destes como condição para o desenvolvimento da criança. Segundo a citação acima, Vygotsky se restringiu às limitações provenientes da dinâmica das “funciones interpsicológicas”<sup>7</sup> e não abordou explicitamente a importância de fatores sociais, culturais e institucionais, conforme WERTSCH (1993; 1999). Por exemplo: este autor cita que os teclados da máquina de escrever no formato de “QWERTY” foi “(...) especificamente diseñado para asegurar la ineficácia” (WERTSCH, 1993, p. 52). Como o modelo de funcionamento das máquinas de escrever era mais lento que os dedos dos datilógrafos, então, para não dar defeito, era preciso redesenhar o teclado e tornar o processo de digitação mais lento. Logo,

---

<sup>7</sup> Esta expressão se refere aos fatores individuais que modelam e impõem limites às ferramentas culturais. O uso da bengala pelo cego, por exemplo, demonstra que a ferramenta cultural se conforma, vem atender às necessidades da ação individual.

# **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

confirma-se a afirmação de que os instrumentos mediadores não estão presentes necessariamente para possibilitar, favorecer a ação humana. Eles também têm limitações e/ou restrições inerentes ao cenário histórico, cultural e institucional.

As teorias pedagógicas ou técnicas de ensino gerais enfatizam mais as possibilidades e pouco se reflete sobre as restrições das ferramentas culturais utilizadas. O campo dos saberes docentes tem uma preocupação maior em afastar práticas pouco pertinentes à compreensão do conteúdo pelos alunos da Educação Básica e, por isso, nem todo modo de mediação poderia ser qualificado como saberes docentes. Percebem-se formas de trabalhar produtoras de restrições ao intelecto dos alunos.

## **Limitações do cenário sociocultural particular**

É possível obter o domínio de habilidades gerais as quais garantirão o trabalho pedagógico com os alunos da Educação Básica? O que se vai argumentar é pela importância do domínio e investigação da especificidade da relação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento relacionado ao saber de referência e se distanciar de perspectivas disseminadoras da ideia de técnicas “benéficas para tudo”. Os modos de mediação estão relacionados a um cenário sociocultural particular. A narrativa histórica, por exemplo, é instrumento mediacional particular ao Ensino da História. Isto demonstra que há uma especificidade a ser trabalhada. O campo dos saberes docentes no Ensino de História tem a compreensão desta especificidade, pois o associam a um “híbrido cultural”. Jamais se aborda os “saberes que ensinam” de forma isolada, mas em contextos culturais específicos de (re) elaboração didática.

## **Nem todo “modo de mediação” é “saberes que ensinam”**

Que critérios permitem dizer que determinados modos de mediação não são “saberes que ensinam”? Se o modo de mediação pode implicar numa produção de “restrição”, então se pode supor que nem todo modo de mediação utilizado no contexto escolar facilita, possibilita a compreensão do conteúdo histórico pelos alunos. E jamais poderia qualificá-lo como “saberes que ensinam”. Por exemplo: o uso de questionários orais ou escritos regularmente (habitualmente) utilizados no Ensino de História e em outras disciplinas (exercícios de fixação) são modos de mediação no processo educativo, porém não foram mencionados por MONTEIRO (2007) como relacionados aos “saberes que ensinam”. É possível inferir que a autora não legitima de forma

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

irrefletida práticas docentes. O recorte teórico foi desenhado em torno de saberes docentes os quais contribuem para a compreensão do conteúdo histórico pelos alunos.

E, por último, é importante ainda obter avanços na pesquisa para entender a relação entre saberes docentes e a preocupação com a internalização do conhecimento (“domínio” e “apropriação”) do conteúdo histórico pelos alunos. Por exemplo, pesquisa apresentada por WERTSCH (1993; 1999) sobre a “ensino recíproco”, anteriormente citada, revela que o emprego de determinado modo de mediação semiótica permitiu não apenas dominar a ferramenta cultural experienciada, mas apropriar-se (internalizar o conhecimento como pertencente a si próprio) dela. Neste caso, assim como em outros similares, pode associá-los aos “saberes que ensinam”. E também se deve entender como os saberes docentes podem favorecer a “apropriação” de conhecimentos pelos sujeitos escolares, considerando em contextos específicos o “híbrido cultural”, em especial os saberes dos educandos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**/ Mario Carretero; trad. Jussara Haubert Rodrigues. 2ª ed. Porto Alegre: Artimed Editora, 2002.

COOCHCHRAN-SMITH, M. ; LYTLE, S. L. (1999). **Relações entre conhecimento e prática: aprendizado de professores em comunidades**. Do original em inglês: Relationships of Knowledge and Praticce: teacher learning in communities. In: Review of Research in Education. USA, 24, p. 249 -305. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de professores de matemática (FE/ UNICAMP).

GABRIEL, Carmem T. e MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Currículo de História e narrativa: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. IN: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014.

\_\_\_\_\_, C. T. **Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise**. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.2, p.425-444, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/gabriel.pdf>. Acesso em: 01 março de 2020.

MONTEIRO, Ana Maria, **Professores de História, entre saberes e práticas**. Rio de

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Janeiro, Mauad X, 2007.

\_\_\_\_\_, Ana Maria e PENNA, F. de A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira.** *Revista Educação & Realidade.* Vol. 36, n1, jan/abr 2011.

\_\_\_\_\_, **Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História.** In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, Adriana. *Cartografias da pesquisa em Ensino de História.* 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

\_\_\_\_\_, Ana Maria e CORREA, Luciana. **Insurgências e (re) existências: narrativas e narradores da/na história escolar.** Rio de Janeiro, 2021. No prelo.  
PEREIRA, A. P.; OSTERMANN, F. **A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para a educação em Ciências.** *Ciência & Educação.* Bauru, v. 18, n. 1, p. 23–39, 2012.

WERTSCH, James. **Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada.** Traducción de Adriana Silvestri. Visor distribuciones: Madrid. Colección: Aprendizaje, n. 92, 1993.

\_\_\_\_\_, **La mente en acción.** 1. ed. Buenos Aires, AR. Aique, 1999, 304p. – (Colección Psicología Cognitiva y Educación).