

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O PAPEL DA MEDIAÇÃO

SFORNI, Marta Sueli de Faria¹

Nas últimas décadas o conceito de mediação tornou-se bastante presente no discurso pedagógico em razão da forte influência da abordagem Histórico-Cultural nos cursos de formação de professores. Observa-se, porém, que, muitas vezes, o termo mediação tem sido utilizado de uma maneira restrita, apenas como sinônimo de ajuda do professor aos alunos na realização de atividades escolares. Diante disso, o objetivo do presente texto é analisar o significado que o termo mediação assume na produção de autores da Teoria Histórico-Cultural, procurando identificar as implicações desse conceito para a organização do ensino. Conclui-se que ao se compreender os conteúdos escolares como mediadores culturais a atenção volta-se não apenas para a relação professor-aluno, mas, sobretudo, para a relação entre professor-conhecimento-aluno. Como o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação da atividade mental presente nos mediadores culturais, a mediação do professor pode ser promotora de desenvolvimento dos estudantes quando os conceitos científicos – mediadores culturais - estão presentes nessa interação.

Palavras-chave: mediação, ensino, aprendizagem, desenvolvimento, Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

A edição 139 da Revista Nova Escola (2001)² traz uma síntese das principais idéias de Vygotsky na qual mediador é entendido como "[...] quem ajuda a criança concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. Na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores". Apesar de não incorreta, essa idéia reduz o conceito de mediação às relações interpessoais, seja entre adulto e criança ou entre criança e criança mais experiente. Entendida como sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno, muitas vezes, a mediação parece se confundir com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza. Essa é uma compreensão muito comum nos meios educacionais.

Desse entendimento decorrem afirmações segundo as quais a interação entre os pares ou com os sujeitos mais experientes é importante porque representa uma relação democrática em sala de aula, mediante a qual valores como "aprender a viver juntos" são desenvolvidos. Dessa forma, a teoria vygotskiana, fundamentada no materialismo histórico, paradoxalmente, parece se ajustar às novas demandas de formação presentes na pauta neoliberal para a educação expressa nos quatro pilares da educação (Delors, 2001).

¹ Doutora em Educação pela USP, Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

² A opção por citar uma discussão apresentada pela Revista Nova Escola e não por periódicos científicos da área educacional deve-se à intenção de frisar que estamos tratando da compreensão de mediação que efetivamente chega ao professor que atua na educação básica. Por ter circulação nacional, preço acessível e, normalmente ser assinada pelas Secretarias municipais e estaduais de educação, a Revista Nova Escola está presente na maioria das escolas brasileiras, constituindo-se num importante veículo formador de opinião.

Há também afirmações de que a mediação é um conceito importante, pois valorizou o professor e superou a visão advinda da concepção de aprendizagem espontaneista, na qual os alunos deveriam construir seu próprio conhecimento e ao professor cabia apenas acompanhar o processo. Nesse contexto, de ausência de foco na atividade de ensino, a afirmação do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem do estudante é bem-vinda à medida que resgata o seu valor social como profissional.

Pelos motivos acima citados, podemos dizer que a compreensão da interação entre pares e a mediação docente assumem um valor em si, distanciando-se do significado que esses conceitos têm na abordagem Histórico-Cultural. Nesse sentido, o objetivo do presente texto é o de analisar o significado que o termo mediação assume nessa abordagem teórica, considerando que a compreensão desse conceito pode oferecer importantes elementos para a organização do ensino.

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. O entendimento dos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais é fundamental para a compreensão da importância da atividade mediada como condição para o desenvolvimento humano.

O homem e os mediadores culturais

Muitos animais vivem em bando e interagem entre si, seus filhotes são acompanhados pelos progenitores por um determinado tempo até adquirirem condições de sobreviverem com autonomia. Essa relação, porém, está longe de ser um processo educativo. É por isso e não por acaso que apesar de a interação da criança com seus pares e com os adultos ser um aspecto importante no desenvolvimento ontogenético, não é tratada pela abordagem Histórico-Cultural como determinante desse processo.

Um dos aspectos que Leontiev destaca ao falar do desenvolvimento humano é que a diferença entre esse desenvolvimento e o dos demais animais está no fato de que na criança ocorre: "o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social" (LEONTIEV, 1978, p. 319).

No texto "O homem e a cultura", Leontiev esclarece que a experiência acumulada pela humanidade não está apenas nos museus, nos livros ou nas escolas; está nos objetos físicos e na linguagem, quer dizer, na cultura material e intelectual presente nos espaços sociais.

Os homens, diferentemente dos animais, têm uma atividade criadora e produtiva – o trabalho. Ao criarem os objetos que satisfazem às necessidades humanas, eles criam também o conhecimento sobre essa criação, assim, ao mesmo tempo em que produzem bens materiais, desenvolvem os saberes sobre o mundo circundante, ou seja, desenvolvem ciência, tecnologia e arte.

Como afirma Leontiev (1978, p. 265), as aptidões, os conhecimentos e a técnica desenvolvidos na produção da vida material cristalizam-se nos produtos materiais, intelectuais e ideais.

[...] no decurso da actividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizaram-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos

instrumentos de trabalho pode considera-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau de desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc.

Por isso, mesmo ao findar a existência de uma geração aquilo que foi produzido por ela continua passando o "testemunho" do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 267). As novas gerações começam sua vida "nos ombros das anteriores", interagindo com o mundo a partir das objetivações já produzidas.

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental.

Ferramentas psicológicas são formações artificiais. Por sua natureza elas são sociais, não orgânicas ou individuais. Elas são dirigidas para o domínio ou controle dos processos comportamentais – dos outros e de si próprio - como os meios técnicos são dirigidos para o controle dos processos da natureza.

Podem servir como exemplo de ferramentas psicológicas e seus complexos sistemas: linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais; etc. (VYGOTSKY, 1981, p. 137)³

No caso das ações mentais, mediante o processo de internalização, os conhecimentos adquiridos transformam-se em instrumentos internos de mediação. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar signos que substituem os objetos do mundo real. São desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam tais signos em estruturas complexas e articuladas. As ferramentas psicológicas estão na gênese e na estrutura das atividades mentais e, portanto, no desenvolvimento de conteúdos e formas de pensamento.

O conhecimento proveniente da atividade humana passa a ser sistematizado em vários campos do saber. Como afirma Leontiev (1978, p. 273): "Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela [...]". Conforme foram dominando a natureza, os homens foram produzindo conhecimentos geográficos, químicos, físicos, biológicos, sociais, artísticos e formas de registro desses conhecimentos.

Apesar de a ação com instrumentos e signos propiciar mediações diferentes entre sujeito e

³ Psychological tools are artificial formations. By their nature they are social, not organic or individual. They are directed toward the mastery or control of behavioral processes — someone else's or one's own — just as technical means are directed toward the control of processes of nature. The following can serve as example of psychological tools and their complex systems: language; various systems for counting; mnemonic techniques; algebraic symbol systems; works of art; writing; schemes, diagrams, maps, and mechanical drawings; all sorts of conventional signs-, etc"

objeto, é um sistema imbricado, já que a criação, utilização e transmissão de instrumentos são carregadas de signos e somente se efetivam por meio deles. Quanto maior a complexidade da mediação com instrumentos mais complexos serão os sistemas de mediação simbólica (SFORNI, 2004, p. 35).

Para melhor explicar a relação entre a criação de instrumentos físicos e a produção de signos tomemos como exemplo a criação de um instrumento que teve grande impacto na produção de conhecimento – o microscópio. A necessidade de intervir em fenômenos desencadeados por um "pequeno mundo" que escapava da ação humana há muito mobiliza a humanidade. A produção de lentes que ampliam a visão humana representava já um alto nível de conhecimento dos efeitos físicos e das propriedades dos materiais. Mediante o uso desse instrumento, um outro universo, inatingível a olho nu, tornou-se acessível ao homem que, aos poucos, foi dando significado ao que via e ao que experimentava. Novas unidades de medida foram sistematizadas para representar novas grandezas físicas, exigindo uma notação científica diferenciada; objetos antes desconhecidos foram denominados em sua aparência, função e relações. Desse modo, conhecimentos são produzidos e "codificados" em palavras, fórmulas, equações, dentre outras formas de registro.

Holzman (2002, p. 101) considera que Vygotsky não usou o conceito de ferramenta psicológica simplesmente como uma analogia útil, mas como um elemento que evidencia a natureza histórica e social do psiquismo humano, ou seja, o conceito de ferramenta ou instrumento psicológico põe “[...] a nu o determinismo sócio-histórico do desenvolvimento psicológico”. Assim, a forma e o conteúdo do pensamento possível ao homem não está em cada sujeito particular, mas nos instrumentos produzidos e disponíveis ao homem ao longo da história. O sistema de signos, como uma linguagem no plano externo, torna possível a transição do interpsicológico para o intrapsicológico, pois constitui-se em forma de pensamento para quem dele se apropria, processo este que reitera o caráter social do desenvolvimento humano.

Na apropriação dos mediadores culturais está a essência do processo de desenvolvimento psíquico. Isto porque, as atividades mentais e formas de pensamento se objetivam em forma de conhecimentos sistematizados – “língua; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais” (VYGOTSKY, 1981, p. 137) –, ao se apropriar desses conhecimentos cada ser humano incorpora o desenvolvimento intelectual e ideal neles presentes.

Assim, dizer que o desenvolvimento de cada sujeito ocorre à medida que ele se apropria da experiência acumulada pela humanidade significa afirmar que o essencial nesse processo é a apropriação dos produtos materiais e intelectuais. Se, no contexto escolar, esse aspecto não for considerado, corre-se o risco de privilegiar a mediação – que para a Teoria Histórico-Cultural é um meio de se chegar à apropriação dos mediadores culturais – como o fim da atividade educativa.

A mediação docente sobre os mediadores culturais

Qual o significado de mediação docente na abordagem Histórico-Cultural?

Em primeiro lugar é importante destacar que apesar de cada geração deixar seu legado material e simbólico para os novos membros da espécie, esta cultura produzida está

fora do sujeito, nos objetos e no conhecimento sistematizado. Para ser apropriada pelo sujeito, Leontiev (1978, p. 320) afirma ser necessário a "[...] reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humano formados historicamente [...]". O autor, ainda, complementa: "Para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado" (LEONTIEV, 1978, p. 321). Nesse sentido, quando se afirma que um instrumento físico ou simbólico foi apreendido pelo sujeito, significa que nele já se formaram as ações e operações motoras e mentais necessárias ao uso desse instrumento. Podemos, então, dizer que esse instrumento deixa de ser externo e se transforma em "parte do corpo" do sujeito, mediando sua atividade física ou mental.

Leontiev (1978, p. 321) pergunta: "Poderão formar-se estas ações e operações na criança sob a influência do próprio objeto?" Sua resposta é enfática: Não! Isso porque, "[...] objetivamente, as ações e operações são concretizadas, 'dadas' no objeto, mas subjetivamente elas são apenas 'propostas' à criança". É nesse contexto que podemos entender a importância e a finalidade da interação social no processo de desenvolvimento humano.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente 'dadas' aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas 'postas'. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança 'aprende' a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de 'educação' (LEONTIEV, 1978, p. 272).

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos. Podemos então ampliar o conceito de mediação, incluindo a mediação social, como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. A criança entra em comunicação prática e verbal com outros sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais.

Leontiev (1978) ilustra esse processo utilizando o exemplo da apropriação de um instrumento físico pela criança – a colher. Considerando-se uma criança que não teve nenhum contato com esse objeto, é possível imaginar como seria sua reação se fosse colocada diante de uma colher. Possivelmente ela a manipularia, a usaria para bater em outro objeto, poderia levá-la à boca; enfim, poderia realizar várias ações, sem utilizá-la do modo elaborado socialmente. Apesar de as características desse objeto – tamanho, forma e espessura – serem adequadas às operações necessárias ao alcance da sua finalidade, como afirma Leontiev, as ações e operações estão apenas postas no objeto que, por si, não se dá a conhecer ao sujeito.

Mas a criança não está sozinha no mundo com os objetos e fenômenos, e por isso, possivelmente, mesmo antes de ter condições de utilizar a colher para se alimentar, já interagiu com outros sujeitos que dela fazem uso. A criança não precisará "construir" um significado para esse objeto, pois esse já foi construído historicamente, está presente nas ações humanas, na cultura da qual ela faz parte. Nesse exemplo, configura-se uma mediação do tipo não intencional, não dirigida. Há uma comunicação prática entre a

criança e as demais pessoas.

Todavia, a mediação nem sempre é espontânea, e justamente por não ser, em poucos anos, a criança incorpora a experiência de várias gerações que a precederam. Seguindo o exemplo citado, a mãe ou outra pessoa que alimenta a criança fazendo uso da colher, coloca-a na mão da criança e intervém dirigindo seus movimentos que, inicialmente, são aleatórios; acompanhando essa ação, o objeto é nomeado, explica-se à criança como usá-lo, tudo isto muito antes de ela entender toda a linguagem verbal presente na situação. Nessa ação compartilhada – prática e verbal – a criança se apropria dos modos humanos de ação com esse objeto, ou seja, ela aprende a usar a colher como objeto humano, como instrumento que se interpõe entre ela e o alimento. Aos poucos, o uso desse objeto passa a ser tão "natural" à criança que lhe parece um prolongamento das mãos, como se fosse parte do seu corpo.

Poderia a criança chegar a esse conhecimento sem a intervenção do adulto, ou ainda se a intervenção do adulto não lhe fosse suficientemente acessível? "Pode-se esperar-se um resultado, mas após quanto tempo, e qual será o seu atraso em relação a uma criança mais feliz a quem 'inteligentemente se guiou a mão!'..." (LEONTIEV, 1978, p. 322) "Guiar a mão", eis aí a função mediadora do adulto em interação com a criança. A relação entre pessoas estava dirigida para o ensino do uso de um instrumento que medeia a ação das pessoas no ato de se alimentar, ou seja, tratava-se de uma mediação sobre um elemento mediador das ações humanas.

Leontiev destaca que esse exemplo evidencia a formação das operações motoras, e esse mesmo processo ocorre com a formação das ações mentais, como a leitura, a escrita, o cálculo, enfim, com a apropriação de todos os conceitos científicos.

Na escola a criança é inserida em novas formas de interação e prática social. No processo de ensino, a interação entre pessoas assume uma característica bem definida: a intencionalidade. A interação tem uma finalidade específica e isso é evidente para todas as pessoas envolvidas nessa atividade. Leontiev (1978, p. 302) exemplifica:

O professor pergunta: quantas janelas há nesta sala? E ele próprio olha para as janelas. Devemos, no entanto responder-lhe: há três janelas. Devemos dizer-lhe que vemos uma floresta num desenho, se bem que o professor e toda a classe vejam bem que é uma floresta. 'E que o professor não faz estas perguntas apenas para falar', diz um dos alunos [...].

A interação e o diálogo entre professor e aluno e entre alunos na sala de aula é diferenciada, pois o motivo dessa atividade é, em primeiro plano, o estudo.

Diferentemente da aprendizagem de uma ação motora, na qual a comunicação prática pode ser suficiente para a sua reprodução pela criança, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo envolve convenções que não são dadas ao conhecimento somente pela observação do uso que as demais pessoas fazem desses signos. Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do

sujeito com o mundo.

Tomando-se como exemplo a aprendizagem da escrita, podemos afirmar que inserir os estudantes em ambientes alfabetizadores para que eles "construam" o seu próprio conhecimento, sem a intervenção direta e intencional do professor, assemelha-se a oferecer a colher à criança sem a "mão" que intervém em suas ações. Ela poderá alcançar algum resultado, no entanto quanto tempo levará para se apropriar da escrita padrão que circula socialmente? Qual será o atraso dessa criança em relação a outra "mais feliz" a quem "inteligentemente se guiaram" suas ações de leitura e escrita?

Não é preciso e muito esforço para reconhecermos o grande atraso gerado na aprendizagem da linguagem escrita quando se compreendeu que essa aprendizagem deveria ser um processo de construção da própria criança em contato com o objeto da aprendizagem; quando se deixou de orientá-la; quando se considerou que ensinar era algo contrário à apropriação ativa do conhecimento; quando se considerou que a mediação em sala de aula era sinônimo de ajuda aleatória durante a produção de textos pela criança.

E o que significa "guiar" o estudante, neste caso específico? Assim, como na aprendizagem de uma atividade física, guia-se a ação motora, na aprendizagem de uma atividade mental o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento. É necessário, inicialmente, dirigir a percepção dos alunos para a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas e orientação e alinhamento da escrita; dirigir a atenção dos alunos para os diferentes sinais gráficos e para a relação grafema-fonema; promover o raciocínio que permita compreender situações de regularidades e irregularidades ortográficas; promover a imaginação de diferentes situações e interlocutores para a produção escrita dentre tantas outras ações. Enfim, deve-se "inteligentemente" guiar a percepção, a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio do aluno que interage com a linguagem escrita. Isso exige a organização do ensino de modo a tornar acessível à criança o sistema que as gerações precedentes já produziram para representar a fala, conhecimento que precisa se tornar objeto da ação dos estudantes.

Os saberes sobre a escrita não podem ser construídos ou descobertos pelo aluno, trata-se da apropriação de um conhecimento já elaborado socialmente. Isso não significa, porém, um papel passivo do aluno; pelo contrário, a atividade mental do estudante é condição para essa aprendizagem, pois na e pela apropriação dos conteúdos da linguagem escrita, as funções psíquicas superiores são mobilizadas e, por isso, desenvolvidas.

Referindo-se à aprendizagem de leitura, Daniels (2003, p, 49) destaca: "Uma atividade social de leitura é criada com o objetivo de transferir o controle da atividade do adulto para a criança". Ou seja, ensinar implica "transferir" aos estudantes os mediadores culturais que o professor já possui e que regulam sua atividade.

Dessa forma, podemos falar que no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos.

Se a compreensão de mediação permanece vinculada apenas à apoio ou ajuda do professor sem ser explicitada a direção dessa ajuda e qual o objeto central dessa interação, pode-se considerar que quando o aluno consulta o professor acerca da grafia de uma determinada palavra e ele o orienta a registrá-la "do seu jeito" ou, ainda, quando o

professor escreve a palavra de forma correta para que aluno apenas a copie, podemos afirmar que há interação professor-aluno, todavia sem o elemento fundamental presente no conceito de mediação da abordagem Histórico-Cultural: o conhecimento como mediador da atividade psíquica compartilhado na comunicação prática e verbal entre as pessoas.

Considerações Finais

Para Daniels (2003, p. 32) as diferenças na interpretação de alguns conceitos da escola de Vygotsky deriva de "[...] diferenças ideológicas entre o Ocidente e Oriente". Na Rússia, a tentativa de desenvolver o trabalho de Vygotsky "puseram em primeiro plano a análise da transmissão social em cenários de atividade", isso podemos constatar, principalmente, nas obras de Davydov (1982, 1988) e Galperin (1987), autores soviéticos que buscaram nessa Teoria suporte teórico para a organização do ensino. Ao analisar essa situação, Davydov (*apud* DANIELS, 2003, p. 32) esclarece que inversamente ao que ocorreu na Rússia "[...] a ênfase na interpretação e na interação interpessoais como um cenário para a facilitação de processos mediacionais retirou a invectiva instrucional de muitas pedagogias ocidentais 'vygotskianas'".

Nesse sentido, é em defesa da instrução voltada para a socialização da ciência, das artes e de toda forma de objetivação do conhecimento humano é que reiteramos a necessidade de se compreender a mediação docente para além de relação interpessoal. Ao se reconhecer que a mediação não se restringe à presença corpórea do professor junto ao estudante, que não se trata de ajuda aleatória ou de relações democráticas em sala de aula, e que o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno. Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem.

Podemos, ainda, reconhecer que a afirmação do papel mediador do professor no processo de aprendizagem do estudante não é uma afirmação política de valorização do professor, mas basicamente de valorização do conhecimento sistematizado:

[...] esse processo deve 'sempre' ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A valorização do conhecimento sistematizado estende-se, por decorrência, à valorização do professor como aquele que domina o saber e os meios de torná-lo acessível ao estudante. Ao evidenciar o domínio dos conhecimentos na atividade de ensino, ou seja, no efetivo exercício desse tipo de mediação é que se justifica a valorização profissional do professor.

Referências:

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico*. Habana: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización em la enseñanza*, Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DEF: MEC: UNESCO. 2001.

GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIVOV, V., SHUARE, M. (org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, Harry (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
Revista Nova Escola. Vygotsky: o teórico social da inteligência. [online], 2001, nº. 139. Disponível em < acesso em 16 jun. 2007 >.

SFORNI, Marta Sueli de Faria Sforni. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2003.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, James (org.) *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, Inc. 1981.