

Uma experiência de aprendizagem mediada com adolescentes em uma escola pública de Salvador-Bahia¹

RESUMO: Este trabalho procurou investigar em que medida uma experiência de mediação, em grupo, contribuiu para provocar desejos e alcançar mudanças na capacidade de aprender, em 12 adolescentes. Com a mediação intencional, visou-se identificar algumas disfunções cognitivas, desenvolver ou despertar a motivação intrínseca e as funções cognitivas subjacentes dos adolescentes. Os resultados mostraram a necessidade de mediação, realizada de forma integrada, na qual a escola e a família devem atuar em parceria, auxiliando os processos de aprendizagem dos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação. Adolescentes. Processos de aprendizagem. Escola pública.

Joanna Angélica Carneiro Oliveira

Psicóloga do Centro de Saúde mental Oswaldo Camargo, Secretaria Municipal de Saúde, Salvador, Bahia
joannaac@bol.com.br

(1) Pesquisa desenvolvida no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (mestrado) da FAGED-UFBA, dissertação defendida em 2002, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a. Célia Cristina de Oliveira.

Introdução

A sociedade contemporânea está caracterizada pelo estabelecimento de relações, pela tendência à inquietação e à criatividade e pelo antagonismo de valores: cooperação e solidariedade x competição e individualismo. As exigências postas por essa sociedade com relação à formação do homem, para nela atuar, implicam um trabalho contínuo, gradativo, de confronto, diálogo, busca, pesquisa, troca, parceria e aprendizado.

É relevante pensar se os profissionais da educação querem, podem ou se estão preparados para enfrentar desafios da ordem de: trabalhar as relações intra e interpessoais que interferem no aprendizado escolar; trabalhar a escuta e o respeito aos saberes dos educandos; trabalhar a transversalidade; criar demandas; instaurar desassossegos; realizar o acolhimento e destacar a necessidade de busca, visto que as nossas práticas educativas, em sua grande maioria, não promovem o sujeito ativo. As escolas praticam uma pedagogia do poder, centralizada na figura do professor. Ao aluno, não é possibilitada a construção do conhecimento, sendo ele colocado numa posição passiva e de pouca interação cognitiva.

Moraes (1994, p. 209) propõe “uma educação para a era das relações”, enfatizando a saída de uma era material para uma era das relações, anunciando a presença de um pensamento sistêmico, significando que o poder está na teia de relações, representada pelo conjunto de informações e conhecimentos disponíveis, o que,

em última instância, significa que o poder está sendo transferido para o ser humano, compreendido como um ser de relações, como tudo o que existe em a natureza. É uma era de autoconsciência, de respeito ao espírito humano e à diversidade cultural. Disso decorre a necessidade de que a educação colabore para facilitar a transição entre a era material e a era das relações, para corrigir os inúmeros desequilíbrios, as injustiças e as desigualdades existentes. E como a educação poderá facilitar essa transição?

Significa o oferecimento de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação. Isso implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, também o trabalho da intuição, da criatividade, da responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais. Para tanto, a educação deverá oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar. Uma educação que o ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

Moraes (1994) observa, ainda, que o desenvolvimento humano depende de nossa capacidade de reflexão, do aprimoramento das habilidades de pensar e saber, o que significa saber que se sabe. É aquele ser que pensa, que sabe o que quer, que escolhe e decide a sua experiência diante das possibilidades que se apresentam. É o ser que constrói a sua própria identidade, com base em sua liberdade e em sua autonomia para tornar-se sujeito.

Uma nova educação para a era das relações requer que a inteligência, a consciência e o pensamento, assim como o conhecimento, sejam vistos como processo, em continuidade, e que o produto resultante de cada uma dessas atividades nunca esteja completamente pronto e acabado, mas, num movimento permanente de vir a ser, seja constituído de ondas de reflexão que se desdobram em ações e que se doblam e se concretizam em novos processos de reflexão. É um movimento recursivo de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Numa perspectiva próxima à de Moraes, Delors (1999) apresenta reflexões similares a respeito da proposta educacional para o século XXI:

[...] Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e permuta. (DELORS, 1999, p.89-90)

As referências teóricas acerca da educação, citadas acima, parecem tentar dar conta do trabalho com o ser adolescente, uma vez que a marca constituinte desta faixa etária é estar em processo, portanto, inacabado, num movimento constante de mudança e transformação. Na faixa etária de 12 a 18 anos, os adolescentes passam, cada um, de modo singular, por um processo de transição e de mudanças, caracterizado por transformações fisiológicas e intensos conflitos psíquicos. A adolescência é um momento de indefinição para o indivíduo, no qual ele é chamado a se posicionar ante sexo, opção profissional e tantas outras escolhas que a sociedade lhe impõe. Num primeiro momento, o adolescente não sabe como responder e vivencia contradições, mudanças de humor, contestações da autoridade, reivindicações e a busca de si mesmo.

De acordo com Henriques e colaboradores (1989), os adolescentes brasileiros não estão apenas vivendo mudanças profundas em suas próprias vidas pessoais, mas também têm que lidar com uma sociedade que está passando por uma intensa revolução social, econômica e cultural. A conjunção dessas duas transições difíceis requer complexos processos de adaptação por parte dos jovens e, por essa razão, justifica-se, o cuidado maior atual com o ser adolescente, além de estar existindo uma conscientização mais ampla para se enxergar os adolescentes como um grupo com necessidades e problemas especiais que vivem num contexto instável, de inquietação e de incertezas no amanhã, convergindo, desse modo, as pesquisas e a criação de políticas dirigidas para esse segmento.

Wagner (1999) investigou, em duas pesquisas, em que medida a configuração familiar contribui para o bem-estar dos adolescentes e avaliou comparativamente o que pensam os adolescentes

de famílias originais e de famílias reconstituídas em relação à “família”, ao “casamento,” e à “separação” e quais são os seus “projetos de vida”. Os resultados apontaram que, em sua maioria (81%), os adolescentes apresentaram um nível de bem-estar entre bom a muito bom, sendo que não houve diferença significativa entre adolescentes de famílias originais e reconstituídas. Na segunda pesquisa, a autora relata que foi encontrada diferença significativa em relação ao que os adolescentes esperam do casamento, não havendo diferença com relação aos projetos de vida.

Feuerstein (1999) realizou pesquisas com crianças e adolescentes etíopes, estabelecendo grupos experimentais e de controles, os quais eram diferentes no que tange à experiência ou não de mediação. Os resultados revelaram que as crianças e os adolescentes que experimentaram a mediação intensiva verbal ou não-verbal, com intencionalidade, significado e transcendência, puderam obter melhores rendimentos em tarefas ligadas ao pensamento como também mudaram suas curvas de distribuição.

Vigotsky (1991) observou, através de estudos experimentais, que nos processos intelectuais dos adolescentes podemos verificar formas primitivas e elementares de pensamento, ainda que tenham aprendido a produção de conceitos, marcando, portanto, o caráter transitório do pensamento nesta faixa etária. Um outro achado desses estudos refere-se à discrepância encontrada entre a capacidade de formar conceitos e a capacidade de defini-los.

Vigotsky adverte sobre a complexidade do processo de formação de conceitos na adolescência, sinalizando seu surgimento como um movimento do pensamento e, portanto, oscilante, não linear, sem corresponder ao esquema da lógica formal como descreve a psicologia tradicional. As suas investigações mostraram que, nessa fase, os conceitos se formam a partir de uma operação intelectual na qual todas as funções mentais básicas, tais como atenção, abstração, síntese e simbolização, atuam numa combinação específica e não simplesmente pela interação das associações.

Reuven Feuerstein (1999, p. 35) propõe a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, defendendo o princípio da plasticidade cerebral, “fenômeno mediante o qual se descreve uma mudança no curso do desenvolvimento”, contrariando, portanto, considerações tradicionais que apontam para linearidade, trajetórias fixas e estáveis dentro de padrões preestabelecidos para o desenvolvimento e a aprendizagem. Feuerstein, a partir de

vivências com crianças e adolescentes que sofreram diversos tipos de privações e, sobretudo, a privação cultural, percebeu que elas não conseguiam organizar o pensamento nem suas ações. Construiu, então, como modelo, uma proposta de experiência denominada aprendizagem mediada, na qual o mais importante é o processo de aprendizagem mediado por um educador que possa intervir, induzir a análise, dedução e percepção, constituindo-se como referência extremamente importante para transmitir valores, motivações e estratégias no sentido de possibilitar a remediação de funções cognitivas que estejam deficientes e são básicas e necessárias para o aprendizado efetivo.

Nesta pesquisa os conceitos trabalhados se referiram, fundamentalmente, à mediação de adolescentes e aos processos de aprendizagem, tendo como principais referências teóricas a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvida por Feuerstein (1997) e a teoria psicanalítica sobre a Adolescência, além de contar com apoio de outros autores que se ocuparam de temas ligados à cognição, aprendizagem, constituição e desenvolvimento do ser humano, adotando uma abordagem interativa, segundo a qual o desenvolvimento e o aprendizado não são processos totalmente separados, incomensuráveis e sim interdependentes. (VIGOTSKY, 1991)

Definiu-se mediação, a partir de Feuerstein (1997), como a ação interativa do mediador ante o mediado, interpretando e dando significado aos estímulos, visando à aprendizagem intencional. Os processos de aprendizagem foram conceituados como a manifestação, de modo efetivo, da presença de funções ou disfunções cognitivas, destacando-se uma especial atenção ao trabalho dos fatores afetivo-motivacionais aí implicados, dentro da referência de aprendizagem mediada, proposta por Feuerstein. (1997)

Metodologia: procedimentos técnicos, questões, hipótese e intervenção através da mediação

Este estudo priorizou a metodologia qualitativa, inspirando-se em Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), que desenvolveram abordagens qualitativas de pesquisas em educação, as quais têm como características básicas: a importância do contexto e do pesquisador como principal instrumento; o material cole-

tado é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

[...] o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Foram selecionados 12 adolescentes da 7ª série de uma escola pública estadual, situada num bairro popular de classe média, em Salvador-Ba, faixa etária entre 12 a 15 anos de idade, que estavam com alguma dificuldade de aprendizagem escolar, indicados por professores ou coordenadores pedagógicos. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários para os adolescentes, entrevistas com familiares, fichas de acompanhamento psicopedagógico com os profissionais da escola e análise do documento diário de classe.

As seguintes questões se apresentaram: como o adolescente aprende? Como se dá o processo de conhecimento? Que tipo de aprendizagem a escola pública busca para este educando? Existe a mediação na escola pública? O que se pode fazer para efetivamente mediar o adolescente na sua forma de aprender? Foi formulado, então, para fins de pesquisa sistemática, o seguinte problema: qual a natureza das dificuldades de aprendizagem escolar em adolescentes? A hipótese proposta foi que uma intervenção com a mediação poderia ajudar a decifrar a natureza dessas dificuldades bem como facilitar a remediação de possíveis disfunções cognitivas, presentes nos processos de aprendizagem de adolescentes, trabalhando-se determinados fatores afetivo-motivacionais implicados.

Com base em Feuerstein (1997), a intervenção foi feita no sentido de desenvolver a motivação intrínseca e as funções cognitivas subjacentes dos adolescentes, rompendo, portanto, com avaliações psicométricas tradicionais, que não estabelecem elos entre a avaliação e a intervenção, criando-se estratégias intencionais que provocassem o interesse e o sentimento de prazer

pelo aprendizado. A intervenção também foi estruturada a partir das próprias experiências clínicas das duas mediadoras responsáveis, como também pela análise e aplicação de determinados procedimentos referentes a diagnóstico, objetivos, metas, estratégias, recursos, cronograma e avaliação, realizados com grupos de adolescentes em Organizações não-Governamentais (ONG), na Cidade do Salvador, trabalho este desenvolvido por Serrão e Baleeiro (1999).

O presente estudo procedeu tomando o ato mental e o processo de aprendizagem de adolescentes nas três fases do pensamento – *input* (recepção), *elaboração* (processamento) e *output* (resposta), intervindo-se em 20 sessões de mediação, com uma frequência semanal, num encontro de uma hora e meia, durante um período de cinco meses, trabalhando-se, a partir de três critérios, a seguir descritos, escolhidos para intervenção por se entender que são fundamentais e básicos numa experiência de mediação. (FEUERSTEIN, 1997)

- a) Intencionalidade e Reciprocidade: a intencionalidade ocorre quando o mediador (por exemplo: os pais, o professor, o terapeuta) orienta deliberadamente a interação numa direção escolhida, selecionando, moldando e interpretando o estímulo específico. A mediação é um ato intencional com propósito específico, no qual o mediador trabalha ativamente para focar a atenção no estímulo. A reciprocidade ocorre quando existem respostas do mediado (aprendiz) e uma indicação de que ele está receptivo e envolvido do processo de aprendizagem. O mediado está aberto para os *inputs* oferecidos pelo mediador e demonstra cooperação.
- b) Significado: a mediação do significado ocorre quando o mediador traz significado e finalidade a uma atividade. O mediador mostra interesse e envolvimento emocional, discute a importância da atividade com o mediado e explicita o entendimento do motivo para a relação da atividade.
- c) Transcendência: a mediação da transcendência ocorre quando uma interação vai além da necessidade direta e imediata, conseqüentemente ampliando e diversificando o sistema de necessidades do mediado. O objetivo da mediação da transcendência é promover a aquisição de princípios, con-

ceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações além do problema presente.

O principal destaque nesta investigação foi a técnica denominada Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), realizada numa abordagem planejada e intencional, trabalhando-se com o objetivo de possibilitar, através das sessões, experiências de aprendizagens intra e interpessoais integradas, explorando linguagens variadas como leitura, escrita, desenho, música, dança, atividades importantes para a formação, constituição, desenvolvimento e aprendizagem do ser adolescente.

De maneira geral, os temas trabalhados relacionaram-se com identidade, integração, comunicação, grupo, vínculos e reflexão sobre o processo de aprendizagem. As intervenções buscavam ser intencionais quando as mediadoras selecionavam estímulos específicos voltados para o planejamento em pauta e davam significados às atividades desenvolvidas, associando-as a outras situações da vida cotidiana dos adolescentes, operacionalizando, portanto, a mediação da transcendência.

Foram feitos registros da qualidade da mediação, observando-se a aplicação ou não dos três critérios definidos e a sua frequência, identificando o funcionamento cognitivo, aliado aos fatores afetivo-motivacionais dos adolescentes, procurando verificar, assim, funções e disfunções cognitivas nas fases de *input* (percepção), elaboração (envolvimento com o problema) e *output* (respostas).

Assim, toda vez que era possível, as mediadoras procuravam sinalizar as disfunções cognitivas observadas (falta de atenção/percepção, de envolvimento, dificuldade para emitir respostas), mediando verbal ou operacionalmente a remediação das funções em questão, como também valorizavam situações ou atos de envolvimento atencioso, silêncio com processamento de informações e qualquer emissão de respostas ante as atividades propostas, estimulando, portanto, as funções cognitivas: percepção clara, envolvimento preciso e respostas participativas.

Análise e discussão sobre os resultados

De acordo com os registros das 20 sessões, foi lograda a aplicação dos três critérios de mediação, considerando que as medi-

adoras levantavam o interesse e a motivação, explicavam a importância ou o valor do assunto debatido, preocupando-se também em fazer associações com outros temas, além do discutido.

Nas sessões de mediação, os registros sobre as intervenções das mediadoras apontaram para a consolidação da mediação nos três critérios examinados no estudo. Percebe-se que houve aplicação dos três critérios de mediação em mais da metade das sessões, na categoria frequentemente, evidenciando, portanto, a ocorrência de mediação de modo significativo nas sessões grupais. A seguir, explicita-se como ocorreu a mediação dos três critérios, na primeira sessão, quando foram trabalhados os temas referentes à integração, identidade, enquadre, auto e heteroconhecimento. Diante dos critérios intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência, as mediadoras buscaram explicar que a proposta da pesquisa era de possibilitar, através das sessões, experiências variadas com a fala, leitura, escrita, dança, música, realização de desenhos, entre outras, verificando as possíveis correlações com formação, constituição, desenvolvimento e aprendizagem do ser adolescente; discutiram o enquadre falando sobre planejamento, calendário de encontros, espaço, tempo e período para realização das atividades; realizaram uma dinâmica de integração, visando à apresentação pessoal dos participantes (adolescentes e mediadoras) e solicitaram a confecção de desenhos-símbolos que representassem os próprios adolescentes. Da fala e produção gráfica, surgiram várias associações que remetiam à subjetividade de cada adolescente, quando podia ser aplicado o critério da transcendência, fazendo-se correlações com a identidade, a singularidade de cada um, trabalhando-se, portanto, o auto e o heteroconhecimento.

O processo de funcionamento cognitivo e os fatores afetivo-motivacionais presentes nos adolescentes foram observados durante as sessões de mediação. Fatores afetivo-motivacionais, tais como timidez, estranhamento, resistência, vergonha, alegria, etc., eram, inicialmente, constantes, dados estes consoantes com o trabalho teórico construído por Aberastury (1986) e Palácios (1995), além de serem compatíveis com os relatos dos familiares e com o registro nos questionários, feitos pelos adolescentes, no item referente à autopercepção.

Para o resultado das disfunções cognitivas, considerado distorcido, impreciso e bloqueado, levanta-se, como hipótese, a

introdução de estímulos, possivelmente desestruturantes, tais como trabalho corporal realizado com a presença dos pais, introdução de um texto reflexivo sobre adolescência, cobrança de participação em atividades de leitura/escrita, exposição diante de uma cena lúdica infantil. Observam-se comportamentos similares em outros grupos de adolescentes, que ficam constrangidos na presença de alguns adultos, principalmente os pais, quando se mobilizam com atividades que requerem uma exposição direta como pensar, falar, ler, escrever, etc. Usualmente, escuta-se dos adolescentes que esta inibição relaciona-se ao medo do ridículo, da exclusão, e manifesta-se com o aparecimento e desenvolvimento de defesas, fechamento e bloqueios.

Nas sessões em que foi observado um melhor desempenho no funcionamento cognitivo, os estímulos referiam-se à importância de regras, a atividades estruturadas, à utilização de recursos expressivos tais como música, trabalho corporal, avaliações, resultados e metas de aprendizagem. A mediação seguiu os três critérios previamente selecionados, e como dito anteriormente, a mudança nas respostas dos adolescentes ocorria à medida que o vínculo entre os participantes ia-se fortalecendo, sendo que tais mudanças foram observadas mais significativamente a partir da 9ª sessão, evidenciando maior engajamento nas atividades propostas.

Através das observações e registros das sessões de mediação, alguns adolescentes iam, aos poucos, alterando suas respostas, traduzidas numa maneira de pensar mais reflexiva, apresentando atitudes e/ou comportamentos menos impulsivos, mostrando-se mais envolvidos, atentos e concentrados nas atividades, expressando suas ideias de forma clara, firme e precisa. Paralelamente, observa-se o fortalecimento do vínculo afetivo no grupo, levantando-se como hipótese ter sido ele o grande estímulo detonador para a ocorrência de respostas de aprendizagem mais maduras, participativas e pertinentes. Na 14ª sessão, por exemplo, foi possível visualizar alguns adolescentes atentos, silenciosos, concentrados, apresentando reflexões importantes acerca do aprendizado, mais envolvidos e menos resistentes.

Observa-se também, um número frequente de respostas bloqueadas, fato este que pode ser interpretado como respostas iniciais de determinados adolescentes que reagem com estranhamento, desconfiança ou impulsividade, prejudicando, assim, a emissão de respostas sequenciadas, com lógica e/ou participativas.

Os resultados encontrados nesta pesquisa estão compatíveis com os estudos experimentais dos processos intelectuais dos adolescentes, investigados por Vigotsky (1991, p.68-69).

[...] o adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito.

Este estudo constata, assim como relata Inhelder (1977, p. 42), como são trabalhosas as experiências de aprendizagem, exigindo formação especializada e pesquisadores especialmente qualificados, além de uma análise de resultados extremamente delicada visto que “não se limita a avaliações quantitativas, mas faz apelo a elaborações qualitativas detalhadas que repousam sobre uma reflexão teórica indispensável”.

Conclusões

De acordo com Piaget (1998), o adolescente se adapta à sociedade quando, de reformador, transforma-se em realizador. O autor salienta a importância de experiências concretas e bem definidas para reconciliação do pensamento formal e como forma de devolver o sentimento de realidade.

Com esta experiência, fica constatada a importância de uma intervenção ampla e integrada para se mediar os processos de aprendizagem de adolescentes, envolvendo ele próprio, sua família e o contexto educacional em que esteja inserido. Espera-se, com esta produção, contribuir para alargar reflexões e ações de um universo de pessoas preocupadas não só com a transmissão do conhecimento, mas, sim, com a qualidade das relações intra e interpessoais, fundamental referência para a constituição, para o desenvolvimento e para a aprendizagem do sujeito adolescente.

Esse modo de fazer ciência em educação pode marcar, então, algumas mudanças de ordem mais promissoras, no sentido de realçar a necessidade do estabelecimento de diálogos entre vários saberes, acentuando a pluralidade, a queda de saberes universais e, sobretudo, a aproximação e a implicação maior do sujeito pesquisador com seu objeto de estudo.

[...] a ideia de implicação sugere que o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a égide exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o conhecer estabelece-se a partir de outros vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador (inconscientes?), de seus desejos, de suas projeções pessoais, de suas identificações, de sua trajetória pessoal etc. Podemos dizer que a relação sujeito versus objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito. (MARTINS, 1998, p. 29)

Mediar o adolescente, envolvendo a escuta, o acolhimento, a educação e o entendimento, não é tarefa nem simples nem muito confortável para o adulto e esta mediação necessita ser repensada, revista e (re)significada, devendo conter, na proposta de trabalho, uma esperança no sentido de propiciar um novo olhar, uma escuta diferenciada, que ajude o adolescente nas decifrações, nos confrontos e na disciplina. Além disso, deve ser esta proposta desenvolvida por um adulto que saiba ser acolhedor, amoroso, firme, flexível, alegre e criativo, que não rotule o adolescente de “aborrecente”, criando estereótipos sobre uma “tempestade adolescente”. Alguém que o ajude a decifrar, confrontar e debulhar a sua dor nessa transição, mas também um adulto que tenha prazer pela vida, que sorria das invenções e criações dos jovens, assumindo uma postura de parceria equilibrada na medida em que tenha aprendido a (re)significar sua adolescência, a partir da própria experiência, trazendo para a relação muita vitalidade, vigor, sabor e saber. O mediador de adolescentes cresce na existência quando vai exercitando a sua flexibilidade interna a partir das referências externas, e quando se abre para trocar, construir, ensinar e aprender, buscando, assim, a melhoria da qualidade de vida e dos processos de aprendizagem dos jovens, adultos num futuro breve.

Os adolescentes aqui analisados são portadores de alto grau de sensibilidade, bastante atentos ao modo como os adultos, sejam eles professores, familiares, mediadoras, deles se aproximam, imprevisíveis nas suas ações, reações, instáveis nas suas atitudes, sentimentos, comportamentos, rendimentos e posicionando-se diante da aprendizagem da mesma forma que encaram a vida: enfrentando, desistindo, investindo, pensando, criando, errando, acertando, estacionando, atravessando ou transformando.

Conclui-se, a partir desta análise, que os adolescentes aprenderam a se expressar melhor, defendendo os seus pontos de vista,

bem como desenvolvendo, aos poucos, a escuta e o respeito à fala dos outros. Observamos que tais fatores afetivo-motivacionais constituem cruciais subsídios para o desenvolvimento e desbloqueio das funções cognitivas.

A experience of mediated learning with adolescents in public school of Salvador-Bahia.

ABSTRACT: This study sought to investigate the extent to which a group mediation experience contributes to provoking desires and obtaining changes in the learning capacity in twelve adolescent. The research sought, with intentional mediation, to identify some cognitive dysfunctions, develop or awaken the intrinsic motivation and the cognitive functions inherent within adolescents. The results revealed a need for mediation, effectuated in an integrated manner, in which the school and the family should act in partnership, assisting the processes of adolescent learning.

KEYWORDS: mediation, adolescents, learning processes, public school.

Referências

ABERASTURY, Arminda et al. *Adolescência*. 4. ed. Tradução de Ruth Cabral. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven. Aprendizagem mediada. In: MENTIS, Mandia (Coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. Tradução de José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.

_____. La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. In: ASSIS, Rosa M. (Org.). *A proposta educativa de Reuven Feuerstein*. Salvador: Cenpa, 1999.

HENRIQUES, Maria Helena et al. *Adolescentes de hoje, pais do amanhã*. [s.l.: s.n.], 1989.

INHELDER, Barbel. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. Tradução de Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1977.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos, SP: Editora da UFSCAR, 1998. p. 21-34.

MORAES, Maria C. O paradigma educacional emergente. In: COLL, César (Org.) *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.209-213.

PALÁCIOS, Jesús. O que é adolescência. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. p. 263-272.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a ser e a conviver*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAGNER, Adriana et al. Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 155-167, 1997.

_____ et al. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 147-156, 1999.