

CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS SOBRE O CONCEITO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA LEITURA MULTIMODAL E RIZOMÁTICA

Michael Douglas Rodrigues*
Barbra Sabota**
Viviane Pires Viana Silvestre***

Resumo: Neste estudo, temos como objetivo a problematização e ampliação do conceito de mediação pedagógica através de construções horizontais de sentidos entre os/as agentes educacionais integrantes de uma disciplina de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A partir de uma abordagem qualitativa, estudamos nove interações construídas em uma mídia interativa sob uma ótica rizomática e multimodal. Amparamo-nos em estudos de multimodalidade e de educação que versam sobre mediação pedagógica para construir um texto com praxiologias entrelaçadas. Podemos afirmar que as interlocuções tecidas entre os/as sete interagentes transgridem e transcendem o conceito de mediação como ponte, por romper com hierarquias e ramificar a discussão, corroborando para a problematização dos pressupostos ideológicos, discursivos e epistemológicos que regem as atuais concepções de mediação pedagógica.
Palavras-chave: Mediação pedagógica. Rizoma. Multimodalidade. Construções de sentidos.

MEANING MAKING ABOUT THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL MEDIATION: A MULTIMODAL AND RHIZOMATIC READING

Abstract: In this study, we intend to problematize and expand the concept of pedagogical mediation through a horizontal meaning making process between educational agents in a post-graduate program class. From a qualitative approach, we studied nine fragments of interaction that emerged and grew in an interactive media from a rhizomatic and multimodal perspective. We rely on studies of multimodality and education that deal with pedagogical mediation to build a text with interwoven praxiologies. We can affirm that the interlocutions woven between the seven interactants transgress and transcend the concept of mediation as a bridge by breaking with hierarchies and branching out the discussion corroborating the importance of problematizing the ideological, discursive, and epistemological assumptions that govern the current conceptions of pedagogical mediation.

Keywords: Pedagogical mediation. Rhizome. Multimodality. Meaning-making.

Considerações iniciais

A mediação pedagógica, processo pelo qual um determinado conceito e/ou conteúdo é negociado entre agentes educacionais – professores/as e alunos/as – tem causado inquietação e fomentado estudos nas searas de educação, linguagem e áreas afins (TOSCHI, 2010, 2011; D’AVILA, 2011; LENOIR, 2011; MASETTO, 2013, entre outros/as). Estes/as estudiosos/as entendem que o mundo contemporâneo exige não apenas novas concepções de ensino e aprendizagem – assumidas aqui de modo integrado como processos educativos –, mas também novas formas de construção de conhecimento, de entendimento do outro, das identidades e da relação

com a natureza humana nos diversos espaços.

Nessa lógica, Toschi (2011) já apontava que na década de 90 houve avanços tecnológicos e digitais, que afetaram e transformaram o modo de comunicação, o uso da linguagem e, conseqüentemente, o ambiente escolar – mesmo que de forma tímida e velada, conforme relata a mesma autora. Nesse sentido, Toschi (2011) acredita que o espaço educacional deve ser um lugar onde as realidades materiais, orgânicas e virtuais convivam, dialoguem e se entrelaçam. Há, assim, a necessidade de a escola se tornar um espaço híbrido de formalização do saber virtualizado (MORAES, 2002; GOMES, 2016), como também de construção de inteligibilidades e sentidos que dialoguem com os diversos modos de ser, estar e enunciar na vida contemporânea, indo, assim, ao encontro de uma educação digital e de princípios democráticos. Somado a isso, consideramos que as práticas de linguagens em mídias interativas podem possibilitar uma construção colaborativa de textos, por meio da multimodalidade, da hipertextualidade e da intertextualidade, bem como da hibridização de diversas mídias e gêneros digitais, que promovem desenvolvimento de práticas de multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). Concordamos que tais modos de construção de saberes não podem ser pensados sob uma ótica linear e positivista, pois esta lógica não mais atende às necessidades plurais da atualidade. Isso nos leva à urgência de rompermos com a ideia de que as necessidades nos processos educativos são universais. Neste estudo, nos contrapomos a essa visão universalizante, haja vista que entendemos que os conhecimentos são localizados, construídos a partir das particularidades emergentes de cada contexto.

Assim, a partir do amplo escopo da discussão sobre processos pedagógicos, neste estudo, centramos nos elementos que cercam o processo de mediação pedagógica, tendo em vista que interferem, dialogam e/ou expressam aspectos outros. Nosso principal intento, então, é contribuir com a ampliação das discussões acerca do conceito de mediação pedagógica. Para tanto, recorreremos às construções multimodais de sentido feitas por sete profissionais da educação – aqui denominados de agentesⁱ do estudo – em uma mídia interativa ao revisitarem o conceito de mediação pedagógica como parte das interações de uma disciplina de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade pública do interior goiano. Neste texto, optamos por estudarmos e entretecermos nove excertos construídos/as pelos/as agentes – os quais perpassam todo o andamento do texto – e teorizações acadêmicas sobre o tema, inter-relacionando as searas da educação e da linguagem, que trazem

uma dimensão plural da significação sobre o conceito de mediação pedagógica.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, sistematizamos este texto em seis seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. A seguir, situamos o cenário e os/as agentes que integram a base metodológica do estudo. Na sequência, desenvolvemos uma tessitura *rizomática* entre as vozes dos/as autores/as revisitados/as e dos/as agentes deste estudo. Tomamos rizoma como metáfora e não como fundamentação teórica neste texto, apoiado/as no entendimento de que um rizoma se entrelaça e se espalha de maneira não linear, ou seja, como laços de “conexão e heterogeneidade: a qualquer ponto um rizoma pode ser conectado com qualquer outro elemento e assim o deve ser” (DELEUZE; GUATARI, 1987, p. 7). Nesse sentido, a visão rizomática assumida neste estudo permite que as teorizações se expandam, se conectem e fluam em propósitos diversificados, esquivando de uma unificação de sentido, como será assinalado ao final.

1 Virtualizando e interconectando as práticas metodológicas

Santos e Meneses (2010) ressaltam que, atualmente, há uma virada de epistemologias emergentes nas pesquisas, o que implica, certamente, numa visão não generalizada ou determinista do entendimento do fenômeno como um todo, bem como de suas complexidades e diferenças, além de ressaltar a noção discursiva das práticas sociais, sempre localizadas e ideológicas. Isso considerado, caracterizamos este estudo como qualitativo interpretativista (ERICKSON, 1986; DENZIN; LINCOLN, 2013), visto que nos colocamos na tentativa de construir “práticas interpretativas interconectadas, esperando sempre obter uma melhor compreensão do assunto em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 7).

Partindo desta prerrogativa metodológica e do entendimento de que os/as professores/as também produzem conhecimento sobre suas práticas docentes (SILVESTRE, 2017) é que nos dispusemos a estudar as construções de sentidos de sete profissionais da educação, dentre eles/as o primeiro autor e a segunda autora deste texto, acerca do conceito de mediação pedagógica. Todos/as integravam a disciplina “Processos Pedagógicos, Mediação e Tecnologias Digitais” do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Na disciplina em questão, o docente e a docente responsáveis partem da premissa de que a leitura problematizadora (FREIRE, 1997) pode ampliar sentidos e

viabilizar inteligibilidades outras por meio do deslocamento dos regimes de verdade e pelo dissenso e não apenas visando convergências com os materiais estudados durante as aulas (MENEZES DE SOUZA, 2011). Assim, após a leitura e problematização do texto de Masetto (2013) no segundo encontro da disciplina, as inquietações em relação ao texto mencionado levaram um dos discentes – primeiro autor deste estudo – a buscar a ampliação das discussões e fomentar um espaço de compartilhamento de entendimentos com os/as outros/as integrantes da disciplina fora do espaço físico da sala de aula. Foi nessa busca de auxílio, religando textos já lidos e provocando a discussão de um tema que já havia sido discutido em sala de aula, que o rizoma deste estudo começou a se desenhar.

A busca pela ampliação da discussão se deu por meio de uma mídia interativa – o aplicativo *WhatsApp*ⁱⁱ – que possibilita um diálogo multimodal por contemplar convergências de um conjunto de mídias (áudio, vídeo, letras, sons, imagens, fotos, *emojis*ⁱⁱⁱ), compartilhamento de arquivos, entre outros recursos semióticos. Consideramos esse aplicativo mais do que um “espaço social para experiências educacionais assíncronas via dispositivos móveis” (BRAGA; SILVA, 2017, p. 164), mas também uma ferramenta de geração de material empírico, uma vez que permite a materialização de produções discursivas (de modo síncrono e assíncrono). Ao encontro dessa percepção, Gomes (2016, p. 83) argumenta que as “redes digitais [...] têm permitido e potencializado novas formas de ser e estar no mundo” e, a nosso ver, também novas formas de fazer pesquisa (SANTOS; MENESES, 2010), especialmente considerando as múltiplas linguagens (MONTE MÓR, 2017). A princípio, a ideia era compreender as atribuições de sentidos que seriam possíveis ao lidarem com a concepção de mediação apresentada no texto de Masetto (2013). Entretanto, a partir da provocação feita por meio de um questionamento (ver Figura 1), a participação espontânea e colaborativa de construção de sentidos dos/as integrantes do grupo começou a emergir, fato que nos instigou a lançar um olhar investigativo para o ocorrido. Desse modo, é com o olhar múltiplo, não linear, complexo e rizomático que voltamos para o material empírico gerado no cenário descrito. A agência do pós-graduando ao tentar reintroduzir um conceito já discutido e a busca por esse olhar que se volta sobre o que já estava “finalizado” entrelaça, por conseguinte, nossos percursos de escrita.

Assim, consideramos material empírico o conjunto de excertos multimodais que emergiram da interação ocorrida de 23 de maio de 2019, às 21h46, a 24 de maio de

2019, às 13h27, na referida ferramenta. No grupo de *WhatsApp* da disciplina havia 22 pessoas cadastradas, incluindo o professor e a professora da turma (segunda autora deste texto). Oito desses integrantes participaram da discussão, dos/as quais sete desejaram participar deste estudo, autorizando a inclusão de suas interações como parte do material empírico gerado. O primeiro autor e a segunda autora deste texto optaram por manter seus nomes reais e os/as demais optaram pelo uso dos codinomes AC, Girassol, Zélia, Dandarão e Oenomel para suas identificações neste texto. Todos/as são professores/as em contextos variados, à exceção de Girassol, que apesar de pedagoga, atua como coordenadora de um núcleo de acessibilidade em uma universidade privada.

Passamos, a seguir, para a discussão dos excertos da interação multimodal no grupo de maneira correlacional com as teorizações que são tecidas *pari passu* no decorrer do estudo.

2 Multiletramentos e a construção multimodal de sentidos: “o que é essa tal de ponte rolante?”

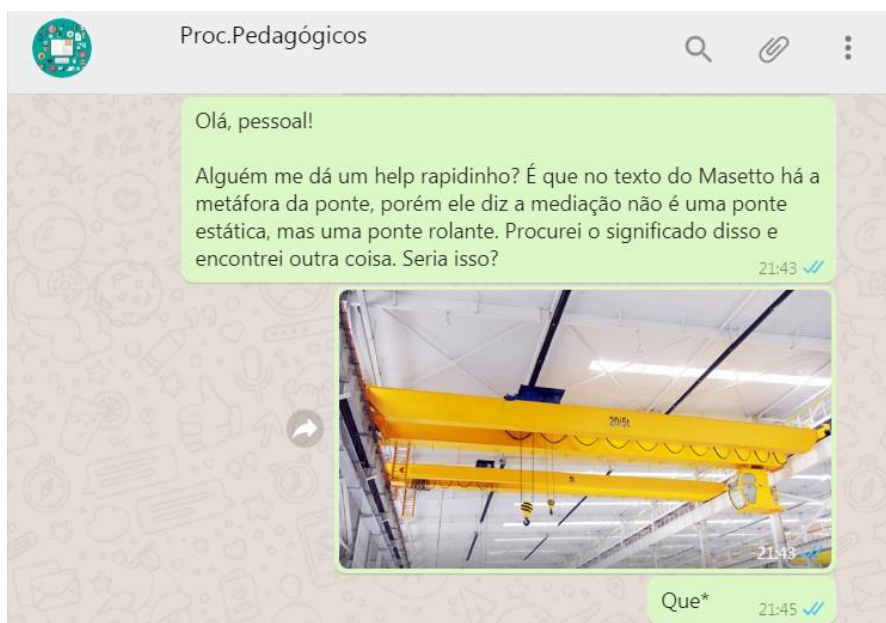
O advento das tecnologias digitais, em grande medida impulsionado pela popularização da internet, tem alterado as práticas sociais de leitura e escrita. Novas concepções de interação, colaboração e mediação têm sido fomentadas, convivendo com novas práticas tanto de inclusão como de exclusão social e renovando o clamor por estudos de letramentos críticos. Nesse sentido, Monte Mór (2017) pontua que as mudanças nas práticas de leitura e escrita foram impulsionadas pela transformação das práticas sociais e da linguagem digital, por desvincular-se de uma concepção histórica de sociedade da escrita, puramente simplificada, homogênea e que comumente estabelecia padrões linguísticos de verdade ou unificações de sentidos. Como consequência, posteriormente, passou-se a conceber uma sociedade digital, na qual se opera através de diversos meios de comunicação, de interação, integrando e modificando novas formas de linguagem que podem ser expressas nos mais diversos modos visuais, audíveis, emocionais, imagéticos, gestuais, entre outras modalidades de linguagem. São múltiplas construções textuais, ou seja, está dada a multimodalidade. Nessa ótica, a própria escrita multimodal caracteriza-se como um artefato tecnológico da sociedade digital (MONTE MÓR, 2017).

Multimodalidade, assim, refere-se aos variados gêneros e diferentes modos de construção e representação da linguagem que utilizamos no cotidiano para expressar

e negociar as nossas relações (DIAS, 2017; MONTE MÓR, 2017). Na perspectiva de Kalantzis e Cope (2012, p. 277), o estudo desse fenômeno relaciona-se na compreensão de “como essas modalidades de sentidos estão interconectadas em nossas práticas de representação e comunicação”. Em nosso entendimento do termo, a multimodalidade se realiza por meio das teias que se enredam durante o processo de construção de sentidos. A leitura multimodal se desenrola nos processos de produção, recepção e reconstrução do texto, se renovando a cada interpretação, a cada releitura e a cada encontro das mídias que compõem o texto com as subjetividades que formam os repertórios dos/as interagentes. Portanto, é um processo dinâmico, complexo e rizomático, como mostramos na sequência.

Na figura 1, a seguir, temos a tentativa do enunciador de construir sentido a partir da leitura do texto de Masetto (2013), no qual o autor traz uma metáfora para explicar o conceito de mediação. A fim de melhor ilustrar sua dúvida, Michael decide compor sua pergunta com texto escrito e imagético:

Figura 1 – O questionamento inicial^{iv}



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Os enunciados proferidos por Michael indicam que o conceito de ponte rolante não constituía seu repertório. Ele, então, recorre ao grupo da turma no *WhatsApp* em busca de esclarecimento, já que a imagem que encontrou na internet como sendo a tal ponte rolante também não fazia parte de seu conhecimento esquemático, ou seja,

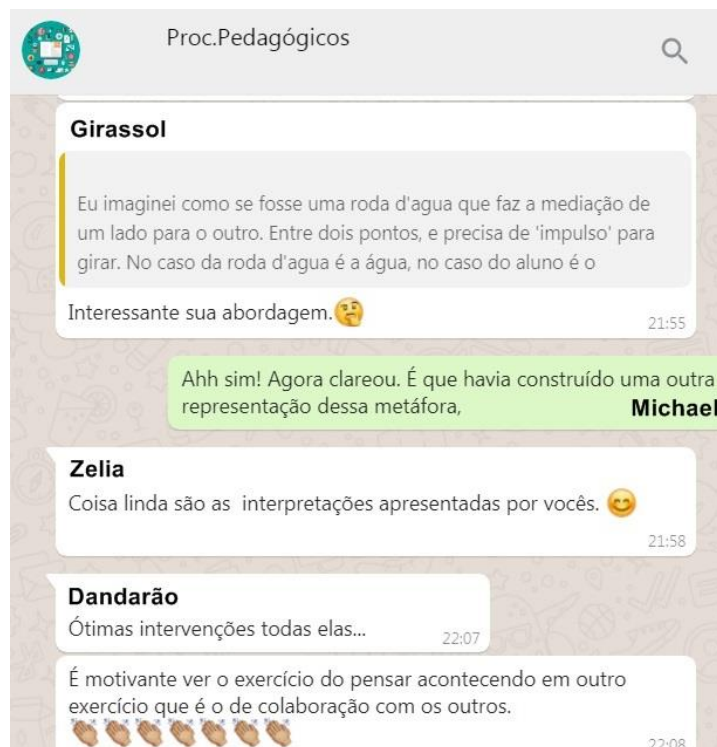
seu conhecimento de mundo (FREIRE, 1997). Diante da impossibilidade de construir sentidos de forma isolada, ele se remete ao grupo recorrendo a recursos semióticos para exemplificar e facilitar o sentido da mensagem. Essa ação torna-se viável devido às mídias e tecnologias atuais, disponíveis a partir da web 2.0^v, que cada vez mais possibilitam a criação e compartilhamento de textos multifacetados (KALANTZIS; COPE, 2012). Contudo, essas construções textuais carecem de leitores/as preparados/as para essas interações e é nesse sentido que os multiletramentos entram em cena. Para Dias (2017), cabe ao/à leitor/a desenvolver um papel ativo na compreensão das dinâmicas complexas e de significação social que envolvem a circulação e produção de textos, em especial, os textos multimodais. Porém, segundo a autora, mais do que essa assimilação, torna-se necessário “questionar, ler nas estrelinhas e agir para transformar” (DIAS, 2017, p. 311). Os questionamentos que constam na Figura 1 ilustram essa ação: uma prática de leitura que anseia por outras leituras, por outros sentidos, e que entende que a leitura não se encerra na decodificação. Ela precisa se espalhar, tal como um rizoma, se unindo a sentidos pré-existentes no repertório de quem lê e encontrar os sentidos construídos por outros/as leitores/as a fim de ressignificar, transformar. O ambiente virtual formado a partir da disciplina teve importante papel na mediação rizomática para a construção desse conceito. A leitura foi descentralizada e a explicação foi construída coletivamente nas enunciações dos/as colegas interagentes e as vozes somadas construíram algo maior do que o livro e/ou o professor e a professora puderam propiciar. A construção horizontal de saberes se deu no encontro de pares, cada qual com suas leituras outras auxiliando na transformação do conceito para algo que fizesse sentido no/para o grupo. Vejamos o encontro dessas vozes, nas interações registradas nas figuras 2 e 3:

Figura 2 – A mediação como uma roda d'água



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 3 – Reações



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

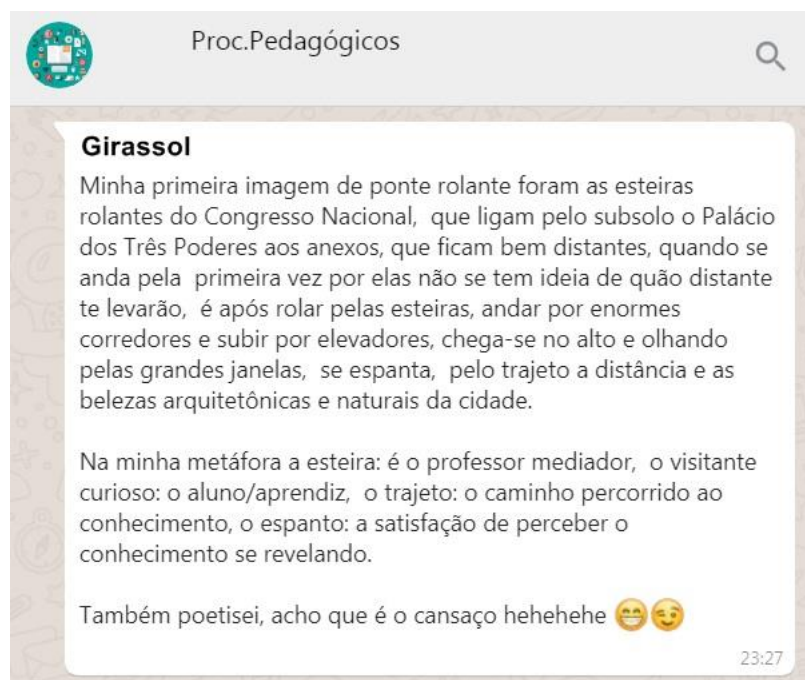
Além do Michael, a participante AC também havia construído outro sentido sobre o que seria a metáfora da ponte. De modo autônomo e protagonista, AC concentra-se na ideia do movimento *rolante* e não no objeto *ponte*. A partir disso, ela ressignifica o conceito e aponta outro rumo para sua interpretação. Os/as outros/as agentes parecem seguir o raciocínio de AC e validam sua posição, tanto com palavras como com *emojis*, mas ela parece não se preocupar com essa avaliação, uma vez que encerra sua participação ali. Para ela, a ponte rolante seria uma roda d'água que, constantemente, gira no processo de mediação a partir do impulsionamento dos/as agentes educacionais. No tocante a isso, Menezes de Souza (2011, p. 297) destaca que essa pluralidade de significados construídos pelo/a leitor/a é tão diversa quanto os/as próprios/as leitores/as, pois relaciona-se “entre os contextos de leitura e contextos de produção de textos” e de suas subjetividades. Nesse sentido, destacamos que a construção social de significados se inter-relaciona com o letramento crítico ressignificado apontado por Menezes de Souza (2011). Para o autor, é preciso ensinar a criticidade, a reflexão e a criatividade, permitindo atos de expressão e diversidades nas construções de sentidos, já que “a complexidade [...] está aqui dentro de cada um de nós” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 285). Assim, em sua perspectiva, somos indivíduos singulares e complexos que constroem outros sentidos únicos e complexos, mesmo com a influência social e cultural dos contextos de que participamos, como realizou a participante AC.

Diante do reconhecimento das diversas práticas de letramento, da pluralidade de significados e das forças tecnológicas que emergiram, novas formas de relacionamento com a leitura e a escrita, assim como outros modos de ser, pensar, representar e estar no mundo foram inauguradas (MENEZES DE SOUZA; 2011; GOMES, 2016; MONTE MÓR, 2017). Percebendo essas transformações culturais e sociais, um grupo de pesquisadores e estudiosos dos letramentos se reuniram na década de 90 e propuseram uma pedagogia que se aproximasse das práticas de leitura e escrita em mundo globalizado, digital e multilinguístico, formalizando, assim, os estudos de multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). De início, esses estudos se ancoram no entendimento de que a construção de sentido é um processo transformativo, de representação diversificada dos modos de linguagem e que as práticas tradicionais de leitura e escrita não sustentam as dinâmicas culturais do mundo contemporâneo (DIAS, 2017). Conforme aponta Dias (2017), uma educação

para os multiletramentos se preocupa em compreender as localizações fluidas dos discursos e formalizar as multiplicidades de sentidos através das diversas representações multimodais. À primeira vista, aparenta-se que isso é um exercício a ser assumido apenas pelo/a educador/a linguístico/a; no entanto, se atentarmos bem, os letramentos e os multiletramentos são saberes complexos e que demandam um entendimento de que o conhecimento e o pensamento também se organizam de modo não linear, dinâmico e complexo (MORIN; LE MOIGNE, 2000) e, que, portanto, permeiam os saberes relevantes para todos/as os/as educadores/as, em todos os níveis de ensino.

Assim, na perspectiva dos multiletramentos, torna-se fundamental compreender que “os textos atuais são altamente dependentes do contexto social relacionado às experiências de vida de quem os cria e interpreta” (DIAS, 2017, p, 312), sendo um processo subjetivo que se espalha e se entrelaça com as leituras que construímos biograficamente em nossas características sociais, identitárias, vivenciais, de domínio disciplinar e de poder. Tomamos, assim, como ilustração, a contribuição da participante Girassol ao metaforizar a prática de mediação baseando-se em seu conhecimento esquemático:

Figura 4 – Mediação como uma esteira rolante



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para Girassol, a mediação é uma esteira rolante em que os/as agentes

educacionais desbravam os conhecimentos, entendendo-a como um processo formativo e em constante revelação. A curiosidade é entendida por Girassol como uma ampliação do conhecimento. O ato de ler, por exemplo, estaria imbricado com a aprendizagem, uma vez que perpassa a linguagem e a produção de significados. Ela utiliza o exemplo do Congresso Nacional, um espaço simbólico a muitos/as brasileiros/as e que, de certo modo, remete a uma história viva de aprendizados, seja das decisões que são tomadas ali quanto do espaço estrutural que retoma os elementos que constituem a capital federal.

Percebemos, então, que a temática da mediação interconecta todos os diálogos e construções de sentidos expostos até aqui. À vista disso, buscaremos, na seção seguinte, abordar as teorizações e concepções de mediação pedagógica apresentadas por pesquisadores/as da temática. Para isso, recorreremos, inicialmente, ao trabalho de Vygotsky (1991), com a noção dos elementos simbólicos e materiais, como também os entendimentos de mediação cognitiva e pedagógico-didática apresentada por Lenoir (2011) e D'Ávila (2011) e, mais adiante, nos conectamos à noção de mediação dupla e espiralada defendida por Toschi (2011).

3 Diferentes concepções de mediação no processo pedagógico

Vygotsky (1991), psicólogo que se dedicou a entender o papel da colaboração e da mediação na construção de saberes, reconhece que o ser humano se constrói a partir da linguagem na interação social. Para o autor, as formas de pensar são produzidas na relação com o outro, não havendo uma formação do pensamento que seja dissociável ao contexto sócio-histórico ou que não se aproprie da linguagem. O autor destaca, ainda, a importância das interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, por estar inserido em um contexto social, o indivíduo se apropria dos objetos culturais que o circundam para produzir e construir possibilidades de aprendizagem, caracterizando, por conseguinte, o seu desenvolvimento humano (PEIXOTO; CARVALHO, 2011).

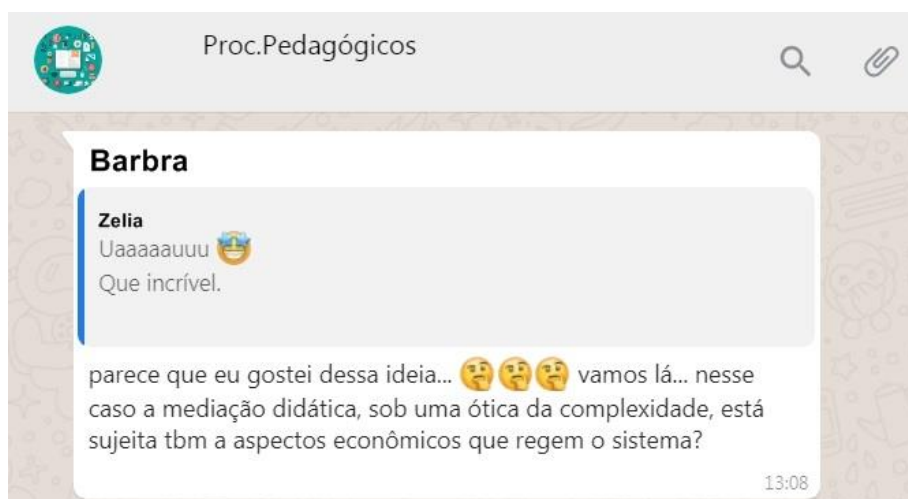
Vygotsky (1991) argumenta, portanto, que a relação do ser humano com o mundo é uma relação sempre mediada, na qual existem elementos e símbolos que auxiliam as diversas práticas sociais. No processo de mediação, esses elementos podem ser caracterizados por dois artefatos, sendo eles os signos e os instrumentos. De natureza cognitiva, os signos agem como um instrumento de atividade mental para

a construção da consciência, utilizando-se da linguagem na formalização do pensamento, já que ao se apropriar dessa atividade torna-se possível mediar a atividade mental e as próprias ações sociais. O outro elemento mediador – o instrumento – atua na relação entre o sujeito e o ambiente, sendo caracterizado como qualquer ferramenta material e de origem distinta, como um celular ou um lápis, que permite ampliação e transformação dos objetos e da natureza social em que se insere (PEIXOTO; CARVALHO, 2011). Esses instrumentos podem ser definidos como sociotécnicos, pois, ao passo em que se revelam, também transformam a cultura e a realidade social em que se inserem.

Mais adiante, o pesquisador canadense Lenoir (2011, p. 20) propôs o entendimento de mediação levando em consideração o “ponto de vista histórico, social e dialético, centrada na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais e tendo por objeto a realização do ser humano em sociedade”. Nessa ótica, o ser humano torna-se reflexo do seu meio social e da práxis, sendo, em sua essência, um indivíduo que atua livremente, de forma “autônoma, responsável, crítica e criativa, que busca se realizar individualmente e coletivamente na sociedade à qual ele/[a] pertence e interagir em pensamento e em ato com o mundo (natural, humano e social)” (LENOIR, 2011, p. 20). Assim, o ser humano não é apenas uma expressão do seu meio social, mas participa e interfere nas transformações que resultam dele auxiliado por ferramentas mediadoras.

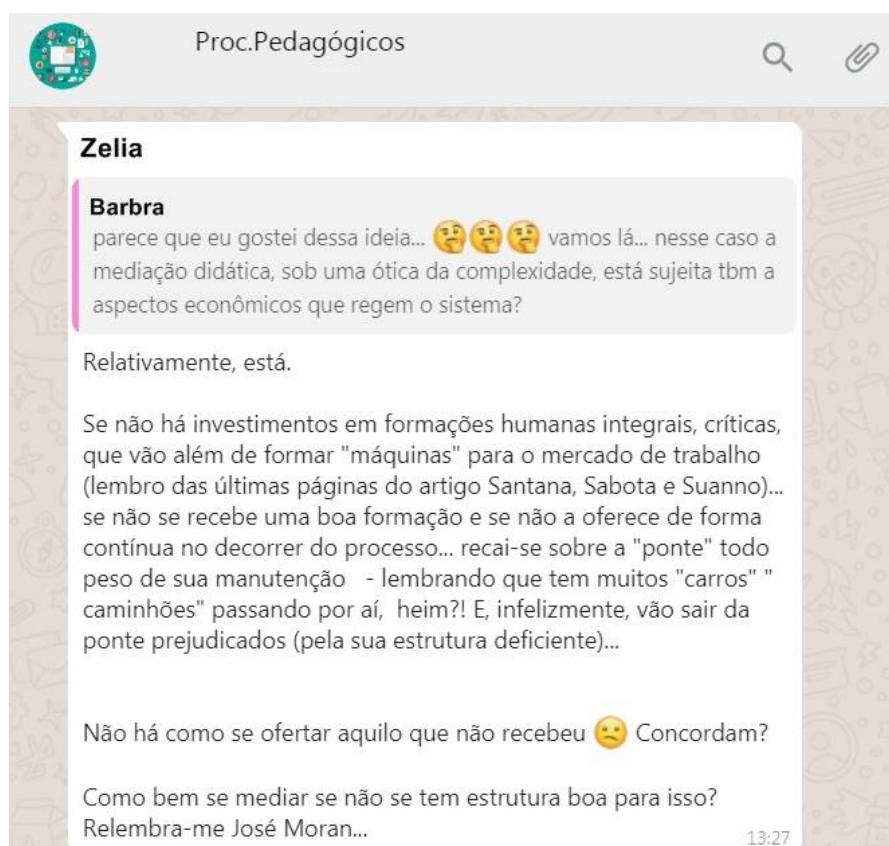
A partir dessa lógica, Lenoir (2011) apresenta dois processos de mediação que se fundamentam na noção de linguagem como discurso e de ação humana como prática social. A primeira seria a noção de mediação cognitiva, a qual objetiva interligar o aprendiz ao objeto do conhecimento, sendo, à princípio, mediatizada a partir do esforço individual na realização das operações mentais (D’ÁVILA, 2011; LENOIR, 2011). Por outro lado, há a mediação didática: aquela que procura, por intermédio ou intervenção do/a professor/a, ligar o sujeito ao objeto de conhecimento para que se estabeleçam estruturas e organizações externas de ativação do processo de aprendizagem e de relação com os objetos (LENOIR, 2011; PEIXOTO; CARVALHO, 2011). As agentes Barbra e Zélia parecem cientes dessas questões ao refletirem sobre as forças sociais, políticas e econômicas que cercam a prática de mediação didática, como notamos nas interações registradas nas figuras 5 e 6:

Figura 5 – Questionamento de Barbra a Zélia



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 6 – Reposta de Zélia a Barbra



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Tanto Barbra quanto Zélia não isolam a mediação das condições estruturais e sociais dos contextos de atuação. Elas levantam problematizações a partir das falas

de outros/as integrantes do grupo. Cabe ressaltar que elas não impõem certezas, mas convidam à reflexão através dos *emojis*, notadamente frequentes nos textos construídos ao longo da interação e plenamente integrados à linguagem dos/as integrantes, haja vista que não geram estranhamento nos diálogos. A multimodalidade mais uma vez se faz presente e a interação toma novas formas de realização e complementaridade. Percebemos também que professora e aluna interagem a partir de um mesmo nível, em uma relação não-hierarquizada, e sem a intenção de encerrar ou direcionar a conversa. Ao contrário, os enunciados religam conceitos (presentes em outros textos da disciplina^{vi}), e alastram o rizoma por caminhos ainda não percorridos.

No tocante à prática de mediação, Lenoir (2011) considera que ela coloca no cerne um sistema de regulação no processo de aprendizagem que busca assegurar a relação do objeto, uma vez que a mediação requer a apropriação de alguns fenômenos e elementos, “no sentido de que dela faz parte e sem a qual esta relação não existiria” (LENOIR, 2011, p. 23), como é o caso da linguagem, do pensamento ou do contexto social e estrutural, como bem destacado pela agente Zélia. No entanto, no tocante ao ato educativo, Lenoir (2011) pondera que a mediação cognitiva não é suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem, pois requer uma mediação pedagógico-didática, visto que na mediação cognitiva o objeto apreendido não envolve o aprendiz por si só, sendo necessária uma intervenção motivadora, de desejo, afeto e de ensino e aprendizagem (D’ÁVILA, 2011). Quanto a isso, Lenoir (2011, p. 29) reforça que:

a mediação é então pedagógico-didática, visto que faz fundamentalmente apelo ao mesmo tempo às dimensões psicopedagógicas (a relação com os alunos) e às dimensões didáticas (a relação com o saber/com os saberes/de saberes) a fim de colocar em prática as condições julgadas mais propícias à ativação do processo de mediação cognitiva pelo aluno.

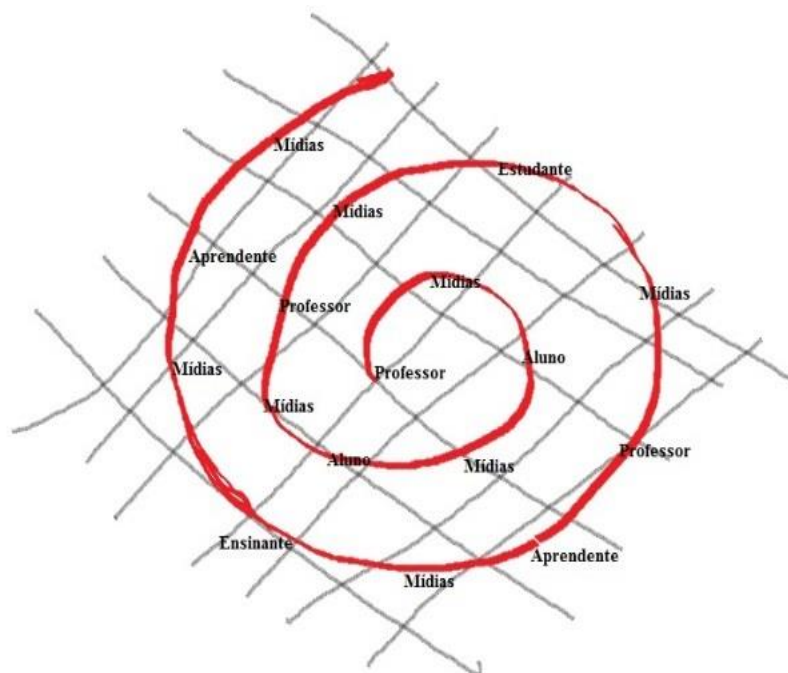
Logo, na relação com o saber a partir dessas duas noções de mediação, constitui-se uma *dupla mediação*, sendo uma de “ordem cognitiva” e outra de “natureza didática” (D’ÁVILA, 2011, p. 63). Nessa ótica, a mediação cognitiva e a mediação didática se interpelam e se interagem no processo educativo (LENOIR, 2011), às vezes, até se hibridizam, se integram, no sentido de que os/as alunos/as também influenciam nas situações educacionais e interferem na escolha dos dispositivos a serem mediados. De certo modo, essa influência é um retrato da

realidade localizada desses/as aprendizes, ensejadores/as de uma educação contextualizada, que dialogue com o seu entorno social e com as dinâmicas que atualmente interconectam o virtual e o presencial.

Ao lidar com esses anseios, Toschi (2011, p. 199) aponta que, no processo pedagógico, a mediação se torna dupla, uma vez que na “relação do aluno com os conteúdos há a mediação do professor e a do dispositivo a que o estudante tem acesso”. Desse modo, Toschi (2011) reitera a concepção de Lenoir (2011) acerca da mediação cognitiva e, por outro lado, amplia a noção de mediação pedagógico-didática, no intuito de conceber, além dos/as professores/as, outros meios e dispositivos de circulação de saberes e de informação. Para a pesquisadora e educadora, os dispositivos podem ser quaisquer tecnologias, que envolvam conhecimentos e linguagens, descentralizando a posição do/a professor/a como o/a detentor/a dos saberes e, também, dos processos de mediação (TOSCHI, 2011).

Sob a lógica da virtualidade e da acessibilidade dos conhecimentos, a autora demonstra que, no processo de mediação pedagógica, não existe linearidade, começo ou fim, no sentido de ser múltipla, multilinear e dinâmica ao estabelecer uma *mediação dupla* perante os/as agentes educacionais e os dispositivos (TOSCHI, 2010, 2011). Nessa lógica, o/a professor/a também se torna um/a agente educacional em meio às mídias, os dispositivos e na sua relação com os/as alunos/as (TOSCHI, 2011; GOMES, 2016). Perante esse raciocínio, a autora advoga por um esquema que contemple essa dinamização entre a relação dos/as agentes educacionais (professores/as e alunos/as) e dos dispositivos, como pode ser observado no esquema espiral:

Figura 7 – Espiral da mediação dupla



Fonte: Retirada de Toschi (2011, p.120).

Toschi (2011) propõe a espiral pedagógica na tentativa de não centralizar nos/as agentes educacionais ou no conhecimento, fomentando uma mediação dupla de natureza complexa e múltipla. Como ainda ressalta a autora, a *mediação dupla* se diferencia da compreensão de *dupla mediação* advogada por Lenoir (2011) e respaldada nos trabalhos de D’ávila (2011) e Peixoto e Carvalho (2011), em que a *dupla mediação* se caracteriza como uma hibridização da mediação pedagógico-didática e a mediação cognitiva no processo de ensino e aprendizagem. Toschi (2011) não desconsidera essa noção, mas a amplia e a relaciona com as condições humanas contemporâneas, assim como com a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação.

Portanto, quando se trata de mediação, nota-se que o olhar costuma estar na relação do/a aprendiz com os dispositivos ou professores/as (TOSCHI, 2011), como também na atividade cognitiva e no impulsionamento da mediação pedagógica didática (D’ÁVILA, 2011; LENOIR, 2011) através de ferramentas simbólicas e materiais (VYGOTSKY, 1991). À vista disso, abordamos na subseção seguinte uma outra noção de mediação que, espontaneamente, tornou-se foco das construções de sentidos pelo grupo de agentes deste estudo.

4 Mediação pedagógica: problematização e expansão de um conceito

Todo ato de construção de significado pressupõe um processo de construções e reconstruções, portanto, uma sequência de (des)aprendizagens e reorganizações. A aprendizagem, segundo Masetto (2013, p. 139), “está ligada diretamente a um sujeito (que é um/[a] aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele/[a] próprio/[a], os/[as] outros/[as] colegas e o/[a] professor/[a]”. Nesse raciocínio, o/a aprendiz realiza as ações educativas no intuito de crescer e se desenvolver como ser humano, uma vez que as “interações (aluno/[a]-professor/[a]-alunos/[as]) conferem um pleno sentido à corresponsabilidade no processo de aprendizagem” (MASETTO, 2013, p. 141). Para o autor, a mediação pedagógica se inicia na relação com o/a aprendiz ao fortalecê-lo/a como protagonista das atividades que lhe permitem aprender e alcançar seus objetivos. Nessa visão, o/a o “aprendiz é o centro” (MASETTO, 2000, p. 168) de todas as ações educativas, cabendo ao/a professor/a selecionar técnicas e materiais que favoreçam o aprendizado com base nos conteúdos e/ou temas que possibilitem a realização da autoaprendizagem e da interaprendizagem.

No entanto, se lançarmos um olhar aguçado, notamos que Masetto (2013) ainda prioriza uma triangulação pedagógica entre professor/a-saber-aprendiz^{vii}, como se os sujeitos estivessem separados dos objetos de conhecimento (LENOIR, 2011; MONTE, MÓR, 2017), cabendo ao/a aprendiz se submeter ao conhecimento trazido pelo/a professor/a, uma vez que ele/a desempenha o papel de “especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar” (MASETTO, 2013, p. 142). No entanto, mesmo que o/a professor/a se coloque na posição de “especialista que possui conhecimento” ou de mediador/a entre o/a aluno/a e a aprendizagem, observa-se que essa mediação didática não será suficiente, já que “não é o estímulo enviado pelo objeto que é internalizado pelo sujeito independente de sua estrutura, mas é a estrutura do organismo que seleciona o que é ou não relevante para ele/[a]” (MORAES, 2002, p. 5). Assim, a mediação pedagógico-didática não pressupõe, de forma simplista e naturalizada, a efetiva assimilação do objeto de conhecimento pelo/a aprendiz (LENOIR, 2011).

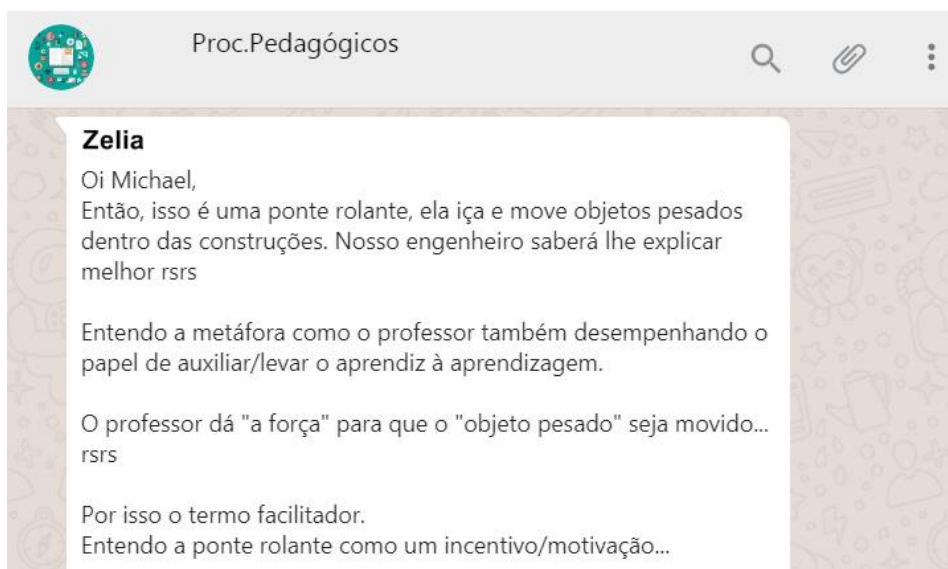
Masetto (2013) tem sido consideravelmente empregado em estudos acadêmicos, chegando a aproximadamente a 8.780 resultados em língua portuguesa em uma busca no Google^{viii}. Destacamos, nesse sentido, a relevância de se discutir os pressupostos que fundamentam essas noções de mediação pedagógica, já que precisamos compreender os paradigmas que orientam as vigentes concepções de mediação e que, certamente, implicam em nossos vieses de atuação docente, de

percepção dos/as agentes e dos saberes (MORAES, 2002). Sendo assim, na concepção de Masetto (2013, p. 144-145), a mediação pedagógica refere-se ao

[...] comportamento do/[a] professor/[a] que se coloca como um/[a] facilitador/[a], um/[a] incentivador/[a] ou um/[a] motivador/[a] da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o/[a] aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o/[a] aprendiz alcance seus objetivos.

Por entender essa linha com um ponto de partida e chegada, o autor sintetiza seu entendimento de mediação na imagem de uma ponte. Ainda que ela não seja estática, como ele pontua, não está contemplada nesta definição a descentralização do processo educativo, tal como defendemos neste artigo. Assim, afirmamos que é popularmente comum esse entendimento de Masetto (2013) acerca da mediação como um comportamento do/a professor/a de se colocar em uma posição de facilitador/a, incentivador/a e dinamizador/a do conhecimento e da aprendizagem, sendo o/a aprendiz o centro desse processo pedagógico, como bem considera a participante Zélia ao nos explicar o significado de ponte “rolante”^{ix}:

Figura 8 – Contribuição de Zélia ao questionamento inicial

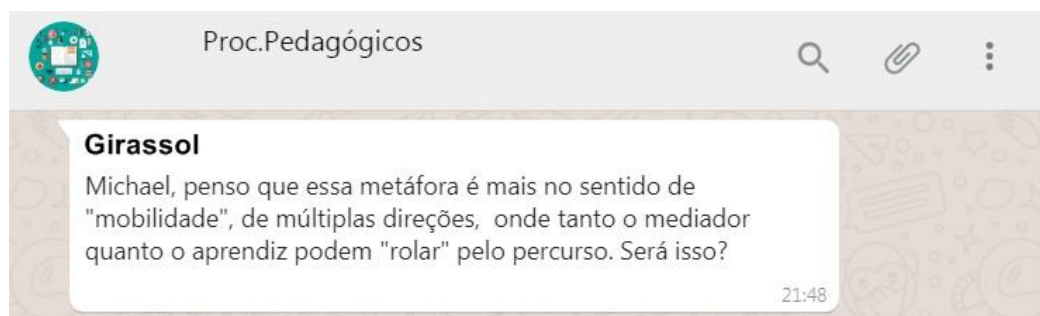


Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Por mais que Masetto (2013) enseje a metáfora da mediação pedagógica como uma *ponte rolante* em que o/a aprendiz consegue alcançar a aprendizagem, não podemos desconsiderar que, mesmo não sendo conceituada como uma *ponte*

estática, ela é linear, diretiva, estável, sólida e requer sempre ações repetitivas. Afinal, a ponte rolante é uma máquina programada para realizar determinada atividade: levar algo de um ponto para outro. Na tentativa de compreender essa metáfora, a participante Girassol expõe o seu entendimento:

Figura 9 – Contribuição de Girassol ao questionamento inicial



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

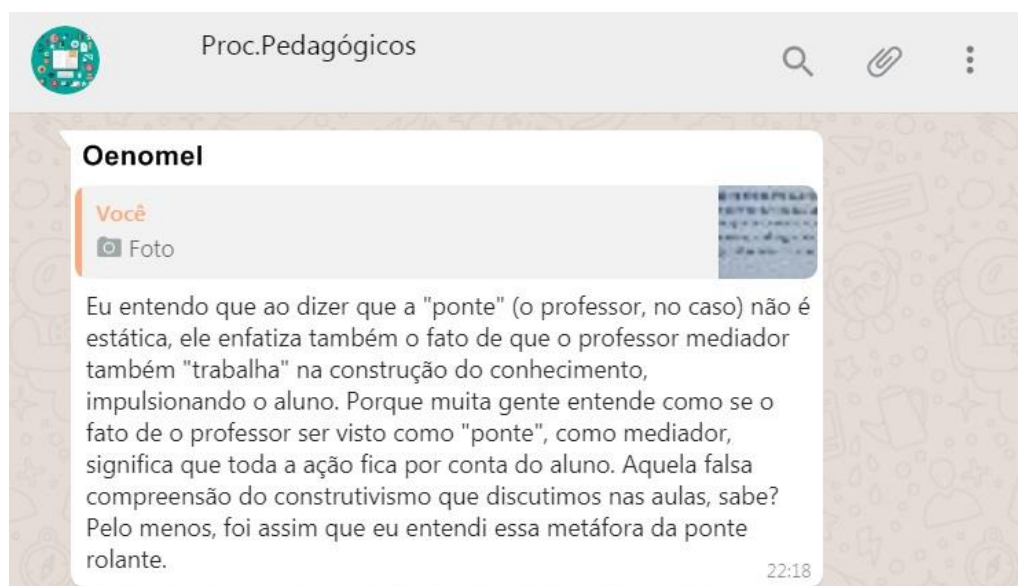
Entendemos de onde a participante Girassol fala, afinal, são anos de escolarização aprendendo que este é o papel do/a professor/a. Contudo, ponderamos que os caminhos seriam os mesmos, quase um deslocamento em *vaivém*; afinal, uma ponte, mesmo que rolante, não permite percursos inusitados, diversos, capazes de gerar descobertas, pois seguem direções lineares, isto é, verticais e horizontais. Se continuarmos direcionando esse tipo de visão de causa-efeito que parte de um ponto para outro – ou de educação bancária como considera Freire (1997) – estaremos, por consequência, ignorando o percurso da aprendizagem em que são permeadas as construções de sentidos, as dificuldades, a corporeidade, as imprevisibilidades, os afetos (MORAES, 2002) e ainda os desafetos que podem dar lugar ao dissenso tão importante na construção de sentidos que oxigenam as ideias, dão espaço ao contrário e permitem que os olhares voltem para si (MENEZES DE SOUZA, 2011). Como bem alerta Morin (2001), precisamos raciocinar o processo educativo de uma maneira mais dialética e comprometida com a multirreferencialidade, que potencialize práticas colaborativas, assim como a hibridização de aprendizagens que incitem olhares sobre os múltiplos saberes e realidades humanas.

Como discutido por Monte Mór (2017), na sociedade digital, os processos pedagógicos tornam-se atividades de trocas significativas. A ideia do/a professor/a e aluno/a separados/as pelas suas “responsabilidades” e, por sinal, mantendo a suas convicções sem ao mínimo se envolverem no dissenso e na construção crítica dos

sentidos (MENEZES DE SOUZA, 2011), na multirreferencialidade (MORIN, 2001), no aproveitamento das tecnologias didáticas de forma reflexiva e crítica (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019), nas pluralidades epistemológicas (MORAES; 2002; SANTO; MENESES, 2010) não sustentam, de fato, o mundo que vivenciamos e a educação que queremos (MORIN, 2001).

Em meio a essa necessidade de transformações, a participante Oenomel problematiza as posições dos/as agentes educacionais a partir da metáfora da ponte preconizada por Masetto (2013):

Figura 10 – Contribuição de Oenomel ao questionamento inicial



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Lenoir (2011) alerta que ao localizar o/a aprendiz no centro do processo pedagógico acaba-se incentivando um distanciamento entre ele/a e o objeto de conhecimento, criando um “processo de objetivação com caráter científico, próprio da formação escolar como processo metodológico”, na qual tende-se a “controlar as relações que ele/[a] estabelece entre os três momentos funcionais”, sendo, por sinal, caracterizados por momentos “teóricos, empíricos e operatórios” (LENOIR, 2011, p. 22). Consoante a isso, Monte Mór (2017, p. 282) salienta que essa objetivação do conhecimento não valoriza o “que lhe é propriamente subjetivo”, não o torna local e, em decorrência disso, perde o poder de auxiliar o/a aprendiz a construir sentidos. A visão de Oenomel corrobora com o entendimento de que ensinar e aprender são atos colaborativos, requerendo, por conseguinte, a descentralização do/a aprendiz como o

único foco do processo de mediação. Assim, é necessário haver posicionamentos que levem a descobrir outros percursos, evitando sobrelevar ou centralizar um/a ou outro/a, mas religando e espalhando saberes – tal como um rizoma.

Chamamos a atenção ainda para que, como vimos neste artigo, as negociações, construções e ressignificações ocorridas foram mediadas por alunos/as entre si fora do espaço formal da sala de aula. A professora, presente no grupo, não atuou levando alunos/as a posições, mas questionando e sugerindo conexões outras, religando e expandindo perspectivas em um processo que não se prevê onde se chega, porque é entendido como espiral, não linear, complexo e rizomático.

Em uma sociedade de sujeitos complexos e plurais, não há mais papel de quem ensina ou aprende, mas quem aprende a aprender. Freire (1997) argumenta que aprender também é ensinar, tendo em vista que tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a constroem conhecimentos ao se encontrarem (TOSCHI, 2010, 2011; SILVESTRE, 2017). Corroboramos esse pensamento no sentido de defender que é preciso hibridizar a noção de docente e discente, visto que ambos/as, ao mesmo tempo, são aprendizes e mestres. Quanto a esse anseio, Toschi (2010; 2011) já o considerava ao caracterizar professores/as e alunos/as em uma única expressão: os/as agentes educacionais.

Por fim, argumentamos que, no processo de mediação, ninguém, de fato, alcança puramente os saberes como eles são. Possivelmente constrói, processa ou ressignifica com base em sua realidade situada no ato de assimilação (MORAES, 2002). Dessa maneira, mediar o conhecimento não é garantia de um aprendizado, tendo em vista que “a aprendizagem não é um espelho daquilo que foi ensinado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 283).

Considerações finais

Como vimos ao longo deste estudo, precisamos desenvolver uma outra concepção de relação com o saber. Descentralizar o processo educativo favorece a compreensão de que todos/as somos mediadores/as e nossas subjetividades constroem sentidos à medida em que nos esbarramos e entrelaçamos com outros saberes. São os nossos espaços de enunciação em encontro com os lugares de outros/as, que ressignificam os sentidos do texto. Acreditamos que as discussões construídas aqui, sob uma ordem não linear e interacional, possibilitaram a ligação

entre as concepções de mediação dos/as agentes e as dos/as autores/as revisitados/as.

Ao inter-relacionarmos os estudos de educação e de linguagem, principalmente no que se trata da concepção de mediação, reconhecemos a proposição de saberes interdisciplinares. É nesse sentido que acreditamos que a linguagem também é uma forma de mediação, requerendo, por sinal, novos meios de entendimentos nos cenários em que ela se constrói e/ou é constituinte. Por isso, destacamos a pertinência dos multiletramentos. Ademais, reconhecemos que, ao correlacionarmos as nossas percepções em um viés teórico e analítico, de forma *pari passu*, desvinculamos de uma concepção disciplinar e categórica de pesquisa para entendê-la como um diálogo horizontal entre saberes, nas quais os/as professores/as agentes também são considerados/as produtores/as de conhecimento.

Outro aspecto que destacamos é a multimodalidade. Ela fornece subsídios para entendermos que a visão de texto, leitor/a e leitura devem ser ampliadas para alcançar sentidos outros e não apenas os já imaginados. Ao considerarmos ferramentas digitais em nossas salas de aula, devemos nos atentar para como elas podem alastrar a discussão e levar o debate para espaços além da sala de aula e distribuir a mediação para outros/as agentes e meios. A ferramenta *WhatsApp*, neste estudo, possibilitou o diálogo entre pessoas geograficamente distantes, mas religadas pelas leituras, inquietações e interesses em colaborar, já que toda a interação decorreu a partir de um pedido de ajuda. A partir disso, quantos caminhos foram percorridos, quantos conceitos revisitados e transformados pela agência descentralizada desses/as interagentes!

Finalizamos afirmando que a mediação neste contexto certamente extrapolou o conceito de ponte idealizado por Masetto (2013) e se alastrou por espaços enredados das subjetividades daqueles/as que integram o estudo. Vislumbramos um rizoma ligando as pessoas pelo que são e como agem: a mediação rizomática.

Notas

* Michael Douglas Rodrigues é mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista CAPES.

** Barbra Sabota é doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB. Docente do curso de Letras Português/Inglês - UnU Anápolis de CSEH e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

*** Viviane Pires Viana Silvestre é doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pós-doutoramento pelo mesmo Programa. Docente do curso de Letras Português/Inglês - UnU Anápolis de CSEH e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

ⁱ À esteira de Silvestre (2017), optamos pelo uso do termo “agentes” ao invés do usual “participantes” por entendermos o papel ativo desempenhado por cada um/a dos/as envolvidos/as no processo deste estudo.

ⁱⁱ O professor e a professora da disciplina construíram um grupo neste aplicativo para que interações extraclasse pudessem ocorrer entre todos/as os/as inscritos/as.

ⁱⁱⁱ *Emojis* são elementos gráficos presentes em dispositivos móveis e aplicativos para comunicação em mídias digitais que compõem a linguagem digital.

^{iv} Os nomes das agentes foram acrescentados por nós e não fazem parte da arquitetura do aplicativo usado.

^v O termo web 2.0 refere-se à possibilidade de interação usuário/a-mídia. É comumente utilizado no crescente entre a web 1.0 (permite acesso à internet para consultas, mas com pouca ou nenhuma interação) e a web 3.0 (oferece opções para o/a usuário/a a partir de suas escolhas durante a interação com a mídia). Para uma discussão mais aprofundada ver Sant'Ana, Suanno e Sabota (2017).

^{vi} Texto mencionado por Zelia: Sant'Ana, Suanno e Sabota (2017).

^{vii} Toschi (2010, p. 175) faz uma crítica à triangulação pedagógica por acreditar que “não há necessidade de se focar em algo ou alguém”, referindo, respectivamente, os vértices de um triângulo que pode ser composto pelo/a professor/a, o/a aluno/a e o saber. Na triangulação pedagógica é o/a professor/a quem “faz a mediação na relação do[a] aluno[a] com o saber” (ibidem). Para contrapor a triangulação, a autora sugere a espiral pedagógica (Figura 7).

^{viii} Essa busca foi realizada em junho de 2019 por meio da expressão “mediação pedagógica de Masetto”, portanto o resultado pode variar dependendo do enunciado, contexto histórico e da língua.

^{ix} Ponte rolante é uma máquina utilizada em instalações industriais para elevar e transladar cargas em geral. Geralmente, o equipamento permanece suspenso em uma edificação, com o objetivo de realizar movimentos de elevação (vertical) e de translação (horizontal). Na figura 1, há uma representação visual desse conceito.

Referências

BRAGA, Júnia de Carvalho Fidelis; SILVA, Márcia Aparecida. Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presenças social, cognitiva e instrucional em interações via WhatsApp. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin. (Org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes, 2017. p. 163-190.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1987.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. **Revista Conhecimento & Diversidade**, v.3, n. 6. p. 58-70. jul/dez, 2011.

DIAS, Reinildes. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido da.; ARAÚJO, Júlio.

(Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 305-325.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin Carl. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes Sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender?. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. New York: Cambridge, 2012.

LENOIR, Yves. A intervenção educativa: um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan/jun. 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 133-173

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia. (Org.) **Formação desformatada**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, Hiroko Takaki; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p. 267-286.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida. (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. p. 1-12.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação pedagógica midiaticizada pelas tecnologias?. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.14, n. 1, p. 31-38, 2011.

SANT'ANA, Jonathas.V.B.; SUANNO, João Henrique; SABOTA, Barbra. R. Educação

3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In : SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 16- 27.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; SILVA, Michael Douglas Rodrigues; SABOTA, Barbra. Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. **Revista Línguas & Letras**, v. 20, n. 46, p. 46-64, 2019.

TOSCHI, Mirza Seabra. A Dupla Mediação no Processo Pedagógico. In: TOSCHI, Mirza S. (Org.). **Leitura da Tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: Editora da PUC, 2010. p. 171-179.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, Jose Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás, 2011. p. 113-131.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: maio/2020
Aprovado em: maio/2021