

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

**CLEUSA RIBEIRO DOS SANTOS**

**Florianópolis-SC, Setembro de 1998**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA**  
**ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

por

**Cleusa Ribeiro dos Santos**



**Dissertação apresentada ao Programa de**  
**Pós-Graduação em Educação como**  
**requisito parcial à obtenção do título de**  
**Mestre.**

**Setembro de 2000**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM: UMA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL”**

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/09/2000**

Dra. Edel Ern - UFSC (Orientadora) 

Dr. Ademir Damazio – UNESC (Examinador)

Dra. Silvia da Ros – UFSC – (Examinadora)

Dra. Leda Scheibe - UFSC ( Suplente )



**Dra Edel Ern  
Coordenadora PPGE**



**Cleusa Ribeiro dos Santos**

**Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 2000.**

***“Não há emoção no fácil velejar quando os céus estão claros e azuis.***

***Não há alegria em, meramente, fazer coisas que qualquer um pode fazer.***

***Mas existe satisfação, que é muito doce, quando você aporta num destino onde você pensou que não chegaria.”***

***(Spirella)***

## **A QUEM AMAMOS**

***Em especial, à Gerusa e Camila as meninas dos meus olhos. Obrigado por compreenderem nossa ausência, quando a presença era essencial. As vezes ausentes, as vezes presentes, chegamos de qualquer forma, juntos, ao final do caminho.***

## AGRADECIMENTOS

- Aos colegas: Gildo, Mari e Neide que contribuíram com debates, críticas e sugestões e me tranquilizavam nos momentos de angústias.
- Ao Prof<sup>o</sup> Dr. Ademir Damazio, o meu carinho e amizade, pelas contribuições relevantes na realização deste trabalho. Deus o abençoe!
- À Lorete, colega de Departamento, obrigada pela ajuda técnico-metodológica, viabilizando a estrutura formal deste trabalho.
- Ao colégio de Aplicação, nas pessoas de seus professores, corpo técnico e administrativo, que prontamente nos permitiram a realização da pesquisa.
- A Capes, cujo auxílio financeiro, possibilitou a realização desse estudo com maior tranquilidade.
- A UNESCO, pela dispensa de minha função docente e pelo apoio recebido.
- A Secretaria Estadual de Educação pela concessão da licença de afastamento durante os três anos do curso.
- Ao Programa de Pós-Graduação, pela constante receptividade e presteza de seus funcionários e coordenadores.
- Em especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edel Ern, minha orientadora, por compreender os limites da apropriação e construção do conhecimento e de maneira sábia e competente conduzir-me pelos caminhos da cientificidade.

## RESUMO

Neste trabalho discutimos questões voltadas à avaliação do processo ensino-aprendizagem, tendo como suporte teórico a abordagem histórico-cultural. Nos orientamos por pressupostos vygotskyanos relacionados com: aprendizagem, desenvolvimento e processos interacionais, dando ênfase ao conceito de mediação e zona de desenvolvimento proximal. O estudo foi realizado em um colégio do Ensino Fundamental. Para apreender as manifestações avaliativas, na perspectiva da teoria histórico-cultural, foram feitas entrevistas – com perguntas do tipo semi-estruturadas – com professores de classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, com os coordenadores pedagógicos e direção da escola. Procedeu-se também, a análise dos documentos: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno Escolar e foram feitas observações em salas de aula. O objetivo foi buscar compreender a dimensão prospectiva da avaliação na apropriação do conhecimento; analisar as idéias de Vygotsky na fundamentação e iluminação de uma prática inovadora de avaliação escolar e explicitar o papel do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento. Constatamos que os professores explicitam seu entendimento de avaliação como sendo um processo, momentos de aprendizagens e de constantes intervenções do professor como mediador do conhecimento. Entretanto, em sua prática pedagógica, o professor apresenta grandes dificuldades de ordem teórico-prática para desenvolver este ideário avaliativo.

Há necessidade, por parte dos professores e da escola como um todo, de apropriação de conceitos da teoria histórico-cultural, no sentido de compreender com maior propriedade seus principais efeitos na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** avaliação, aprendizagem e desenvolvimento, processos interacionais, mediação, zona de desenvolvimento proximal.

## **ABSTRACT**

This study discusses topics related to the evaluation of the teaching/learning process, having the historical cultural approach as the theoretical basis. An presuppositions referring to learning, development and interactive processes are approached with emphasis on the concept of mediation and proximal development zone.

The study was developed in one Elementary School.

In order to seize the evaluative manifestations, according to the historical cultural theory, interviews were carried out – with semi-structured questions – with teachers from the four levels, the pedagogical coordinators and the direction body of the school. Also documents, such as Pedagogical Political Project and School Internal Regiment, were analysed, and classes were observed. This study aimed at (1) understanding the prospective dimension of the evaluation in the appropriation of knowledge, (2) analyzing the effects of Vygotsky's ideas in order to establish and lighten an innovative evaluation practice, and (3) emphasizing the role of the teacher as mediator between the student and the knowledge.

The results demonstrate that teachers understand evaluation as a process, moments of learning and constant interventions of the teacher as a mediator of knowledge. However, in their teaching practice, teachers show great theoretical/practical difficulties in developing this the evaluation approach.

Both teachers and school as a whole need to appropriate the concepts in the light of the historical cultural theory so as to understand more accurately the main effects in evaluation, and then to think of creating a new evaluative practice.

**KEY WORDS:** evaluation, learning and development, interactive processes, mediation and proximal development zone.

## SUMÁRIO

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| <b>1.</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| 1.1.      | Contextualização do Problema .....   | 10 |
| 1.2.      | Justificativa.....   | 10 |
| 1.3.      | Objetivos do Estudo .....  | 10 |
| <br>      |  |    |
| <b>2.</b> | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....   | 16 |
| 2.1.      | Avaliação: contextos e representações pedagógicas à luz da teorias psicológicas .....            | 17 |
| 2.1.1.    | O Inatismo.....  | 19 |
| 2.1.2.    | O Ambientalismo .....  | 22 |
| 2.1.3.    | O Construtivismo.....  | 28 |
| 2.1.4.    | A corrente psicológica histórico-cultural.....   | 32 |
| 2.2.      | A teoria histórico - cultural como suporte da investigação.....                                  | 36 |
| 2.2.1.    | O processo de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva da teoria histórico – cultural ..... | 47 |
| 2.2.2.    | Os processos interacionais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....              | 51 |
| 2.2.3.    | A mediação instrumental do saber: o papel do objeto.....   | 53 |
| 2.2.4.    | A relevância do símbolo e do signo como mediador do saber .....                                  | 57 |
| 2.2.5.    | A mediação social do saber: o papel do professor.....  | 60 |
| 2.2.6.    | A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e a compreensão de um novo significado do saber.....   | 63 |
| 2.2.7.    | A avaliação no contexto da teoria histórico – cultural.....                                      | 66 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>3. METODOLOGIA</b> .....  | 76  |
| 3.1. O processo de reflexão pelo tipo de pesquisa .....                                    | 76  |
| 3.2. O contexto da pesquisa: caracterização da realidade pesquisada .....                  | 79  |
| 3.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....   | 82  |
| 3.4. A pesquisa propriamente dita .....  | 83  |
| <b>4. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA<br/>PESQUISADA</b> .....              | 86  |
| 4.1. A trajetória da construção do processo de avaliação .....                             | 86  |
| 4.2. Encontros e desencontros das manifestações cotidianas do<br>processo avaliativo ..... | 94  |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 113 |
| <b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 122 |
| <b>7. ANEXOS</b> .....   | 126 |

## LISTA DE ANEXOS

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 1. | Foto da escola pesquisada .....                                    | 127 |
| 2. | Ofício encaminhado a direção do CAP.....                           | 128 |
| 3. | Roteiro das entrevistas com os professores do CAP.....             | 129 |
| 4. | Roteiro das entrevistas com o corpo técnico e direção do CAP ..... | 130 |
| 5. | Documentação escolar: boletim .....                                | 131 |
| 6. | Ficha de registro .....  | 132 |

## 1. INTRODUÇÃO

Uma das áreas do currículo escolar a qual temos voltado nossa atenção e preocupação, no decorrer de nossa vida acadêmica e profissional, tem sido a complexa e questionada avaliação do processo ensino-aprendizagem. Esta tem se manifestado por meio de práticas diversificadas, em situações escolares, como manifestação de pressupostos teóricos e de concepções diferentes que emergem em momentos históricos do processo educativo escolar.

Por um lado, o interesse emerge das constantes reflexões feitas no que tange ao modo como os alunos se apropriam do conhecimento e, seus diferentes níveis de apropriação. Por outro lado, nos impulsiona a compreender a prática do processo avaliativo a que estão submetidos os alunos do Ensino Fundamental.

Como acadêmica, nossa insatisfação se dava por discordar de algumas medidas e formas avaliativas arbitrárias que integravam a ação docente. Como docente, a angústia de atribuir uma nota ou conceito, pela incerteza de estarmos sendo fidedigna ao avanço e a aprendizagem efetiva do aluno. Diante disso, pesquisamos na literatura especializada, as teorias que pudessem referendar uma melhor compreensão do processo de "avaliação" e "como" fazê-la. Encontramos muitos discursos, refletimos sobre, mas na prática docente continuavam nossas inquietações. Integramos grupos de estudos com a esperança de que, no coletivo, pudséssemos avançar quanto a discussão das teorias e práticas existentes. Avançamos, porém a insatisfação continuava. Procuramos, então, os cursos de especialização e embora tenhamos enriquecido com leituras e discussões sobre o tema, tínhamos ainda, necessidade de maiores fundamentos que amenizassem nossas preocupações.

Todavia, foi a partir da experiência como professora do ensino Fundamental e Educação Superior, dois pólos significativos de práticas e observações, e de constantes discussões e desabafos sobre o proceder avaliativo instaurados das Unidades Escolares que passamos a ter maior consciência e compreensão da problemática. A partir daí, passamos a fazer uma releitura da complexidade que envolve a avaliação do processo ensino-aprendizagem e passamos a buscar indicativos de ações que pudessem referendar inovações no modo de avaliar.

Em síntese, o interesse pelo tema avaliação e o seu processo prático no ensino fundamental é fruto de razões como:

- insatisfação com os modelos avaliativos instaurados na prática escolar;
- o alto índice de reprovações nas séries iniciais do ensino fundamental;
- a precariedade na apropriação das bases teóricas pelos professores;
- a arbitrariedade imposta pelo professor nos momentos avaliativos;
- a vontade de apreendermos e entendermos novas bases teóricas que referendassem inovações na prática avaliativa;
- enfim, apropriarmo-nos de novos conceitos teóricos que iluminassem e apontassem para uma diferente prática avaliativa, para "uma modalidade de avaliação que pudesse contemplar o indivíduo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Surgiu então, a oportunidade de integrarmos o programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Nele, estamos tendo a oportunidade de novamente discutir o tema que tem sido "a menina dos nossos olhos", do nosso objeto de pesquisa. Assim, a avaliação é o mote, é o objetivo, é o norte desta Dissertação de Mestrado.

Após muitas reflexões, trocas de idéias, leituras, angústias e dúvidas optamos por centrar nosso estudo nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Entendemos ser a teoria histórico-cultural a que melhor, na atualidade, proporciona a compreensão de uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ao nosso ver, a teoria histórico-cultural, parte do princípio de que o indivíduo não nasce pronto, terminado, nem tão pouco é um simples

receptor das experiências do meio. Pelo contrário, acredita num indivíduo historicamente constituído que aprende e se desenvolve por meio de processos interacionais, promovidos nas relações sociais entre os homens e estes com a natureza. Nesse sentido, o homem age sobre a natureza, se transforma e a transforma.

Vista assim, a teoria histórico-cultural atribui relevância ao papel do professor, como mediador, nas relações necessárias entre os conceitos “cotidianos” e “científicos”, próprias da natureza do processo educativo escolar. Dito de outra maneira, o professor medeia a relação entre as concepções prévias do aluno e o objeto de conhecimento proposto pela escola. Assim evidencia-se, que a apropriação do conhecimento é um processo constituído nas relações entre os sujeitos. Na escola, cabe ao professor a função de mediar as atividades e situações de aprendizagens, por meio de ações que promovam, nos alunos, formas de pensamentos superiores.

Uma das formas de perceber o processo evolutivo do pensar e da ação do aluno é por meio da avaliação, seja ela vivenciada em momentos específicos ou no próprio processo das atividades promovidas em sala de aula. Nesta segunda opção, a avaliação ocorre no próprio contexto do processo ensino-aprendizagem. No mesmo momento e da mesma forma, o professor é mediador tanto do processo de apropriação dos conhecimentos, quanto do processo de avaliação. A avaliação está vinculada ao processo de aprendizagem, pois ambas se dão constantemente nas relações sociais onde se constituem as zonas de desenvolvimento proximal. Neste sentido, a avaliação é um processo permanente e constante de “vir-a-ser”.

Para um melhor entendimento do processo avaliativo, no contexto dos processos interacionais, recorreremos a um colégio, onde realizamos a nossa pesquisa. A mesma localiza-se no Bairro Universitário da cidade de Criciúma, situada no Sul do Estado de Santa Catarina. Nossa opção por esse colégio ocorreu pelo fato, entre outros que serão citados mais adiante – no capítulo referente à metodologia da presente pesquisa – principalmente, por ser um colégio implantado no início da década de 90 com a intenção de “ser diferente”. Nesse desejo de ser diferente se manifestava a opção teórica, às vezes pelo

construtivismo, em outras oportunidades pela abordagem histórico-cultural. Para nós, o importante era que a recente implantação do colégio, com a característica de ser ligado a uma Universidade, fosse a indicação para que o mesmo fosse gestado por concepções pedagógicas sustentadas em teorias educacionais que só recentemente são estudadas e vivenciadas nos meios escolares. Portanto, ao nosso ver, indicadoras de um processo inovador em seus referenciais teóricos-metodológicos e, em consequência, com implicações para uma nova prática de avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Com o intuito de apreendermos diferentes manifestações avaliativas, além das observações das práticas pedagógicas, recorreremos às mediações teóricas que apontam as possibilidades de uma nova relação entre o aluno e a apropriação do conhecimento, tendo como base as relações interacionais. Nestas condições, a opção inevitável é a teoria histórico-cultural. Pois de acordo com Damazio (2000, p. 9):

“a teoria histórico-cultural, parte do pressuposto de que os processos cognitivos se desenvolvem nas interações sociais, isto é, nas ações partilhadas. É na atividade social e historicamente organizada que o homem se apropria das formas de comportamento e de significações”.

Entendendo as interações sociais, como necessárias ao processo de aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo, pressupomos o processo avaliativo como forma de estarmos atentos à evolução cognitiva do mesmo. Assim sendo, a avaliação, compreendida a partir da teoria histórico-cultural, não se constitui desvinculada e isolada de seu contexto mais amplo que é o processo de ensino-aprendizagem.

Ao estudarmos a avaliação no processo ensino-aprendizagem, buscamos também elementos que pudessem referendar uma prática inovadora de avaliação, capaz de mediar o processo de apropriação do conhecimento, no espaço escolar. Não supervalorizamos a avaliação em detrimento dos demais elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem. Todavia, buscamos na avaliação, um novo redimensionamento da apropriação do conhecimento como possibilidade de constantes constituições de zonas de desenvolvimento proximal.

A partir das reflexões explicitadas, destacamos como objetivo principal deste trabalho: **estudar, analisar e discutir as manifestações avaliativas no processo ensino aprendizagem, na perspectiva da teoria histórico-cultural, instaurada numa determinada unidade escolar. Centramos, também, nossa atenção nas possibilidades de – no processo educativo escolar - constituição de zona de desenvolvimento proximal. A atenção voltou-se, pois, para as concepções de avaliação dos professores, coordenadores e direção da escola e aquela implícita nos documentos escolares.**

Para atingir os objetivos definidos, tornou-se relevante e necessário pensar a avaliação como um momento integrador do processo ensino-aprendizagem. Buscamos as possibilidades de superação da visão estática de avaliação, por isso, sentimos a necessidade de estarmos em contato direto com as práticas dos professores, onde se anuncia o novo e o diferente. Entendemos que, só assim, poderemos efetivamente entender a multiplicidade de aspectos da atividade inovadora inerentes à prática da avaliação, no âmbito da escola.

É nesse contexto, que se situa nossa investigação, a qual apresentamos em três capítulos:

No primeiro capítulo, abordam-se as questões teóricas pertinentes ao objeto de pesquisa, a saber: a avaliação e seus contextos e representações pedagógicas à luz das teorias psicológicas. Elucidamos a trajetória da prática avaliativa em determinados períodos da história da educação escolar. Posteriormente, enfocamos a teoria histórico-cultural como suporte da investigação. Procuramos expor nossa compreensão dos pressupostos e alguns conceitos desta teoria, com ênfase aos conceitos de: aprendizagem, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, interação, mediação instrumental e social e a zona de desenvolvimento proximal. Esta é entendida como constituidora de um constante “devir” das novas formas de pensamento e conseqüentes reelaborações em nível superior das funções psíquicas.

Por fim, apresentamos a avaliação no enfoque da teoria histórico-cultural, com o intuito de discutir práticas existentes e possibilidades

inovadoras, capazes de anunciar mudanças, melhorias e qualidades no processo ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, apresentamos o caminho metodológico realizado nesta pesquisa. Anunciamos o processo de reflexão pelo tipo de pesquisa; caracterizamos a realidade e os sujeitos pesquisados. Também, descrevemos o percurso da pesquisa, com o objetivo de explicitar a importância dos sujeitos que contribuíram para a realização deste estudo.

No terceiro capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados por meio das entrevistas, análise de documentos e observações em salas de aula. A busca dos dados articulados à teoria que dá suporte a esta investigação, proporcionou ao investigador explicitar a relação teórico-prática e a coerência entre ambas. Na análise, evidenciou-se incertezas, conflitos, contradições, expectativas e vontades de acertar, em relação às questões voltadas à prática da avaliação.

Finalmente, nas Considerações Finais explicitamos as questões mais relevantes desenvolvidas no trabalho. Aqui, nossa preocupação foi contribuir com a prática avaliativa docente e, em especial, com a prática avaliativa do colégio pesquisado. Também, propomos sugestões, as quais acreditamos possam, de forma tímida, suscitar, instigar e aflorar novas reflexões.

Pensamos que, os professores compreenderem a avaliação como um processo de constante constituição de zona de desenvolvimento proximal, estarão atuando e intervindo no espaço de possibilidades concretas. Este é o espaço onde o processo de apropriação do conhecimento ocorre efetivamente, contribuindo para o desenvolvimento das formas de pensamento superior. Acreditamos que, assim pensando e agindo, a prática do professor, a dinâmica na sala de aula e, em consequência, a avaliação do processo ensino-aprendizagem terão um novo significado. Na prática esta avaliação se traduziria por diferentes metodologias utilizadas, para a retomada de um conceito ainda não internalizado.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação, ao longo dos tempos, tem sido parte efetiva da experiência de vida dos homens. Ela faz parte de um processo de análise constante sobre os procedimentos humanos. Podemos dizer, então, que a avaliação se manifesta por meio de duas dimensões: Primeiramente, de forma mais ampla no contexto da educação informal no próprio processo de vida do indivíduo. Num segundo momento, agregamos os procedimentos formais de avaliação executados no âmbito da escola. Estes procedimentos, embasados em concepções de ensino e aprendizagem, vêm sendo discutidos e rediscutidos nas literaturas na área da educação. No Brasil, essa reflexão vem acontecendo com maior intensidade nas últimas quatro décadas.

Porém, os estudos realizados, têm se voltado praticamente para os modelos descritivos do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de investigações que direcionadas à prática pedagógica são sustentadas em modelos explicativos de “como” o indivíduo promove sua aprendizagem e desenvolve suas funções psíquicas superiores.

Neste capítulo, analisamos o contexto teórico da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e suas representações pedagógicas no âmbito da educação escolar. Estudamos, discutimos e desvelamos alguns conceitos e pressupostos das teorias psicológicas que dão suporte às representações pedagógicas e às concepções de avaliação adotadas nas escolas. Ainda, neste capítulo, nos deteremos, em especial, na discussão e na compreensão dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Desta, priorizamos os seguintes conceitos: aprendizagem, desenvolvimento e processos interacionais. O

capítulo está dividido em duas seções: 1) avaliação: contextos e representações pedagógicas à luz das teorias psicológicas e nesta em subseções: Inatismo, Ambientalismo e Construtivismo. 2) a teoria histórico-cultural como suporte da investigação. Esta está subdividida em: o processo de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural; os processos interacionais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; a mediação instrumental do saber: o papel do objeto; a relevância do símbolo e do signo como mediador do saber; a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a reesignificação do saber; a mediação social do saber: o papel do professor.

Finalmente, fazemos um estudo do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, buscando compreender seus efeitos e possibilidades à luz do referencial teórico que dá suporte a essa investigação, isto é, a teoria histórico-cultural.

Esses estudos se fizeram necessários para que pudéssemos nos apropriar de novos conhecimentos e vislumbrar outras possibilidades, na área da avaliação da aprendizagem, mesmo conhecedores da complexidade do tema.

## **2.1. Avaliação: Contextos E Representações Pedagógicas À Luz Das Teorias Psicológicas**

*“Todas as teorias são legítimas e nenhuma tem importância: o que importa é o que com elas se faz”.*

*Jorge Luiz Borges*

De certa forma, todo o pensar e agir humano estão atrelados à concepções mais amplas de perceber as relações do homem no e com o mundo. Essas concepções são oriundas de teorias construídas no curso da história da humanidade, num determinado momento histórico e cultural.

De maneira mais restrita, no âmbito da escola, o processo ensino aprendizagem também é permeado por concepções e princípios, (crenças e valores) que implícita ou explicitamente se manifestam na prática pedagógica do professor. A essa prática, norteada por uma determinada concepção de ensino - aprendizagem, se agrega a concepção de avaliação escolar adotada pelo professor.

Assim sendo, podemos inferir que as ações avaliativas realizadas pelo professor que integram objetivos e tomadas de decisões, não são neutras, pois constam de uma concepção de mundo, de sociedade e de homem. Esta concepção, de forma direta ou indireta, explícita ou implicitamente interfere com a subjetividade do pensar humano, na estrutura pedagógica e em consequência na prática avaliativa do processo de ensino-aprendizagem. Isso nos leva a uma análise mais atenta dos pressupostos psicológicos e pedagógicos que norteiam e dão suporte a ação educativa escolar. Faz-se mister conhecer as diferentes teorias e enfoques da dimensão psicológica do conhecimento para termos condições de discutir e analisar o processo de avaliação da aprendizagem que se pratica na escola.

Atualmente, o modelo avaliativo seguido nos espaços escolares, subsidia a de decisões a posteriori das avaliações realizadas pelo professor. Essa tomada de decisão, na maioria das vezes, significa apenas a atribuição de notas ou conceitos repassados para os diários e boletins num processo estático e imutável. Ao aluno ou, aos pais cabe somente a comunicação dos resultados. Essa prática contrapõem-se à possibilidade de uma ação pedagógica cujos pressupostos apontam para um redimensionamento da avaliação do processo ensino aprendizagem que orienta uma avaliação interativa, mediada, dinâmica e processual. Nesta prática de avaliação não há dicotomia e fragmentação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo avaliativo. Ambos se integram num movimento constante de dialeticidade.

Com este propósito buscamos compreender as teorias de aprendizagem à luz das correntes psicológicas, a saber: o inatismo, o ambientalismo, o construtivismo piagetiano e o interacionismo. Nessa leitura demos ênfase ao modo em que cada teoria aborda a questão da formação da consciência

humana, o processo de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento e, de maneira mais específica, a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Num segundo momento, nos propomos a analisar e discutir a avaliação, suas representações e concepções no processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da teoria histórico-cultural, da qual se origina a corrente pedagógica interacionista.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural, portanto, estarão norteando toda a discussão da avaliação do processo ensino-aprendizagem, por acreditarmos na consistência de seus fundamentos, bem como, na compreensão que esta teoria possa dar suporte para um redimensionamento da prática avaliativa no contexto da educação escolar.

### 2.1.1. O Inatismo

O inatismo, segundo Davis & Oliveira (1990), se fundamenta em uma concepção de homem oriunda da filosofia racionalista e idealista. O racionalismo, pauta-se na crença de que o único modo de se conhecer é via razão, uma vez que esta é inata, imutável, e igual em todos os homens. O idealismo, por sua vez, considera o real como fruto das idéias; o real habita o mundo das idéias. Essa corrente confere aos fatores maturacionais<sup>1</sup> e hereditários<sup>2</sup> maior valor no desenvolvimento da criança do que os aspectos de aprendizagem e de experiências.

O ser humano é entendido como um sujeito fechado em si mesmo, que já nasce pronto, com potencialidades e com aptidões definidas que serão desenvolvidos conforme o amadurecimento<sup>3</sup> biológico. As diferenças individuais são explicadas geneticamente. A expressão “pau que nasce torto, morre torto”, emerge da crença que os fatores inatos e hereditários possuem maior

---

<sup>1</sup> Maturação refere-se a um padrão de mudanças comum a todos os membros de determinada espécie, que se verifica durante a vida de cada indivíduo.

<sup>2</sup> Hereditariedade pode ser entendida como um conjunto de qualidades ou características que estão fixados na criança, já ao nascimento.

<sup>3</sup> O termo “amadurecimento, deriva da palavra maduro. A palavra maduro, por sua vez, é derivado da biologia (Ciências Naturais).

relevância na determinação das aptidões individuais, do que os processos sócio-históricos e educacionais.

Para os inatistas, o indivíduo, uma vez que já nasce pronto e pré - determinado, é dotado de dons justificáveis "divinamente". A origem do homem explicada pela graça divina, é uma forma de não questionar a existência humana. Assim, no decorrer de seu desenvolvimento o homem só irá aperfeiçoar o conhecimento que lhe foi dado pelo Ser Supremo. Nesse viés, o ser humano não é passível de mudança, não interfere e nem sofre influência do social. Na verdade, a mudança não é importante, uma vez que tudo já está pré-determinado, feito, acabado, inclusive sua personalidade, valores, crenças, hábitos, emoções, pensamento, conduta social (Proposta Curricular - SC. (1988). Assim sendo, os fatores internos preponderam sobre os fatores externos do ambiente. Neste sentido, o ambiente não influencia e nem determina as características individuais, mas reconhece a hereditariedade como definidora do processo de aquisição do conhecimento e como elemento constitutivo do ser humano. *"Nessa ótica, o desenvolvimento é pré - requisito para a aprendizagem, porque já possui em si, o conhecimento, o programa pronto, conforme nos informa Rego" (1992, p. 109).*

Becker (1993, p. 90), a esse respeito enfatiza que: *"(...) se conhece porque já se traz algo, ou inato ou programado na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde, em etapas previstas"*. Assim, o ser humano, tido como biologicamente determinado, vive num mundo harmônico, sem conflitos, pois todos possuem papéis bem definidos socialmente. Há uma valorização maior do individual, que prepondera sobre o social. O senso de coletividade praticamente não existe, dando lugar ao senso de competitividade, de individualidade, na ação humana.

O conceito de desenvolvimento para o inatismo se baseia na concepção de que aprender, nada mais é do que aprimorar, aperfeiçoar o que já é inato em busca do vir - a - ser. Há mais ênfase no desenvolvimento do que na aprendizagem. A aprendizagem depende do desenvolvimento.

A concepção de que o conhecimento é inato no indivíduo, atribui uma limitada expectativa ao papel da educação no desenvolvimento dos processos

mentais superiores, pois as capacidades do indivíduo estão diretamente ligadas às condições inatas. Isso produz um descrédito e resistência no papel da educação escolar, fruto da convicção de que a mesma não dará conta das diferenças existentes.

Como a escola não pode intervir no processo de desenvolvimento do aluno, seu papel e o trabalho do professor é facilitar essas manifestações inatas, não atuando diretamente, mas deixando que fluam naturalmente. Quanto menos intervir, mais a criatividade e a espontaneidade do aluno desabrochará. Isso se legitima, na medida em que a concepção inatista descarta as possibilidades de construção do conhecimento e atribuem à inteligência as características inatas, genéticas, hereditárias e até mesmo “divinas”. Esse tipo de crença nos leva a concluir que a educação não dá conta, não desafia e não subsidia o desenvolvimento do indivíduo, pois suas ações se limitam àquilo que já conquistou ou já possui. Por isso, os pressupostos da concepção inatista, propõem práticas pedagógicas, nada instigantes e desafiadoras, pois subestimam a capacidade intelectual da criança. “Essa concepção, tem atribuído unicamente ao aluno, os frutos de seu desempenho, aptidão, dom ou maturidade, os méritos por seus sucessos e insucessos ” (Rego, 1995, p.87 ). Como consequência a escola se exime de sua responsabilidade de intervir e de contribuir no processo de desenvolvimento do aluno. Com isso, gera um ser estático e resignado, em que as diferenças são aceitas passivamente, pois elas não podem ser superadas, uma vez que o meio não interfere no desenvolvimento do

indivíduo.

Nesse contexto, a avaliação escolar se insere e se materializa por meio de uma prática impregnada desses valores e busca verificar o que o aluno já sabe. A avaliação se caracteriza pela observação das habilidades e aptidões existentes no aluno, nem sempre perceptíveis pelo sujeito avaliador. A escola também utilizou durante muito tempo os testes de QI, inteligência e prontidão, buscando identificar as “potencialidades dos alunos”. Buscava-se justificar “cientificamente” o sucesso ou fracasso escolar dos mesmos.

Parece natural que tenhamos também a avaliação no processo ensino - aprendizagem sustentada no pressuposto da medida. A tese é de que a avaliação possui um papel bem explícito: a de revelar as “potencialidades” do aluno e o seu grau de desenvolvimento.

Com a finalidade de detectar com maior exatidão o nível de desenvolvimento do indivíduo, surge no início deste século estudos do pesquisador e psicólogo francês Alfred Binet. Sua preocupação maior se volta para as diferenças individuais e para as crianças com deficiência mental e se propõe a desenvolver testes<sup>4</sup> para medir a inteligência<sup>5</sup>.

Para Binet, a capacidade de julgar, compreender e raciocinar não podem ser apreendidas, pois são biologicamente determinadas. Nesse viés, a inteligência é compreendida como um atributo determinado pela hereditariedade, podendo variar de pessoa para pessoa.

Em 1905, com a colaboração de Theodore Simon, Binet publicou a primeira escala para medir a inteligência. Essa escala ficou conhecida como a escala Binet - Simon. No Brasil seus estudos e testes foram introduzidos em 1916.

### 2.1.2. O Ambientalismo

A concepção ambientalista, também denominada de

---

<sup>4</sup> A palavra “teste” para Binet refere-se a um instrumento utilizado para a avaliação psicológica.

<sup>5</sup> Binet, considera inteligência a capacidade de julgar, compreender, raciocinar.

comportamentalista, associacionista ou Behaviorista (Rego, 1995), se pauta nos fundamentos filosóficos do empirismo<sup>6</sup>, cujo pressuposto já era sustentado por Aristóteles que afirmou: tudo que está na inteligência, necessariamente tem que ter passado pelos sentidos aprioristicamente.

De acordo com os ambientalistas, o homem ao nascer, é considerado como uma “tábula rasa”<sup>7</sup>, onde são registrados os conhecimentos passados pelo meio. Neste sentido, há uma supervalorização do meio em detrimento do sujeito que aprende. O conhecimento não é construído, mas transmitido de alguém que sabe para alguém que não sabe. O sujeito é passivo, condicionado e treinado para se ajustar aos padrões sociais.

A concepção ambientalista concebe o ambiente como detentor de um grande poder de interferência no desenvolvimento humano. Considera que todos os elementos dos sentidos são responsáveis pelo conhecimento. O papel do ambiente é muito mais importante que a maturação biológica. Os estímulos presentes numa dada situação produzem o aparecimento de um determinado comportamento. A manipulação dos elementos presentes no ambiente (estímulos) permite controlar o comportamento do indivíduo (respostas).

A respeito dessa concepção de homem (Watson, apud Goulart, 1987, p. 35) afirma:

“Dêem-me meia dúzia de crianças saudáveis, bem formadas e o mundo que eu especificar para criá-las e garanto poder tomar qualquer uma ao acaso e treiná-la para ser o especialista que se escolher, médico, advogado, artista, gerente comercial e até mesmo mendigo ou ladrão, independente de seus talentos, inclinações, tendências, habilidades, vocações e da raça de seus ancestrais”

Para os ambientalistas, um conhecimento é obtido somente por meio da observação dos fatos. Rego (1992), analisando essa vertente diz que o conhecimento humano só é possível, por meio da experiência, do observável, do experimentável, e não por meio de especulações. Assim, a experiência é considerada fonte do conhecimento e do comportamento. *“Alicerçada nesse*

---

<sup>6</sup> De acordo com Rego (1995), os representantes da filosofia empirista foram os ingleses Francis Bacon (1561-1626, Tomás Hobbes (1578-1679, John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776) e o francês Augusto Comte (1798-1857).

<sup>7</sup> Termo utilizado pela concepção ambientalista para designar, “folha em branco”, ou seja, destituído de qualquer conhecimento a priori.

*pressuposto é que se postulava que toda criança devia ser treinada a partir de recompensas e punições, (p. 121) “.*

Quando a escola percebe que por meio dos dons e aptidões, ou seja, que os fatores hereditários e de maturação não dão conta de explicar o desenvolvimento do aluno, volta-se para a ideologia do déficit cultural. Assim sendo, atribui o seu sucesso ou insucesso não mais aos dons e aptidões naturais, mas às condições de vida da criança, ou seja, o meio que ela se origina. Esse meio legitima e é responsável pela aprendizagem da criança na escola. Pressupõe que a não aprendizagem é proveniente das más condições e do ambiente desfavorável ao seu desenvolvimento. Dessa premissa, ao nosso ver, legitima a tese de que a criança pobre não aprende ou aprende na proporção da qualidade de vida cultural que ela tiver.

O ambientalismo fundamenta-se em pressupostos psicológicos, de Skinner. Ele desenvolveu pesquisas com animais em laboratório, utilizando o condicionamento (estímulo - resposta - reforço) para prever e controlar o comportamento. Skinner argumenta que é possível condicionar o comportamento dos animais o mesmo ocorre com os homens. Para ele, o papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação, pois os estímulos presentes numa determinada situação provocam o aparecimento de um dado comportamento.

Skinner divulga uma concepção mecanicista de ciências. Propõe a construção de uma ciência do comportamento estritamente empírica<sup>8</sup>.

Os pressupostos ambientalistas, trasladados para o chão da escola, consideram a aprendizagem como um processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência. Assim, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que ocorram associações entre estímulos e respostas, e entre uma resposta e um reforçador.

Na perspectiva da abordagem inatista prevalecem os fatores hereditários e maturacionais. Já na perspectiva da abordagem ambientalista a ênfase é para os fatores externos, ambientais. Dessa forma, o objeto é que determina o sujeito, exercendo poder absoluto no comportamento do indivíduo. Nesta ótica,

---

<sup>8</sup> Que é fundado exclusivamente na experiência. Que se guia só pela experiência (Dicionário Aurélio).

o indivíduo é tido como um ser passivo frente as pressões do meio, portanto, sujeito à manipulações, ao controle e ao molde. Não é capaz de interferir no meio, transformando-o e transformando-se, reproduzindo apenas o que já está posto.

Para os ambientalistas, na educação formal, o aluno é considerado um recipiente vazio. Atribuem grande valor aos métodos que, segundo eles, garantem a eficiência da aprendizagem. Dessa forma, um grande número de informações podem ser repassadas, enfatizadas pelos métodos que preponderam sobre os conteúdos. A metodologia se sustenta por meio de cópias, da repetição, associação de idéias e na técnica de instrução programada. Privilegia o trabalho individual, a concentração e a disciplina. A observância desses fatores é a garantia da aprendizagem. A função da escola é a preparação moral e a mudança do comportamento do indivíduo, para exercer um papel "a priori" na sociedade. Visto sob este ângulo, o aluno passa a ser considerado um boneco que responde a estímulos externos. Não considera as dimensões histórico - culturais do ser humano e sua reflexão sobre o meio. Os professores agem como repassadores de informações, executando tarefas que já estão pré determinadas. Do professor é cobrado o plano de ensino, com os objetivos claros, precisos e mensuráveis. Os conteúdos não precisam ter relação com o cotidiano, com a experiência de vida do aluno.

De acordo com Rego (1992, p. 132):

"(...) há predominância da palavra do professor, das regras impostas e da transmissão do conhecimento. (...) Na Pedagogia que superdimensiona a cultura geral que deve ser transmitida, o educando assume posição secundária e marcadamente passiva, devido a sua imaturidade e inexperiência. Cabe ao aluno apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores a ele".

A prática pedagógica sustentada nos pressupostos da concepção ambientalista tem como ponto forte o modelo de aula sustentada pelas técnicas de ensino, enfatizando os exercícios de repetição, a fixação e as cópias. Valoriza o esforço próprio, a atenção, a ordem, como forma de garantir a

disciplina. Não considera o processo de interação, a troca de experiências, as relações entre os pares. Verifica-se, pois, uma ação mecânica presente na prática pedagógica. Esta ação manifesta nas escolas atualmente é oriunda da formação acadêmica e de cursos de capacitação docente, em que a preocupação está voltada mais para os aspectos práticos, sustentados por modelos que direcionam as atividades docentes, em detrimento da dimensão teórica. Não estamos aqui privilegiando uma ou outra dimensão, seja ela prática ou teórica. Acreditamos que ambas possuem papéis importantes e que, prática e teoria, só possuem significado se caminharem numa relação dialética.

Percebe-se que ambas as correntes, tanto a inatista como a ambientalista, mesmo tendo diferenças em seus pressupostos psicológicos, acabam convergindo para uma mesma prática pedagógica: “o espontaneísmo”. Seja de origem inata ou adquirida, ambas contém na sua gênese um pré-determinismo. Sobre esta ótica, o processo educativo fica inerte e descompromissado de exercer seu fundamental papel que é de oportunizar situações desafiadoras, capazes de contribuir para que o aluno construa o seu conhecimento. Não dizemos com isso que o âmbito escolar é o único lugar onde a construção do conhecimento possa acontecer, mas sem dúvida alguma, é um espaço real e concreto para possíveis intervenções, consolidação e construção do conhecimento.

A concepção da avaliação escolar, na perspectiva ambientalista, surge por volta de 1905, com as idéias do sociólogo americano Robert Thorndike, que enfatizava a “medida da mudança de comportamento”, uma vez que o homem era tido como produto do meio e, este o determinava. Essa concepção permeou todo o trabalho bibliográfico da época, cujo eixo central dos estudos se pautava nos testes<sup>9</sup> utilizados para medir o progresso do aluno, em relação a aprendizagem escolar. Assim, durante muito tempo, avaliar se traduziu em testar a fim de medir o progresso obtido pelos alunos. *“Estes testes tinham como base os objetivos definidos a priori”, diz Abramowicz (1996, p. 20).*

Porém, com o passar do tempo, essa concepção foi se modificando. O aluno deixou de ser visto, teoricamente (grifo nosso) como um recipiente de

---

<sup>9</sup> A palavra “testes” para Thorndike e Tyler refere-se a instrumentos para a avaliação cognitiva.

informações e, passou a ser olhado como um indivíduo com outras características, capaz de expectativas, atitudes, opiniões, posicionamentos, críticas, interesses, vontades. Dessa forma a avaliação, somente por meio de testes, foi dando lugar à formas mais amplas de conceber o aluno e conseqüentemente às novas propostas avaliativas. Estas novas propostas implicavam em novos "procedimentos avaliativos"<sup>10</sup>. Até então, tinha-se a idéia de que esses instrumentos garantiriam a forma mais eficaz de detectar se os objetivos curriculares estavam sendo alcançados ou não.

Tais propostas, surgiram a partir de anos de estudos elaborados por Tyler e Smith, conforme Abromawicz (1996, p. 20). *"Tyler foi um dos precursores a estudar claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. (...) Nesse sentido, Tyler propôs uma avaliação da aprendizagem que se insere no contexto de elaboração do currículo, cujo controle do planejamento é a tônica principal"*.

Na perspectiva tecnicista, os objetivos eram bem definidos e pré - estabelecidos. Com isso, era possível controlar o planejamento e, conseqüentemente o comportamento final desejado. Assim sendo, a medida era o referencial do controle. Por este controle Tyler acreditava na possibilidade de melhorar o ensino, pois seria possível detectar os avanços ou insuficiências na aprendizagem. A avaliação atua como meio de informar o professor e o aluno sobre o rendimento escolar e apontar as medidas necessárias para retomá-la num outro momento.

Essa retomada, porém, não se constitui pela busca do novo, do diferente, de uma nova reflexão que propicie o avanço do aluno, mas de um modelo repetitivo, cuja crença estabelecida está nas atividades e provas como forma de garantia da aprendizagem. A relação conteúdo/forma se materializa por meio da repetição, da cópia e da memorização. Diferente do que propõe Libâneo (1994), quando diz que: a avaliação se traduz numa reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor como dos alunos. Pode-se inferir dessa colocação que a avaliação deve acontecer com todos os sujeitos envolvidos. Tanto os alunos como os professores integram o momento

---

<sup>10</sup> Escalas de atitudes, teste, inventários, questionários, fichas de registros de comportamentos e outros.

de avaliação. Esta não se constitui somente de momentos informativos, mas, sobretudo da reflexão dos resultados para uma tomada de decisão imediata. As discussões vão abrindo caminho para uma outra concepção de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação.

### 2.1.3. O Construtivismo

Vimos, nas concepções anteriormente abordadas, que a aquisição do conhecimento foi reduzido, ora a aspectos hereditários (inatos), ora à aspectos adquiridos (ambientalismo), colocando o psiquismo humano nas mesmas condições dos demais animais, descartando totalmente a complexidade da formação das funções psíquicas superiores.

A psicologia genética, desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980) busca compreender como o homem elabora o conhecimento. Com Piaget surgem os primeiros estudos com o objetivo de investigar propostas teóricas e metodológicas que explicassem a natureza dos processos de desenvolvimento da criança. Dito de outra maneira, busca a gênese dos processos de formação do pensamento e do conhecimento. Por isso, faz-se necessário perceber que o construtivismo não é simplesmente a união dos pressupostos inatistas com os pressupostos ambientalistas. Piaget busca uma nova teoria, que ultrapasse as teses anteriores.

Os aportes teóricos do construtivismo foram frutos de anos de estudos e pesquisas a procura de respostas para as questões relativas a formação do conhecimento no sujeito, como surgem e se desenvolvem. Com este objetivo a teoria construtivista parte do pressuposto de que o conhecimento não está pré - formado no sujeito e menos ainda no objeto, ou seja, nem emerge de fatores maturacionais, nem se origina de aspectos ambientais. O conhecimento se produz por meio das relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto, entre o organismo e o meio.

A concepção construtivista concebe o conhecimento humano como um processo de construção permanente, portanto não nascendo com ele e nem sendo adquirido passivamente do meio. Na perspectiva piagetiana, o processo

de desenvolvimento depende de fatores internos ligados a maturação, da experiência adquirida pela criança em seu contato com o ambiente e, principalmente pelo processo de equilíbrio<sup>11</sup>.

Ao explicar o processo de construção do conhecimento, Piaget aponta como elementos essenciais e interdependentes o sujeito e o objeto que se relacionam continuamente. São interdependentes porque não existe sujeito sem objeto assim como não existe objeto sem sujeito. O objeto se constitui porque um sujeito lhe dá sentido. O sujeito se constitui porque age sobre um objeto. Nesta perspectiva teórica a aprendizagem é um processo extremamente dinâmico onde o conhecimento deixa de ser entendido como algo pronto e acabado. O conhecimento não é transmitido, mas potencialmente reconstruído a partir das solicitações do meio no qual o sujeito está inserido.

Para Piaget, o conhecimento se constrói, considerando os estágios de desenvolvimento do indivíduo, que são fixos e universais. O desenvolvimento é entendido como um processo de amadurecimento que acontece independente da aprendizagem. As ações do homem promovem a troca entre o organismo e o meio, mediante um processo de adaptação<sup>12</sup>, objetivando uma equilíbrio permanente. A aprendizagem somente ocorre quando o indivíduo atinge um nível de maturação biológica, isto é, de desenvolvimento das estruturas mentais. Assim o fazer e o compreender, o agir e o pensar se constituem como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Esses elementos se apresentam em momentos específicos, quando a criança alcança um nível desejável de desenvolvimento, suficiente para construir um conhecimento.

Ao nosso ver, a concepção construtivista não evidencia a relevância de aspectos históricos-culturais na construção do conhecimento pelo indivíduo. Em relação a esses pressupostos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), diz que tese construtivista se volta para o ser humano dotado de raciocínio universal e que concebe a infância e o desenvolvimento como noções naturais, sem vínculo à aspectos históricos e culturais.

---

<sup>11</sup> O processo de reunir maturação, experiência e socialização de modo a construir e reconstruir estruturas mentais. Também chamado de processo de auto-regulação. (Fontana e Souza, p. 47-8).

<sup>12</sup> Processo de modificação que se opera nas estruturas de pensamento do indivíduo.

Ao estudar o desenvolvimento da criança e afirmar que o mesmo acontece em períodos bem definidos, Piaget também se preocupou em analisar a lógica das respostas erradas, ou seja, qual o raciocínio elaborado pela criança na construção de uma determinada resposta. Ou ainda, procurou investigar os fatos que levaram as crianças a elaborar determinadas idéias.

Piaget desenvolveu um “método de observação”<sup>13</sup> que consistia em submeter as crianças à interrogatórios constantes, cujas respostas eram dadas livremente. Para ele, não interessava se a resposta da criança estava certa ou errada. Seu objetivo era compreender a lógica implícita nas respostas das crianças ao problema proposto.

Juntamente com inúmeros colaboradores, a partir de pesquisas elaboradas com seus próprios filhos, Piaget elaborou sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Desses estudos é que surge a concepção piagetiana que o processo de desenvolvimento da criança, depende essencialmente do processo de equilíbrio. Isso só acontece graças a ação constante e permanente do sujeito sobre o meio. De acordo com a teoria construtivista, a aprendizagem não interfere no desenvolvimento. Os processos internos e a atividade construída pela própria criança por meio de suas ações. Os inatistas consideram a aprendizagem como dependente do desenvolvimento. Isto implica dizer que, o nível de desenvolvimento das estruturas mentais é que vai determinar as condições de aprender da criança. Podemos até dizer que, sem esse pré - requisito, a criança também aprende, mas de maneira mecânica, não compreendendo o que está fazendo.

Traduzindo para a prática pedagógica, essa teoria enfatiza o papel ativo da criança, no processo de construção do conhecimento. Propõe que o papel da escola é dar condições para que o sujeito construa o conhecimento. Nesse processo, apenas o sujeito exerce uma ação sobre o objeto, a partir das assimilações que ele já tem adquirido. Estas ações exercidas sobre o objeto levam o sujeito a abstrações físicas e reflexionantes. A abstração física refere-se às qualidades e propriedades do objeto, enquanto a reflexionante diz respeito a estrutura do conceito em estudo.

---

<sup>13</sup> Piaget chamou esse tipo de procedimento de método clínico.

Para Piaget o que constitui a aprendizagem são as ações que o sujeito realiza sobre os objetos. O conhecimento não é resultado exclusivo da relação com o mundo físico, como também de mentes humanas isoladas. O conhecimento resulta da ação interativa e reflexiva do homem com o meio ambiente e com a atividade. A apreensão do conhecimento pelo aluno, ocorre também, a partir de abstrações reflexivas. Esta abstração é uma construção feita tanto operativamente como interativamente pela mente, e não obtida simplesmente de algo já existente no objeto. Com isso, abriu-se para uma nova concepção de metodologia de ensino, e passou a preocupar-se em ensinar a partir de situações concretas, dinamizando melhor as aulas a partir de um arsenal rico e diversificado de materiais pedagógicos. Dessa forma, o aluno passa a ter um meio físico mais propício para suas interações.

O professor também passou a ter um novo papel, o de agente desafiador dos processos de elaboração e de construção do conhecimento pela própria criança.

Entendendo, a partir de Piaget que, a construção do conhecimento se dá na ação do sujeito sobre o objeto, num processo de constante interação, não podemos pensar a avaliação fora deste contexto. Nesta perspectiva, a avaliação deixa de ser um momento específico, fragmentado, pronto, acabado, quantitativo apenas e impregnado de técnicas de memorização, de repetição e de cópias.

Na teoria construtivista, a avaliação passa a ser um momento privilegiado do saber. O conhecimento não é mensurável, preponderando os aspectos qualitativos de sua construção.

Para Mizukami (1986, p.82-3), de acordo com os pressupostos de Piaget:

“a avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, operações, relações, etc. Assim, o rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a uma forma qualitativa pretendida”

Entendemos que uma das formas de se avaliar o desempenho do aluno, na abordagem construtivista, é por meio de situações diversas e variadas,

proposta pelo professor como: reproduções livres, privilegiando métodos não diretivos, com expressões próprias, reproduções sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, e outros.

No âmbito escolar, a nosso ver, é possível avaliar por meio de produções coletivas, como trabalhos de grupos, pesquisas, visitas, relatórios, depoimentos e, em momentos individuais, em situações de consultas e de interações entre seus pares. Caso o professor utilize o recurso da prova individual escrita, esta deve privilegiar momentos de discussão, reflexão e dissertação, permitindo a criança liberdade para expor suas concepções, opiniões e posicionamentos.

Todas estas situações problemas, propostas pelo professor, está diretamente relacionada à questões da problematização, vinculada ao processo de desequilíbrio/equilíbrio, pois a avaliação está intimamente ligada ao desempenho do aluno, no enfrentamento das situações-problemas que o professor propõe, as quais indicam relações para que o aluno passe da abstração física para a abstração reflexionante. Com isso vai adquirindo autonomia.

#### **2.1.4. A corrente psicológica histórico-cultural**

A corrente psicológica histórico-cultural, se fundamenta nos princípios teóricos do materialismo dialético.

O materialismo dialético, conforme Rego (1995), parte da premissa de que o desenvolvimento das estruturas mentais (pensamento), ocorre a partir do processo de apropriação da experiência histórica e cultural. Essa apropriação na ótica da abordagem histórico-cultural, só é possível por meio de interações sociais. São estas interações que vão constituir o homem concreto, histórico e social.

Por outro lado, as interações sociais vão propiciar trocas entre o organismo<sup>14</sup> e o meio<sup>15</sup>, provocando modificações recíprocas. Tanto o homem quanto a natureza não são os mesmos, pois a cada momento estará ocorrendo transformações, uma vez que um interfere sobre o outro. Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos humanos são frutos das condições sociais em que está inserido.

A dimensão social mediadora da relação homem-mundo determina suas características, sua maneira de pensar, agir e de ser neste mundo. Daí que as relações sociais são determinantes na constituição dos processos mentais superiores<sup>16</sup>.

É na interação com outros que o homem aprende. A aprendizagem é considerada necessária ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para Vygotsky, as relações sociais estão presentes desde o nascimento da criança. Ela não nasce em um mundo "natural". A criança nasce em um mundo "humano" (Fontana e Cruz, 1997). Isso implica em dizer que ela é potencialmente social, pois ao nascer é integrada ao meio físico e social. Dito de outra forma, ao nascer a criança imediatamente é posta em contato com o mundo das relações sociais e com a realidade constituída por objetos e fenômenos produzidos pelas gerações precedentes. Gradativamente, a criança, vai se apropriando destes objetos e fenômenos por meio de atividades e práticas culturais permeadas pelos processos interacionais. A princípio, estes processos limitam-se ao âmbito familiar, mas a medida que vai ampliando suas relações para o âmbito da comunidade, escola, igreja, clube, trabalho, entre outros, a criança vai se apropriando de conhecimentos e, conseqüentemente vai se desenvolvendo. Nessas relações sociais é que os fatores biológicos, preponderantes nos primeiros anos de vida da criança, se integram aos processos culturais sistematizados e, aos poucos, vão se transformando em ações, relações e representações próprias dos humanos.

<sup>14</sup> Entendido neste contexto como o homem, o sujeito da história.

<sup>15</sup> Entende-se como o ambiente, a natureza, a realidade física a qual o sujeito esta inserido.

<sup>16</sup> Também denominados "Funções Superiores do pensamento" e "Funções Psicológicas Superiores".

A concepção interacionista pressupõe a apropriação do conhecimento pelo homem, diferente das teorias abordadas anteriormente. Na visão desta teoria, o desenvolvimento decorre da interação entre o organismo e o social e percebe a apropriação do conhecimento como um processo que se constitui constante e permanente pelo indivíduo. Portanto, o conhecimento, não está pronto no indivíduo, nem é adquirido passivamente do meio e, não é simplesmente decorrente da ação do sujeito sobre objeto como advoga a teoria piagetiana, mas por meio das relações que se estabelecem entre os sujeitos e entre estes e o meio.

Na perspectiva histórico-cultural as relações sociais possuem prioridades, enfatizando a relevância dos processos interacionais, entre pessoas, sejam elas adultas ou não, e, entre as pessoas e o meio. É nesse convívio, que o seu modo de pensar, agir, sentir, conhecer e perceber o mundo vai se constituindo e se caracterizando como indivíduo tipicamente humano. O conhecimento não está nem no indivíduo A e nem B, mas nas relações sociais que se estabelecem entre si, em cujo teor está o objeto do conhecimento.

Na ótica vygotskyana, a relação sujeito - meio é sempre uma relação mediada, seja por "instrumentos"<sup>17</sup>, "signos"<sup>18</sup>, considerados produtos da cultura humana ou pelo "outro"<sup>19</sup>.

Os instrumentos são produtos culturais, ou seja, são frutos da produção humana e servem para orientar o homem externamente. Estes são produzidos como forma de agilizar e facilitar a ação do homem sobre o meio. Os instrumentos materiais também são transformadores. O uso de instrumentos na relação homem-natureza provoca modificações, tanto na natureza como no próprio homem, pois a cada momento ele vai ampliando, criando e transformando sua forma de agir e ser no meio em que vive.

Na escola esses instrumentos, agem como mediadores auxiliares do professor e estão presentes na forma de recursos didáticos e pedagógicos, utilizados nos momentos de instrução. Como exemplo de mediadores

---

<sup>17</sup> Considera-se "instrumento" tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação (Vygotsky, 1991).

<sup>18</sup> Considera-se tudo que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tomar presente o que está ausente (Vygotsky, 1991).

<sup>19</sup> Termo utilizado para designar o "homem", seja adulto ou criança ou "sujeito".

instrumentais podemos citar: a borracha, o quadro, o caderno, o livro, a régua, entre outros, presentes no processo de ensino - aprendizagem.

Já o signo, considerado por Vygotsky como um “instrumento psicológico” é “internamente orientado”, atua em nível psicológico, transformando o homem. Os signos podem estar representados de várias maneiras, desde o uso dos dedos para fazer conta até o uso da linguagem, considerada por Vygotsky como o mais importante sistema de signos.

No espaço escolar, os signos possuem fundamental relevância, pois são constantemente requisitados na elaboração de atividades propostas pelo professor. Os signos ampliam o raciocínio, possibilitam uma memória mais elaborada, despertam a imaginação, a capacidade de planejar e oportunizam a sistematização de nossas ações. Estes atributos cognitivos são freqüentemente utilizados em atividades escolares. Ao nosso ver, isso ocorre, na maioria das vezes, pelo fato do aluno na execução de uma determinada atividade não ter presentes materiais concretos para que, de posse desse, possa resolver as situações problemas propostas em classe. Assim, ele pode evocar mentalmente uma situação ausente, uma vez que se pressupõe que a situação concreta instrumentalizada representa esta situação que foi internalizada<sup>20</sup> e, conseqüentemente, transformou-se em signo.

O papel do “outro”, como mediador social, na ótica vygotskyana é imprescindível, uma vez que, a apropriação de instrumentos e signos passa necessariamente por outra pessoa, seja ela adulta ou não. Na relação organismo e meio, o outro faz o papel de interlocutor do conhecimento, é o elo entre as interações, as trocas, as experiências.

Assim, o caminho percorrido do objeto até a criança e desta até o objeto implica necessariamente na presença de uma outra pessoa, diz Vygotsky. Por isso, que a mediação humana nos processos interacionais determina a relevância do social no processo de apropriação do conhecimento pelo indivíduo.

Nesta perspectiva de ver o mundo dinâmico, conceber o homem com capacidade para apropriar-se dos bens culturais, perceber seu desenvolvimento

---

<sup>20</sup> O termo “internalizada” refere-se ao processo interno de reconstrução de uma operação externa.

por meio de processos mediados é que consideramos o papel da escola e do processo ensino - aprendizagem hoje, diferente das demais teorias. Diferente nas suas relações, na sua metodologia, nas suas formas de avaliar. O ensino na dimensão da teoria vygotskyana, pressupõe uma prática direcionada à propostas de atividades ricas em mediações, pois se a aprendizagem se dá num espaço de relações, o bom ensino deve privilegiar os momentos de interações.

A avaliação escolar que defendemos, pauta-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Entre os poucos escritos a respeito desta temática, somente Lundt (1994), faz uma breve reflexão sobre avaliação na perspectiva da teoria histórico-cultural. Da leitura elaborada, pudemos inferir que a avaliação não deve distanciar-se e ser diferente dos momentos de ensino, pois a mesma constitui parte integrante dos momentos de ensino e, não dissociada, fragmentada e isolada como sugerem outras teorias.

Uma prática avaliativa que se sustenta no processo e não em momentos específicos da dinâmica educativa, parte do pressuposto de que o papel do professor é de intervir, mediar o processo de compreensão e de apropriação do conhecimento. Dessa forma, o professor pratica a avaliação levando em consideração os modos de raciocínio do aluno, como ele organiza seu pensamento, elabora suas concepções, resolve situações problemas. A avaliação assume uma dimensão interativa, mediada, dinâmica e processual, passando a ser entendida como parte integrante do processo educacional. A avaliação não só integra o processo de educação, como também, é compreendida como intervenção pedagógica fundamental, passando a desempenhar o papel de orientadora e de auto-reguladora, com a função de alimentar o processo de apropriação do conhecimento. Os resultados da avaliação da aprendizagem passam a ser indicadores de reorientações do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de práticas avaliativas. A avaliação, não pode se pautar em um momento estático, pronto e acabado mas, sobretudo, direcionada por um processo de apropriação do conhecimento que está sempre em movimento, na dinamicidade das relações sociais próprias do processo ensino-aprendizagem.

## 2.2. A Teoria Histórico - Cultural, como suporte da investigação

Nossa opção na realização desse estudo, pelos postulados teóricos do psicólogo e educador Lev Semionovich Vygotsky, dá-se pelo valor de suas contribuições à área da educação e pelo fato, a nosso ver, na atualidade de suas idéias proporcionarem um melhor entendimento dos processos que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Suas contribuições são lidas e exploradas, atualmente, por um número cada vez maior de pessoas, em diferentes partes do mundo. Nos seus estudos, Zanella (1992, p. 72), diz que: *“(...) isso se deve ao fato de que Vygotsky, ao analisar a situação da psicologia do seu tempo, conseguiu propor uma forma original de estudo das atividades psicológicas caracteristicamente humanas e, conseguiu explicá-la numa perspectiva social) ”.*

Segundo Freitas (1995), importante é considerar o contexto no qual Vygotsky viveu e produziu sua obra. Ele desenvolveu sua atividade profissional no momento em que a Rússia passava por profundas mudanças políticas e sociais com a revolução de 1917. Esses acontecimentos propiciaram um período de grande produção intelectual e transformações históricas. Embora os problemas sociais da Rússia não tenham sido solucionados em sua totalidade, os pressupostos de Vygotsky, ainda hoje, constituem importantes suportes para pesquisa em diversas áreas, principalmente a área da educação e da psicologia. Isso nos permite concluir sobre a originalidade e a atualidade de suas idéias.

No clima de perspectiva de mudança pós-revolução é que, entusiasmado, Vygotsky se propõe a elaborar uma teoria psicológica dinâmica e transformadora. Para tal, como já mencionamos anteriormente, se alicerça nos postulados do materialismo-dialético, o qual concebe o mundo como resultado de processos históricos -sociais, que tanto modificam o modo de vida da sociedade, como também a própria vida do homem, no modo de pensar e agir.

De acordo com Rego (1995), Lev Semionovich Vygotsky, nasceu em 17 de novembro de 1896, numa pequena cidade da Rússia chamada Orsha. Formou-se em Direito, Literatura e mais tarde seu interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano e, principalmente as anomalias físicas e mentais o levaram a cursar Medicina na Universidade de Moscou. Além disso, transitou por diversos assuntos, dentre eles: artes, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia e filosofia. O amplo conhecimento de Vygostky nas mais diversas áreas nos credencia a credibilidade e o reconhecimento de seus postulados por sua imparcialidade, ou seja, por não se ater somente a uma área do conhecimento, radicalizando suas idéias. De fato, sua ampla formação acadêmica, aliada a conhecimentos em diversas áreas, proporcionou-lhe uma isenção no desenvolvimento de suas idéias, eximindo-o da tendenciosidade de seus postulados teóricos. Esses conhecimentos lhe propiciaram uma visão mais abrangente dos modos de desenvolvimento das funções psicológicas do homem.

Infelizmente, sua morte prematura aos 38 anos, vítima de tuberculose, interrompeu um trabalho brilhante, mas do qual podemos resgatar e usufruir de significativas contribuições.

Vygotsky teve uma vida profissional muito intensa. Além da vasta produção teórica, atuou no Instituto de Estudos das Deficiências, em 1924, dirigindo o Departamento de Educação Especial. Enfim, sempre esteve envolvido com trabalhos voltados a deficientes físicos e mentais.

Em função dessas experiências com a educação especial, Vygotsky passou a ter um interesse mais sistematizado pela psicologia. Atuou como professor na área da psicopedagogia e liderou um grupo de pesquisadores no período de 1925 a 1934, cujo objetivo era a análise histórico-crítica da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Os resultados dessa pesquisa objetivavam propor uma nova forma, um modelo mais amplo, que pudesse explicar os processos psicológicos humanos. Segundo Lúria (1988), uma nova síntese das verdades parciais, distinta dos modos anteriores de estudo deveria ser encontrada, pois a concepção existente e predominante, na época (homem

dicotomizado em corpo e mente), não era suficiente em seus modelos explicativos para entender a formação das funções superiores do homem.

Vygotsky foi o teórico que, para além da dicotomia corpo e mente, visão psicológica no final do século XIX, buscou entender o homem na sua totalidade, conectando o seu processo de desenvolvimento a aspectos mais amplos como: sua inserção e interação social, seu processo histórico e suas formas culturais de comportamento. Seu principal objetivo consistia em caracterizar os aspectos do comportamento tipicamente humanos e construir hipótese a respeito de seu desenvolvimento ao longo da história humana e durante a vida do indivíduo. Todo esse interesse pautou-se na busca da compreensão do psiquismo humano, ou seja, como se formam e se desenvolvem as funções superiores do pensamento humano.

Ele considerou a psicologia da sua época incapaz de produzir uma explicação coerente dos processos psicológicos do homem e se propôs a reelaborá-la. O movimento em busca de uma nova identidade para a psicologia aconteceu nas primeiras décadas do século XX. Época de grande efervescência na busca da construção de um novo pensar sobre o objeto de estudo da psicologia. Essa busca, nos remete a compreensão do interesse dos intelectuais russos, na estruturação de uma psicologia que proporcionasse uma ligação entre uma nova produção científica e o regime social recém implantado, pós - revolução de 1917.

Nessa época, a concepção de psicologia estava dividida em duas posições totalmente contrárias. Conforme Rego (1995), na América, uma ciência natural, influenciada pela filosofia empirista de John Locke enfatizava a origem das idéias a partir das sensações produzidas por estimulação ambiental, com características capazes de explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem como corpo. Dessa forma a ciência natural fixava seus estudos no comportamento externo do homem, nas habilidades mecânicas. Por sua vez, de acordo com Rego (1995), na Europa os seguidores de Descartes e Kant procuravam demonstrar que o nível de consciência abstrata consiste nas manifestações de faculdades espirituais existentes no psiquismo humano. A psicologia vista como ciência mental, definia o homem

como mente, espírito, consciência e, nesse entendimento, buscava descrever as características dos processos psicológicos superiores do ser humano.

Vygotsky (1994), contrapõe as idéias acima, por entender que as duas correntes negam a existência de diferenças entre as funções psíquicas superiores e inferiores, classificando as reações, comportamentos em inatos e adquiridos, limitando o amadurecimento psíquico às funções elementares, consideradas de ordem biológica. Na ciência mental, tínhamos a mente sem comportamento; na ciência natural, o comportamento sem mente. Nos dois casos, mente e comportamento eram compreendidos como fenômenos distintos e separados. Vygotsky atribui essa dualidade ao fato de a psicologia infantil ter-se ocupado apenas das funções em nível inferior, não se atendo ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Contrapondo a esses pressupostos teóricos, Vygotsky propõe a teoria histórico-cultural, a qual não desconsidera totalmente os processos inatos e adquiridos na formação do desenvolvimento das funções superiores do pensamento, dizendo que os processos de nível elementar estão presentes nos primeiros anos de vida da criança, as quais se integram mais tarde às funções superiores, processos estes desenvolvidos culturalmente. Nesse sentido, atribui maior significado as relações sociais e as dimensões políticas, históricas e culturais no desenvolvimento do indivíduo.

A partir desses pressupostos, Vygotsky buscou modelos explicativos que pudessem dar conta de compreender os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão sócio - histórica. Direcionou seus estudos para os mecanismos psicológicos considerados mais sofisticados, "as funções psicológicas superiores", inerentes à espécie humana. Considerou como pensamentos em nível superior: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros.

Para Vygotsky esses processos não nascem com o indivíduo, nem são adquiridos do meio simplesmente, estes são originários das relações entre os indivíduos e deste com a natureza e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. O que é considerado

inato, no pensar de Vygotsky, são as “funções inferiores” ou “os processos psicológicos elementares”, presentes nos animais e na criança nos primeiros anos de vida, mais que, gradativamente, vai se integrando, por meio da atividade cultural às funções superiores, passando a existir nestas, formas superiores do pensamento. Dentre as funções inferiores elencamos: os automatismos, os reflexos e as associações de nível mais simples, de cunho biológico.

Esclarecemos, que as funções elementares ou naturais, de forma alguma são tratadas com menos valor por Vygotsky, pois ele as considera de grande importância, uma vez que as funções superiores do pensamento são de origem sócio-cultural e emergem dos processos psicológicos elementares, de estrutura orgânica, ou seja, surgem das relações entre história individual e social (processos inter e intra-psicológico).

Os estudos de Vygotsky, de acordo com Rego (1995), procuraram perceber modificações qualitativas do comportamento no decorrer do desenvolvimento do homem nas relações do contexto social e tinham como objetivo maior, integrar numa mesma perspectiva, o homem enquanto ser biológico e social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Segundo Vygotsky (1994), a criança não nasce em um mundo “natural” e sim “humano” Sua vida é integrada, desde o nascimento a objetos, a língua e a todos os fenômenos e situações reais, criados e recriados pelas gerações anteriores. Nessa inserção, participando das atividades e práticas culturais ela, gradativamente, vai se apropriando desses bens culturais presentes na sociedade.

É na convivência social e na interação entre adultos, que a criança apreende os modos de pensar, dizer e fazer as coisas, integrando-se pelo processo de internalização, aos significados produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. As “funções psicológicas elementares” presentes nos primeiros anos de vida, herdadas biologicamente, vão aos poucos sendo substituídos por processos culturalmente organizados e de nível superior próprios dos humanos.

A teoria de Vygotsky é essencialmente preocupada com a gênese do psiquismo humano e seu desenvolvimento no transcurso da história e das relações sócio-culturais do indivíduo. Para melhor entender esse processo de formação das funções superiores do pensamento humano, Vygotsky embrenha-se na busca da compreensão de alguns conceitos básicos como: desenvolvimento e aprendizagem, interação social, signo e instrumento, linguagem e pensamento e mediação. As funções superiores do psiquismo humano são dimensões consideradas por ele essenciais para o entendimento do desenvolvimento do processo mental humano.

“O conceito de interação possui papel importante na apropriação dos significados dos objetos, pois o percurso feito do objeto até a criança e vice-versa, passa necessariamente por outra pessoa. Segundo Vygotsky (1994), esse mecanismo de troca, se constitui numa estrutura complexa, resultante de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado na história individual e social do sujeito. Estas idéias estão diretamente conectadas na gênese histórico - cultural das funções superiores, ou seja, à origem social do indivíduo. Para ele, essas funções nascem nas relações estabelecidas pelo sujeito no espaço exterior, na interação com as pessoas e objetos, nas condições reais e objetivas da vida social. Um dos principais pressupostos é de que, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (função interpsicológica), e, depois, interiormente na criança (função intrapsicológica)”, (p. 150). Dessa premissa, podemos inferir que o desenvolvimento das funções superiores estão relacionadas as diversidades de oportunidades de interações que a criança possui. Esse pressuposto reflete também na educação formal, onde o ambiente escolar deve ser o espaço de interações metodológicas e sociais para que o processo de formação do pensamento em nível superior alcance o patamar desejado.

Para Vygotsky (1994), a cooperação social na atividade realizada por meio de instrumentos e signos, dentre os quais a linguagem possui papel essencial. Pela internalização gradativa desses instrumentos de cooperação é

que se constrói o pensamento consciente. Isto significa que os signos são os meios de contato com o mundo externo e para consigo próprio.

Segundo Vygotsky, o que caracteriza uma atividade especificamente humana é a construção e o uso de instrumentos. É justamente nessa atividade instrumental, por meio do uso de instrumentos simbólicos, entendida por ele como categoria de mediação enquanto recursos mediadores, que ocorre a constituição das funções superiores do psiquismo humano, entre elas, o desenvolvimento da consciência.

No que diz respeito à atividade instrumental, como categoria de mediação, Zanella (1992), se refere ao uso de instrumento na atividade laboral do homem. *“Nessa atividade o homem ao transformar a natureza por meio de seu trabalho, também é transformado”* (p.74). Nesse sentido, há uma interação recíproca, onde homem e natureza se relacionam dialeticamente. Vygotsky (1995) diz que o signo, em princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e, que somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. Podemos dizer então que o signo possui primeiro uma dimensão social, para depois ser internalizado num processo individual.

A possibilidade de transformar o mundo material, afirma Vygotsky (1995), mediante o emprego de ferramentas, oportuniza a mudança da própria atividade reflexa e sua modificação qualitativa em consciência. Esse processo só se completaria mediado pela construção de ferramentas que oportunizassem transformações nos outros, ou no mundo material por meio dos outros. Ele chamou essas ferramentas de signos e diz que estes são proporcionados pela cultura. Esses signos internalizados, transformar-se-iam em meios de auto-regulação, modificando a conduta externa, ou seja, os signos regulariam as ações do homem, pois permitem que em nível de pensamento, possam refletir e ponderar suas tomadas de decisões.

Dessa forma, de acordo com Vygostky (1995) o processo de internalização refere-se a reconstrução interna da atividade externa. Assim sendo, sem a existência dos signos externos, principalmente a linguagem, a

formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não seria possível.

A internalização consiste na apropriação pelo sujeito das conquistas e conhecimentos construídos historicamente, esta apropriação só é possível no processo de interação social, afirma Zanella (1992).

Uma vez que os processos mentais superiores, de origem social, só podem ser entendidos a partir da existência dos instrumentos e signos, estes passam a ser imprescindíveis, pois são os mediadores que fazem a transição do conhecimento entre o objeto e a criança e da criança ao objeto, num processo dialético, conforme já mencionamos anteriormente. Nesse olhar o conceito de mediação possui um valor fundamental para Vygotsky. Vale ressaltar dentre as formas de mediação, o processo de interação social compreendendo a importância do outro, tanto na formação quanto na apropriação do novo conhecimento. O alcance desse novo conhecimento implica na existência de dois tipos de mediação: a instrumental e a social.

Zanella (1992, p. 74), *refere-se a mediação instrumental como tendo duas naturezas: a primeira, material, no caso das ferramentas, que regulam e transformam o meio externo; e a segunda representacional, como no caso os signos lingüísticos, que incidem e modificam a relação do homem com outros homens e consigo mesmo. A diferença entre signo e instrumento, está associada à maneira como agem sobre o comportamento humano: o instrumento é orientado para as atividades externas, deve necessariamente promover mudanças nos objetos e assim obter controle e domínio sobre a natureza. O signo, por sua vez, constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo, portanto é orientado internamente.*

A mediação instrumental é aquela que pode ser representada por instrumentos psicológicos possibilitam a ordenação e o reposicionamento externo da informação, de forma que o indivíduo possa evocar sempre que necessário, sem a presença da situação ou do objeto real. Para tanto se utiliza de sua memória, inteligência, atenção (Coll, et al, 1995).

Dentre os sistemas de mediação instrumental social destacamos a linguagem, como preocupação central nos estudos de Vygotsky (1989), pela

sua importância na formação do sujeito. Suas reflexões e estudos tratam-se nas relações pensamento-linguagem, não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em sua dimensão funcional, captando a real importância dessa relação no processo de evolução do homem. Estudou o relacionamento existente entre pensamento e linguagem da criança e as mudanças ocorridas até chegar a idade adulta. Reconheceu que pensamento e linguagem, embora possuíssem raízes genéticas diferentes, tanto na filogênese e como na ontogênese, em um determinado momento do desenvolvimento do homem, essas duas dimensões se integrariam dialeticamente, pois nos primeiros anos de vida da criança, a linguagem avança sem o pensamento. Os primeiros sons emitidos pela criança, conhecidos como balbucios são formados sem o pensamento e objetivam atrair a atenção dos adultos. Outro exemplo é o choro em que o som, na maioria das vezes, se traduz num meio de chamar a atenção do outro. Essa ação da criança é uma forma de comunicação e, portanto, a linguagem passa a ter função social desde os primeiros meses de vida da criança.

Segundo Vygotsky (1995, p.36)):

“Na filogenia do pensamento e da fala da criança, pode distinguir claramente uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré - intelectual no desenvolvimento da fala. Por volta dos dois anos de idade, o pensamento pré - lingüístico e a linguagem pré-verbal se agrupam; o pensamento se torna verbal e a linguagem racional”.

Podemos observar esse comportamento no cotidiano de uma criança. Nessa de idade, ela já domina com certa destreza o código lingüístico, consegue se comunicar com certa facilidade e fluência e pensar sobre o que fala. Começa perceber o objetivo da fala, identificando cada objeto pelo seu nome. A partir daí começa a dar importância às palavras, procura aprender os signos e descobre a função simbólica da palavra.

Assim, pensamento e palavra têm que ser consideradas como um processo vivo: O pensamento nasce por meio das palavras e a conexão entre ambas não está formada, pronta, mas emerge e se transforma ao longo do desenvolvimento. Faz-se, portanto, necessário examinar tanto o significado da

palavra como do pensamento, pois este não é simplesmente expressão da palavra, mas sim fonte de sua origem, diz Vygotsky (1994).

Além da sua função social, como forma de comunicação, a linguagem também é fator determinante no desenvolvimento mental da criança, pois possui a função organizadora e planejadora de seu pensamento. É por meio da linguagem que a criança interage com o conhecimento humano, apreende conceitos sobre o mundo e apropria-se da experiência acumulada pelas gerações precedentes no decurso da história.

A linguagem assume, neste contexto de interação com o mundo objetivo, o fundamental papel de mediadora na formação da consciência. Assim sendo, o domínio da linguagem proporciona transformações significativas na criança, em especial no modo de relacionamento com o meio no qual convive, pois desencadeia inovações nos modos de comunicação, levando-a à mudanças no seu modo de ser e de pensar.

Em síntese, o surgimento da linguagem conduz a três mudanças fundamentais nos processos psíquicos do ser humano. Primeira, a capacidade de lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo na sua ausência; segunda, a capacidade de analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos e situações; a terceira permite a função de comunicação, a qual garante a formação e a preservação e transmissão de informações acumuladas pela humanidade no decorrer da história.

A função de comunicação da linguagem não teria sentido se os homens não produzissem entre si trocas, experiências e aprendizagens e se não houvesse um mediador social. Todo processo de interação pressupõe um sujeito mediador, seja o adulto, seja outra criança. O outro como mediador social; é imprescindível ao processo de educação formal, haja vista, ser ele, o elo entre a criança e a formação do conhecimento.

Para Vygotsky, a história é constituída no inter-relacionamento entre desenvolvimento e aprendizagem, num processo que emerge desde o nascimento da criança. Isso significa que a formação do sujeito acontece num movimento dialético entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa concepção contrapõe as velhas posições, que ora atribuem peso

excessivo às determinações do meio no desenvolvimento do indivíduo, ora atribuem ao processo de maturação do indivíduo a essência da formação humana.

A concepção histórico-cultural se diferencia das demais teorias, pois defende a idéia de que o homem se faz, se constitui nas relações sociais, na dimensão de troca entre homem-natureza e vice versa e, é nessas relações que o homem aprende e se desenvolve.

### **2.2.1. O processo de desenvolvimento e aprendizagem na ótica da teoria histórico - cultural**

Podemos encontrar na literatura, em específico as que tratam do processo ensino-aprendizagem, três grandes correntes teóricas que abordam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

A primeira corrente, a inatista, refere-se a tese de que o desenvolvimento acontece antes da aprendizagem e depende do processo de maturação. A aprendizagem é decorrente de fatores externos e não influencia o desenvolvimento. Nesta ótica, para que a aprendizagem ocorra é necessário que haja um certo nível de desenvolvimento dos processos mentais do indivíduo.

A segunda corrente, a ambientalista, é defendida pelos behavioristas, os quais consideram a aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento. Aprendizagem e desenvolvimento ocorrem concomitantemente. Os behavioristas entendem o desenvolvimento como o acúmulo de respostas aprendidas. Esta concepção se assemelha a de Piaget, pois nas duas o desenvolvimento é tido como a elaboração e substituição de respostas inatas.

De acordo com Vygotsky (1994, p. 106), "os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos ".

Já a terceira corrente, defendida pelos gestaltistas, parte do princípio de que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos distintos e independentes, mas que um age sobre o outro, ou seja, aprendizagem conduz ao desenvolvimento e vice-versa.

Vygotsky não considera as correntes teóricas anteriormente descritas, mas admite que, embora aprendizagem e desenvolvimento sejam fenômenos distintos e independentes, os dois são necessários, pois cada um torna o outro possível. A linguagem possui papel fundamental pois é por meio da apreensão e internalização da linguagem que a criança se desenvolve diz Vygotsky (1994).

Na teoria vygotskyana, a aprendizagem faz parte da vida da criança desde o seu nascimento e a inteligência é tida como habilidade para a aprendizagem, portanto aprendizagem e inteligência nascem juntas. Essa tese rejeita as teorias que crêem a inteligência como aprendizagens já consolidadas.

Para uma melhor compreensão da inter - relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural, abordaremos três aspectos considerados relevantes à reflexão na área da educação. O primeiro aspecto, refere-se segundo (Oliveira, 1995,p. 10) ao fato *“de o desenvolvimento psicológico ser olhado de maneira prospectiva”*, no sentido de avançar para além do momento atual, poder vislumbrar perspectivas futuras na vida do indivíduo e não olhar somente para as aquisições já efetuadas. Nesse sentido, Palangana (1994, p. 43), diz que: *“um ensino que se pauta apenas nas funções psicológicas já desenvolvidas não é nem desejável, nem produtivo (...) todo bom ensino é aquele que se dirige para as funções psicológicas emergentes, em processo de se completarem”*. Nesse viés, entendemos a importância da idéia de transformação, de busca, tão essencial ao processo de educação numa concepção que procura compreender, no curso do desenvolvimento aquilo que é novo, que é emergente, que é latente no indivíduo.

O segundo aspecto, Palangana (p.11), postula que *“os processos de aprendizado, movimentam os processos de desenvolvimento”*, no sentido que é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento e, isso só acontece por meio do contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural. Isso significa que o desenvolvimento humano se

constitui num movimento dialético das relações sociais, ou seja, entre o social e o individual. Dessa forma, os processos de maturação, não explicam por si só, o processo de desenvolvimento do indivíduo. A relevância maior está na dimensão social do conhecimento.

O terceiro aspecto, 2º Palangana (p.12), está estreitamente relacionado *“a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão futuramente internalizados”*. Isto implica em dizer que, o indivíduo não tem condições de percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento, o simples contato com o objeto não garante a aprendizagem, afirma (Oliveira, 1995). Evidencia-se dessa forma, que a participação dos membros mais maduros da cultura no processo de aprendizagem da criança é fundamental no seu percurso de desenvolvimento.

A esse respeito, diz Palangana (1994, p.142): *“A criança amadurece ao ser ensinada e educada, à medida que, sob a orientação de outra pessoa, o adulto ou o companheiro mais experiente, se apropria do conhecimento elaborado pelas gerações precedentes e disponível em sua cultura”*. Sendo assim, as novas formas culturais de comportamento, emergem das trocas que se efetuam com o meio, num processo de interação social. Entretanto, a nosso ver, a simples presença do outro nem sempre é garantia de aprendizagem. Se assim fosse, não teríamos problemas de aprendizagens, de reprovações e de exclusões.

Discordando das concepções teóricas que utilizam o sistema de testes padronizados para verificar o nível de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, para detectar as atividades que as crianças conseguem efetuar sozinhas, Vygotsky (1994, p.97), cria o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento proximal), assim caracterizada: *“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente, em estado embrionário”*(p. 97).

A ZDP, conforme Vygotsky (1994), emerge da aprendizagem, e esta ativa os processos de desenvolvimento que, por sua vez, se tornam funcionais

quando a criança interage com outras pessoas no meio que vive, internalizando novos conhecimentos, sejam eles, valores, significados ou regras.

Do ponto de vista da educação formal, o conceito de ZDP é fundamental a ser considerado central no processo de aprendizagem da criança, pois é nesse momento que o outro assume papel fundamental. A intervenção do professor e de colegas mais capazes é de suma importância, para criar situações desafiadoras e estimuladoras que possam, se não garantir, mas criar possibilidades de aprendizagens. A ZDP se constitui justamente nessa diferença, estabelecidas nas relações interpessoais, entre o que sabe e aquele que faz com sua ajuda. Para Vygotsky, a aprendizagem só ocorre na ZDP. Nessa perspectiva, a ZDP permite a atuação imediata do outro. São nestas situações que a criança recorre ao professor ou a um colega quando não consegue resolver sozinha as situações problemas que vão surgindo no decorrer de seu desenvolvimento. Vygotsky reafirma por meio do conceito de ZDP que todo conhecimento primeiro é social, para depois, num processo de internalização, tornar-se individual. De acordo com Zanella (1992, p. 90), *“na verdade, a zona de desenvolvimento proximal é a região dinâmica que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico”*.

Finalmente, podemos dizer, a partir dos postulados de Vygotsky e da sua teoria mais geral voltada para a compreensão dos processos de desenvolvimento do psiquismo humano, desde o problema da gênese, estrutura e método investigativo, que só é possível compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo a partir dos pressupostos históricos culturais, nas suas relações objetivas e reais, ou seja, no seu processo interacional com o meio sócio - cultural.

### **2.2.2. O processos interacionais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores**

A abordagem histórico-cultural nos permite compreender o desenvolvimento humano a partir dos processos interacionais presentes no decorrer da vida do homem.

Como vimos anteriormente, explicar a aquisição do saber simplesmente por meios de fatores inatos ou adquiridos do ambiente, são teorias que já não satisfazem o entendimento do desenvolvimento do indivíduo como ser que pensa e age num nível mais elaborado de raciocínio próprio dos humanos. Pensar em um nível superior pressupõe outros elementos, um outro patamar de raciocínio para além do nível elementar, considerado pela teoria histórico-cultural de fundamental importância nos primeiros anos de vida do indivíduo, mas que gradativamente pelo processo de interação do homem com a natureza e deste com outro da mesma espécie, o indivíduo vai se aproximando de formas mais elaboradas de pensar sobre si e sobre o mundo que o cerca. Para Rego (1999), o que caracteriza o pensamento superior é o processo de interação dialética do indivíduo e o seu ambiente sócio-cultural. Entretanto, não basta uma interação unilateral. A reciprocidade de trocas entre o homem e o mundo e do homem com outros homens é que oportunizam as mudanças, tanto na natureza quanto no próprio homem.

Os processos interacionais, no olhar da teoria histórico-cultural, são essenciais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O argumento é o de que toda estrutura psíquica do indivíduo possui suas raízes nas relações sociais, tendo como sustentação a idéia que o homem só torna-se humanizado, mesmo nascendo num ambiente tipicamente humano, quando em interação com o mundo físico e social e não resume-se em colocar um homem frente a um objeto simplesmente. Vygotsky pressupõe a existência de algo ou alguém, seja um instrumento físico ou um agente social que haja como mediador na aquisição do saber. Os instrumentos técnicos e os sistemas de signos produzidos historicamente pelo homem é que propiciam a mediação entre os indivíduos e destes com a natureza. Para Fontes (1994), todas as

funções psíquicas superiores têm sua origem nos processos interacionais, promovidos pelos e entre os indivíduos no decorrer de sua história, tanto social como individual. Enquanto que, para Lúria (1992), os aspectos biológicos também são significativos, pois as funções psíquicas superiores do ser humano surgem da interação do *homo sapiens*, com os fatores culturais, que sofreram evolução ao longo da história humana. Podemos dizer que estes fatores culturais não estavam postos na natureza física, mas que foram produzidos e internalizados pelo homem no decorrer de sua história, no seu processo de interação social.

A mediação é um aspecto presente em todas as atividades do indivíduo uma vez que o homem não atua diretamente sobre o objeto, mas sim, mediante a presença de instrumentos e signos que vão operar transformações psicológicas e alterar suas formas culturais de vida. Os instrumentos são ferramentas produzidas pelo homem para melhorar suas condições de vida e servem para regular as ações sobre os objetos. Estes instrumentos elaborados a partir do trabalho humano e das necessidades básicas do homem foram construindo formas de pensamento mais elaboradas, traduzidos em signos cujo papel é de desenvolvimento do psiquismo humano.

Um dos processos de interação que possui fundamental importância na formação do pensamento superior é a linguagem. Esta atua como um elo mediador entre o indivíduo e a cultura, por isso, a afirmação de que a linguagem é culturalmente mediada e mediadora, seja por sinais, traduzidas em gestos e signos, ou por meio da fala, entendida neste contexto como as palavras faladas.

Os processos interacionais, seja por meio de instrumentos ou de sistemas de signos produzidos na convivência sócio-histórica, estão presentes em toda ação humana. O desenvolvimento humano, na ótica da teoria histórico-cultural, só é possível nesta relação. Da mesma forma, a presença do outro, como mediador social, também contribui para os modos de pensamento mais elaborados, uma vez, que estes são decorrentes da interação do homem com outros homens e deste com o meio em que vive. Isto significa dizer que o desenvolvimento mental só se justifica a partir do contexto social no qual o

indivíduo está integrado. No âmbito escolar, os processos interacionais representam elementos essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, na medida que a prática pedagógica do professor esteja embebida de constituição de zonas de possibilidades propiciando ao aluno, momentos de trocas, de interação, de participação entre o grupo, pois se as funções psíquicas superiores emergem do espaço sócio-cultural, a escola é um espaço rico para que estas funções possam se desenvolver. A intervenção e a colaboração do professor e de colegas mais experientes permitem a criança à reconstrução ou a reelaboração de suas hipóteses. A medida que a criança vai se apropriando de novos conceitos ela vai se conscientizando de seu próprio desenvolvimento mental, ou seja, vai se dando conta de sua evolução e do seu processo de conhecimento. Com isso vai expandindo o seu saber e modificando a sua relação intelectual com o mundo.

Todavia, o simples fato da criança freqüentar a escola não garante o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, se esta não propiciar a constituição de ZDP. Entretanto outras implicações de ordem social, política, econômica ou ideológica podem interferir no desenvolvimento cognitivo da criança.

Finalmente, consideramos procedente uma investigação mais criteriosa no ambiente da escola, no sentido de perceber a qualidade ou a ausência dos processos interacionais, oportunizados pelo fazer pedagógico e pelas relações estabelecidas no espaço escolar. A investigação nos dará a oportunidade de estar atentos aos mediadores que estão sendo utilizados de que forma; quais as qualidades e competências dos instrumentos e dos sistemas de signos, e a qualidade do mediador social.

### **2.2.3. A Mediação Instrumental: O Papel Do Objeto**

Os instrumentos, entendidos como objetos de trabalho, são produzidos pela atividade social dos homens e são compreendidos por Vygotsky num processo de representação como instrumentos psicológicos.

Para Vygotsky, o uso de instrumentos é o que caracteriza uma atividade tipicamente humana. A atividade instrumental é que vai fornecer subsídios para que ocorra a passagem do nível de pensamento elementar para um nível mais elaborado, compreendido como as funções psíquicas superiores. A atividade mediada por meio de instrumento, é assim entendida por provocar transformações no indivíduo e na própria natureza, numa relação dialética, em que ambos provocam e sofrem alterações. Há uma reciprocidade no processo interativo.

Os instrumentos são compreendidos a partir de duas naturezas: a primeira como física ou material, ou seja, como objetos reais e concretos que agem externamente modificando o ambiente; a segunda representacional, como os códigos lingüísticos, que atuam e interferem na relação do homem com outros homens e consigo próprio. De acordo com Zanella (1992), instrumentos e signo diferenciam-se pelo modo como atuam no comportamento humano. Pode-se dizer que ambos são importantes, um regula e domina a natureza e o outro possui controle sobre si mesmo.

A mediação instrumental, para fim deste estudo, é compreendida como de natureza física ou material, representada como estímulo externo ou objetos concretos e quando internalizados se traduzem em signos. Estes possuem o papel de evocar, representar situações independentes da presença do objeto ou de realidades distantes. O instrumento é construído pelo homem e representado externamente, e, somente mais tarde, será introjetado e se interiorizará. Assim, conforme Coll (1990, p.84), *"(...) nossos sistemas de pensamento seriam fruto da internalização de processos mediadores desenvolvido "pôr" e em "nossa" cultura"*. No dizer de Coll, a construção dos instrumentos e seus usos significam a história da construção humana, o que equivaleria a construção da própria mente.

Pode-se inferir, então, a partir dos pressupostos de Coll, que os objetos são instrumentos criados e utilizados pelo homem para melhoria das suas condições de vida. Ao longo de sua história, o homem, foi aperfeiçoando suas técnicas de produção, promovendo, deste modo, a melhoria do ambiente, o convívio entre os outros homens e de si próprio.

A qualidade de vida do homem, esta diretamente relacionada a atividade instrumental, que a princípio nos parece um mero uso de objetos que o homem se apropriou da natureza e o transformou em instrumento social, por meio do trabalho e para o seu trabalho. Assim sendo, conforme Coll (1990, p.102), *“o homem primeiro tratou de buscar mecanismos para sua sobrevivência, ou seja, definiu os processos instrumentais externos adequados para depois, num segundo momento, convertê-los em processos internos”*.

Os instrumentos materiais, como podemos constatar são imprescindíveis para o processo de internalização de conceitos. Na medida em que o indivíduo se apropria da realidade que o cerca, através do ambiente natural e num processo partilhado interage com esta natureza e com os outros homens, se apropria destes bens culturais criados e recriados pelo homem, vai tomando consciência de sua existência e estruturando o seu pensamento. Isto significa que o objeto externo, num processo de reelaboração mental, vai se transformando e se internalizando, formando um novo conhecimento. Este novo conhecimento permite-lhe modificações no seu modo de pensar, ser e agir. É assim que o homem vai se constituindo e formando suas funções mentais superiores.

Voltemos nossa reflexão para o aspecto sistematizado da educação, em específico para o processo de ensino aprendizagem, a fim de discutir e compreender o papel do objeto na apropriação do saber e na formação do pensamento superior, via educação escolar.

Vygotsky dedicou-se ao ensino praticamente toda sua vida profissional e se preocupou tanto com o ensino regular quanto com o especial. Dizia que a escola era o lugar propício para a formação das funções psíquicas superiores. Para ele, estas funções são produzidas por meio da aprendizagem e do desenvolvimento e que só podiam ser explicadas através da história no seu contexto original. A escola era considerada, por Vygotsky, como um grande e o melhor laboratório da psicologia para estudar o processo de desenvolvimento do homem. Vista sobre esta ótica, pode-se dizer que a aprendizagem escolar é o motor que impulsiona o desenvolvimento. Sendo assim, a escola possui um

grande compromisso frente a qualidade do ensino, pois a sua competência será um indicador do potencial de desenvolvimento do indivíduo.

Quando uma criança chega à escola, ela já trás consigo conceitos, denominados por Vygotsky de conceitos cotidianos. Estes foram formados por meio de processos interativos no cotidiano de sua vida, em confronto com situações concretas. Inicialmente estes conceitos são utilizados pela criança sem consciência, pois sua atenção está mais voltada para os objetos propriamente ditos, ou seja, para as suas características, do que para o ato de refletir sobre o objeto. A capacidade de pensar e operar sobre o objeto, só ocorre com o ingresso da criança num ambiente formal e com a apropriação dos conceitos científicos, numa situação escolar.

Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a capacidade da criança operar mentalmente, na ausência do objeto, é precária, por isso, a importância do professor em oferecer à criança situações de aprendizagem com base nas relações com o objeto físico. Na interação com estes objetos e na troca entre os pares e a mediação do professor, a criança vai formando concepções, mesmo que provisórias, para mais tarde, num processo de internalização, operar mentalmente na ausência dos objetos reais.

No entendimento de Freitas (1994, p. 102), *“Quando se transmite à criança um conceito sistemático, ensinam-se coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente: a relação com um objeto é mediada por um conceito científico”*. Nessa ótica podemos constatar a relevância do objeto, tanto para a apropriação do conhecimento cotidiano como para o científico, no sentido que operar com o objeto leva a sistematização. Com isso, leva o indivíduo a operar com o objeto mentalmente, independente de sua presença.

Na educação escolarizada, esta função mental superior é, em grande parte, determinada pelo papel do objeto e pela dinâmica metodológica que a escola desenvolve. É ele que promoverá a conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. De acordo com Vygotsky, o sujeito do conhecimento não se apropria do objeto, mas da sua significação. Isto ocorre por meio das possibilidades de aprendizagem que a escola oferece. A postura de Vygotsky com relação a esta questão era a seguinte: *“A função mental*

*superior se cria mediante a atividade; é uma objetivação da ação*". (Kozulin, 1984, p. 114). A partir desse pensamento Vygotsky defendia a idéia de que a formação das funções superiores do indivíduo partia *"da ação ao pensamento"* e não *"do pensamento à ação"*, como defendiam os pensadores tradicionais racionalistas.

Enfim, os objetos físicos ou materiais quando em processo de interação, contribuem significativamente para a apropriação do conhecimento e para a formação das funções superiores no indivíduo.

#### **2.2.4. A Relevância Do Simbólico e Do Signo Como Mediador Do Saber**

A mediação engendra um dos pontos básicos de discussão da teoria vygotskyana. Toda atividade que promove os processos mentais superiores é uma atividade socialmente mediada, diz Vygotsky (1994). Isso significa dizer que a atividade do homem não se dá de forma direta. Toda e qualquer atividade humana ocorre através da mediação: seja ela instrumental, simbólica ou social. Para Kuzulin (1988), a origem da mediação está na criação e no uso de ferramentas materiais, no sistema de símbolos ou no comportamento de outro indivíduo.

Vygotsky difere ferramentas materiais, também denominada de símbolos,<sup>21</sup> de sistemas de signos, quando diz que a primeira refere-se a ação do homem sobre a natureza e a segunda diz respeito a ação da ferramenta psicológica na mediação dos próprios processos psicológicos do homem. Ambas são indissociáveis, estão interconectadas e se relacionam reciprocamente, pois de acordo com Kuzulin (1988, p. 116), *"(...) a conquista da natureza e a conquista da conduta estão mutuamente relacionadas, na medida em que a transformação da natureza por parte do homem também transforma a natureza do próprio homem"*.

---

<sup>21</sup> Significa "objeto físico, imagem empregada como sinal de alguma coisa, sinal externo". Pequeno dicionário da Língua Portuguesa.

Na teoria histórico-cultural, o processo de apropriação do saber objetiva-se pela atividade mediada. Esta apropriação do saber num processo de atividade dirigida está diretamente relacionada à utilização de meios. Estes meios traduzidos em instrumentos estão relacionados à forma como o homem os utiliza para auto-regular suas ações e o seu próprio pensamento. De acordo com Vygotsky (1995), aprender a dominar o curso dos processos psíquicos próprios mediante palavras ou signos é imprescindível para o processo de formação do saber, considerado como uma forma superior de atividade mental. É o instrumento e o signo que irão propiciar a formação do pensamento superior. É nesse sentido que Vygotsky (1995) defende a idéia de que a relação do homem não incide diretamente sobre o objeto. De modo que os instrumentos, são considerados por Vygotsky, como ferramentas auxiliares da atividade humana.

A criação dessas ferramentas auxiliares oportunizou um salto qualitativo no desenvolvimento do homem, uma vez que, os instrumentos e os signos estão diretamente ligados ao desenvolvimento da espécie humana, bem como do seu desenvolvimento individual.

O uso de signos pode auxiliar o homem no controle voluntário de sua atividade psicológica e também ampliar sua capacidade de reter na memória informações como números de telefones, registrar recados, contar um fato, fazer uma lista de compras, etc, e ampliar as possibilidades do raciocínio, planejamento, imaginação, criatividade e outros. A utilização de signos produz no homem uma forma determinada de conduta, diferente do biológico e cria novas formas de processos mentais existentes na cultura.

A partir desses pressupostos podemos dizer, então, que estas funções superiores são oriundas de elementos mediadores na relação entre o homem e o ambiente, como os instrumentos, signos e os demais elementos culturalmente produzidos e postos no ambiente. Podemos constatar no decurso deste trabalho que os sistemas simbólicos em especial a linguagem, possuem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos. Integram um significado

partilhado que possibilita interpretações, seja de eventos, situações ou objetos, presentes na realidade humana.

As contribuições de Vygotsky a área da educação fundamentavam-se principalmente pelo legado cultural atribuído ao conhecimento no decurso de sua apropriação, por sua preocupação com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e com as questões relativas ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Na escola, estes processos ocorrem de forma sistematizada, a partir de um planejamento elaborado com conteúdos e procedimentos bem definidos. Nesse contexto de aprendizagem é que o símbolo e o signo possuem fundamental relevância, pois no contato com material didático, a criança vai abstraindo suas características, reestruturando internamente os conceitos antigos e integrando-os aos novos saberes. A aquisição de novos saberes na escola passa, necessariamente, pela internalização do conhecimento.

Se importante foi pensar o conhecimento do social para o individual, se relevante foi descobrir que a aquisição do conhecimento se dá num processo de internalização, mais consistente foi buscar "o como" ocorre este processo e apreender os elementos nele imbricados. Nesse ponto Vygotsky, ao nosso ver, deu um grande salto qualitativo, quando buscou respostas para as possibilidades de aprendizagens. Para isso pensou os processos de desenvolvimento não apenas retrospectivamente, com base no conhecimento autônomo do indivíduo, mas sim prospectivamente, quando se refere àqueles que ainda estão em formação, os chamados processos psicológicos emergentes que estão despontando ou desabrochando. Vygotsky desenvolve então o conceito de zona de desenvolvimento proximal, considerado do ponto de vista da abordagem histórico-cultural o ponto central de atuação do ensino. A ZDP cria e estimula processos internos, que após efetivados formam a base para novas aprendizagens. Por isso, analisar e discutir a ZDP como possibilidade de aprendizagem requer um estudo singular, ou seja, um estudo profundo e minucioso.

### 2.2.5. A Mediação Social : O Papel Do Professor

Na teoria histórico-cultural, a mediação social assume papel de extrema relevância, pois, considera o papel e/ou a presença do outro imprescindível para o aprendizado e, o conseqüente desenvolvimento do indivíduo. Não desconsidera totalmente a importância dos fatores maturacionais, mas sua ênfase recai sobre a relevância dos aspectos sócio-culturais. Esta teoria defende a tese de que as funções superiores do pensamento humano são formados na medida que o indivíduo interage num processo de trocas com seu semelhante e com o ambiente em que vive. Portanto, no olhar de Vygotsky, a apropriação do conhecimento pressupõe uma ação conjunta, pois, é por meio dos outros que se estabelece as relações entre sujeito e o objeto do conhecimento.

Na relação social, seja ela, entre adulto-criança, criança-criança, pai-filho ou professor-aluno, há uma atividade conjunta e interativa entre os pares. Os mais capazes, aqui considerados os adultos, os pais, os professores ou os colegas mais capacitados se interpõem entre a criança e o objeto de conhecimento num processo de ajuda. Por isso, Vygotsky (1994, p. 29) diz: *“o caminho do objeto para a criança e desta até o objeto, passa através de outra pessoa”*.

No início, além da expressão verbal, o adulto utiliza-se de objetos concretos, reais, estabelecendo assim, uma comunicação na atividade partilhada com a criança. Essa atividade fundamentada em objetos reais, com o passar do tempo, gradativamente, vai se transformando em instrumentos psicológicos, num processo de internalização de conceitos. Essa mediação, propiciada pelo adulto ou o outro mais capaz é que vai lhe permitir operar ao nível do pensamento superior, ou seja, vai lhe garantir o uso da consciência, da atenção, da memória. Funções estas impregnada da visão de mundo do adulto.

A linguagem também é um instrumento essencial para que a ascensão de um nível mental elementar para um nível mental superior ocorra. A linguagem funciona como um instrumento mediador da aprendizagem propiciando ao indivíduo ou a seu grupo apropriar-se do conhecimento. Entre os

humanos, a fala, manifestação verbal ou simbólica, representadas por meio de gestos e sinais, promovem esta apropriação. Estes conhecimentos traduzidos em valores, crenças, princípios, enfim formas de se “pôr e ser” no mundo são bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer de sua existência. Mas, para que haja apropriação pelo homem destes bens culturais, faz-se necessário a existência de um mediador que possa fazer esta ponte entre o conhecimento e o indivíduo. No dizer de Rego (1999, p. 109), *“Para que a criança possa dominar esses conhecimentos é fundamental a mediação de indivíduos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural”*.

Os processos de apropriação do conhecimento, no nosso entendimento, não são meramente cópias de modelos sociais vigentes, mas, a partir desses são constituídos outros modelos, por meio de ações, num processo de interação do homem com os outros homens.

Para melhor explicar o processo de intra-psicológico, Vygotsky (1995) desenvolve sua tese sobre a ZDP, referindo-se as funções emergentes, de aspecto prospectivo, aquelas que, de certa forma, num futuro próximo, se tornarão reais. A NDR, vista anteriormente, refere-se as funções psicológicas já consolidadas. Assim, tanto a NDP, quanto a ZDR, ou seja, tanto o desenvolvimento proximal como o real é constituído e modificado nas relações sociais, num movimento ininterrupto.

A NDR refere-se apenas a uma parte do desenvolvimento já terminado, referindo-se aquilo que o indivíduo realiza com autonomia. Portanto, não há necessidade da intervenção do outro. Por isso, Vygotsky volta sua atenção para o estudo dos processos em construção, aqueles que ainda não foram consolidados.

As relações sociais, enfatizando a importância da participação do outro no processo de desenvolvimento do indivíduo, nos remete a reflexão de que o outro assume extrema e total responsabilidade no processo de conhecimento. Temos a idéia de que somente a ele está imposto o compromisso com a aprendizagem do indivíduo. No cotidiano, o fato de não conduzirmos a criança a um padrão social aceitável de comportamento, nos leva a ser severamente cobrados, sejamos nós, pais ou professores. Com essa reflexão, não

pretendemos eximir o outro do compromisso que possui na formação do sujeito. Além disso, pensar sobre as questões intersubjetivas que estão diretamente imbricadas neste processo. Temos, entretanto, que estar atentos ao fato de que o conhecimento não se manifesta sempre de forma dialógica e harmoniosa. Este, na maioria das vezes, está presente e ocorre de forma conflitiva, contraditória e, em situações adversas. Um exemplo dado por Vygotsky (1995), se refere a passagem da aritmética natural para a aritmética mediada e desta para a aritmética cultural. Segundo ele, essas passagens são sempre conflitivas. Mas, isso não significa que o conhecimento não ocorreu, ele pode estar sendo apropriado de uma outra forma, em um outro nível de compreensão.

De certa maneira, concordamos com o postulado de Vygotsky, quando diz que a apropriação de conhecimentos implica numa ação colaborativa e social. A nosso ver, quanto mais inserido, quanto melhor for a qualidade dos processos interativos, quanto maior for a oportunidade de participar de um ambiente de trocas e quanto mais ricas forem suas experiências mais elaboradas será a constituição das funções superiores do pensamento.

Os pressupostos Vygotskyanos, que fundamentam a importância dos processos interacionais e enfatizam o papel do outro no processo de formação e apropriação do conhecimento, nos remete ao âmbito da escola, onde sua principal função é o processo de ensino-aprendizagem. Estes pressupostos nos encaminham para um redimensionamento das relações dentro da escola, pois o processo interativo por meio de trocas de informações mútuas do confronto e das contradições são necessárias para que a produção e a apropriação do conhecimento, pelo aluno, ocorra. Mas, para que isto aconteça, faz-se necessário que o professor, presente e competente, estimule, desafie, provoque e promova situações mediadoras de aprendizagens entre os alunos no cotidiano do seu fazer pedagógico, no espaço das salas de aula.

É nessa diretriz que a ação do professor no processo de formação e apropriação do saber, pelo aluno, leva ao entendimento do conceito de ZDP, eixo central da teoria histórico-cultural. Neste entendimento, possibilidades se abrem para uma investigação mais consistente de como ocorre o processo de

aprendizagem pelo aluno, no ambiente escolar. Acreditamos que é criando ZDPs que o professor contribui para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Este, ao nosso ver, pressupõe a verdadeira essência do ato de educar.

#### **2.2.6. A Zona De Desenvolvimento Proximal: Resignificando o Saber**

Podemos constatar ao longo desse trabalho a relevância e o peso que Vygotsky dá aos aspectos sociais no desenvolvimento e na formação do indivíduo. Para ele a natureza humana é essencialmente social e, é na ação partilhada e mútua que o homem por meio da criação e do uso de signos e instrumentos e da mediação social se constitui humano. Essa humanidade só é possível a partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, propiciadas por processos interacionais, e quanto mais elaboradas elas forem mais humano o indivíduo se revela.

Portanto, o ambiente social assume fundamental papel no desenvolvimento individual, uma vez que as pessoas mais experientes é que promovem a transição de um nível de conhecimento da criança a outro de nível mais elaborado. Isso faz com que a criança saia de sua indiferenciação inicial, apropriando-se de novos conceitos.

Ao criar o conceito de ZDP, Vygotsky nos encaminha para uma reflexão mais profunda do conceito de instrução e de ensino. Nos revela a sala de aula como o espaço onde se legitima a apropriação do conhecimento científico pela criança. É por meio deste conceito que passamos a entender a transformação de um processo que inicialmente é social para um processo psíquico, ou seja, para um momento de aprendizagem que se inicia no coletivo do cotidiano, para depois num processo de internalização, tornar-se um momento singular. Mas este movimento, esta passagem de um estado interpsíquico para o intrapsíquico, não ocorre a revelia, e sim mediante a ação mútua, de parceria partilhada, colaborativa e de trocas entre o indivíduo e o meio e vice-versa. Diz

Vygotsky.(1994) que é no processo de interação que o conhecimento social é legitimamente produzido. A partir desses pressupostos se elucida cada vez mais a idéia de um ensino, cuja ação mútua e coletiva pressupõe ser o carro chefe do processo de ensino-aprendizagem.

Na busca de compreender a importância que Vygotsky atribui a ZDP, encontramos alguns indicadores de que é possível começar a pensar a aprendizagem por meio de outro viés, descolada da concepção de que bastava alguém que ensinasse que a aprendizagem naturalmente aconteceria. Mas a realidade nos mostra uma outra faceta, antecipando por meio das reprovações e insucessos escolares o pressuposto de que a mera presença de um outro mais capaz nos processos interacionais não é prova ou garantia de que a aprendizagem ocorra. É preciso desvelar “o como” ocorre a aprendizagem. Neste sentido, concordamos com a tese de que, é preciso olhar a aprendizagem como um momento a frente, para além daquilo que já sabemos, como uma possibilidade contínua e constante do “*vir aprender*”, do conhecer, do apropriar-se de um conhecimento novo. Nas pesquisas realizadas, Vygotsky (1994) pode observar, que o ensino se pautava nas conquistas solitárias que o aluno ia efetuando. Para ele o que a criança consegue fazer sozinha já é um conhecimento apreendido, sabido. Este conhecimento já concretizado ele conceituou de NDR, que pode ser traduzida, entre outras palavras, em um espaço de conhecimento real, apreendido até determinado momento. Assim, na opinião de Vygotsky o que efetivamente deve ser alvo da atenção são aqueles conhecimentos que estão em vias de se efetuarem, mas que sozinha a criança não conseguiria apropriar-se.

Na escola, estes momentos se revelam cotidianamente e incessantemente, nas aprendizagens ou não, efetuadas pelos alunos.

Vygotsky (1984), diz que: o espaço a ser transitado entre o “nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial “ pressupõe um outro nível o qual ele denominou de “*Zona de desenvolvimento proximal*”. Este nível justifica-se pela possibilidade próxima de ocorrer a apropriação de um conhecimento novo, que estava emergente, em vias de aflorar, mas que só foi possível via mediadores. É nesse sentido que o saber assume um significado

diferente e novo; a partir das possibilidades de um conhecimento que se define por um “*vir-a-ser*” constante, portanto distanciada de uma prática pedagógica que se traduz somente pela mensuração das aquisições efetuadas.

Vygotsky (1994, p. 97), caracterizou a ZDP como: “*a zona de desenvolvimento proximal como definidora daquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário*”

Por outro lado, fica evidenciado que tanto a NDR como a NDP, pressupõem um olhar atento, contínuo e dinâmico, por parte do professor, no sentido de estar fornecendo um constante “*feedback*”, num processo de avaliação permanente e processual que informe as conquistas e aponte as deficiências, de modo a saber onde e que tipo de intervenção deve ser efetuada. É nesse sentido que acalentamos a idéia de que o saber possa ser reesignificado, na medida que os sujeitos mediadores, como os professores no ambiente da escola, se conscientizarem de que a ZDP se manifesta como um campo de possibilidades de aprendizagens mais legítimas.

Além disso, por entender a relevância do processo avaliativo, incidindo na ZDP, como forma de estar informando as conquistas, acompanhando o desenvolvimento e contribuindo com o aluno no seu processo de formação e de humanização é que nos propomos a discutir a avaliação a partir da teoria histórico-cultural.

### **2.2.7. A Avaliação Da Aprendizagem No Contexto Da Teoria Histórico-Cultural**

Veicular, discutir e analisar algumas idéias do pensador/educador Russo, Vygotsky, procede por entendermos o valor de suas contribuições teóricas no contexto atual para a área da educação escolar. Compreendemos também, ser possível, a partir de seus pressupostos desenvolver reflexões acerca das questões teórico-práticas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Não temos o otimismo de pensar que seus pressupostos teóricos venham dar

respostas as todas as nossas dúvidas e impotências teórico-metodológicas. Tão pouco, a ingenuidade de pensar esta teoria como a solução para todos os nossos problemas de aprendizagem, de repetência, de fracasso e de exclusão escolar.

A abordagem histórico-cultural, à algumas décadas, vem despertando grandes interesses e reflexões por parte dos educadores de todo o mundo. No Brasil, acentuadamente na última década, aguçaram-se as discussões dos educadores. Tal interesse vem aumentando devido aos diferentes e diversos estudos e trabalhos elaborados por teóricos e educadores brasileiros, na forma de artigos, dissertações, teses, livros, por meio de seminários, conferências, palestras, encontros e, também, através de outros meios de comunicação como; internet, jornal, rádio, televisão. Entendemos que toda essa exploração discursiva a respeito da teoria vygotskyana está ocorrendo por dois grandes motivos: primeiro, pelo fato da teoria histórico-cultural estar possibilitando um novo redimensionamento no modo de perceber e conhecer, mesmo que provisório, o desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo, a preocupação dos educadores de estar percebendo os equívocos avaliativos teórico-práticos cometidos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem na prática escolar. Equívocos esses, na maioria das vezes, pautados no desconhecimento dos mecanismos que levam o indivíduo a aprender e a se desenvolver.

Por considerar a importância do processo de ensino no desenvolvimento do indivíduo é que passamos a discutir algumas idéias norteadoras à luz da abordagem histórico-cultural, referente a avaliação da aprendizagem, suas manifestações e os encaminhamentos dados a mesma, bem como, a possibilidade de estarmos discutindo o processo de avaliação na perspectiva de uma prática que pressupomos; interativa, mediada, dinâmica, prospectiva.

Vygotsky (1994), ao estudar a formação do psiquismo humano, busca elementos investigativos como; a filogênese ( o desenvolvimento do ser como espécie), o aspecto histórico-cultural (importância das interações sociais no desenvolvimento do ser humano), a ontogênese (refere-se ao desenvolvimento individual do ser humano) e a relação desses elementos com a formação das funções psíquicas superiores, entendidas como o controle consciente do

comportamento, lembrança voluntária, atenção, memória ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, etc. Tais funções assumem caráter de grande importância na aprendizagem do aluno como em seu desenvolvimento. No ensino formal, essas funções se traduzem em mecanismos internos de aprendizagem considerados recursos mentais para representar uma situação que não está presente, invocar realidades distantes, prever situações, criar novas realidades.

Na escola, essas funções são freqüentemente solicitadas, uma vez que o professor não dispõe de todas as situações reais das quais está falando no momento. Portanto, esses recursos psíquicos (as funções superiores), são muito requisitados em todo processo ensino aprendizagem, e mais especificamente, para efeito desse estudo, na avaliação do processo ensino aprendizagem. Dessa forma, o sucesso ou insucesso escolar do aluno está diretamente atrelado ao desenvolvimento dessas habilidades psicológicas, uma vez que, no momento da avaliação, ele não dispõe dos recursos concretos para resolver as situações problemas solicitadas pelo professor. Nesse sentido, a preocupação do professor não deve estar voltada somente para os aspectos terminais da avaliação, mas sobretudo para o processo de formação das funções psíquicas superiores, que certamente contribuirá qualitativamente para o do aluno no seu processo de formação escolar.

Um dos equívocos evidenciados, com frequência, na prática pedagógica está no fato de o professor centrar o mérito da aprendizagem em seus resultados, e não no processo contínuo de apropriação de conhecimentos. A partir desse entendimento o papel do professor é de intervir e atuar no processo de compreensão e de apropriação dos conceitos. Sendo assim o professor deve avaliar levando em consideração os modos de raciocínio do aluno, ou seja, como ele organiza seu pensamento, elabora suas concepções e resolve situações problemas.

Dessa forma, a avaliação assume uma dimensão interativa, mediada, dinâmica e processual, passando a ser entendida como parte que integra o processo educacional, superando as práticas tradicionais, cujo foco centraliza-se no controle e na classificação mediante atributos dados pelo professor. A

avaliação, nesse sentido, não só integra o processo de educação, como também, é compreendida como intervenção pedagógica fundamental, passando a desempenhar o papel de orientadora e de auto-regulação com a função de alimentar o processo de apropriação do conhecimento. Isso implica, em superar o caráter de terminalidade e de aferição de resultados tão comum nas práticas escolares, na atualidade.

Opondo-se a prática avaliativa classificatória, propõe-se uma prática avaliativa processual, onde os resultados escolares passam a ser indicadores de reorientações de novas práticas no fazer pedagógico e não, uma prática como forma de consolidação de um conhecimento. Não podemos então, interpretar a avaliação da aprendizagem como um momento estático, pronto e acabado, mas como um processo de apropriação do conhecimento que está sempre em movimento, que é dinâmico.

Todavia, no cotidiano escolar evidenciamos situações, cujos aspectos de avaliação estão voltados basicamente para os resultados das aquisições feitas pelo aluno. Para Vygotsky (1994), significam os ciclos de desenvolvimento que já se completaram. Esses ciclos estabelecidos implicam num olhar retrospectivo do processo de desenvolvimento. No entanto, nas escolas, a prática mais comum é avaliar a criança somente neste nível.

Por outro lado, a ZDP, vista como uma zona de possibilidades, de o vir-a-ser constante da aprendizagem é extremamente significativa a partir do momento que abre espaço para reflexões e tomada de decisão por parte do professor em relação às crianças que não conseguem consolidar um determinado conhecimento sozinho. Nesse momento é que o professor deve intervir. De que forma? Criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, promovendo situações de interações, como; o diálogo, as ações colaborativas, integradas e coletivas, as trocas de experiências, o uso de diferentes mediações, sejam elas instrumentais (entende-se como recursos didáticos diversificados) e/ou sociais (a presença do outro como mediador, a linguagem) pistas, jogos, entre outros.

Se o desenvolvimento ocorre num ambiente social, por meio de aprendizagens efetuadas num processo interativo, podemos considerar a

escola como um ambiente capaz de ofertar experiências valiosas e diversificadas, dado a gama instrumental (recursos didáticos) que a mesma possui e as próprias competências profissionais que, acreditamos, o professor possua.

Na concepção de Vygotsky, o ambiente social em que a criança convive, constitui a legítima zona de desenvolvimento, uma vez que é nas interações estabelecidas entre o meio e com as outras pessoas que ela passa de um comportamento dependente para um processo autônomo de suas ações. Essa autonomia constitui um nível mais elaborado do pensamento humano.

Entretanto a observação de situações escolares nos leva a inferir que a formação da consciência na criança ainda é utópica, pois a realidade mostra que o processo de dependência do saber do adulto está muito consolidado e, na maioria das vezes, o modo como a criança resolve uma situação problema não é considerado pelo professor, que impõe sua “*verdade*”.

Na busca de entender a dinâmica interna dos procedimentos utilizados pelo professor no processo da avaliação da aprendizagem e, por entendermos ser relevante a construção de alternativas que aponte para uma prática pedagógica diferenciada, é que encontramos no conceito de ZDP uma luz, ou seja, um referencial capaz de encaminhar o fazer pedagógico de forma mais produtivo.

Por isso, num primeiro momento, faz-se necessário desvincular a ação do professor à práticas avaliativas que:

- desconsiderem os processos interacionais como propiciadores de aprendizagens e de transformações no indivíduo;
- desvalorizem o conhecimento que o aluno possui ou traz. Portanto, não parte do que o aluno sabe e busca o que ele precisa saber. Essa desconsideração pode impedir que novos saberes sejam construídos. Além disso, pode atribuir ao fracasso escolar, tão somente, aos méritos pessoais;
- não absolutizem o saber, de forma a transformar “o saber” da criança em “não saber”. Corre-se o risco de desconsiderar a diversidade de condições materiais e culturais, a questão da subjetividade e, conseqüente, a

heterogeneidade dos grupos. Da mesma forma, pode justificar o conhecimento como privilégio de uma minoria e não como direito de todos;

- o “não acerto” seja visto como parte de um conhecimento que está em processo de formação.

Por outro lado, uma prática avaliativa alicerçada nos referenciais de uma proposta histórico-cultural pressupõe uma ação pedagógica voltada para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, cuja essência está centrada nos aspectos sócio-históricos do desenvolvimento humano. Uma prática avaliativa que possa ser diferenciada na sua dinâmica interna e que considere:

- os processos interacionais como capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos;
- que os conhecimentos possam ser socializados como direito de todos;
- que “o não saber” possa ser entendido como um indicador das potencialidade do indivíduo, daquilo que ele pode “vir a saber”;
- que o “não acerto” possa ser visto como um referencial da possibilidade do “acerto”;
- que a heterogeneidade do conhecimento seja considerado em sua subjetividade e possa produzir maior riqueza nas trocas;
- que a aprendizagem possa ser entendida como um movimento da criança, num processo constante de construção.
- que o professor saiba criar e intervir na ZDP como mediador do processo que se efetiva, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança.
- Que o professor tenha a consciência que é parte do processo de avaliação e que também é avaliado.

A ZDP por ser um espaço onde pode ou deve ocorrer a intervenção do professor em toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, é um elemento central do qual a avaliação da aprendizagem de ser vista por outro viés. Ou seja, deixa de ter um significado estático para transformar-se numa dimensão dinâmica, interativa e mediada. Assim, a avaliação, diretamente inserida no processo ensino-aprendizagem, de ser olhada e praticada como um movimento de construção permanente e contínuo. A avaliação dinâmica,

processual, interativa e mediada, pressupõe a possibilidade de uma relação dialógica dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação do conhecimento.

Para Esteban (1994, p. 81):

“Radicalmente diferente é investigar o processo do qual é parte o resultado atingido e revelado pelo aluno. Sua produção adquire um sentido especial por ser a marca do que o aluno já sabe, indicador de seu processo singular de desenvolvimento, sinalização do caminho a ser buscado na interação com o professor e demais companheiros”

Interagindo na ZDP é possível perceber dois momentos: um que detecta a falta, o não saber, a não aprendizagem, revelando as dificuldades dos alunos e o outro que detecta as conquistas efetuadas pelo aluno, e aí se estabelece um indicador do que a criança já sabe, possibilitando novos avanços. Nesse sentido, como diz Esteban (1994), sucesso ou fracasso é uma questão de ótica a partir dos quais os fenômenos são observados na escola.

Na dimensão dinâmica, processual, interativa e prospectiva, a avaliação da aprendizagem é fortalecida e redimensionada. Não se trata apenas de aceitar os erros e acertos, mas acima de tudo, professores e alunos, formarem e se apropriarem de conhecimentos novos num processo de interação constante.

Nesse processo interativo o professor, sujeito avaliador, assume um novo papel, o de constantemente estar interagindo e avaliando. Avaliando o “real” para alcançar o “potencial”, num processo sucessivo. A aprendizagem não é mais vista apenas como resultado do desenvolvimento. Como diz Esteban, (1994, p.84), “Rompem-se os limites das funções consolidadas e abrem-se as possibilidades instigantes das funções emergentes”.

Para ilustrar essa reflexão, a respeito das manifestações avaliativas, passamos a relatar um momento da pesquisa elaborada por Esteban (1994, p. 28), em uma classe de alfabetização.

*“No início das aulas, Vilmar encontrou uma professora que lhe dava alguma autonomia, permitindo que ele produzisse de acordo com seu ritmo. O menino desenhava muito e constantemente vinha me mostrar seu trabalho.*

*Muitas vezes eu lhe sugeria que escrevesse o que havia desenhado. Às vezes ele tentava, e a cada tentativa revelava novos conhecimentos sobre a escrita - suas normas e funções. Curiosamente não usava o código convencional para escrever seus "textos", mas criava seu próprio código, valendo-se dos conhecimentos que ia adquirindo sobre a escrita.*

*Um dia ele se aproximou de mim com uma seqüência de desenhos e contou-me a "história do desenho". Quando terminou, sugeri que escrevesse o que me relatara. Imediatamente ele respondeu:*

*- Ah tia. Eu conto e você escreve. " **Isso tudo eu ainda não sei**".*

*Passei um período sem ir à turma. Quando voltei, havia uma nova professora que encaminhava de outro modo o trabalho pedagógico. Este se baseava, agora, na apresentação de palavras e sílabas - juntando o que já era conhecido para formar palavras "novas"- e na proposta de cópias e ditados, como recomendava o "método de alfabetização".*

*Admirada, constatei que Vilmar, cujos avanços em seu processo de apropriação da linguagem escrita eu acompanhara, era agora avaliado como tendo "dificuldades de aprendizagens".*

*Vilmar me trouxe um exercício de separação de sílabas. Tentei conversar com ele sobre o trabalho que realizava. Não pareceu muito entusiasmado com a conversa e propôs fazer um desenho para mim. Ao acabar, entregou-me e eu repeti a proposta que havia feito tantas outras vezes:*

*- Escreva a história do seu desenho.*

*Vilmar respondeu com insegurança:*

*- Ah, tia." **Eu não sei escrever.**"*

Esse relato apresenta um rico espaço de reflexão pelos múltiplos aspectos abordados no que se refere as dimensões do processo ensino-aprendizagem. Todavia, optamos por discutir duas expressões que estão diretamente relacionadas com a mediação do processo de apropriação do conhecimento e da dimensão retrospectiva e prospectiva da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A primeira expressão "**Isso tudo eu ainda não sei**", referindo-se ao domínio da escrita convencional, abre uma janela de possibilidades como parte

de um processo em construção, como um potencial articulador que avança para a apropriação de um novo saber. Mas a escola, na maioria das vezes, considera apenas o que ela pode quantificar como resultado, pois não considera a formação do conhecimento como aprendizagem em ação.

Segundo Esteban (1994), a significativa produção da criança na busca de recursos para fazer da escrita, instrumento de mediação entre ela e o mundo passa despercebida em sua positividade, não sendo notada ou valorizada pelo professor. Fica evidente no relato acima, a falta de percepção do professor ou a não compreensão do movimento e do esforço que a criança faz para passar de um nível de compreensão para outro, ou seja, da NDR para a NDP.

A expressão **“Eu ainda não sei”** utilizada pela criança, se apresenta como um indicador, uma chamada ao professor para que ali, naquele exato momento, venha a intervir no campo de possibilidades abertas pelo aluno, criando ZDPs, cujo espaço num processo interativo e mediado emerge para a formação e apropriação de um saber que está latente.

Esteban (1994), reflete sobre o peso da palavra **“ainda”** quando diz que a mesma traz sentido de movimento, de vir-a-ser, e, sobretudo, traz implícita a possibilidade de superar e de atingir um novo saber. **“Ainda”** sintetiza, nesse caso, o espaço de desenvolvimento real da criança e as possibilidades que nela se anunciam. Estimulado pela aprendizagem, como processo interativo, o desenvolvimento potencial pode se tornar real, criando um novo patamar de desenvolvimento e redimensionando a relação conhecimento/desconhecimento.

A segunda expressão, **“Ah, tia. Eu não sei escrever”**, indica o fim do movimento, o término do avanço numa ação paralisadora. Reafirma a possibilidade da não potencialidade do conhecimento, negando a criança o direito de atuar na ZDP, que é o espaço capaz de encaminhar a ação pedagógica numa perspectiva mais produtiva. Na negação, o professor também abandona a expectativa de possibilidades de aprendizagens, impedindo situações ricas no cotidiano escolar de serem mediadas, ficando a criança a mercê de reprovações e insucessos.

A ZDP, de acordo com Esteban (1994) permite, pela compreensão do processo de aprendizagem da criança e do papel do “outro” o processo de

redimensionamento da intervenção pedagógica. Esse redimensionamento pressupõe dois focos de atenção, um é o “ainda não sei”, podendo criar forma de “já sei” que se estrutura na criança como um sentimento de capacidade mediante o novo, aí a aprendizagem percorre um caminho natural, em que o êxito na escola constitui um processo de reelaboração e apropriação de novos conhecimentos.

O outro foco pode transformar o “**eu ainda não sei**” em “**eu não sei**”, nesse sentido, a criança incorpora os padrões de certo e errado que são fixados pelo sistema educacional e o fato da não aprendizagem se transformar em incapacidade pessoal. Nesse sentido, na maioria das vezes, o “já sei”, automaticamente garante o sucesso da criança na escola e certamente na vida, enquanto o “não sei”, praticamente é ignorado, deixando de ser o alvo dos professores, para ser um candidato ao insucesso na escola e conseqüentemente na vida.

Contudo, o “**eu ainda não sei**” dependendo das mediações propostas pelo professor, em sala de aula, pode oportunizar à criança um momento de estar construindo, processando internamente mecanismos para que o conhecimento possa aflorar e, num ciclo natural, novamente estar reelaborando novas informações e assim sucessivamente.

Essa reflexão nos leva a acreditar que a avaliação escolar pode ter um novo cenário na prática educativa, deixando de ser um entrave para ser um aliado do processo ensino - aprendizagem, em situações promovidas pelo professor e seus pares, numa perspectiva de interação e mediação, de forma dinâmica e dialética como propõe a teoria histórico - cultural

### **3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O princípio de que a metodologia e o referencial teórico devem estar interrelacionados e voltados ao alcance dos objetivos propostos é condição “sine qua non” para que um trabalho de pesquisa seja realizado com êxito. Com esse pensamento passamos a discorrer sobre nossa investigação, procurando neste capítulo indicar o caminho metodológico que adotamos em nossa pesquisa.

Inicialmente, tecemos algumas considerações referentes a opção pelo tipo de pesquisa, caracterizando a metodologia adotada. Apresentamos as técnicas de coletas de dados utilizadas e os procedimentos empregados na análise e discussão dos resultados.

Num segundo momento, caracterizamos o local onde ocorreu a pesquisa propriamente dita, especificando dados sobre o bairro e a escola. Em seguida apresentamos os sujeitos pesquisados: os que foram alvo de observação direta como os professores e alunos, e os que foram entrevistados como os professores, coordenadores e direção da escola.

#### **3.1. O processo de reflexão pelo tipo de pesquisa**

Para que pudéssemos conhecer a escola na sua dinâmica interna, apreender a organização do trabalho escolar e, principalmente, saber como os sujeitos atuam nesse espaço de complexidade, diversidade e conflitos, foi necessário que adentrássemos no espaço das salas de aulas. Nestes espaços,

os processos interacionais se efetivam, de formas intencionais e sistematizados. As ações desenvolvidas e as atividades propostas pelo professor são apresentadas de forma gradativa e contínua no seu grau de complexidade e reelaboradas num processo de construção, reconstrução, negação e apropriação pelos sujeitos envolvidos.

**Em específico, a pesquisa buscou evidenciar as manifestações avaliativas na perspectiva da teoria histórico-cultural, presentes nas atividades propostas pelo professor.** Esse foi o motivo que nos levou a olhar com maior atenção para a dinâmica interna do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, para melhor compreender a avaliação do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da abordagem histórico-cultural e conhecer a dinâmica e os procedimentos do processo, tivemos que estabelecer contatos com outros sujeitos da comunidade escolar como: o diretor, coordenadores, secretária, pais. Assim, por meio de conversas informais, participações em reuniões pedagógicas, reuniões para os pais, entrega de boletins, entrevistas, acesso a documentação e observações das relações existentes entre as pessoas da comunidade escolar, estabelecíamos um contato na perspectiva de poder apreender a dinâmica real da escola.

Com esse entendimento, juntamente com os referenciais teóricos que serviram para nortear a pesquisa, coletar os dados, analisar e interpretar o material empírico, precisávamos estar atentos a possíveis nuances e implicações teóricas.

A pesquisa do tipo etnográfico, de acordo com André (1995, p. 41). *“se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.*

No que diz respeito as pesquisas etnográficas voltadas à área da educação, André (1995) destaca três dimensões no processo de apropriação/desvelamento do objeto de estudo, a saber: a dimensão institucional-organizacional, a instrucional e a sóciopolítica-cultural. Porém, na nossa pesquisa contemplamos apenas as duas primeiras, haja vista, que nossa investigação limita-se ao contexto institucional-organizacional, e o instrucional,

também denominada de pedagógica. Nesse viés, as técnicas de investigação foram: 1) observações diretas efetuadas em salas de aulas; 2) entrevistas semi-estruturadas com os professores, com os coordenadores e com a direção da escola; 3) análise documental e 4) participação em atividades extra-classe, como reuniões de pais e de professores e grupo de estudos.

As observações no espaço da sala de aula realizaram-se de forma discreta procurando não interferir no trabalho da professora e dos alunos. As observações foram efetuadas durante quatro meses, alternando dias e séries, nas quatro classes de forma que o número de visitas a cada série fosse equivalente. As observações foram registradas de forma sistematizada e minuciosa num diário de campo, onde escrevíamos o que considerávamos mais significativo no desenvolvimento das aulas.

As entrevistas foram realizadas utilizando questionários com perguntas semi-estruturadas, pois julgamos que dessa forma teríamos e daríamos maior liberdade, caso houvesse necessidade de acrescentar explicações, tanto do ponto de vista das perguntas como das respostas. No dizer de André (1995), a entrevista semi-estruturada objetiva aprofundar as questões e elucidar os problemas observados. Essa técnica permite correções, esclarecimentos e adaptações no transcorrer da obtenção das informações desejadas.

As entrevistas com os professores foram efetuadas em períodos de Educação Física, em dias e horários pré-combinados, enquanto que as entrevistas com os coordenadores e diretor, ocorreram em horários normais de expediente. As mesmas foram gravadas em fitas cassetes e duraram em média 01 (uma hora) cada. As falas foram transcritas na íntegra, com o objetivo de preservarmos sua fidedignidade.

Os professores atribuem devida importância ao Planejamento e Plano de Ensino. Este é elaborado coletivamente no início de cada ano e, semanalmente é elaborado o plano de aula. Contudo, percebemos que no desenvolvimento das atividades, o plano de aula não era tão requisitado ou consultado. Aliás, em momento algum notamos a presença do mesmo em classe.

Os documentos analisados foram: o Regimento Interno Escolar, o P.P.P., a ficha de acompanhamento e os boletins permitiram complementar as

declarações ou afirmações dadas pelos sujeitos da pesquisa nas entrevistas ou conversas informais. Não tivemos acesso ao Plano de Ensino e nem ao Roteiro ou Plano de Aula. Várias vezes solicitamos, mas, fomos discretamente ignorados. Quanto a técnica de análise documental, Ludke e André (1986, p.39), informam que: *“os documentos representam uma fonte “natural” de informação. Não são fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto “*. Participamos de reuniões pedagógicas dos professores e de encontros com os pais para entrega de boletins.

Nesta pesquisa procurou-se respaldar os pressupostos teóricos metodológicos nos princípios da pesquisa qualitativa, buscando apreender não somente a quantificação dos resultados, mas principalmente o significado que os sujeitos pesquisados atribuíam ao objeto de pesquisa. Com isso, pudemos perceber a articulação e a coerência ou a ausência destas entre a teoria, o discurso e a prática revelada na ação docente e apreender a concepção e a representação de avaliação, subjacente ao processo ensino-aprendizagem.

### **3.2. O contexto da pesquisa: caracterização da realidade pesquisada**

A pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação - CAP, Instituição de Ensino integrada à Rede de Ensino da UNESC<sup>22</sup>. O CAP<sup>23</sup> se localiza no Bairro Universitário na cidade de Criciúma, Santa Catarina, aproximadamente a quatro quilômetros do centro da cidade. Atualmente ministra o Ensino Fundamental e ensino Médio de Educação Geral.

O Bairro Universitário, onde o Colégio está localizado, não possui indústrias e sim alguns estabelecimentos comerciais, farmácias, mini - mercados, bares e padarias. O trabalho dos moradores, em sua maioria exercido em outros bairros do município está direcionado à áreas de mineração, cerâmica, comércio, indústrias e serviços públicos como profissionais em

---

<sup>22</sup> Universidade do Extremos Sul Catarinense.

<sup>23</sup> Colégio de Aplicação.

educação e saúde. No bairro há várias escolas públicas, Estadual e Municipal e escolas particulares.

Em relação ao contexto mais amplo da sociedade Criciumense, o bairro possui boa infra-estrutura como: água encanada, rede de energia elétrica, saneamento básico, telefones públicos e particulares. Há posto de saúde com atendimento médico diário e serviço ambulatorial.

Esse é o perfil, mesmo que breve do bairro onde a escola pesquisada está situada.

A opção por desenvolver a pesquisa no CAP se deve a quatro fortes motivos, a saber: 1) por ser professora da UNESC, portanto conhecedora do processo de construção do CAP; 2) pela base teórica, sócio-construtivista, que o Colégio buscava implantar em sua prática pedagógica; 3) pelo fato do Colégio se intitular diferenciado dos demais em sua metodologia, em seus processos relacionais e em sua proposta pedagógica e, finalmente, em 4) por adotar um sistema de avaliação diferenciado dos demais colégios da região. A sistemática avaliativa adotada é a avaliação por objetivos e a comunicação dos resultados ocorre por meio de pareceres (A, AP, NA)<sup>24</sup>.

O Colégio de Aplicação é um dos educandários da região, fundado recentemente, data de 1992, portanto é muito jovem. A princípio funcionava apenas com o Ensino Médio de Educação Geral e em 1993 foi criado o ensino Fundamental. Funcionando integrado a UNESC foi criado tendo na teoria Construtivista do Suíço Jean Piaget e na Abordagem Histórico-Cultural do russo Vygotsky a fundamentação para a dimensão teórico-metodológico da prática educativa. A construção do primeiro Plano Político Pedagógico - P.P.P. teve a orientação dos professores da UNESC, vinculados à área da educação, mais especificamente dos pedagogos. A trajetória no processo de criação e consolidação do CAP está detalhada no item 4.1, pois subsidia a discussão do sistema de avaliação adotado.

Dessa forma, o CAP adota uma postura político-filosófica de respeito ao ser humano em suas singularidades, limitações e potencialidades. Objetiva, acima de tudo, que o aluno se torne cidadão consciente, conhecedor, crítico,

---

<sup>24</sup> A (Alcançou os objetivos) AP (Alcançou Parcialmente os objetivos) e NA (Não Alcançou os objetivos).

solidário, responsável, criativo, dinâmico e reflexivo, que participe e proponha por meio do processo de interação, transformações na realidade atual.

Em seguida à sua implantação foi estruturado o quadro de docentes e coordenadores que integrariam esse novo projeto da UNESC. Esses profissionais possuem a titulação mínima de graduação e de pós - graduação no nível de especialização. Os professores possuem, em média, 30 anos de idade e o tempo de serviço prestado ao magistério é de aproximadamente 12 anos. Ao integrar a comunidade escolar, o corpo docente e técnico, passaram a participar de cursos de capacitação e grupos de estudos com o objetivo de se apropriarem das bases teóricas que a partir daquele momento subsidiariam a ação docente dos professores e coordenadores do CAP.

Os professores recebem ajuda financeira para freqüentarem cursos de capacitação no decorrer de todo o ano letivo. Além das reuniões pedagógicas, os professores possuem acompanhamento direto e constante do corpo técnico, e assessoria em suas dificuldades nas atividades docente. Os professores procuram constantemente melhorar a sua prática por meio de leituras, grupos de estudos e encontros pedagógicos.

O corpo docente é formado por 30 professores e 04 bolsistas que auxiliam nas atividades pedagógicas e desportivas. O corpo administrativo e técnico-pedagógico é assim constituído: uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária, duas funcionárias para apoio pedagógico e três serventes.

O CAP possui aproximadamente 380 alunos, oriundos de famílias de classe média. Uma quantidade significativa de alunos são filhos, ou parentes próximos, de funcionários e professores da UNESC.

### **3 3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Nossa investigação limitou-se as séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto foram 04 (quatro) os professores pesquisados, sendo 01 (um) de cada série. Este era o número de classes de séries iniciais, do Ensino fundamental,

existentes no colégio. Essas classes funcionavam em período vespertino das 13h15m as 17h15m e possuíam em média 30 alunos, exceto a 1a série que possuía 22 alunos.

Todos os quatro professores têm curso de graduação em Pedagogia e pós-graduação no nível de Especialização. Eles estão sempre se capacitando por meio de cursos oferecidos pelo próprio colégio, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, encontros para troca de experiências e outros.

Muito embora o Colégio tenha sido gestado com o objetivo de estar sempre aberto à novas experiências e práticas inovadoras, percebemos por parte de alguns professores, indícios de rejeição e de constrangimento quando se sentiram a mercê de observações. Uma professora ficava tão nervosa, que chegava a me dizer: *“geralmente eu sou uma pessoa muito tranqüila, mas quando estás aqui me observando, sinto que sou outra pessoa, me atrapalho, fico sem graça.”* Num primeiro momento pensamos que esta situação de “nervosismo” ocorria pelo fato de termos sido professora na graduação da referida professora, mas aos poucos fomos percebendo que, o fato de estarmos observando como ocorria o desenvolvimento das aulas, como o conhecimento era trabalhado, quais os processos interacionais promovidos e como a mediação entre o conhecimento e o aluno se efetivava e, principalmente, como o processo de avaliação ocorria, deixava o professor angustiado. Afinal, estávamos desvelando a dinâmica interna da sala de aula e revelando os procedimentos e as concepções avaliativas subjacentes à prática desse professor.

Este fato nos levou a propor uma nova conversação, para expor novamente nossos objetivos e tranqüilizá-los afirmando que estávamos ali para somar e que nossa investigação objetivava contribuir para a prática avaliativa pedagógica em situações escolares. Nossos estudos buscavam um novo redimensionamento da avaliação. Uma avaliação pautada em processos de aprendizagem, tendo como carro chefe a dinamicidade, a interatividade e a mediação constante de um conhecimento que está sempre em vias de vir-a-ser.

Também foram alvo de entrevistas e observações informais o corpo técnico e administrativo do colégio, sendo três coordenadores pedagógicos e

um diretor. Estes têm curso de graduação, sendo dois pedagogos, habilitação em Supervisão Escolar, um formado em Educação Física e o outro em Matemática e Pedagogia. Dos quatro, um é Mestre e dois estão cursando mestrado.

O contato com esses profissionais foi importante para que pudéssemos apreender a dinâmica interna do Colégio e pudéssemos confrontar os dados e informações entre o que dizem e o que fazem os sujeitos pesquisados.

A sala de aula, constituída por sua dinâmica, era o nosso espaço de investigação. Portanto, os alunos e os professores foram por 04 (quatro) meses, alvo de nossa mais aguçada atenção. Estávamos atentos as ações, situações, atividades, propostas e informações que pudessem evidenciar características ou indícios de uma prática avaliativa do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural.

### **3.4. A pesquisa propriamente dita**

Inicialmente mantivemos contato pessoal com a diretora, falando sobre nosso projeto de pesquisa, expondo nossos objetivos e o “porque” da opção em investigar aquele colégio. Fomos prontamente atendidos após consulta aos professores que nos permitiram o período de observação das aulas e se dispuseram a ser entrevistados, entendendo nossa proposta de trabalho. Em seguida oficializamos nossa solicitação por meio de um ofício<sup>25</sup> endereçado a direção do colégio. Assim, no início do mês de Março de 1999, estávamos adentrando o espaço das salas de aula. Éramos apresentados aos alunos e colocado o “porque” de nossa presença ali. Dessa forma começávamos o processo de observação e de registro dos dados considerados mais significativos para o nosso objeto de pesquisa. Nossa atenção estava voltada para as características da avaliação praticada.

Num primeiro momento fomos tentados a direcionar nossa atenção/observação para os momentos avaliativos específicos promovidos pelo

---

<sup>25</sup> Ver anexo 01.

professor. Esta era a prática que referendava, até então, nossas experiências avaliativas como docente. Aos poucos, todavia, fomos percebendo que buscávamos outros referenciais e que para realizar a análise que pretendíamos, precisávamos apreender a avaliação no seu contexto global. No contexto das dinâmicas das atividades, dos processos interacionais promovidos interclasse, nas mediações criadas e oportunizadas pelo professor em classe, nos modos de intervenções promovidos ou administrados pelo professor e os pares.

Com essa compreensão e preocupação passamos a olhar, a sentir, a perceber e a escutar as facetas e as multidimensões imbricadas na avaliação do processo ensino-aprendizagem. Assim, passamos a registrar dados e informações apreendidos no interior do cotidiano das aulas observadas, por meio da troca entre professores e alunos e vice-versa e entre os pares.

As falas, juntamente com as observações e análise documental, imbricadas de concepções e práticas avaliativas foram objeto de análise de nossa investigação. Os dados permitiram ao pesquisador considerações e sugestões pertinentes à prática pedagógica do professor e, em específico, à aquele que se pretende inovador nas questões avaliativas do processo ensino-aprendizagem, no âmbito da educação formal.

Os professores atribuem devida importância ao Planejamento e Plano de Ensino. Este é elaborado coletivamente no início de cada ano e, semanalmente é elaborado plano de aula. Contudo, percebemos que no desenvolvimento das atividades, o plano de aula, não era tão requisitado ou consultado. Aliás, em momento algum notamos a presença do mesmo em classe. Para os professores, o plano de aula tem como característica central a dimensão da flexibilidade pois, nem sempre os objetivos traçados para aquela semana são possíveis de serem alcançados sendo retomados em dias e atividades posteriores.

## **4. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA**

Nesse capítulo apresentamos e discutimos os dados coletados no percurso de nossa investigação. Aqui explicitamos as significações que se manifestaram nos momentos avaliativos, tanto formais quanto informais, indicadoras da presença da concepção histórico-cultural no processo ensino-aprendizagem desenvolvido no colégio em estudo. Apontamos a constituição de ZDPs que se constituíram nas interações, em função das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor e seus alunos.

### **4.1. A trajetória da construção do processo avaliativo**

Devido à implantação de uma proposta pedagógica e da nova modalidade de avaliação, consideramos relevante compreender o contexto, a forma de como foi pensado esse projeto e, ao mesmo tempo, analisar a vivência na prática escolar, dando ênfase às manifestações no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, achamos conveniente situar historicamente o colégio em estudo.

O CAP foi implantado, em 1992, concretizando ideais de um grupo de professores dos Cursos de Licenciaturas, que eram em sua maioria mantidos pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI)<sup>26</sup>. A expectativa era de que o colégio se tornasse um local de aplicação-reflexão, por parte dos professores e

---

<sup>26</sup> Primeiro nome da UNESC

acadêmicos das diversas licenciaturas, das teorias relacionadas à educação. Entretanto, com o vislumbamento das possibilidades de criação da universidade, as expectativas originais foram descaracterizadas, tornando-se em apenas um colégio, em que somente o nome se concretiza. Originalmente, a preocupação era com uma escola de aplicação que viesse atender alunos provenientes de famílias de baixa renda, o que acabou não acontecendo e passou a ser um colégio particular.

Devido o caráter emergencial, foi formado grupos de professores de várias áreas do conhecimento, da FUCRI, para que o projeto do Colégio fosse gestado. E assim procedeu-se. Em 1993, o CAP, ainda em processo de instalação, passava a funcionar nas dependências do complexo desportivo da UNESCO, especificamente nas salas de aulas do curso de Educação Física, por se tratar de um espaço ocioso durante o dia. Abria-se, dessa forma, mais uma possibilidade de formação educativa para a comunidade criciumense e regiões vizinhas.

O curto prazo de tempo estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação, para que fosse elaborado o projeto e os trâmites legais, fez com que o CAP fosse estruturado pedagógica e administrativamente com base em outros projetos educativos. Isso significa dizer que, inicialmente, ele não tinha uma identidade própria. O Regimento Interno Escolar, o Currículo, Sistema de Avaliação, Conteúdos, tudo era recorte de modelos de outras instituições de ensino. De acordo com uma coordenadora: *“Passado um ano, fomos sentindo a necessidade de estruturar a escola com as nossas características e identidade. A escola deveria ter características próprias, dentro de uma estrutura e funcionamento que tivesse a nossa “cara”.*

O desafio era grande devido as características dos alunos e as exigências dos pais. Boa parte dos alunos era constituída por aqueles descontentes com o tradicionalismo dos outros colégios. Por sua vez, os pais viam no colégio uma alternativa capaz de resolver os problemas das mais diversas ordens de seus filhos, ao mesmo tempo, temiam pela possibilidade deles se tornarem elementos de experiências pedagógicas dos acadêmicos dos

cursos de licenciatura. Esta preocupação aos poucos foi desaparecendo, pois o colégio não tinha vínculo nenhum com os cursos de graduação.

Foi então que, a partir de 1993, foi esboçado o primeiro projeto pedagógico, sem as características de um P.P.P. que a escola tem na atualidade.

Em face à característica – descontentamento com o processo pedagógico das escolas - da grande maioria dos alunos, tornou-se grande o desafio de construir uma proposta pedagógica e uma identidade para o CAP que representasse grande diferença daquelas dos colégios de origem do corpo discente docente.

Este era o parâmetro para a diferença, ou seja, cria-se uma “zona de possibilidades” no colégio, com isso, a necessidade do corpo docente se apropriar de novas significações.

Como zona de possibilidades surge a necessidade de mediações, interações, interlocuções e decisões, principalmente, no que se refere ao referencial teórico. Neste sentido, teve-se que conviver com dúvidas entre o construtivismo e a teoria histórico-cultural. Esse conjunto de preocupações é manifestado por uma coordenadora:

*“ Porém, tínhamos claro que queríamos construir um projeto de escola que nos diferenciasse dos demais. Então, tivemos que rever tudo. Tivemos que criar nossas próprias normas, rever as relações existentes entre os membros da comunidade escolar, o currículo, as questões relacionadas às formas de conduta dos alunos, questões disciplinares e principalmente as questões referentes ao modelo avaliativo instaurado e em execução”.*

O Colégio de Aplicação, como já mencionamos anteriormente, define como seus pressupostos teóricos-metodológicos, aqueles sustentados pelas teorias progressistas da educação. Assim sendo, manifesta seu comprometimento com o processo de apropriação do conhecimento como uma forma de leitura de mundo. Tem como princípio o respeito pelo ser humano em suas diferenças, limitações e possibilidades individuais e sociais. Busca a construção de uma sociedade mais igualitária, em que o indivíduo tenha os

seus direitos fundamentais respeitados e garantidos. Uma sociedade que dê condições para que os sujeitos humanos vivam com dignidade, isto é, de viver como “Homem”. Este, por sua vez, é concebido como ser histórico em relações de transformações mútuas com a natureza. Entende que o processo educativo propicia o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, conseqüentemente, a capacidade de elaborações tipicamente humanas.

Com base nessas concepções, a escola tem centrado suas atividades para o desenvolvimento de um “aluno total”. Prima por um processo educativo pautado na ação-reflexão para que o aluno consiga pensar com seriedade cada dificuldade concernente ao ser humano. Entende que isso só acontece quando o sujeito interage na sociedade o que, para tal, se faz necessário que o aluno adquira experiências e conhecimentos no âmbito escolar. Estas aquisições são fundamentais para a formação do cidadão em condições de contribuir para a transformação do modelo social atual, ou seja, da realidade presente, com vistas ao bem comum.

Propõe, pois, uma prática pedagógica voltada ao entendimento, por parte dos sujeitos, da realidade tal como se apresenta, isto é, com todas as suas contradições e conflitos, mas não imutável:

- “- uma escola competente e articulada socialmente, objetivando a modificação da realidade;*
- uma escola com consciência da prática social, capaz de vivenciá-la e quebrar o seu estado de inércia;*
- uma escola que não partirá de conceitos prontos, mas orientará seus alunos para que atinjam seus próprios objetivos, desmistificando a ideologia de momentos fragmentados e acabados historicamente;*
- uma escola que se propõe nortear-se pela ação transformadora, crítica, alicerçada na reflexão, construção e apropriação do conhecimento;*
- uma escola participativa, onde a comunidade escolar têm vez e voz, sugerindo, criticando e apontando as contradições a fim de que possa buscar na ação-reflexão, a transformação da escola e da sociedade”. (P.P.P, 1998-1999)*

Em todos os documentos do CAP é explicitado esse perfil de escola que está articulado enfaticamente à concepção de homem que, numa relação dialética com a natureza, age, interage e transforma o ambiente em que vive e, ao mesmo tempo, se transforma. É neste contexto de preocupações que explicita seu objetivo maior, ou seja: *“proporcionar aos alunos a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a construção e reconstrução de novos saberes”*. Este objetivo está articulado à missão da UNESCO que é **“promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida”**.

Neste contexto a mudança, a melhoria e a construção de um colégio com a sua própria identidade, se fazia necessária. *“Nós teríamos que partir do zero. Não refazer o que tínhamos, mas acima de tudo fazer”*, diz uma coordenadora. E acrescenta: *“ O P.P.P. do CAP norteia o nosso trabalho e as nossas relações na escola. Nele consta o como avaliar, como fazer as reuniões com os professores. É o P.P.P. que diz como e o que você quer de uma escola. É impossível não segui-lo, pois ele é nossa diretriz. Não dá para ignorá-lo, ou engavetá-lo, pois ele é o norte de todo o nosso trabalho”*.

Em 1994, foi esboçado o primeiro projeto e, em 1995, ocorreu a sua sistematização, mas foi somente, em 1996, que o P.P.P foi efetivamente colocado em prática. De lá para cá, anualmente, têm-se reavaliado e efetuado os adendos e/ou as modificações necessárias.

Para atingir os objetivos propostos, com o intuito de mudanças e inovações, o CAP propõe uma alternativa diferenciada do processo ensino-aprendizagem e, em consequência, do processo de avaliação. Esta era alvo de grande efervescência discursiva, gerado pelo descontentamento que vinha ocorrendo por parte de pais, alunos e professores.

Os pais insatisfeitos com as notas dos filhos, os professores preocupados com os resultados das avaliações, os alunos acusavam os professores da não coerência entre o conteúdo ensinado em aula e o solicitado nas questões de provas. Esse conflito se estabelecia mais a nível de 5ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Já à nível das séries iniciais do Ensino Fundamental, a preocupação estava voltada mais para as professoras, principalmente da 1ª série, que discordava em atribuir a nota no primeiro bimestre. Segundo seu depoimento, não se sentia a vontade para emitir a nota, pois os alunos vinham de comunidades diferentes e apresentavam níveis de dificuldades distintas. Mesmo assim, a nota foi adotada no primeiro ano de funcionamento da escola. No segundo ano, a professora continuou insistindo que não tinha condições de adotar esse mesmo sistema de avaliação, preferia fazer um relatório, elaborando pareceres (prática utilizada como forma de avaliação na pré escola, até hoje). Por sua vez, a 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental continuaram com o sistema de notas, enquanto a 1ª série iniciava a comunicação da aprendizagem da criança por meio de **pareceres**. De acordo com a professora, esse processo indicava o avanço da criança no decorrer de sua aprendizagem.

Assim, sucessivamente, as professoras das séries seqüentes, 2ª à 4ª, foram se apropriando deste novo processo avaliativo, considerando-o mais justo e fidedigno e passaram a se integrar no projeto. Segundo uma professora:

*“a nota era muito infiel, não representava a realidade do avanço. Quando se começa a avaliar por objetivos e comunicar por meio de pareceres, a metodologia muda porque quando o professor entra em sala de aula, tem que ter clareza do que vai trabalhar. Ou seja, os objetivos devem ser bem claros e definidos, pois estes são os cobrados em provas”.*

Em 1993, o sistema de avaliação do CAP passou a ser desenvolvido a partir de objetivos. A comunicação dos resultados, a partir de então, é feita por meio de pareceres descritivos, sendo que, de acordo com o alcance ou não de cada objetivo, são atribuídas menções como: (A), (AP) e (NA).

Atualmente, somente as classes de 1ª à 6ª séries do ensino fundamental, adotam a avaliação na modalidade de objetivos e pareceres, uma vez que este processo vem sendo implementado gradativamente a cada ano. Já, as 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, continuam com o sistema de avaliação por meio de notas até sua formação no final do Ensino Médio.

Os professores que adotam a avaliação por objetivos e pareceres se mostram satisfeitos, pelo fato deste modelo permitir um melhor acompanhamento dos pais, em relação a aprendizagem de seu filho. Segundo os professores: *“Os pais sabem exatamente que conteúdos o seu filho aprendeu ou não. E o aluno sabe onde não avançou e quais os conteúdos que precisa se dedicar mais”*. A preocupação se expande para a questão da aprendizagem e se intensifica quando o aluno não atinge os objetivos previstos. Surge, então, a necessidade de criar oportunidades para que os alunos se apropriem dos conhecimentos e conceitos que, por algumas razões, não foram conseguidos durante as aulas regulares.

Neste sentido, aspecto importante refere-se as aulas de reforço. Na avaliação por nota, o aluno com rendimento insuficiente (geralmente menos que 6), fica em recuperação, mesmo não sabendo qual ou quais os conteúdos não aprendidos. Na maioria das vezes, o professor revisa todos os conteúdos, previstos na sua programação de um determinado período escolar. Enquanto que, por objetivos e pareceres, os conteúdos recuperados são exatamente aqueles objetivos apontados como não alcançados nas provas.

Com esse novo sistema avaliativo, os sujeitos pesquisados afirmam existir maior coerência entre as concepções de ensino e os pressupostos teóricos-metodológicos adotados pelo colégio e o perfil de cidadão que este pretende formar. Ao acreditar que por meio das relações sociais, o homem se constitui competente para lidar com as contradições e contribui para o avanço e transformação da realidade, o colégio não pode pautar seu sistema de ensino e o seu processo de avaliação numa metodologia estática, pronta, determinada. Pelo contrário, propõe concepções teóricas e práticas pedagógicas que estimulem o indivíduo a se aperfeiçoar cada vez mais, num processo de constante interação e mediações sociais. Com isso, ele elabora e se apropria de novos saberes, levando-o a pensar num nível mais elaborado e superior, próprio dos seres humanos.

Ao propor uma avaliação com base em objetivos e pareceres, a dinâmica das aulas é desenvolvida a partir do objetivo proposto pelo professor e comunicado ao aluno, juntamente com o conteúdo a ser trabalhado em classe.

Os objetivos são claros e visam informar ao aluno aquilo que se pretende em relação a apropriação do conhecimento. Isso é comunicado em cada tema ou conceito a ser ensinado. Estes mesmos objetivos também aparecem nos instrumentos de avaliação, antecipando o que se pretende como aprendizagem. Na leitura que fazem os professores: *“no retorno das avaliações, o aluno não se limita a observar apenas o quantitativo, como as notas, que adquirem a dimensão de um fim em si mesmas”*. Pelo contrário, as reflexões dos alunos se voltam para os objetivos não alcançados ou parcialmente alcançados, para as questões incompletas e deixadas em branco e para o próprio erro.

Dessa forma, a política da nota e do conhecimento acabado desaparece, dando lugar à dimensão da reflexão, da apropriação e da reelaboração do saber.

A perspectiva do vir-a-ser do aprender se materializa no momento em que o professor detecta os conhecimentos dos quais o aluno não se apropriou. O professor identifica, por meio da resposta do aluno, a lógica de determinados raciocínios que determinaram o erros e acertos na avaliação proposta. A partir daí elabora novas atividades pedagógicas e indica os novos desafios metodológicos, viabilizando a retomada do processo de aprendizagem.

Durante a coleta de dados, ficou evidenciado que essa postura é entendida pelos professores como uma nova possibilidade de avaliação. Dessa forma, a avaliação por objetivos e pareceres foi internalizado, pelos professores, como o elemento de diferenciação em relação às demais instituições de ensino. De acordo com a direção do colégio:

*“este processo de diferenciação está nas relações existentes entre os sujeitos da comunidade escolar. É uma escola aberta à pesquisas, experiências didático-metodológico, à novas práticas pedagógicas, isto é, aberta à todos que queiram experienciar e construir novas possibilidades pedagógicas. Uma escola que prima pelo processo dialógico, tendo neste o sustentáculo para os entendimentos necessários à vida em harmonia”*.

Todo processo de discussão e apropriação dos referenciais de mudança foi amplo e exaustivamente discutido por toda comunidade escolar. Assim

sendo, os sujeitos pesquisados têm conhecimento do processo avaliativo adotado, uma vez que, o mesmo foi resultado do coletivo do Colégio.

#### **4.2. Encontros e desencontros das manifestações cotidianas do processo avaliativo**

Passaremos a analisar o processo de avaliação, dando ênfase às suas manifestações na prática pedagógica. Estas manifestações se referem ao que dizem e fazem os professores em sala de aula.

Vale salientar que o colégio tem como princípio de que o sucesso e o avanço da instituição só é possível dado ao trabalho coletivo. A parceria e o diálogo são os eixos centrais na conquista e construção daquilo que acreditam ser uma escola democrática, autêntica e inovadora. Por isso, propõe para toda e qualquer tomada de decisão ampla e irrestrita discussão para as propostas de implantação de mudanças e de melhorias.

Parte de um P. P. P., cujo teor norteia todo o trabalho escolar. Este é reelaborado coletivamente no início do ano, de forma a envolver e a comprometer todos da comunidade escolar sobre os rumos a serem seguidos. Nele consta todo o trabalho a ser desenvolvido na escola e as relações existentes. Ele integra a história da escola, sua estrutura e funcionamento.

Os professores dizem que, além de participar das discussões do Regimento Escolar e do P. P. P., elaboram o Plano de Ensino e o Plano de Aula, os quais não tivemos acesso. O plano de aula é acompanhado pela equipe técnica que proporciona momentos para discussões e sugestões, objetivando a adequação e melhoria do mesmo, no decorrer de todo o ano.

A avaliação é discutida, sempre que necessário, durante todo o ano letivo com os professores, pais e alunos. Tanto a prática da avaliação como os seus referenciais teóricos, freqüentemente são alvo de atenção, estudos e discussões, dada a sua complexidade e contradição posta na prática cotidiana.

Segundo os depoimentos das professoras, conforme já nos referimos anteriormente, havia inicialmente uma insatisfação com o modelo avaliativo com

base em atribuições de notas tanto por parte dos professores e dos pais, quanto por parte dos alunos. Na concepção dos professores, as menções numéricas não indicavam o processo, o avanço e, por isso, sentiam-se frustrados. Compreendiam a preocupação dos pais, como também, a indiferença do aluno em relação à aprendizagem, uma vez que estes, ao constatarem os resultados das avaliações, simplesmente evidenciavam satisfações ou não, de acordo com o valor numérico atribuído. Encerrava, dessa forma, mais um momento que se pressupunha ser de legítima aprendizagem.

Mesmo assim, no início, em relação ao novo sistema avaliativo adotado pelo colégio, segundo as professoras, gerou também uma certa resistência. As crianças queriam as notas nas provas, pois essa era a cultura predominante até então. Elas queriam as mesmas condições dos colegas das séries mais adiantadas. Hoje, passados seis anos, as queixas se diluíram e as crianças incorporaram o novo sistema avaliativo e não reivindicam a nota como indicadora de suas aprendizagens.

Ficou claro no discurso das professoras a satisfação pela forma como avaliam (por pareceres). Na medida que avaliam, se sentem avaliadas também. Como diz uma professora: *“quando o aluno diz “o que” não sabe, nós também sabemos “o que” não ensinamos devidamente. Avaliar por objetivos é mais indicativo do desenvolvimento do aluno. Não “medimos” o conhecimento e sim, respeitamos o processo em que o aluno se encontra, para que possamos trabalhar as dificuldades, ou então, para que partamos para novos desafios”*.

As professoras entendem que os objetivos elaborados previamente têm características de movimento, pois são constantemente revisados, retomados a cada momento de novas atividades propostas aos alunos.

Como a avaliação por objetivos é sintetizada descritivamente, as professoras pressupõem que podem, de forma mais clara, estar atentos ao avanço demonstrado pelo aluno no decorrer do processo ensino-aprendizagem. A professora da 1ª série exemplificou a situação dessa forma: *“temos alunos que diante de uma situação problema, lêem, compreendem oralmente, sistematizam e resolvem, mas também temos alunos que lêem e compreendem*

*dialógico, tendo neste o sustentáculo para os entendimentos necessários à vida em harmonia”.*

Todo processo de discussão e apropriação dos referenciais de mudança foi amplo e exaustivamente discutido por toda comunidade escolar. Assim sendo, os sujeitos pesquisados têm conhecimento do processo avaliativo adotado, uma vez que, o mesmo foi resultado do coletivo do Colégio.

#### **4.2. Encontros e desencontros das manifestações cotidianas do processo avaliativo**

Passaremos a analisar o processo de avaliação, dando ênfase às suas manifestações na prática pedagógica. Estas manifestações se referem ao que dizem e fazem os professores em sala de aula.

Vale salientar que o colégio tem como princípio de que o sucesso e o avanço da instituição só é possível dado ao trabalho coletivo. A parceria e o diálogo são os eixos centrais na conquista e construção daquilo que acreditam ser uma escola democrática, autêntica e inovadora. Por isso, propõe para toda e qualquer tomada de decisão ampla e irrestrita discussão para as propostas de implantação de mudanças e de melhorias.

Parte de um P. P. P., cujo teor norteia todo o trabalho escolar. Este é reelaborado coletivamente no início do ano, de forma a envolver e a comprometer todos da comunidade escolar sobre os rumos a serem seguidos. Nele consta todo o trabalho a ser desenvolvido na escola e as relações existentes. Ele integra a história da escola, sua estrutura e funcionamento.

Os professores dizem que, além de participar das discussões do Regimento Escolar e do P. P. P., elaboram o Plano de Ensino e o Plano de Aula, os quais não tivemos acesso. O plano de aula é acompanhado pela equipe técnica que proporciona momentos para discussões e sugestões, objetivando a adequação e melhoria do mesmo, no decorrer de todo o ano.

A avaliação é discutida, sempre que necessário, durante todo o ano letivo com os professores, pais e alunos. Tanto a prática da avaliação como os

de aprendizagem o alcance dos objetivos. O aluno aprendia quando os objetivos, criteriosamente elaborados, eram alcançados. O desempenho do aluno era previsto. O professor tinha o controle da aprendizagem.

Para que as dúvidas fossem esclarecidas, passamos a centrar nossa atenção em toda a sistemática de elaboração dos objetivos, a atenção dada a eles nas atividades de ensino-aprendizagem propostas em sala de aula e nas falas dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, perguntamos aos coordenadores se não havia relação entre a teoria citada no parágrafo anterior com aquela adotada no colégio, o que um deles respondeu:

*“os nossos objetivos não são estáticos, prontos, acabados. Eles são articulados entre si, e propõem uma constante retomada, no sentido da reelaboração do mesmo. Ele propõe movimento, na medida que o aluno avança para um nova aprendizagem, estabelecendo um novo patamar no seu modo de pensar”.*

Outro coordenador argumenta: *“aparentemente, pode transparecer as mesmas características, mas vistos como processo, como ação dinâmica, como um constante vir-a-ser, devido a forma como é trabalhado”.*

Quando se fala em avaliação por objetivos há uma sintonia não só nas falas dos coordenadores, mas também naquelas manifestadas pela diretora e pelos professores. Da mesma forma, os pais e os alunos - das séries onde esta modalidade de avaliação já foi implantada – já não fazem objeções e também incorporaram o discurso.

Um outro procedimento comum adotado pelos professores, é deixar explícitos os objetivos pretendidos numa determinada aula ou avaliação, de forma que os alunos tenham claro para que serve aquilo que estão aprendendo. Essa preocupação é manifestada pela professora da 4ª série: *“Por exemplo, números decimais. Aí explico que tem relação com o nosso dinheiro, pois ele possui vírgula”.*

Normalmente, nas escolas de um modo em geral, há uma preocupação em fazer a correção de atividades – exercícios – realizadas pelos alunos como um dos indicadores de avaliação da aprendizagem. No CAP, esse procedimento também é adotado. Com exceção da 1ª série, em que as

correções são feitas diretamente no caderno, as demais professoras utilizam o recurso da auto-correção. As professoras, geralmente, corrigem no quadro para que os alunos comparem as suas respostas. Um outro recurso utilizado na correção, pelo professor, é assinalar abaixo do erro e fazer com que o aluno descubra o que não está correto ou totalmente correto. Diz a professora da 4ª série: *“não uso conceito, nem símbolo. Somente assinalo o que não está correto do ponto de vista do conhecimento científico e eles já sabem que têm que procurar o erro”*.

Os trabalhos extra-classes são corrigidos nas horas atividades ou períodos das aulas de Educação Física, Inglês e Espanhol, lecionadas por outros professores. Todos os trabalhos ou atividades solicitados são devidamente corrigidos e avaliados.

Quando questionados sobre o “erro” no processo de aprendizagem, os professores deixaram claro que esse não é considerado como acabado, como uma aprendizagem terminada, e sim, como uma hipótese provisória, com perspectiva de novas possibilidades de aprendizagem. De acordo com o professor da 2ª série, *“como é um processo, ficamos atentos a estes alunos e damos subsídios para que supere aquela dificuldade (erro). Trabalhando por objetivos fica mais claro perceber o seu potencial e, conseqüentemente, com maior possibilidade de ascender para a série posterior”*.

O erro passa a fazer parte do acerto. A dimensão do erro é vista como hipótese, como também, a apropriação do conhecimento é entendida como um processo constante e permanente. Por isso, é natural que na caminhada de apropriação haja erros e acertos. Para a professora da 4ª série:

*“quando o aluno deixa em branco alguma questão, é preocupante, pois não percebemos nenhuma tentativa. Quando o aluno erra, pelo menos está tentando. Quando o aluno elabora suas hipóteses é sinal que está reelaborando algum conceito e uma nova aprendizagem está se processando internamente”*.

Mesmo tendo adotado, há alguns anos, as avaliações por objetivos, os professores ainda têm dificuldades em elaborar os mesmos. Esta dificuldade é considerada normal devido ao processo recente de implantação.

Por se tratar de um processo novo, no entendimento da comunidade escolar, o projeto avaliativo merece um tempo para se consolidar. *O processo em construção têm-nos dado a paciência histórica que precisamos para concretizar a mudança. Portanto, essas inseguranças, são consideradas pelo próprio grupo como normais*", diz a diretora.

As professoras, demonstraram satisfação com o acompanhamento pedagógico efetuado pelos coordenadores. Elas se sentem mais seguras para implementar o modelo avaliativo adotado, pois os coordenadores estão sempre discutindo e dando sugestões, no sentido de alimentar o processo. Todo o cronograma de atividades é anteriormente discutido com os coordenadores. Uma professora acrescenta: *"eles estão a par dos conteúdos que trabalhamos e da metodologia utilizada"*. O que nos pareceu uma relação de dependência, para elas se traduzem em atividades coletivas, cuja parceria é vista como o carro chefe de todo o trabalho.

Tendo em vista este novo fazer, os sujeitos da escola centram a atenção no sistema de avaliação sem, no entanto, se descuidarem dos demais componentes que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a diretora:

*"Nosso colégio, privilegia a construção e a apropriação do conhecimento, tendo a clareza da importância deste para a formação do homem. Estamos satisfeitos com modelo avaliativo implantado, por acreditarmos, que este é mais justo e fidedigno, pois aponta para prospecção do conhecimento, em detrimento do seu aspecto retrospectivo, até então trabalhado"*.

Por isso, todo objetivo é elaborado visando a aprendizagem do aluno. Por sua vez, os objetivos não alcançados, detectados em avaliações formais ou informais, são recuperados em momentos específicos e extra-classe, nas aulas de reforço.

Porém, quando a dificuldade no alcance dos objetivos é da maioria dos alunos, os mesmos são novamente trabalhados em sala de aula. *"O reforço, se refere aos casos mais específicos de dificuldades"*, diz uma professora.

A auto-avaliação é outro procedimento adotado pelas professoras, como forma de observar se os objetivos foram atingidos e de indicação para a aula de reforço. Tal procedimento foi manifestado pela professora da 1ª série quando disse que no final de cada dia promove uma auto-avaliação coletiva. Tem aluno que diz: *“eu não consegui ler hoje!”*. Dessa forma, o próprio aluno consegue expressar o seu desempenho ou aponta o que o outro não conseguiu.

A auto-avaliação, conforme a professora, *“também nos dá o referencial do processo que está se desenvolvendo com a criança e a partir daí, redimensionarmos nossos procedimentos metodológicos, principalmente para as aulas de reforço”*.

De acordo com as professoras, elas têm uma pasta, onde registram o nome da criança e os objetivos não atingidos pela mesma. Ali também são anotados o que falta, o que precisa ser feito e quais as dificuldades dos alunos. Esses dados subsidiarão o planejamento das aulas de reforço. Nestas, são trabalhados conteúdos de forma diferenciada com a criança que não atingiu os objetivos propostos. Para nós, essas aulas tinham, aparentemente, características da Tendência Tecnicista, mas aos poucos fomos percebendo que a dinâmica utilizada objetivava o acompanhamento e a orientação mais específica dos alunos.

As aulas de reforço eram norteadas pelos objetivos não alcançados ou parcialmente alcançados nas avaliações. Toda a metodologia utilizada, voltava-se para as atividades de ensino-aprendizagem e, primavam pelo desenvolvimento de habilidades substanciais para novas apropriações do sistema conceitual.

Nessas aulas, os objetivos não possuem um fim em si mesmos. Pelo contrário, são permanentes referenciais das fragilidades encontradas na apropriação do conhecimento, pelo aluno, durante as aulas regulares. O que na verdade difere as aulas de reforço, em relação as aulas regulares, é a sua dinâmica interna, a sua proposta metodológica, os recursos utilizados e os encaminhamentos dado a mesma. Não se trata de repetir a aula normal, mas sim, dar um novo enfoque aquele conteúdo não aprendido, de modo que o aluno possa construir as condições necessárias para a sua aprendizagem.

As aulas de reforço, uma hora por semana, assumem uma característica de preocupação, pelo professor, em relação ao conhecimento não apropriado durante as aulas normais. Por sua vez, os alunos também a freqüentam entendendo como uma necessidade para a efetiva aprendizagem de conceitos, superação de dificuldades e como momento de se sentirem mais à vontade para estabelecer relações sociais em um grupo menor de pessoas e com a professora.

É importante dizer que as crianças não vêm as aulas de reforço como punição ou castigo. As crianças gostam de participar dessas aulas, uma vez que a atenção da professora está mais diretamente voltada para elas. O que em aula normal seria em média, trinta alunos, ali se resume a três ou quatro, no máximo. Conforme a professora da 1ª série:

*“Tenho muitas crianças hiperativas, que não conseguem se concentrar, ou permanecer atentas o mínimo possível. Na aula de reforço é só eu e ela ou no máximo mais dois ou três colegas, por isso não há grandes interferências. Se houver um momento dispersivo, eles não conseguem realizar as atividades propostas. Eles gostam das aulas de reforço, brigam para participar. Penso que é devida a atenção mais direta dada pelo professor”.*

Já os professores da 3ª e 4ª séries dizem que, o que atrai é a metodologia. Ela é que faz a diferença. Há pouca escrita no caderno. As atividades são mais direcionadas para os tipos de dificuldades específicas. Usa-se mais jogos. O lúdico é o ponto forte. Acreditam que isso torna as aulas mais agradáveis na medida que percebem, no aluno, maior interesse e prazer pelos estudos.

Diante disso, indagamos aos professores, por que essa aula diferente, com uma metodologia mais agradável não era praticada no cotidiano das aulas normais. Segundo esses professores: *“é humanamente impossível trabalhar dificuldades específicas num contexto mais amplo, como o caso de uma classe com trinta alunos em média”.*

Muitos questionamentos já tínhamos feitos, a respeito de todo o processo de avaliação por objetivos e das oportunidades oferecidas pelas aulas

de reforço. O depoimento acima, que traduz o pensamento das professoras de 3ª e 4ª séries, contribuiu para nos alertar que elas não têm clareza do conceito de interação e de mediação. Vale salientar que os processos interacionais defendidos por Vygotsky e seus colaboradores são necessários no processo de aprendizagem do aluno, seja em pequeno ou grande grupo. Isto significa dizer que essas interações e mediações dependem muito das atividades propostas pelo professor e da sua disposição para ajudar os alunos, quando solicitado ou perceber a necessidade de intervenção.

Percebemos também que as aulas eram pouco dinâmicas, com maior ênfase às aulas expositivas. No período de observação, raros foram os trabalhos em grupos, pesquisas e relatórios realizados em classe ou extra-classe, de forma que as possibilidades de interações e trocas de conhecimentos ficaram bastante restritas. Para ilustrar, quando uma professora promoveu trabalhos em grupos, presenciamos que a apresentação dos mesmos foi marcada por algazarra, o que levou o professor a retornar a dinâmica anterior, ou seja, cada aluno voltava para a sua carteira, elaborando atividades individuais. Observamos um esforço e um desgaste enorme por parte do professor, na tentativa de promover “momentos” de aprendizagem interativa. Todavia, o que se constatava eram momentos de completo desinteresse por parte do aluno.

Contudo, a avaliação da aprendizagem, no decorrer de nossa investigação, tem-se manifestada multifacetada. Ao mesmo tempo em que os professores a compreendiam como processo, a avaliação era realizada e priorizada em momentos específicos. Isso ficou evidenciado tanto na fala quanto nas ações do professora: *“avaliação serve para saber como devo continuar trabalhando, pois às vezes um assunto se esgota e eu continuo trabalhando. “Meu Deus! Eles já sabem tudo”, então eu “paro” e “avalio”.*

Percebemos que a professora, mesmo tendo a concepção de que a avaliação deva ocorrer nos momentos de aprendizagem do aluno para que se possa entender a lógica de seu raciocínio e a forma dele se apropriar do conhecimento em estudo, não abre mão dos momentos formais e individuais de avaliação. Prática esta, constante e comumente manifestada no período em

que estivemos observando as aulas. Foram poucos os momentos em que presenciamos procedimentos avaliativos que contemplassem a participação coletiva dos alunos. As avaliações formais eram individuais, cabendo somente ao professor intervir nos raros momentos que era solicitado. A sala era disposta em filas, onde cada aluno de posse de seu instrumento de avaliação, solitariamente, resolvia as situações problemas solicitadas pelo professor. Na opinião de um professor, esses cuidados impediam que um colega copiasse do outro.

Segundo o depoimento da professora da 1ª série, há crianças que não conseguem pensar coletivamente e precisam ser avaliadas individualmente. São muito dispersivas e os momentos individuais de aprendizagem são mais produtivos para determinadas crianças.

Outra professora diz: *“quando a avaliação é individual, eles conseguem compreender e enxergar suas dificuldades. Tem aluno que chega em casa e diz: “ah mãe, me ralei! Fui fazer a avaliação, mas sei que errei isso, isso e mais isso”.*

Observa-se na prática avaliativa do professor sua crença de que sozinho, o aluno, detecta com maior facilidade suas não aprendizagens ou as suas respostas equivocadas. Outra manifestação é a de que não há percepção, por parte do professor, das dificuldades e facilidades dos alunos já no momento que ele propõe procedimentos pedagógicos para a apropriação do conhecimento. Com isso, corre o risco de não ter o cuidado de ajudar os alunos a perceber já naquele momento seus equívocos das mais diversas ordens. Assim pensando, o professor se distancia da dimensão social e dos processos interacionais defendidos por Vygotsky. Essa dimensão é entendida como essencial para que o processo de apropriação do conhecimento ocorra, pois na ótica vygotskyana, toda vez que o indivíduo está em situação de interação social, as condições para novas aprendizagens são bem maiores, dado a possibilidade de criação de ZDPs e as mediações estabelecidas naquele momento, entre os pares.

Não queremos dizer, com isso, que a avaliação não possa ocorrer por meio de uma prova. O que questionamos é a excessiva ênfase nela como

forma de avaliar o aluno. O ambiente em que é realizada não difere daquele tradicionalmente observado em escolas que não se consideram como diferentes. Também, no CAP, é somente pela prova e pelo boletim, este denominado de avaliação, que os pais e os alunos são alertados do desempenho em relação à aprendizagem. Por sinal, o boletim relata apenas os objetivos relacionados ao conteúdo pré-estabelecido para cada disciplina num determinado bimestre. Não há outras informações, dados, sugestões, esclarecimentos e comentários.

Compreendemos que a prova individual, numa abordagem histórico-cultural, esteja relacionada a uma, entre tantas, ações para também avaliar a constituição de ZDPs. Ela pode contribuir, pois, para que o professor perceba que o aluno está fazendo sozinho, aquilo que, até então, necessitava de orientação e apoio de outros sujeitos (Vygotsky, 1994). Compreensão esta, que ainda não foi incorporada pelos professores, em face, da presença marcante das significações tradicionais que é dado à prova.

Percebe-se, nas falas dos professores, uma preocupação muito grande com o alcance dos objetivos pelos alunos. Os objetivos passam a ser o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, na concepção do professor, a garantia da aprendizagem está no alcance dos mesmos.

A expressão *“vai valer nota, professora?”*, transformou-se em *“vai valer objetivos, professora?”*

Há, portanto, uma supervalorização na elaboração dos objetivos. Estes devem ser bem definidos, claros e precisos. *“Os comandos”*, termo utilizado no lugar de enunciado, *“devem estar bem claros, de forma a orientar o aluno com segurança sobre o que se pretende como seu desempenho”*, diz uma professora.

Embora exista a vontade de mudança e um esforço no sentido de compreender um diferente fazer, o professor se coloca em contradição. O discurso proclamado contradiz a prática pedagógica. O professor acredita no processo, até diz que: *“entendemos o que é processo, quando compreendemos como a criança aprende. E à medida que esta compreensão se estabelece, perceberemos que a avaliação não pode ser desvinculada do todo”*.

Mas o professor prioriza os momentos avaliativos isolados, não proporcionando trabalhos coletivos. Insistimos em dizer que, de acordo com Vygostky (1994), é por meio da mediação, da troca, da interação que o indivíduo aprende, se desenvolve e se constitui homem. Nossa insistência não significa que esse pressuposto é a essência da teoria de Vygotsky e o elemento balizador para o processo de apropriação/formação de conceitos escolares. Admitir isso seria, no mínimo descartar a complexidade da sua matriz teórica marxista fundamentada, pois, no materialismo histórico e dialético.

Desprezar esta matriz seria acreditar naquilo que é tão comum nos meios acadêmicos e escolares de que basta colocar os alunos em interações sociais que a aprendizagem se efetiva. Temos consciência de que todo o fenômeno, entre eles, o educativo, tem sua história *caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas*. (Vygotsky, 1994)

Ao mesmo tempo em que o professor discursa que o colégio adota o sistema de avaliação entendido como processo, constatamos atitudes e práticas avaliativas que se distanciavam tanto da concepção proposta em nosso referencial de pesquisa, como também, daquela explicitada no P.P.P. do colégio.

Buscamos, então, os diferentes enfoques dado ao termo “*processo*”: De acordo com o Novo Dicionário Aurélio, “*processo*” significa “*ato de proceder*”, “*ir por adiante*”, “*seguimento*”, “*curso*”, “*marcha*”, “*sucessão de estados ou de mudanças*”, “*método*”, “*técnica*”, “*transformação*”, “*evolução*”, etc. Todos esses termos, ao nosso ver, indicam uma situação de avanço, de ascendência e de movimento.

Pelas falas dos professores, o entendimento do que seja o termo e o significado da palavra “*processo*”, é confusa e oscilatória entre aquelas constantes no dicionário e o sentido estático que dão. Em todos os momentos os professores utilizaram o termo correto para a situação adequada, quando utilizado verbalmente. Todavia, nos alertamos para o fato deste termo ter sido freqüentemente utilizado numa dimensão individualizada. Não percebemos a presença da perspectiva social do conhecimento, do processo ensino-aprendizagem e, tão pouco, do significado social no modelo avaliativo adotado

pelo colégio. O processo, na visão dos professores, está voltado para a preocupação do desenvolvimento pessoal, no sentido ontológico do desenvolvimento humano. Há uma idéia de que os méritos da aprendizagem dependem unicamente do aluno, o que caracteriza uma visão reducionista do ato de aprender.

A própria modalidade avaliativa adotada, a partir dos objetivos, os quais cada aluno deve dar conta do seu alcance, nos evidencia uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para as possibilidades pessoais de cada aluno.

Diferente desse olhar, a concepção histórico-cultural, pressupõe o significado do termo " processo" relacionado às questões socio-culturais do conhecimento. Compreende o processo de aprendizagem, por parte do indivíduo, como sendo de natureza social. De acordo com Vygotsky (1994, p.78), *"todo conhecimento, num primeiro momento é social, para mais tarde, num processo de internalização , pelo sujeito, tornar-se individual"*, não numa relação de fora para dentro, mas significativamente, na relação do conhecimento que é social e que nos processos de interações e de mediações, promovido entre os homens e a natureza e vice-versa, é internalizado pelo indivíduo. A internalização é entendida como a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal, implicando em utilização de signos e supondo uma evolução muito complexa na qual ocorrem transformações qualitativas na forma de pensar dos indivíduos.

Esse entendimento parece não ser o que permeia as ações dos sujeitos desse estudo. Evidenciou-se muito a palavra processo com conotação de coletividade somente em ações externas à sala de aula, na manifestação de concepções, em atitudes de encaminhamentos teórico-práticos em nível de decisões mais amplas em relação a estrutura e funcionamento do colégio. Porém, essa compreensão não é traduzida nas atividades e procedimentos metodológicos tanto para o processo ensino-aprendizagem quanto do seu processo de avaliação.

Parece que os docentes e o pessoal técnico-administrativo compõem um coral muito bem afinado durante os ensaios, porém na apresentação em público há uma completa desarmonia entre as vozes. Ou ainda, parecem ser

aquelas pessoas que cantam o Hino Nacional, recitam uma poesia ou decoram a tabuada sem, no entanto, terem se apropriado das significações mais elaboradas daquilo que estão verbalizando. Assim sendo, o sentido que dão à palavra processo bem como os pressupostos da abordagem histórico-cultural é bastante restrito, não indo muito além da interpretação como sendo vocábulos presentes no discurso pedagógico brasileiro atual. Nomeá-los e tomar algumas decisões isoladas é a sinalização de que o “novo” e o “diferente” se instaura no fazer pedagógico da escola. Dessa forma o significado que é dado aos aspectos fundamentais da teoria histórico-cultural são, basicamente, o que Vygotsky (1989) denomina de “significado dicionarizado” de uma palavra. Ou seja, é simplesmente uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Isso está legitimado quando, privilegiando as provas escritas em momentos específicos, os professores acreditam na avaliação como um instrumento que aponta o crescimento do aluno. O “*parecer*” anteriormente creditado ao aluno é substituído por outro que indica o avanço deste. Isso ocorre em relação aos pareceres. Quanto a modalidade por notas, permanece a média aritmética. “*Faço várias avaliações, as anteriores servem de parâmetros, como indicador da evolução do aluno*”, diz um professor. E acrescenta, “*acho importante o pensar, o raciocínio dele, saber como elaboram as respostas. Quando numa questão perguntei: quais as formas de se evitar a “dengue” (1ª série), uma criança respondeu: “bater palmas, esmagar e dar vassouradas”, entendi que era espantar ou matar o mosquito. A resposta nada tinha haver com o trabalhado em classe, mas a resposta da criança tinha uma lógica e não podia ser considerada errada. Ela estava trabalhando com hipóteses. O importante era o raciocínio da criança, o seu processo de encontrar alternativas de respostas.*”

Em Vygotsky (1994), encontramos o conceito de ZDP, que indica o momento de transição de um nível de conhecimento à outro. Pressupõe que o professor tenha feito intervenções, mediando este conhecimento por meio de desafios, debates, instigando outras possibilidades e promovendo no aluno

outras formas de pensar sobre o assunto. Um pensar mais elaborado, a partir de pressupostos científicos.

No colégio em estudo, os sujeitos verbalizam o seu entendimento de avaliação como um processo. A fala a seguir expressa essa compreensão:

*“A avaliação como processo, implica em estarmos constantemente atentos. Quando solicitado que um aluno vá ao quadro resolver uma situação problema, percebemos se ele consegue ou não resolver. A minha aula é um constante avaliar. Percebo o avanço do meu aluno quando converso, observo, na discussão com o colega, ou em grupo. O mais significativo é essa evolução, essa construção mental, o raciocínio do aluno”*

Porém, nas observações efetuadas em aula, não conseguimos evidenciar momentos específicos de intervenções do professor, isto é, não ficou claro “o como” o professor percebe o avanço do aluno. Se houve, não foi perceptível ao investigador. As intervenções se manifestaram mais de maneira coletiva, ou seja, de momentos de explicação mais geral do que individual.

Quando perguntamos às professoras, qual era o papel dela e do aluno na avaliação, todas foram unânimes em responder. *“Incentivar, mediar o conhecimento, desafiar o aluno à reflexão, à criação, à construção e apropriação do conhecimento. Tanto aluno como professor são sujeitos da aprendizagem. Ambos são eternos aprendizes”*.

Para as professoras, as formas avaliativas são as mais diversas, os critérios bem definidos e os objetivos bem determinados. Dizem que avaliam o todo, isto é, todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, seja por meio de prova individual, trabalhos em grupos, pesquisas, entrevistas, relatórios, nas atividades diárias. Enfim, em todos os momentos estão desafiando, interferindo, provocando, estimulando, mediando...

No decorrer de nossas investigações, ficou evidenciado que há uma vontade, por parte do professor, de que o processo seja encaminhado neste sentido, porém, a prática demonstrou que nem sempre essa vontade se concretiza, dado as multiplicidades de implicações imbricadas no processo. Por exemplo, em geral, as classes são hiperativas ou tumultuadas, onde o

professor passa mais tempo tentando organizar, concentrar e estimular o grupo, de forma que o tempo transcorre, sem que o mesmo consiga atingir os objetivos.

A dicotomia entre o dizer e o fazer já é percebida no P.P.P. e no Regimento Escolar. Ali é explicitado o modelo avaliativo adotado pelo colégio. Porém, não possui um teor explicativo, de modo a deixar claro a sua historicidade, os pressupostos e os procedimentos que norteiam sua implantação.

A cena a seguir, entre outras presenciadas, é uma demonstração de que existe um discurso instaurado que não se efetiva numa situação específica de avaliação da turma de 3ª série.

*Uma menina, não entendendo uma questão da prova, pergunta:*

*\_ O que é interno? A professora faz Chiiii, agora não é hora de perguntar.*

*A menina olha para mim (estou próxima) e pergunta:*

*\_ O que quer dizer interno? O que uma colega se adianta e diz:*

*\_ Procura no dicionário!*

*A menina pega o dicionário, folheia, folheia, e, nada! Não encontra a palavra procurada e guarda o dicionário.*

*Percebo que ela ainda não domina o manuseio do dicionário e observando a sua angústia digo-lhe, baixinho: "interno" quer dizer "dentro". Então, a menina com alívio, responde:*

*- ah! Agora eu sei responder a questão.*

Essa situação nos fez pensar sobre o rumo da avaliação e suas conseqüências se, naquele momento, tivéssemos negado a palavra. Aquela situação não implicava num raciocínio mais elaborado, mas sim, na compreensão de um conceito necessário à resolução da situação problema promovida pelo professor. Vendo sobre outra ótica, a nossa intervenção pressupõe uma postura diretiva. No entanto, no olhar da teoria vygotskyana, agimos no sentido de atuar na ZDP, criada no contexto da avaliação e permitindo a apropriação de novos conhecimentos na ação partilhada. De certa forma, a intervenção representou uma continuidade da atividade proposta pelo professor. Nesse

momento, o mediador social passou a ser o elo entre o conhecimento novo e o aluno.

Vygotsky dá aos instrumentos mediadores uma atenção especial em seus estudos, pois no seu entendimento, estes são incorporados às ações humanas sendo que as mesmas não possuem, somente, uma dimensão quantitativa. O importante é que esses instrumentos mediadores resultem em ações qualitativas, como no caso do *“ah! Agora eu sei responder a questão”* da cena relatada anteriormente.

Para Vygotsky (1994) a apropriação de novos conceitos promovem, no indivíduo, a formação de pensamentos à níveis mais elaborados, sendo que estes são mediados pela cultura, desenvolvidos ao longo da história humana e nascem da atividade prática. Para ele, as mediações vivenciadas pelos alunos, tanto de maneira formal quanto informal oportuniza o processo de apropriação de conceitos e favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Todas essas questões aparecem timidamente no fazer pedagógico do colégio. A preocupação maior, nesse momento, é com a auto-afirmação do projeto implantado e sua credibilidade como referência inovadora.

A incorporação como o *“novo”* e o *“diferente”* da avaliação por objetivos e a aula de reforço, por parte do corpo técnico-administrativo e docente é muito forte, defendida e vendida para os pais como a melhor possível. Criou-se uma consciência entre eles de algo perfeito e inquestionável. Muitas vezes, essa convicção tem dificultado a análise daquilo que seria um processo de implementação para tornar-se algo estático e real sem a necessidade de constituições de novas diferenças e zonas de possibilidades. Nesses momentos, a dialeticidade, própria de uma concepção histórico-cultural, é substituída por uma linearidade de pensamento. Isto faz com que não percebam o determinismo estabelecidos nas aulas e nas avaliações (provas) pela antecipação dos objetivos aos alunos. Dificilmente há questionamentos a respeito das vantagens/desvantagens e conseqüências desse direcionamento dados pelos objetivos. Da mesma forma não é tão questionado o fato de mudar o sistema de avaliação da aprendizagem de dez níveis numéricos (notas de 0 à 10) nos sistemas tradicionais, para apenas três níveis (A, AP, NA). Neste

sentido, cabe aqui dois questionamentos? A avaliação não continua classificatória? Qual o significado do “dinâmico” da avaliação proposta por Lunt? Outros questionamentos nos vêm à tona de ordem mais geral, relacionada com a própria proposta do colégio e seus pressupostos: como se pode conviver com uma proposta com dois critérios e sistema de avaliação? Quais as (in)conveniências de se implementar uma proposta pedagógica gradativamente ou na sua totalidade?

Essas (in)conveniências não têm permeado as discussões no colégio, nem tampouco são manifestados pelos sujeitos envolvidos no processo, seja professor ou aluno. Assim sendo, parece não ter muita diferença, por exemplo, um professor de história, está “ensinando” os conceitos de sua disciplina às 7h30mm para os alunos da 6ª série que tem uma modalidade de avaliação e, ao sair daí as 8h15mm, vai para a 7ª série que se enquadra em outro sistema avaliativo.

Parece, aqui, residir algumas contradições entre a proposta pedagógica e seus pressupostos com a prática da avaliação. Talvez não seja nem uma contradição, mas uma dicotomia entre ambas. Se a avaliação é entendida como um elemento constitutivo de todos os momentos do processo pedagógico, como pode ser traduzida em sua síntese, para alunos e pais, de formas diferentes? A não percepção dessa dicotomia, por parte dos docentes e coordenação, parece não considerar a avaliação como fundamental para constituir zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, a oportunidade do professor estabelecer relações sociais para que os alunos se apropriem das significações dos conceitos.

Também não percebemos que essas duas formas de avaliar numa mesma proposta pedagógica, tenha sido utilizada para servir como parâmetro, nem mesmo para ser avaliada como a criação de uma diferença e, como tal, o surgimento de um espaço propício para reflexão e atuação. Ou seja, os duplos posicionamentos frente à avaliação da aprendizagem não foram tratados como pólos diferentes, e, dessa forma, não se constituíram em zonas de desenvolvimento proximal, tanto para os professores quanto para os coordenadores administrativos e pedagógicos.

Diríamos, então, que não conseguimos apreender os pressupostos da abordagem histórico-cultural se manifestando no momento específico do processo ensino-aprendizagem e da sua avaliação, embora ela esteja no ideário da comunidade escolar. Entretanto, muito mais do que uma abordagem específica adotada, determinada, pronta e acabada, encontramos um colégio que, pela sua tenra idade, está em processo de construção.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS ~

O processo de considerações finais de um determinado estudo nos submete à oposição de sentimentos do tipo tensão e alívio, incerteza e perspectivas, angústia e responsabilidade. Tais sentimentos se manifestam em face do compromisso de socializar o conhecimento que, desvelado a partir de uma situação teórico-prática, passa a ser disseminado e, provavelmente, avaliado.

O que parece ser, teoricamente, o momento que nos dá a nítida sensação de ponto final ou do fato consumado, ressurgente num movimento fortalecido à medida que o conhecimento é socializado, suscita novos interesses, inquietações e indagações. Mas, a postura de quem acredita que o conhecimento ocorre a partir de relações sociais, isto é, pelas interações tipicamente humanas, não pode ignorar a dinamicidade do homem e o seu processo permanente de conhecer, aprender e se desenvolver. Como diz, Freire (1996, p. 55), “[...] o *inacabamento do ser ou sua inclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento*”.

O conjunto dos sentimentos oponentes - ao qual se acresce a compreensão do *inacabamento* pelo fato de ser um estudo - é o propulsor e o norteador para fazermos algumas considerações a respeito da pesquisa.

Buscamos, em todos os momentos do processo da pesquisa, a compreensão da avaliação no que diz respeito, especificamente, ao processo de apropriação dos conceitos escolares. Para tal, foi necessário: o estudo de teorias, a análise de documentos, a observação de práticas pedagógicas, e

discussão do contexto das situações vividas e das relações em que a avaliação era a referência.

Dessa forma, nossa investigação, se pautou em revelar manifestações e atividades desenvolvidas, pelo professor, que apontassem para a perspectiva da teoria histórico-cultural.

O estudo empírico teve como base o cotidiano do colégio de Aplicação da UNESCO, em específico as séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como sujeitos da pesquisa, alunos, professores, coordenadores e direção. Buscamos, neste espaço, o discurso e a prática revelada, como fonte de informações consideradas, por nós, essenciais para desvelar o objeto de pesquisa. Isso nos propiciou perceber como a teoria histórico-cultural e o processo avaliativo são entendidos e vivenciados na prática educativa.

A concepção de avaliação proposta, no P.P.P. e no Regimento Interno Escolar, comunga com os ideais de um paradigma avaliativo pautado no movimento, no diagnóstico, na construção e apropriação do conhecimento de forma dinâmica e processual.

As concepções dos sujeitos entrevistados professam a avaliação como uma ação permanente e constante de perceber o movimento, a evolução do apreender do aluno. Essa posição sempre foi manifestada em todos os momentos em que a questão da avaliação vinha à tona cotidianamente ou em momentos exclusivos para a sua discussão. Em suas falas, os sujeitos, enfaticamente, evidenciam que entendem a avaliação como processo e não como um momento caracterizado pela prova. A avaliação é uma forma de identificarem as manifestações de aprendizagens elaboradas pelo aluno e de acompanharem o processo de aprendizagem e, em consequência, do desenvolvimento cognitivo.

Por sua vez, à medida que fomos nos aproximando da sala de aula, fazendo observações diretas das práticas pedagógicas e avaliativas, fomos percebendo que o ideário preconizado nos documentos e discursos se distanciavam, em muitos momentos. Porém, é inegável o esforço do professor em diversificar técnicas, utilizar diferentes recursos didáticos, no intuito de dinamizar as aulas. Mesmo assim, os momentos avaliativos ainda denotavam

medidas arbitrárias, resultantes de uma concepção de avaliação com base em provas em momentos específicos e pré-determinados.

Observamos que a forma que o professor promove os momentos avaliativos é adversa à concepção de avaliação como processo. Isto pode ser justificado pelos procedimentos rotineiros adotados antes e durante a realização das provas. A classe era organizada em filas, onde cada aluno, solitariamente, elaborava, assinalava ou escrevia suas respostas, conforme o tipo de questão proposta. Estas, geralmente, eram do tipo: complete, relacione, corresponda, inclua, responda, entre outras. “Os enunciados” das questões, entendidos pelos coordenadores e professores como “comandos”, na maioria das vezes, eram bem elaborados e se constituíam de muita clareza. Porém, ao nosso ver, os itens de cada questão, em sua maioria, não avançavam, no sentido de desenvolver, no aluno, habilidades cognitivas que propiciassem elaborações mais sofisticadas do pensamento e superassem a tradicional reprodução de conhecimentos.

O que presenciamos, na maior parte das observações, foram aulas que não integravam em suas dinâmicas, a prática avaliativa como processo, entendida por nós, na perspectiva histórico-cultural, como permanentes e constantes oportunidades de aprendizagens promovidas e acompanhadas pelo professor em sala de aula. Não queremos dizer com isso que o professor não tenha se empenhado e propiciado o estudo dos conteúdos planejados. Dizemos sim, que as possibilidades de constituição de ZDPs, eram vagas e indiretas. As atividades eram rotineiras, repetitivas e mecânicas. Havia poucas intervenções individuais em detrimento de explicações amplas ou elucidações de dúvidas e questionamentos no coletivo.

Embora essas questões mais amplas permeassem nossas preocupações, o interesse maior voltava-se para as manifestações avaliativas na prática escolar, na perspectiva da teoria histórico-cultural. Evidenciar e analisar as atividades presentes, contidas nos planos, na prática ou no ideário do professor, constituía nosso objeto maior de estudo. Assim como, identificar e analisar situações indicativas de constituição de ZDPs, pelo professor, nas

relações do processo ensino-aprendizagem, entendendo, a avaliação, nesse contexto como elemento constituinte desse processo.

Defendemos que a avaliação na dimensão de processo, necessariamente, deve ser concebida como um momento indissociável do processo ensino-aprendizagem como um todo, sem a fragmentação de seus elementos constitutivos. Cremos que esta deve ser a meta primeira, para que possa ocorrer um redimensionamento da prática da avaliação por parte dos professores e demais profissionais em educação.

A avaliação na prática pedagógica está diretamente relacionada a concepção de Mundo e de Educação que o professor possui. Assim sendo, a avaliação é resultante de toda postura pedagógica do professor.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo se apropria de significados por meio de processos interacionais, promovidos no conjunto das práticas sociais, a avaliação passa ser também, compreendida, como prática social. Vista assim, ela não é uma ação exclusiva da escola, pois em todas as situações cotidianas, mesmo nas mais simples ações, o homem, está sempre exposto ao fenômeno avaliativo, isto é, avalia e é avaliado.

A avaliação escolar não está relacionada somente à aprendizagem de conceitos pelos alunos. Ela faz parte de um universo mais amplo que é o contexto pedagógico, os quais integram professores e alunos.

Distanciada da concepção de avaliação que classifica, discrimina e exclui, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, objetiva a reflexão dos resultados da prática pedagógica. Essa reflexão se constitui de permanentes indagações. Estas são necessárias à todos que atribuem a avaliação como processo. Questionamentos do tipo: os sujeitos envolvidos estão atingindo os objetivos propostos? O professor está mediando o conhecimento? De que forma? O aluno está se apropriando do saber mediado pelo professor? Para que avaliamos? Dependendo da resposta pode viabilizar tomada de decisões, com o objetivo de retomar outras posições teóricas-metodológicas, obter maior comprometimento dos alunos e o envolvimento efetivo dos pais no processo educativo.

De acordo com D' Ambrósio (1996, p. 66):

“Avaliação está ligada a filosofia da educação. É interessante notar que o fenômeno aprendizagem é reconhecido em todas as espécies e relaciona-se à capacidade de sobrevivência. No homem não é diferente. A avaliação desta aprendizagem é intrínseca ao processo. Não aprendeu a comer, sente fome; não aprendeu a andar fica no lugar.”

A avaliação nesse contexto, é compreendida como um processo imprescindível a sobrevivência humana e, portanto, necessária ao processo de desenvolvimento do homem. Vista assim, a avaliação passa a ter papel relevante como instrumento de possibilidades do redimensionamento ou não de práticas pedagógicas com vistas ao aprofundamento do referencial teórico adotado.

A avaliação constitui-se, também, de significativa relação entre as atividades planejadas, desenvolvidas e propostas pelo professor. As atividades planejadas, numa abordagem histórico-cultural, devem envolver ações dinâmicas e promover as condições para que o aluno interaja com os professores e com outras pessoas que tenham mais experiências. A diversidade e a riqueza das atividades promovidas pelo professor, em classe, possui um valor significativo para que o aluno possa caminhar de um nível de conhecimento à outro. Nesse sentido, a avaliação assume uma posição mais prospectiva do que retrospectiva, uma vez que busca entender como o aluno se apropria do conhecimento, o que ele, efetivamente, já se apropriou e as possibilidades de novas apropriações.

Uma prática escolar baseada nesses princípios, deverá considerar o aluno como um sujeito ativo e interativo em todos os momentos do processo de apropriação do conhecimento, uma vez que, ele já não é visto como aquele que já nasce pronto ou recebe passivamente as informações do exterior. Assim sendo, as atividades espontâneas, embora necessárias e importantes, não garantem a apropriação do conhecimento produzido pelo grupo cultural ao longo dos tempos. Portanto, a intervenção do professor, de pessoas mais experientes e das trocas efetivadas entre as próprias crianças contribuem para o desenvolvimento individual e social do aluno.

Segundo Esteban ( 1994, p. 76-7),

“A ação do professor em sala de aula, um dos eixos transformadores, tem vínculos com sua ação como cidadão nos diversos espaços nos quais interage. A concepção que o professor tem de mundo tem relação com sua concepção sobre o processo de aprendizagem, assim como a leitura que faz o desenvolvimento do aluno tem relação com a qualidade de sua intervenção”.

Um outro aspecto importante, mas não evidenciado nas intervenções realizadas pelos professores pesquisados em sala de aula, diz respeito a constituição de ZDPs. Estas são necessárias a compreensão prospectiva da educação na prática pedagógica. Um professor tanto pode só identificar como também pode contribuir para a constituição de ZDPs. No entanto, ao avaliar um aluno em determinado momento, dependendo da modalidade de avaliação, poderá estar verificando apenas a sua capacidade de aprendizagem em função do seu desenvolvimento real. Por sua vez, poderá também ser utilizado como um permanente instrumento de diagnóstico da apropriação do conhecimento pelo aluno.

Vista assim, a prática pedagógica compreendida no referencial das zonas de desenvolvimento proximal promove a constituição de novas funções psicológicas, determinando, dessa forma, uma nova zona de desenvolvimento proximal. Na concepção vygotskyana, a apropriação do conhecimento, não poderá traduzir-se em acúmulo de saberes com a finalidade de vencer programa, apenas. O processo educativo, por extensão o processo de avaliação, constituir-se-á num momento consciente de reflexão e de aprendizagem, onde serão oportunizadas possibilidades de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Todavia, o contexto teórico-prático do colégio pesquisado, embora primasse pela relação dialógica na prática pedagógica, pela formação da autonomia na criança e pela diversificação metodológica oferecida ao aluno, não evidenciamos nas atividades propostas a existência da relevância social do conhecimento. Este não era viabilizado como um processo interativo e mediado que ocorre na ação partilhada, entre o professor e o aluno, ou entre eu e o outro.

Por outro lado, diferente é investigar o processo pelo qual é parte o resultado atingido e revelado pelo aluno. Sua apropriação adquire um significado por se tratar do que o aluno já sabe, no sentido de indicar o seu processo de desenvolvimento, sinalizando novas possibilidades, novos caminhos a serem percorridos na interação com o professor e os demais colegas.

A avaliação por si só, não dará conta dos problemas de aprendizagem, de reprovação e de exclusão escolar, se não estiver inserida num contexto mais amplo de discussão, reflexão e, principalmente de práticas que viabilizem a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

São possíveis dois olhares diferentes para o processo de desenvolvimento da criança: um olhar que revela as dificuldades e as impossibilidades dos alunos, ou um olhar que aponte para o avanço e para as potencialidades da criança. No sentido do avanço, percebemos que a criação da classe de reforço no colégio pesquisado, mesmo sem a consistência teórica necessária, propõe uma retomada dos conhecimentos não apropriados pelo aluno. Nesse sentido, tanto a avaliação formal quanto informal, são indicadoras das dificuldades e impossibilidades dos alunos e, ao mesmo tempo são propulsoras de iniciativas que viabilizam a apropriação do conhecimento.

Para possível superação da concepção e de uma prática estática de avaliação, ousamos apresentar algumas iniciativas, que podem contribuir para um olhar e um fazer diferente de uma prática pedagógica, mesmo sabedores da polêmica que envolve o tema e longe de tê-lo esgotado nesse trabalho. Certamente, outros alçarão novos vãos...

- Contrapor à concepção de aprendizagem que descontextualiza<sup>27</sup> o conhecimento, sendo condição “sine qua non” uma profunda interação entre os sujeitos da relação pedagógica;

- Que haja maior estudo e aprofundamento da teoria histórico-cultural, por parte das professoras, coordenadoras e direção do colégio, no sentido de apropriarem-se dos conceitos essenciais da teoria, cujos pressupostos

---

<sup>27</sup> Na teoria vygotskyana o termo “descontextualizar” tem uma outra conotação. “Descontextualizar” é processar com processos superiores, com signos e não com as funções elementares (órgãos dos sentidos, por exemplo).

nortearão a prática pedagógica a ação avaliativa na perspectiva processual, dinâmica e social;

- Que o cotidiano da sala de aula, aliado as bases teórica, seja o principal objeto de estudo dos professores. Pois, avaliando criticamente a ação docente e confrontando-a com a teoria, as contradições tornam-se perceptíveis, oportunizando novos objetos de estudos;

- Que o planejamento do professor (diário ou semanal), seja efetivamente elaborado, de forma a explicitar os objetivos a serem alcançados em cada aula e que se constitua articulado com os pressupostos filosóficos e as concepções de educação proposta no P.P.P. e Regimento Interno Escolar;

- Que as aulas de reforço, possam ser compreendidas e desenvolvidas como mais uma zona ou espaço de possibilidades para que o aluno possa apropriar-se do conhecimento de forma efetiva.

- Finalmente, sugerimos ao CAP, a utilização dos termos **“REFERÊNCIAS DE AVALIAÇÃO OU REFERÊNCIAS AVALIATIVAS”** no lugar do termo **“PARECERES”**.

Compreender e incorporar todo o movimento imbricado no processo ensino-aprendizagem e, em específico às questões referentes a avaliação na prática pedagógica, requer, no mínimo, esforço e vontade de contribuir com possibilidades de práticas diferentes. Sem dúvida, a construção e a apropriação de uma prática avaliativa diferente, vincula-se à possibilidade de os professores, coletivamente, debruçarem sobre sua própria prática, compreendendo-a em sua essência. Nesse processo a releitura diária da prática instiga a busca de novos elementos para a mudança, quando necessária.

Para o professor, sem dúvida, a superação do velho e a busca do diferente, representa um enorme desafio, no sentido de que a sua ação tanto pode contribuir para o fracasso da criança como para o seu sucesso escolar. Mesmo entendendo que a ação pedagógica é um espaço de possibilidades para a superação das não aprendizagens, em detrimento de todas as barreiras socialmente construídas para que a apropriação do conhecimento possa ocorrer.

Todas essas sugestões e reflexões não podem ser entendidas como momentos isolados e medidas paliativas para a conquista de um jargão de escola “diferente”. A questão é mais profunda, pois está relacionada com os pressupostos teóricos adotados. O aprofundamento da matriz teórica no âmbito sociológico, filosófico, psicológico e pedagógico é, sem dúvida, o caminho a ser trilhado por aqueles que entendem que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é uma condição para a formação do cidadão.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Mere (1996). **Avaliando a Avaliação da Aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lumén,
- ANDRADE, Sônia Regina de ( 1997). **As concepções dos educadores acerca do papel da construção do conhecimento na formação das futuras gerações**. Dissertação de Mestrado. FURB, Blumenau-SC.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. <sup>a</sup> (1995). **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas(SP): Papyrus Editora.
- CARO, F. G. (1982). Pesquisa Avaliativa: Uma visão panorâmica. In - Goldberg M. A. A. & SOUZA, C. P.(Org.). **Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios**. São Paulo: EPU, 10-14.
- DAMAZIO, Ademir (2000). **O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão**. Tese de Doutorado. Florianópolis (SC): UFSC.
- DANIELS, Harry (Org.) (1994). **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas(SP): Papyrus Editora.
- DEMO, Pedro (1988). **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez.
- ESTEBAN, M. T. (1994). **Repensando o Fracasso Escolar**. Cadernos CEDES, n. 28, p.75-87.
- FONTANA, Roseli A . Cação (1996). **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas(SP): Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. ( 1993). A Elaboração Conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In.- **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a**

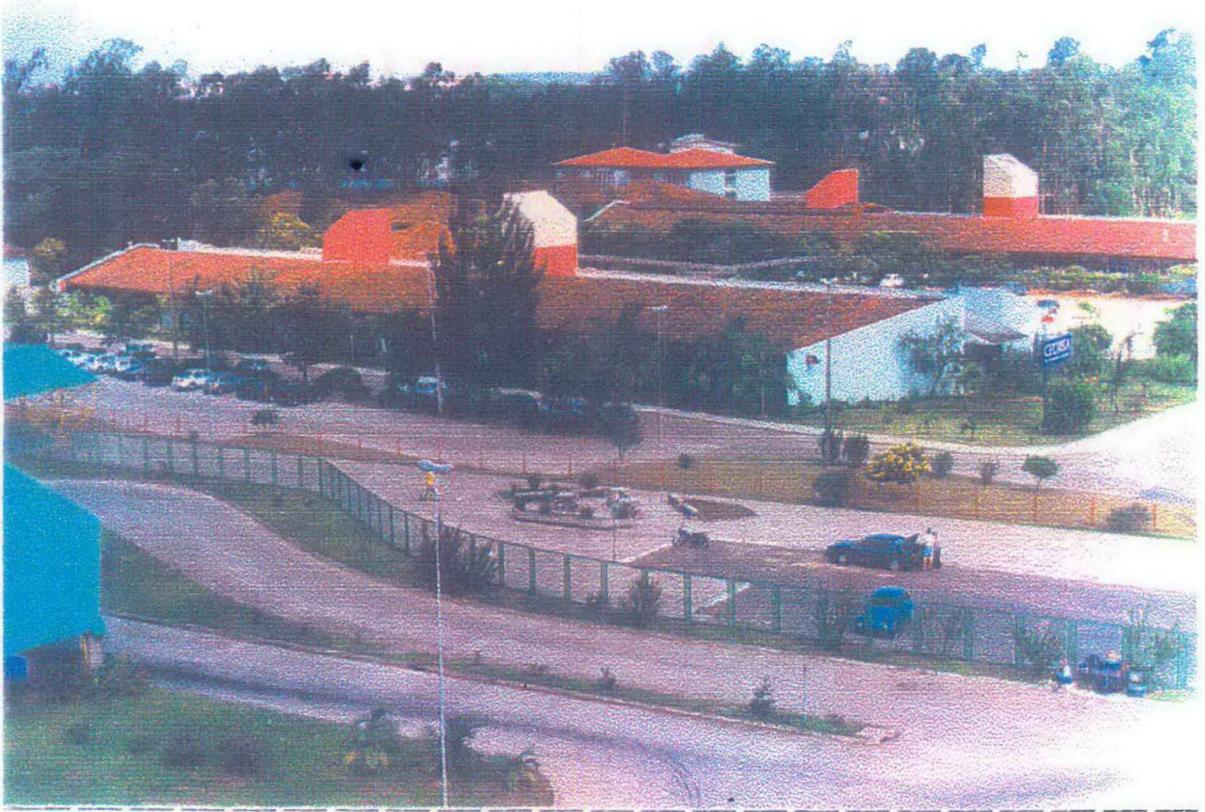
- construção do conhecimento.** Edited by A. L. Smolka and M. C. Góes, Campinas(SP): Papyrus, p. 121-151.
- HOFFMANN, Jussara (1993). **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da Pré escola à Universidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade.
- \_\_\_\_\_. (1993) **Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista.** 11. ed., Porto Alegre: Educação e Realidade.
- FREIRE, Paulo, (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (1994). **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas-SP: Papyrus.
- GÓES, M. C. (1991). **A natureza do psiquismo humano.** Cadernos CEDES 24:17-24.
- \_\_\_\_\_. (1992). **Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito.** Educação e Sociedade 42:337-340.
- JOBIN, S. & SOUZA and KRAMER S. (1991). **O debate Piaget/ Vygotsky e as políticas educacionais.** Cadernos de Pesquisa 77:69-80.
- LIBÂNEO, José Carlos (1994). **Didática.** São Paulo: Cortez, (Coleção 2.Grau. Série formação do professor).
- LUCKESI, Cipriano Carlos (1995). **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1986). **"Avaliação Educacional Escolar: Para Além do Autoritarismo.**" Revista da ANDE, (10): 47-51, (11) : 47-49, São Paulo.
- MERCER, N. ( 1988). **As perspectivas sócio-culturais e o estudo do discurso em sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 13-28.
- MOLL, Luiz C. (1996). **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia histórico-cultural.** Trad. De Fani<sup>a</sup> Tesseler, Porto Alegre: Artes Médicas, Cap. 6 e 15.
- MORIN E. (1996). **A noção de Sujeito.** São Paulo: Artes Médicas.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de ( 1993). **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione.

- \_\_\_\_\_. (1995). **Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento.** Temas em Psicologia 2:1-11.
- \_\_\_\_\_. (1995). **O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação.** Cadernos CEDES 35:9-14.
- PALANGANA I. C. (1994). **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social).** São Paulo: Plexus.
- PINO, A . (1991). **O conceito de Mediação semiótica em Vygotsk e seu papel na explicação do psiquismo humano.** Cadernos CEDES n. 24, :32-43.
- \_\_\_\_\_. (1991). **As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização.** Educação e Sociedade, n.42: 315-327.
- \_\_\_\_\_. (1993). **Os processos de significação e constituição do sujeito.** Temas em Psicologia, n. 1: 17-23.
- \_\_\_\_\_. (1993). "A interação social: perspectivas sócio-históricas". In: **Idéias**, 20: 49-58. Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- PIAGET, VYGOTSKY, WALLON (1992). **Teorias Psicogenéticas em discussão.** 8. Ed., São Paulo: Sumus Editorial.
- KOHL, M. (1992). **Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento.** Cadernos de pesquisa 81: 67-69.
- KONDER, Leandro. (1987). **O que é dialética.** 17. ed., São Paulo: Brasiliense, Coleção Pequenos Passos.
- SAVIANI, Demerval (1983). **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- SAUL, Ana Maria (1988). **Avaliação Emancipatória.** São Paulo: Cortez.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian (1986). **Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau: legislação, teoria e prática.** Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo.
- SHUARE, M. (1990). **La Concepción histórico-cultural de L. S. Vygotsky.** Moscou: Editorial Progreso.

- \_\_\_\_\_. (1990). **Las Fuentes Filosóficas de La Psicología Soviética.** In- **La Psicología Soviética tal como yo la veo.** Moscou: Editorial Progreso, p.11-56.
- SMOLKA, A . L. (1992). **Internalização: seu significado na dinâmica dialógica.** Educação e Sociedade, 42: 330-334.
- \_\_\_\_\_. (1993). **Construção do Conhecimento e Produção de Sentido: significação e processos dialógicos.** Temas em Psicologia 1:7-15.
- \_\_\_\_\_. (1995). **Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco.** Cadernos CEDES 35.
- \_\_\_\_\_. (1997). **Esboço de uma Perspectiva Teórico- Metodológica no Estudo de Processos de Construção do Conhecimento.** In- L. Smolka e M. C. Góes. **A significação nos Espaços Escolares: interação social e subjetivação.** Campinas(SP): Papyrus, p. 29-45.
- SMOLKA; A . L., GÓES M.; PINO A . (1999). **A contribuição do sujeito: uma questão recorrente?** In- **Edited by Wertsch Estudos sócios-culturais da mente.** P. Rio, and A . Alvares, Porto Alegre: Artes Médicas, p. 143-158.
- TRIVINO, Augusto Nivaldo S. (1994). **Introdução a pesquisa em ciências sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas.
- TUNES, E. **Os Conceitos Científicos e o Desenvolvimento do Pensamento Verbal de Elizabeth L. S. Tunes.** Cadernos CEDES 35.
- VEER, René & VALSINER Jean (1996). **VYGOTSKY: uma síntese.** São Paulo: Edições Loyola.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1994). **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1988). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: ICONE/ EDUSP.
- \_\_\_\_\_. (1991). **OBRAS escolhidas.** Madri: v. 2-3.
- ZANELLA, Andréa V. (1994). **A Psicologia de Vygotsky.** Ciências Humanas 12, n. 16: 43-61.

\_\_\_\_\_. (1992). **Zona de Desenvolvimento Proximal: Análise de um conceito em situações variadas.** Dissertação de Mestrado, PUC (SP).

## **7. ANEXOS**



Ofício encaminhado à direção da escola.

Ilma. Srta. Samira Casagrande

M. D. Diretora do Colégio de Aplicação de Criciúma

Criciúma, 22 de Março de 1999

Prezada Diretora:

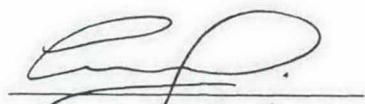
Com os cordiais cumprimentos, vimos através deste, solicitar permissão para desenvolver junto as séries iniciais do ensino fundamental, projeto de pesquisa, no Colégio de Aplicação - CAP, localizado no Bairro Universitário e integrado as dependências da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

A pesquisa objetiva a elaboração da Dissertação de Mestrado. Em caso afirmativo, pretende-se iniciar a coleta de dados na primeira semana de abril.

O tempo previsto para esse momento da pesquisa será de quatro(04) meses. Durante este período, solicitamos liberdade para transitar pelas dependências do colégio para observar as aulas, conversar com o corpo docente, técnico e administrativo, participar de Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas e de estudos, bem como, acesso à documentos tais como: regimento, plano político pedagógico e planejamentos de ensino.

Na certeza de contarmos com o vosso pronto atendimento, desde já agradecemos.

Atenciosamente,



Cleusa Ribeiro dos Santos

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE 1ª À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CAP

- 1- Você conhece o Plano Político Pedagógico do CAP? Sabe o que consta sobre o processo de avaliação no mesmo? Comente.
- 2- Seu planejamento integra as linhas filosóficas e pedagógicas propostas no Plano Político Pedagógico da escola?
- 3- Em que momento os objetivos a serem trabalhados com os alunos são traçados?
- 4- Para que serve a avaliação? Explique.
- 5- Como você elaborou esse conceito de avaliação? A partir de que pressuposto?
- 6- O que você considera mais significativo na avaliação?
- 7- Qual o papel do professor e do aluno na avaliação?
- 8- Como você avalia seus alunos? Que instrumentos são utilizados?
- 9- Em que momentos você avalia?
- 10- O que é avaliado?
- 11- Como você faz os registros das avaliações?
- 12- Você expõe à seus alunos o(s) objetivo(s) pelos quais irão efetuar determinada atividade?
- 13- Os alunos são informados previamente sobre os conteúdos que serão avaliados?
- 14- Você costuma corrigir os exercícios e/ou trabalhos efetuados intra ou extra classe?  
Como faz?
- 15- Quando o resultado é insatisfatório, o que você faz?
- 16- Como você costuma tratar o erro do aluno?
- 17- Há diferença entre a aula normal e a de reforço? Quais?
- 18- Você recebe algum tipo de colaboração e/ou orientação do diretor ou coordenador pedagógico em relação ao processo de avaliação? Que tipo? Quando?
- 19- Você está satisfeita com a forma de avaliar seus alunos? Comente.
- 20- Qual a diferença entre a comunicação dos resultados da avaliação por meio de pareceres e em relação a notas ou conceitos?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO CAP**

1. Como é elaborado o P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) da escola?
2. Que tipos de planejamentos a escola elabora e quais o desenvolvidos pelo professor?
3. A execução desses planejamentos são acompanhados pelo diretor ou orientador?  
De que forma?
4. Qual o modelo de avaliação utilizado pelo CAP? Poderia explicar?
5. O processo de avaliação está contemplado no P.P.P. da escola? De que forma?
6. A avaliação é discutida freqüentemente com os professores? Quando? Como acontece?
7. As questões teóricas relativas a avaliação da aprendizagem são trabalhadas em que momentos do ano letivo?
8. Quais são as maiores queixas (dificuldades) do professor em relação ao processo de avaliação?
9. Como você avalia e trabalha essas queixas?
10. Você acompanha o desempenho do professor e do aluno? De que forma?
11. Qual é o índice anual de reprovação?
12. Como diretora e/ou coordenadora pedagógica você está satisfeita com os resultados da avaliação dos alunos? Sim? Não? Por quê?

Ano: 1999

1º BIMESTRE

Série:

1º SERIE /1º GRAU

Aluno:

Mãe :

Pai :

Data de Nascimento:

Local :

.....

## CIÊNCIAS

- ( A ) Elaborar conceitos sobre a concepção humana
- ( A ) Representar a concepção por meio de desenho
- ( A ) Representar a concepção por meio da escrita
- ( A ) Reconhecer o desenvolvimento embrionário
- ( A ) Dramatizar o desenvolvimento embrionário
- ( A ) Escrever sobre a linha da vida
- ( A ) Desenhar e escrever as partes externas do corpo humano

## EDUCAÇÃO ARTISTÍSTICA

- ( A ) Expressar idéias através de desenhos
- ( A ) Criar títulos para suas produções
- ( A ) Criar desenhos a partir de um traçado
- ( A ) Representar situações por meio de recorte e colagem

## EDUCAÇÃO FÍSICA

- ( N ) Deslocar-se livremente na água, sem auxílio de bóias e da professora
- ( N ) Deslocar-se livremente no meio líquido com uso de bóias e sem o auxílio da professora
- ( N ) Manter o corpo flutuando na posição horizontal
- ( P ) Usar a criatividade durante as atividades propostas
- ( A ) Participar com entusiasmo das atividades propostas
- ( A ) Ter atitudes de respeito com os colegas e com a professora
- ( A ) Manter atenção durante as atividades trabalhadas

## ENSINO RELIGIOSO

- ( A ) Participar na construção das regras
- ( A ) Cuidar dos seus materiais
- ( A ) Conservar e contribuir com a limpeza da escola
- ( A ) Valorizar sua família

## GEOGRAFIA

- ( A ) Escrever seu endereço
- ( A ) Localizar-se dentro da sala
- ( A ) Localizar-se dentro da escola

## HISTÓRIA

- ( A ) Reconhecer a importância de Ter nome e sobrenome
- ( A ) Conceituar família nas mais diversas concepções
- ( A ) Representar os componentes da família
- ( A ) Apresentar uma solução para crianças sem família
- ( A ) Nomear os componentes da família
- ( A ) Representar a história do namoro dos pais

## LINGUA ESTRANGEIRA / INGLÊS

- ( A ) Identificar e ligar a figura com sua respectiva escrita em inglês
- ( A ) Reconhecer as cores escritas em inglês
- ( A ) Traduzir palavras através da observação de figuras dadas
- ( A ) Trazer material de inglês
- ( A ) Fazer as tarefas

## LINGUA PORTUGUESA

- ( A ) Emitir mensagens orais compreensíveis
- ( A ) Compreender mensagens orais
- ( A ) Compreender mensagens escritas
- ( A ) Escrever através da escrita convencional
- ( A ) Reproduzir palavras e frases
- ( A ) Produzir palavras e frases
- ( A ) Ler através da escrita convencional
- ( A ) Ler através de sinais, rótulos e desenhos
- ( A ) Cantar e expressar-se através de gestos e movimentos
- ( A ) Produzir frase com sentido
- ( A ) Reconhecer a ordem alfabética
- ( A ) Escrever seu nome e sobrenome
- ( A ) Identificar nomes próprios

## MATEMÁTICA

- ( A ) Relacionar número à numeral ( 0 a 20 )
- ( A ) Reconhecer os sucessores e antecessores ( 0 a 20 )
- ( A ) Formar conjuntos obedecendo comandos
- ( A ) Estabelecer sinais de maior, menor e igual a conjuntos e numerais de 0 a 20
- ( A ) Ordenar numerais de 0 a 20 obedecendo a ordem crescente e decrescente
- ( A ) Reconhecer os conjuntos finito, infinito, vazio e unitário
- ( A ) Adicionar numerais de 0 a 20

## X – OBSERVAÇÕES

Parabéns! Você atingiu muitos objetivos, isto quer dizer que estudou em casa, prestou atenção às aulas e contribuiu para que a aprendizagem acontecesse.

Leia com seus pais os objetivos que você não atingiu ou atingiu parcialmente e dedique-se a eles.

Estudar em casa é fazer as tarefas com atenção, é ler diariamente o que aprendeu, é buscar novas informações sobre o que aprendeu. Um beijo. Gi.

| Nome dos Alunos                     | DISCIPLINA: |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------------------------------------|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                                     | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 1. AMANDA BIANCHINI                 |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 2. ANA CLÁUDIA PEREIRA CARDOSO      |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 3. ARYELLA PINNHEIRO DA SILVA       |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 4. CAMILA FELÍCIO                   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 5. CARINA BRUNELLI SIMÃO            |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 6. CAROLINE ALMEIDA DA SILVA        |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 7. CÁSSIA FONSECA ZUANAZZI          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 8. CHRISTIAN MILANEZ PREIS          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 9. CRISTINA PERUCHI DARIO           |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 10. DANIELA PREIS JUVÊNCIO          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 11. ERIC SCHAUKOSKI                 |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 12. GISLAINE MIRANDA COKER          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 13. HENRIQUE LIMA TAUFEMBACH        |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 14. HUGO GIÁCOMO BILÉSSIMO          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 15. ÍTALO CARDOSO B. DE MENEZES     |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 16. JADE MENDES BENUCCI             |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 17. JEANDERSON RODRIGUES LEMOS      |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 18. JOÃO RAFAEL ALVES MATIAS        |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 19. JOHANA CABRAL                   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 20. LOURENÇO DAROLT GARDA           |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 21. LOYVANA CAROLINA PERUCCHI       |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 22. LUCAS FERREIRA LOPES            |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 23. LUCAS PEREIRA DAMÁZIO           |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 24. MAÍRA NIEHUES VOLPATO           |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 25. MICHELLE DA SILVEIRA CARMINATTI |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 26. MIRELA DE SOUSA BITTENCOURT     |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 27. MIRELA MACARINI ZUCHINALLI      |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 28. MURILO ROMANCINI DALAFFE        |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 29. PAULA GOMES DA SILVA            |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 30. RAFAEL LINO COLONETTI           |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 31. RAFAEL VIEIRA DE ASSUNÇÃO       |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 32. RAFAELA BORNELLI BIAVA          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 33. SAMUEL DOMINGOS CORRÊA          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 34. SILVESTRE MACARINI DAROLT       |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 35. VITAL MOLIN PLOGETHER           |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 36. VITOR ORLANDO FERREIRA          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 37. VITOR RONSONI NOGUEIRA          |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 38. WAGNER TROMBIM OLIVO            |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 39. WILLIAN DOS SANTOS MICHELS      |             |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

Avaliação de Português

Objetivos:

1. Compreender e interpretar texto em língua portuguesa.
2. Distinguir e classificar os elementos da comunicação.
3. Quantificar fonemas e letras, observando a intrínseca diferença entre ambos.
4. Identificar e classificar dígrafos, encontros consonantais, ditongos e hiatos.
5. Identificar a ocorrência de linguagem formal e informal.
6. Especificar a utilização de linguagem verbal e linguagem não-verbal.