

ALFABETIZAÇÃO: apropriação de muitas vozes...

Bate o sinal. Alunos seguem para a fila. Menores na frente, maiores atrás. Professora abre a porta da sala, alunos entram. “Professora...ele está me empurrando”. “Não consegui fazer a tarefa”. Maria chora porque alguém não quer mais ser sua amiga. Carteiras enfileiradas, cada um no seu lugar. “Vamos rezar. Daniel tire o boné. Podem sentar. Cruzem os braços, prestem atenção!”. “Professora...ele escreveu carro só com um r”. “Apague, está errado. Não prestou atenção quando copiou?” “Roda também é com dois r?”. Batem na porta, um menino chega atrasado. Foi ao dentista. “É verdade?”. A orientadora manda um bilhete. Barulho lá fora, alunos na janela. “Esqueci meu caderno”. Um aluno chora, outro perdeu seu apontador. Alguém entra na sala dando um aviso. Agitação geral. “Logo hoje!... Visita à Feira de Ciências.” “Olha a dentadura. Vai morder o seu dedo”. Dentadura é com “m” ou “n”? Horário da merenda. “Pode repetir? Quero um copo bem cheio”. A conversa é agitada e barulhenta. O que mais gostei foi dos dentes. Lembra da história do “Meu dente caiu?. Eu não gostei”! Começa a produção do texto. “Não sei escrever a palavra dente”. “Pri...pri...prime...primei...primeiro”. Juju escreveu meu com “n”. “Eu não sei escrever”! “Então faça um desenho”. “Eu já terminei”. “Quero ler”. “Espere para ver se escreveu tudo certinho”...

A professora⁶ se indaga sobre os modos de ensinar e se intriga com os muitos modos de aprender das crianças (Smolka, 1996). O cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas pessoas⁷ com histórias singulares, individuais ou coletivas, integrantes de um determinado espaço cultural, com diferenças orgânicas, comportamentais e divergências de idéias.

Poder olhar a sala de aula e a escola de um lugar, ao mesmo tempo de imersão e de distanciamento (Smolka, 1996), refletir sobre as ações pedagógicas no espaço alfabetizador e perceber em que medida se articulam e se entrelaçam as dimensões históricas, culturais, individuais, pragmáticas e pedagógicas, são os objetivos deste documento, que situado no contexto da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, procura estabelecer um movimento de constante diálogo com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

A compreensão da alfabetização enquanto processo de apropriação de diferentes linguagens (escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento) terá como fundamento as concepções de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, assumindo com os demais saberes, a opção desta Proposta Curricular.

O conhecimento constituiu-se das produções humanas, histórica e culturalmente elaboradas e apropriadas pelos sujeitos, através das interações sociais, na busca da compreensão de si, do outro e do mundo.

Entendido desta forma, o conhecimento não se configura em verdades prontas e acabadas, muitas vezes trabalhadas no cotidiano escolar através da utilização de mecanismos como livros didáticos, cartilhas e outros, e de atitudes do educador diante da ação pedagógica. Ao contrário, a Proposta de Alfabetização busca uma compreensão de conhecimento que se transforma constantemente, de acordo com o movimento histórico de cada sociedade. Deste modo, também os sentidos e significados da alfabetização se transformam na dinâmica das relações sociais.

Articula-se a esta concepção de conhecimento a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento, como processos intimamente relacionados. Isto significa observar que:

⁶ – Mesmo melindrando as regras gramaticais da Língua Portuguesa, optamos neste texto pelo tratamento “professora” quando nos referimos à pessoa que trabalha com as crianças nas classes de alfabetização, uma vez que a maioria dos profissionais que atuam no Magistério e, principalmente, nas séries iniciais são mulheres. Optamos por usar o feminino para não sobrecarregarmos o texto fazendo sempre a referência o/a em todos os momentos. Registra-se, no entanto, que com respeito a todas as discussões sobre as questões de Gênero, o correto seria estar mencionando sempre os dois sexos. Sintam-se, portanto, professores e professoras contemplados nessa discussão.

⁷ – Pessoas que são adultos e crianças nos seus diversos papéis: professor, alunos, pais, colegas, irmãos, profissionais da educação, etc.

- a) o desenvolvimento não **precede** a aprendizagem – o que nos leva a superar a exigência de pré-requisitos (período preparatório/prontidão) para a alfabetização;
- b) há um movimento de diálogo⁸ constante entre o que aprendemos e as possibilidades disponíveis que utilizamos para realizar estas aprendizagens;
- c) aprender e desenvolver-se só se efetivam através de interações sociais. Portanto, a apropriação do conhecimento acontece num processo de trocas entre sujeitos com diferentes experiências;
- d) a relação entre aprendizagem e desenvolvimento permite ao sujeito avanços qualitativos, no uso de recursos para resolução de problemas frente a novas situações.

Assumir, na prática pedagógica, estes pressupostos, implica na análise de muitas questões que se apresentam como importantes:

Como vemos as crianças hoje?... O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem? Como adquirem esses conhecimentos? Como interagem com este objeto cultural – a escrita – e como interpretam o ato de leitura? Qual a função do adulto nesse processo? Qual a função da escola? (SMOLKA, 1991, p. 23)

Buscar respostas para estes questionamentos implica refletir sobre as interações sociais que envolvem as diferentes linguagens dentro e fora da escola.

ALFABETIZAR-SE : INTERAGIR COM DIFERENTES LINGUAGENS

A alfabetização constitui-se numa atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente. Dentre elas situa-se a escrita como um artefato presente em todas as atividades das sociedades letradas.

O processo histórico de letramento destas sociedades acabou determinando diferentes graus de convívio com a escrita e, embora nem toda a população tenha acesso à escrita **escolarmente rentável**, na nossa sociedade muitas crianças...

percebem o mundo e as diversas formas de representação do real que as rodeiam muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e da escrita. Isto é facilmente percebido em suas tentativas de compreender os diferentes textos que se encontram ao seu redor (livros, embalagens, comerciais, cartazes de rua, anúncios de televisão...). É um mundo cheio de cor, de ação e de símbolos impregnados de significados. (LAFFIN, 1996, p. 75)

Tais símbolos, desenvolvidos histórica e socialmente como formas de representação, possibilitam tornar presentes aos sujeitos, os elementos que estão ausentes ou distantes da sua realidade.

Desenhos, jogos, gestos, fala, ... são representações que conseguem uma relação imediata com o objeto que se quer representar. A escrita por sua vez é constituída de um sistema particular de signos e símbolos que busca representar os sentidos e significados das relações estabelecidas entre os sujeitos e as diferentes linguagens.

A escrita convencional surge num processo de diferenciação, que se inicia na pré-história da escrita na criança. Muito antes da sua chegada na escola, interagindo socialmente com a fala, gestos, brinquedos de faz-de-conta, jogos imitativos, desenhos, sons... a criança avança no processo de apropriação da escrita, tendo a fala como principal instrumento mediador.

... se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de

⁸ – Diálogo entendido como interlocução, como troca entre pessoas, entre experiências, entre vivências, entre falas que se apropriam e são apropriadas.

atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica de escrita. (LURIA, 1988, p. 143-4)

Na atualidade, encontramos diversos sistemas de escrita, que na história da humanidade foram se tornando instrumentos de mediação e, nesse sentido, técnica – como afirma LURIA no parágrafo anterior – que possibilita ao homem o registro de suas experiências.

Ao olharmos a escrita como um processo que dá continuidade à aprendizagem/desenvolvimento na linguagem das crianças, não podemos mais aceitar que na prática pedagógica ocorra uma ruptura entre o que as crianças são capazes de fazer ao ingressar na escola e os objetivos que esta se propõe a trabalhar no ensino da língua.

Segundo FERRI (1996) é necessário, deste modo, compreender que, no processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita deve ser uma atividade real e significativa, na qual as crianças interagem com diferentes conhecimentos, com o professor, sua intencionalidade e a linguagem escrita em suas diferentes manifestações.

Metodologicamente, isto significa que a escola deve intensificar, no interior da sala de aula, a interação com as produções gráficas utilizadas no meio cultural. Produções que possuem funções específicas conforme o contexto social em que foram produzidas – função de registro, divulgação de informações e conhecimentos, lazer, comunicação, identificação, expressão de sentimentos e vivências. A interação com tais produções e suas funções permite que a criança perceba a importância da escrita na relação com os outros, tornando-a necessária.

Logo, para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno sinta a sala de aula como ... *um lugar onde as razões para ler [e escrever] são intensamente vividas. (FOUCAMBERT, 1994: 31)*

Nesta perspectiva, a professora poderá, além de propiciar um ambiente alfabetizador rico de materiais escritos que deverão ser manuseados constantemente pela criança, trabalhar uma série de atividades contextualizadas e significativas. Através destas atividades num processo de diferenciação das funções da escrita, no contexto em que cada texto foi escrito, nos seus significados, na estrutura textual, nos diversos formatos, tamanhos e cores das letras que compõem o texto, a criança irá se apropriando e elaborando as convenções da língua padrão.

A linguagem escrita, enquanto signo mediador que possibilita importante salto no desenvolvimento da pessoa, é um processo extremamente sofisticado de representação da realidade. A apropriação deste complexo sistema permite um novo instrumento ao pensamento, aumentando a capacidade de memória, registro de informações e propicia diferentes formas de organizar a ação do sujeito (FERRI, 1996).

Para garantir estas apropriações, a prática alfabetizadora deverá se redimensionar no sentido de criar espaços que proporcionem um conjunto de práticas discursivas, ou seja, viabilizando diversas *formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e escrita* (MATENCIO, 1994, p. 20), para que circulem na escola momentos de negociação das diversas maneiras de ver e dizer o mundo.

...interdiscursividade, inclui um aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante (...) é a consideração não apenas como atividade cognitiva (...) mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). (SMOLKA, 1991, p. 63)

Compreender a alfabetização como uma atividade interdiscursiva traz implicações pedagógicas que nos fazem refletir sobre as ações que possibilitam às crianças **o dizer e o escrever**: podem as crianças escrever o que pensam, o que falam e como falam? Quando escrevem têm razões para fazê-lo ou apenas cumprem as tarefas de escrita estabelecidas pela professora?

Considerar a alfabetização como sendo um processo interdiscursivo que pressupõe ações compartilhadas no cotidiano da sala de aula, é priorizar a mediação com o outro pela palavra. Isto significa que no dia-a-dia escolar, professores, alunos, pais e os demais envolvidos interagem nesse processo. Interações que vão muito além do simples contato das pessoas entre si, uma vez que exigem mobilização por parte dos sujeitos, agindo significativamente, questionando certezas, negociando pontos de vista, explicitando contradições, etc.

Como exemplo desta discursividade poderíamos situar o texto que introduz este documento. Vozes, experiências, conceitos, conhecimentos... se entrecruzam na trama discursiva tecida na sala de aula. A escuta atenta aos diferentes modos de aprender, aos diferentes saberes dos alunos permitem à professora criar intervenções pedagógicas que garantam avanços qualitativos na apropriação de diversos conhecimentos, estabelecendo o diálogo entre as produções históricas da humanidade e a cultura do aluno.

Na interação com a linguagem matemática, as das ciências naturais, humanas e sociais, a das artes e a do movimento humano, professores e alunos redimensionam o entendimento do que seja alfabetizar-se. Ao elaborar conceitos fundamentais como número, propriedades aditivas e multiplicativas, proporcionalidade, tempo, espaço, cultura, movimento, meio biótico e abiótico, entre outros – mais explicitamente colocados nos textos de cada área que compõe esta Proposta Curricular – ... *a criança é colocada diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam, por sua vez, das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhes coerência interna (FONTANA, 1996:124).*

Assim, é na dinâmica das elaborações conceituais que se explicita a mediação da **palavra** na compreensão significativa dos conceitos. *Toda palavra comporta duas faces, Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (...) É o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN apud FONTANA, 1996:26).*

Afirma-se, portanto, o caráter interdiscursivo da alfabetização que assumimos neste texto e que nos permite trabalhar com alunos de diferentes possibilidades, exigindo-nos pensar esta aprendizagem, de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais de compartimentalização da escola padrão. A formação de grupos heterogêneos é apontada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que

... a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 88)

ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO O COTIDIANO

Faz-se necessária a discussão metodológica da prática alfabetizadora a partir de textos advindos de diferentes áreas do conhecimento. Estes deverão ser trabalhados, marcados pela interlocução do complexo de vozes dos autores, professores e alunos, que contribuem, apontam sutilezas e belezas, discutem, discordam, mas que efetivamente tornam-se co-autores no processo de apropriar-se da leitura e da escrita.

A tipologia textual a ser utilizada deve ser a mais variada possível. As histórias infantis, os nomes/apelidos das pessoas e das coisas, os nomes científicos/populares das plantas e das coisas, poesias, textos coletivos e individuais produzidos pelos alunos da classe ou por outros alunos, jornais, bulas de remédio, rótulos, lendas, adivinhas, parlendas, músicas, textos informativos, relatórios de pesquisa e experiências... devem ser criados e recriados pelas crianças.

Destes textos, **não** se retira **uma** palavra-chave, para decompô-la em sílabas ou para ser estudada isoladamente, esquecendo-se ou desconsiderando-se as outras palavras do texto. O ensino da língua pautado em elementos isolados como letras, sílabas, palavras, sons, além de descaracterizar a própria língua, dificulta

a significação do real. *A escola não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com as crianças. Pelo contrário, tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido* (SMOLKA, 1991).

Os textos a serem trabalhados devem ter grande significação para as crianças desde os momentos iniciais da alfabetização. Um exemplo disto foi observado em uma turma onde a professora, nos primeiros dias de aula, discutiu com as crianças suas expectativas em relação à escola e ao “aprender a ler e escrever”. Enquanto falavam, a professora registrava num papel as expectativas de cada uma, nomeando o autor destas. Ao mostrar para o grupo este registro, a professora deixou claro quem foi o autor da produção.

Em momentos de discursividade como estes, as crianças assumem o papel de quem tem **o que dizer, para quem dizer, por que dizer** e percebem que tanto a linguagem oral como a linguagem escrita constituem meios que propiciam este dizer.

Na seqüência, a professora explicou que tudo o que se fala, se pensa, se imagina pode ser escrito com as letras do alfabeto, números, ícones e outros signos, apresentando-os às crianças. Solicitou que registrassem suas idéias combinando o uso das letras – um dos símbolos estudados (estes registros tinham como finalidade a análise dos avanços posteriores). Crianças que diziam não saber escrever eram incentivadas a fazer do modo que sabiam naquele momento, pois teriam muito tempo para aprender mais e mais coisas.

A professora sugeriu e juntos fizeram a síntese das expectativas do grupo. O texto foi reproduzido e entregue para todos. (É um bom início para um “caderno de textos”). A leitura deste registro escrito oportunizou a análise das formas das letras, da direção da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita), dos sinais de pontuação, da organização do texto, das letras iniciais, do número de letras, dos desenhos e das relações de sentido e significado que estes elementos conferem ao texto... enfim, estudou-se a materialidade do código.

Durante a realização das atividades, a professora, ciente de seu papel mediador, cria espaços para que as crianças façam suas tentativas de leitura e se expressem através das mais variadas formas de representação: cênicas, plásticas e musicais... *articulando a percepção, a imaginação e o fazer artístico nas diferentes linguagens* (Proposta Curricular : Educação Artística, p.149).

Evidencia-se, em práticas pedagógicas como esta, a importância do trabalho coletivo, em grandes ou pequenos grupos. Segundo VYGOTSKY (1989), todas as funções do desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, posteriormente no interior do sujeito (intrapicológico). Isto significa que o trabalho em grupos oportunizará maiores condições de aprendizagem.

Desta forma, é imprescindível fazer intervenções pedagógicas no sentido de mobilizar o grupo para as interações, pois a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de “sentidos e significados” que vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções da sala de aula.

Todas as observações pontuadas neste texto exigem, dos sujeitos envolvidos no ato educativo, a clareza de que quando se definem determinados objetos do conhecimento (como por exemplo a apropriação da linguagem das ciências naturais), apenas iniciamos o processo de elaboração conceitual dos mesmos.

VYGOTSKY (1989) chama a atenção para o processo de elaboração conceitual dizendo que a criança necessita dialogar com os conceitos, articulando-os às vozes, saberes e experiências de seu grupo social e de outros. Nessas relações ela começa a elaborar o significado da palavra, a experimentá-la em seus enunciados, à luz de outras palavras e de outros enunciados.

Isto significa que a professora terá de trabalhar os conhecimentos em inúmeras atividades das diferentes áreas até que as crianças possam, de fato, se apropriar dos mesmos. Cabe à professora possibilitar às crianças o encontro com novos conceitos, explicitando-os em contextos diversos, destacando-os nestes contextos, possibilitando-lhes a expressão de sua compreensão inicial, auxiliando-as a analisar e organizar essas elaborações iniciais, confrontando-as com outras possibilidades de elaboração, introduzindo e especificando elementos e informações que possam apurar as generalizações construídas (FONTANA, 1996).

Tal procedimento sustenta-se no pressuposto de que a elaboração conceitual, sendo um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, num processo que envolve análise (abstração) e síntese (generalização), depende fundamentalmente das possibilidades que os

indivíduos têm de, nas suas interações, mediadas pela palavra, se apropriarem e objetivarem os conteúdos e formas de percepção, organização, classificação e elaboração do conhecimento.

Assim, os desafios às crianças para escreverem e lerem o que escrevem, e à atividade de leitura e escrita da professora devem ser intensos e sistemáticos.

Uma das formas de sistematização é a atividade de reestruturação de textos, já apontada em detalhes no documento de Alfabetização contido na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/1991.

Apesar de ser uma tarefa difícil, esta atividade deve ser exercitada, vivenciada muitas vezes na sala de aula pelo potencial que oferece na dinâmica de apropriação da língua escrita.

Na reestruturação de textos, a professora analisará, junto com seus alunos, as questões de estrutura frasal, de coerência e coesão, redundâncias, segmentações, pontuação, paragrafação, verificando se o texto é claro na apresentação das idéias, na intenção do dizer, na informatividade, na contextualização da situação e se o texto permite a intertextualidade (o conhecimento de um texto pressupõe conhecer outros textos). Para tal, é necessária a autorização do aluno/autor ou do grupo/autor, sendo que os mesmos deverão ter voz de decisão, devendo considerar as interlocuções do grupo e as intervenções da professora, que agirá sempre no nível de desafio.

A professora fará a leitura do texto, já reestruturado, junto com os alunos, comparando os dois textos, analisando o que foi mudado e o porquê das mudanças. Feito isto, todos os alunos deverão ter uma cópia do mesmo, sendo este desencadeador de outras atividades que envolvam leitura, produção escrita e reflexão sobre a linguagem.

Durante o ano letivo, estes textos poderão compor uma coletânea que se tornará uma espécie de livro da classe, procurando-se ter o cuidado de que todos os alunos tenham um texto contemplado nesta coletânea. Este material deve ser significativo para o grupo para que todos possam demonstrar suas idéias, seus pensamentos, seus sonhos, suas desilusões, etc.

Estas atividades oportunizam que o professor junto com sua classe possa

... vivenciar o estudo de nossa língua e experimentar o prazer de se arriscar nesta aventura que é ler, produzir e refletir sobre o que se leu e produziu.

É a partir da análise da língua que se pode elaborar atividades para o trabalho sistemático com as chamadas dificuldades de escrita. As tarefas de casa, as tarefas de classe, os exercícios, etc, só terão sentido se estiverem articuladas com as três práticas (leitura, produção de textos e análise lingüística). Preparar atividades sem levar em consideração o próprio texto do aluno, sem levar em consideração as dificuldades e necessidades da classe a cada momento, é compreender uma língua estática e desvinculada de seu uso. (PADILHA, 1994, p. 171).

A clareza da professora sobre estas questões é de suma importância, portanto, sua atitude diante dos “erros” das crianças deve ser repensada. Preocupada com o erro, muitas vezes a escola só vê a produção final do texto sem olhar para o processo, valorizando apenas a escrita que contém todos os símbolos registrados corretamente.

A interpretação equivocada do erro no processo de alfabetização, além de ser um entrave no avanço qualitativo necessário à escrita, não permite ao professor ser observador, pesquisador, alguém inquieto em sua prática. Ao dizer: “apague, está errado!”, “escreva novamente desde o início”, “repita 5 vezes a palavra”, a professora está reforçando o erro e impedindo a criança de se constituir enquanto sujeito leitor/escritor, alguém que pensa e cria. Isso não significa “não corrigir”. As situações de erro são ricas de informação e devem ser utilizadas como instrumentos para que a professora faça a mediação na elaboração/apropriação do conhecimento.

As tentativas de escrita da criança, mesmo que inicialmente não correspondam ao padrão convencional, precisam ser respeitadas, pois elas possibilitarão ao professor a compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno. É na escrita e reescrita que as crianças vão experienciando e adquirindo as normas convencionais da leitura e da escrita. O aluno não escreve para a professora corrigir, mas para usar e praticar a função de interação e interlocução em várias possibilidades.

Torna-se desafio nesta tarefa respeitar o movimento das crianças, apoiá-las nas suas elaborações, ser a ajuda necessária na sua “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

VYGOTSKY (1989) ao postular o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), define-a como sendo a distância do nível de desenvolvimento real do sujeito, que pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial que é determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um outro sujeito mais experiente ou em colaboração com seus colegas. Nesse sentido, a ZDP é um espaço em movimento criado nas interações, em função do conhecimento utilizado pelo participante menos experiente e também pelo suporte, instrumentos e recursos de apoio empregados pelo participante mais experiente.

Compreender o conceito de ZDP traz importantes implicações para o trabalho pedagógico, no sentido de entender o valor da classe heterogênea, do papel do professor na atividade de sala de aula e a importância do trabalho coletivo para a apropriação e elaboração do conhecimento.

Como já foi discutido neste texto, a apropriação de diferentes linguagens é um ato que pressupõe a interdiscursividade. Não podemos, portanto, deslocar a avaliação deste eixo. Entende-se a avaliação como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os elementos da prática pedagógica: professor, alunos e demais sujeitos que trabalham ou estão envolvidos com a escola, assim como os objetivos, os conteúdos e as atividades realizadas na escola e em sala de aula.

Avaliar significa que as observações, os registros e outros instrumentos avaliativos estarão presentes desde o primeiro momento de aula, e permearão constantemente todas as atividades que serão realizadas, constituindo-se em momentos de rica interlocução entre professor e alunos, seja de modo individual ou coletivo, e cujo objetivo é acompanhar as possibilidades dos mesmos na realização das atividades.

A compreensão da perspectiva histórico-cultural que pressupõe a aprendizagem como a principal fonte de desenvolvimento, onde prevalecem as possibilidades garantidas pelas pautas interacionais e onde o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal coloca professores na constante tarefa de mediação com seus alunos e o conhecimento, parte do princípio de uma avaliação que se **realiza como fonte de informação para novos procedimentos a serem tomados a cada instante no processo educacional**.

Viabilizado enquanto fonte de informação, o processo avaliativo compor-se-á no cotidiano, observando e entrecruzando-se todas as reações, convicções, realizações, possibilidades e dificuldades do conjunto de alunos e de professores.

Mais importante do que a discussão sobre a utilização de certas atividades enquanto mecanismos de avaliação, como provas, testes, exercícios, trabalhos escritos individuais e coletivos, pesquisas e outros, está a possibilidade de conceber e trabalhar com o conceito de avaliação que dê espaço à criatividade, à criticidade e à autonomia, que se distancia, desta forma, de um controle de domínio cognitivo pela memorização.

Apesar de todos os estudos que vêm sendo desenvolvidos, sabemos que a avaliação, na prática pedagógica, ainda está calcada num conjunto de conteúdos que, muitas vezes, assumem um caráter artificial, porque abreviados, resumidos e fragmentados, comprometem a qualidade de ensino. Portanto, rever o processo de avaliação não significa analisá-lo isoladamente e sim, refletir sobre todos os aspectos que envolvem o ato pedagógico e a escola como um todo.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação escolar: um novo olhar**. São Paulo : Lúmem, 1996.
- AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASLAVSKI, Berta. **Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo: UNESP, 1993.
- DANIELS, Harry (org). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Florianópolis, 1996. (mimeo).
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FOUCAMBERT, Jean . **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KLEIMANN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As vozes de Carolina, José e Daniel ...**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro Oeste/ Universidade Estadual de Campinas, 1996. [Dissertação de Mestrado].

- LOCK, Jussara. Avaliação emancipatória. In: SILVA, Luiz Heron da et.al. **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre : Sulinas, 1996.
- LURIA, A . R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S. et.al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. São Paulo: Editores Associados/Mercado de Letras, 1994.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991 [Dissertação de Mestrado].
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário**. Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1994 [Dissertação de Mestrado].
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: SED, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 3 ed. São Paulo: Cortez/ Universidade da UNICAMP, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & GÓES, Maria Cecília Rafael de. et.al. **A linguagem e outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1996.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & LAPLANE, Adriana Frizzman. **O trabalho em sala de aula: teorias para que?** (mimeo).
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise**. Cadernos CEDES. Campinas : Papirus, n. 24, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Apresentação. In: FONTANA, Roseli C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A significação nos estados educacionais: a interação social e subjetivação**. Campinas : Papirus, 1997.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.

GRUPO DE TRABALHO

ANGELA KAMIENSKI – 14^a. CRE
ÉDNA CORRÊA BATISTOTTI – SED/DIRT/GEINE
EDITE SALETE VENZ – 14^a. CRE
ELIZABETE DUARTE BORGES PAIXÃO – SED/DISU
IVONE SCHAEFER – 21^a. CRE
MARIA DE LOURDES ONOFRE – 13^a. CRE
MARIA ESONITA SCHMITT – 22^a. CRE
MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN – 5^a. CRE
MARIA SUELI PAMPLONA BOEHME – 6^a. CRE
MARGARIDA DE OLIVEIRA REBÊLO – 13^a. CRE
MARILANE MARIA WOLF PAIM – 7^a. CRE
NADIR PEIXER DA SILVA – SED/DIEF
NEUZI GOMES – 2^a. CRE
PATRÍCIA DE SIMAS PINHEIRO – SED/DIEF
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS – SED/FCEE
SANDRA MARIA FRANÇA BRAZ – 18^a. CRE
ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI – 4^a. CRE

COORDENADORA:

NADIR PEIXER DA SILVA – SED/DIE

CONSULTORIA:

CÁSSIA FERRI