

**“HOJE TEM PROVA!”: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI
E LEONTIEV**

*“Today has test!”: Reflections on the assessment for visually impaired students in
the perspective of Vigotski and Leontiev*

*“¡Hoy tiene prueba!”: Reflexiones sobre la evaluación para estudiantes con
discapacidad visual en la perspectiva de Vigotski y Leontiev*

Sofia Castro Hallais

Instituto Oswaldo Cruz [IOC-FIOCRUZ], Rio de Janeiro, RJ, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3556-6886>

Artur Batista Vilar

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia / Instituto Oswaldo Cruz [IFRJ/IOC-FIOCRUZ], Rio
de Janeiro, RJ, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3909-5065>

E-mail de correspondência: sofiahallais@gmail.com

Recebido em: 02 nov 2022 • Aceito em: 02 fev 2023 • Publicado em: 13 fev 2023

DOI: 10.12957/impacto.2023.71068

Resumo

Seja para os docentes ou para os alunos, os processos e as metodologias de avaliação da aprendizagem são, costumeiramente, uns dos principais dilemas do cotidiano escolar. Como e quando avaliar? Utilizar-se de procedimentos tradicionais ou inovadores? Aprofundando um pouco mais nossa discussão: como proceder no caso de uma turma inclusiva, mais especificamente com a presença de alunos com deficiência visual? Esses são alguns dos questionamentos que abordamos e buscamos refletir neste texto. Para isso, utilizamos, como referenciais, a Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria da Atividade de Leontiev. Apresentamos





a importância de o processo avaliativo levar em consideração o viés cultural e a relação com o meio social, além de estarem concentrados nas habilidades e capacidades dos estudantes e não em suas limitações, apresentando ou não quadros de cegueira ou baixa visão. Tratamos, ainda, da importância da valorização da linguagem e de estratégias de adaptação e adequação de materiais, bem como o processo de mediação dos professores no que concerne à avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Deficiência visual. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Teoria da Atividade.

Abstract

Whether for teachers or students, the processes and methodologies of learning assessment are, usually, one of the main dilemmas of everyday school life. How and when to evaluate? Using traditional or innovative procedures? Deepening our discussion a little more: how to proceed in the case of an inclusive class, more specifically with the presence of students with visual impairments? These are some of the questions that we address and seek to reflect on in this text. For this, we used Vygotsky's Socio-Historical-Cultural Theory and Leontiev's Activity Theory as references. We present the importance of the evaluation process taking into account the cultural bias and the relationship with the social environment, in addition to being focused on the skills and abilities of the students and not on their limitations, whether or not they have blindness or low vision. We also deal with the importance of valuing language and strategies for adapting and adapting materials, as well as in the teachers' mediation process regarding the assessment of learning.

Keywords: Evaluation. Visual impairment. Socio-Historical-Cultural Theory. Activity Theory.

Resumem

Ya sea para docentes o estudiantes, los procesos y metodologías de evaluación del aprendizaje suelen ser uno de los principales dilemas del día a día escolar. ¿Cómo y cuándo evaluar? ¿Utilizando procedimientos tradicionales o innovadores? Profundizando un poco más en nuestra discusión: ¿cómo proceder en el caso de una clase inclusiva, más específicamente con la presencia de alumnos con discapacidad visual? Estas son algunas de las preguntas que abordamos y buscamos reflexionar en este texto. Para ello, tomamos como referentes la Teoría Socio-Histórico-Cultural de Vygotsky y la Teoría de la Actividad de Leontiev. Presentamos la importancia del proceso de evaluación teniendo en cuenta el sesgo cultural y la relación con el entorno social, además de estar enfocado en las habilidades y destrezas de los estudiantes y no en sus limitaciones, tengan o no ceguera o baja visión. También tratamos la importancia de la valoración del lenguaje y las estrategias de adecuación y adecuación de materiales, así como en el proceso de mediación del profesorado respecto a la valoración de los aprendizajes.

Palabras-clave: Evaluación. Discapacidad visual. Teoría Socio-Histórico-Cultural. Teoría de la actividad.



INTRODUÇÃO

Em uma sala de aula os estudantes são enfileirados e dispostos de modo a evitar a troca de olhares curiosos e apreensivos.

O professor, de semblante carregado, tem a missão de “tomar conta” de todos e evitar o compartilhamento de informações. Fiscaliza os materiais didáticos e recomenda aos alunos que não toquem em nada mais que não seja o lápis, a caneta e a borracha. Sua postura mais se assemelha a de um guarda ou vigilante do que de um educador reflexivo e partícipe de uma atividade de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Em outra instituição, os estudantes encontram-se em uma sala ampla, divididos em grupos e em círculos, alguns em cadeiras e outros, mesmo, no chão. Todos investigando possíveis soluções para os questionamentos propostos e relacionados a uma atividade experimental.

O professor caminha entre os grupos na intenção de auxiliar ou mediar os comentários correlacionando-os com o conteúdo a ser explorado.

As duas cenas descritas têm, inicialmente, algo em comum? Sim, mas não por tais relatos se passarem em uma sala de aula, é pela existência dos processos avaliativos, ainda que tão distintos. Essa palavra, temida por muitos estudantes e sempre questionada durante as aulas, permeia o universo do professor e suas indagações. Como avaliar? De que forma? Para uma aula tradicional, é coerente uma avaliação tradicional com perguntas e respostas elaboradas a partir do livro didático? Numa “aula diferente”, com o uso de metodologias ativas e sem a presença de uma “avaliação formal”, como saber se o meu aluno aprendeu?

Nas palavras de Moreira:

A avaliação é muitas vezes um dilema para o professor. Ele ou ela sabe que procedimentos tradicionais, ou habituais, do tipo "dar a matéria", esperar que os alunos a estudem e depois "cobrar" essa mesma matéria em uma prova, geralmente funcionam como obstáculo à aprendizagem significativa. Porém, sabe também que uma avaliação inovadora, facilitadora de mudanças pedagógicas, como, por exemplo, a recursiva, pode lhe trazer problemas contextuais (direção de escola, pais, alunos, processos judiciais). O que fazer? Talvez uma combinação entre procedimentos habituais e procedimentos inovadores. É um problema difícil, mas seja qual for a solução ela deve incluir uma boa dose de inovação (MOREIRA, 2019, p.4).



Esse debate assume grande importância na atualidade, especialmente se considerarmos as taxas de distorção idade-série e os elevados índices de reprovação característicos da realidade educacional brasileira (INEP, 2022).

No contexto de uma turma inclusiva, com a presença de alunos com deficiência visual, as metodologias e as estratégias de avaliação requerem certa adequação e adaptação, focando nas habilidades desses discentes e não em suas deficiências.

Descrevemos algumas situações e indagações acerca da avaliação e propomos um diálogo aberto com o leitor, apresentando-lhe as contribuições teóricas relacionadas com essa temática, tomando como base a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSCH), inicialmente desenvolvida por Vigotski, e a Teoria da Atividade (TA), desenvolvida por Leontiev.

Na intenção de compreendermos um pouco mais do processo de avaliação da aprendizagem, faremos uso de alguns conceitos, fundamentais e complementares, presentes nos estudos de Vigotski e Leontiev, tais como a especificidade do aluno com deficiência visual, a formação de conceitos e sua aprendizagem, a atividade e a mediação do professor.

A DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com as definições médicas e educacionais, a deficiência visual é classificada em cegueira e baixa visão, sendo baseados a partir da acuidade visual daquele indivíduo. Com o avanço em estudos e pesquisas, observamos que há uma gama de especificidades que permeiam essa deficiência, e lembramos que cada sujeito é único e com suas particularidades. Tomemos a liberdade de escrever este tópico, a partir de outra perspectiva, do conceito social da deficiência.

Primeiramente, nos cabe fazer o seguinte questionamento: o que seria esse conceito social da deficiência visual? Antes, de respondermos essa questão, faz-se necessário compreendermos primeiro o significado da palavra social tendo como subsídio teórico Vigotski.

Para este autor "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (VIGOTSKI 2001, p. 63). Podemos afirmar que, o homem é um sujeito social desde o seu nascimento e todo o seu processo de desenvolvimento se dá pelas relações construídas em contato com o meio em que vive, ou seja, o meio social. E complementamos com, a fala de Resende (2009), ao afirmar que Vigotski entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, isto é, o homem se constitui na interação com o meio em que está



inserido. Neste âmbito, essa teoria também é considerada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo (RESENDE, 2009), pois se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade.

Seguindo com essa linha de raciocínio, valorizando o contexto social, estamos nos baseando também em toda vivência, cultura e história do indivíduo. Tais informações são parte da formação e do desenvolvimento daquela pessoa. Levar estas nuances em consideração nos permite pensar além das definições encontradas em legislações ou decretos e investigar, de maneira mais profunda, a fim de adequar a sua realidade e potencializar suas habilidades.

Para Vigotski:

La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no sólo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza (por extraño y similar a una paradoja que esto suene.) (Vigotski, 1997, p. 99)

Segundo este autor, a cegueira não deve ser considerada somente um problema, mas também uma fonte de manifestação das capacidades. Como complementa Vigotski: "A origem da compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, ou seja, a utilização da experiência social e a comunicação com os videntes" (VIGOTSKI, 1997, p.107). É fundamental aprimorarmos a fala que dialoga com o sujeito e que confere à realidade uma existência simbólica, neste caso, enriquecemos o conhecimento a partir do resultado desse processo de apropriação que se realiza nas e pelas relações sociais.

A inserção do aluno com deficiência visual, em sala de aula, promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento e linguagem, tanto para crianças sem deficiências como para crianças com deficiências. Ademais, Vigotski (2011) também considera que nesse espaço ou mesmo com o convívio com outras pessoas desenvolve-se a cultura.

Compreendendo que o aluno com deficiência visual é um ser social, histórico e cultural faz-se necessário pensarmos sobre as práticas educacionais, haja visto que o texto se baseia em uma sala de aula inclusiva. Práticas estas, que sejam condizentes com as reais necessidades de todos os alunos, e toda ação requer uma avaliação, seja uma análise da práxis docente ou da aprendizagem do discente, nesse viés aprofundaremos as contribuições e discussões no próximo tópico.



AVALIAÇÃO

Iniciamos esse texto retratando duas cenas comuns em sala de aula a respeito da aplicação da prova, entretanto é válido que saibamos compreender se está de acordo com a metodologia escolhida. E complementando, “O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é” (LUCKESI, 2011, p. 267). Isto é, o professor precisa saber avaliar a partir da realidade do aluno, pois muitas das vezes atribuímos valores e juízos que estão fora desse contexto, como consequência obtemos resultados equivocados e escolhemos ações que não condizem com a situação do aluno.

Um dos primeiros caminhos, para o professor, é buscar por uma teoria que possa dar base e fundamentar suas ações na escolha da avaliação. Um exemplo prático, comumente em sala de aula, quando é ensinado determinado assunto e a prova não condiz com tal abordagem. Nesse caso, o aluno se vê desmotivado, acreditando que não é capaz de aprender tal conteúdo, e infelizmente acabamos por criar barreiras que o distanciam de gostar da disciplina.

Assim, avaliar é muito mais que dar ou receber uma nota. É preciso adequar, refletir, analisar, planejar ações ou até mesmo intervenções, para de fato melhorar a prática em sala de aula. Interpretar esses dados, acreditamos ser a parte mais difícil para o professor, pois é sair da zona de conforto, se arriscar, “é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção”. (FREIRE, 2021, p. 127)

A avaliação é ao mesmo tempo dinâmica e complexa, pois envolve uma série de fatores que perpassam pela escolha do conteúdo a ser cobrado, as elaborações das questões, o desenvolvimento de habilidades, entre outros. Quando projetamos as discussões para uma proposta inclusiva, os desafios se tornam mais amplos, visto que são necessárias adequações desde a escrita, formato, tamanho de prova e de práticas pedagógicas.

A aplicação de determinada metodologia, seja qualquer nome empregado, é comumente priorizada a classificação, desconsiderando o aluno sem ou com deficiência, porém é preciso considerar uma avaliação que seja contínua e processual, com instrumentos diversificados, com a possibilidade de identificar as habilidades e dificuldades.

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo o seu pensar e agir. Não há



tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada. (HOFFMANN, 2009, p. 10)

Sendo assim, o professor, a partir da prova, terá os instrumentos de coleta de dados necessários que possibilitam compreender o desempenho do educando e os novos caminhos metodológicos a serem adotados em sala de aula. Corroborando e completando com essa fala,

[...] o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 305)

Sabemos que o ato de avaliar tem a sua complexidade, e sendo a mesma inclusiva para alunos com deficiência visual torna-se pauta das preocupações e inquietações dos professores. Tecemos contribuições que consideremos importantes, para fundamentar e esclarecer que é possível elaborar uma prova que não seja com questões e respostas decoradas, e sim permitindo que o discente pense, crie hipóteses, conteste, comprove, sendo desenvolvido um sujeito crítico.

Neste âmbito, buscamos subsídios da teoria Histórico-cultural e da Atividade, compreendendo os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, professor e aluno, ambos sujeitos sociais que aprendem, agem, criam e transformam. Deste modo, nos tópicos seguintes abordaremos os ideais para a base da nossa reflexão.

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E LEONTIEV

Durante uma prova de Ciências, por exemplo, temos a questão sobre o sol sendo retratado como uma fonte de energia. Ao ler o enunciado, o aluno para... pensa... se recorda de uma situação engraçada de sua família afirmando que o tio estava muito animado e cheio de energia... uma outra situação que recorda, é de sua mãe falar que se colocar o dedo na tomada leva choque. Apesar do raciocínio envolver conceitos científicos variados acerca da energia, tal aluno está contextualizando o seu saber vivenciado por meio das experiências e interações com o outro, situação que vai depender de cada grupo com o qual ele se relaciona.

De acordo com Vigotski (1989), o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é de origem sociocultural. É na relação com outros sujeitos que o aluno se apropria dos signos e dos significados criados culturalmente, abstrai as informações, elabora hipóteses, formando



os processos psicológicos mais complexos. O conhecimento está para além da sala de aula, e durante a criação de uma resposta para a prova, tais palavras são carregadas de signos. Completando o pensamento deste autor, acerca do processo de desenvolvimento cultural:

Para o desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social, e mais tarde em nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da própria criança (intrapsicológica). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos (VYGOTSKY, 1988, p. 94)

Como mencionamos anteriormente, outro processo que permeia a aprendizagem do aluno, é a linguagem, decorrente da internalização deste conceito. A fala é antecedida da ação e ao mesmo tempo a organiza junto com o pensamento. No início, a linguagem será uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em forma de organização da atividade psicológica humana (VIGOTSKI, LEONTIEV e LURIA, 2001, p.197).

Durante o desenvolvimento da escrita de uma resposta na prova, muitas das vezes o aluno pensa na solução e sente dificuldade em passar o raciocínio para o papel... que corrobora com os pressupostos de Vigotski, sendo a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento intrinsecamente ligado, como o nível de desenvolvimento real e o nível do desenvolvimento iminente e suas conexões para a construção do conhecimento científico.

De acordo com Vigotski (1984), aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal¹ hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que um aluno pode fazer com auxílio hoje, ele será capaz de fazer sozinho amanhã. E a zona iminente é a que separa a pessoa de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado. Essa aprendizagem irá sofrer influências do meio social e cultural no qual o sujeito vivencia.

A trajetória do desenvolvimento do aluno, durante as aulas ou mesmo nas avaliações, ocorre também pelo processo de mediação, seja através de um instrumento ou através do(a) professor(a). Como mencionamos anteriormente, a zona de desenvolvimento iminente é o espaço dessa mediação

¹ De acordo com Prestes (2012), a palavra proximal tem origem nas traduções norte-americanas e não traz uma interpretação precisa com o que Vigotski entendia como “zona blijaichego razvitia.” Para a autora, o termo não ressalta “a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 190). Por essa explicação, ao invés de utilizar o termo “proximal”, utilizaremos “iminente”, à exceção das citações diretas.



docente que fornece os elementos necessários para a compreensão da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Essa estrutura humana complexa perpassa também pela história individual, principalmente, no aluno com deficiência visual, que requer adequações necessárias que garantem a equidade do ensino. Portanto, é fundamental que o docente utilize metodologias adequadas e adaptadas que permitam expandir os saberes desses alunos, quanto os demais da turma.

Para Vigotski (2003), o professor é o organizador do ambiente social, isto significa que a possibilidade de criação e ação voltada para a instrução, reconhecendo nos alunos suas individualidades e dificuldades, de modo a facilitar a transformação do desenvolvimento iminente em atual. Portanto, temos que compreender a mediação do docente como semiótica, ou seja, é a palavra que possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura, por conseguinte na formação de signos e significados contextualizados no meio social daqueles sujeitos.

Sob essa linha de pesquisa e pensamento vigostkiniano, Leontiev (1975) agrega outros sentidos, investigando sob quais condições a aprendizagem dos conteúdos se dá de forma consciente para os discentes. Para este teórico, a aprendizagem depende daquilo que lhe é ensinado e como esse conteúdo se torna consciente para o sujeito.

Kostiuk afirma que o processo de ensinar depende “do que se adquire e de como se adquire” (KOSTIUK, 1991, p. 24), que para nós, implica em correlacionar o conteúdo a ser explorado com características, históricas, sociais e culturais, levando em conta as especificidades do aluno com deficiência visual. Unir essas ideias durante a aula e na avaliação, requer estudo e planejamento.

De acordo com Leontiev, precursor da Teoria da Atividade, essa atividade de ensino visa uma ampliação dos horizontes culturais dos alunos, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos, produzindo novas necessidades (MARX, 2004). E a aptidão para o pensamento lógico só pode ser resultado da apropriação da lógica, produto do objetivo da prática social da humanidade (LEONTIEV, 1978), concluímos que é o mesmo sentido para as funções psicológicas superiores, e também reforça a necessidade de que o planejamento pedagógico precisa estar voltado para o aluno, foco de nossa pesquisa.

A organização do ensino, visa a apropriação do conhecimento, neste viés a atividade, postulada por Leontiev (1978) não é uma simples questão de um livro, envolve subsídios como o objetivo, a ação, a operação que orienta e direciona aquela atividade.



Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isso explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim. (LEONTIEV, 1978, p. 303-304)

Salientamos que, ao definir a finalidade daquela aula, ou questão, ou prova, é preciso estipular ações condizentes com o objetivo determinado, por conseguinte, a operação como direções e caminhos a serem seguidos e de que forma. É fundamental, compreendermos que cada pressuposto da atividade está interligado com o anterior e com a seguir, a fim de que faça sentido não só para o professor, mas para o aluno, despertando sua curiosidade e o interesse.

É comum, em sala de aula, o professor afirmar que tal assunto é claro e direto, ao passo que, para o aluno não faz sentido nenhum. Leontiev, nos chama atenção para esse fato, tratando da apropriação da aprendizagem consciente e contextualizada.

[...] um conteúdo realmente conscientizado é aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida sua ação. Em outras palavras, para que um conteúdo possa ser conscientizado é mister que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre em uma relação correspondente com respeito ao motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica. (LEONTIEV, 1975, p. 203)

Tal citação, nos esclarece da importância, de dar sentido aquilo que falamos ou apresentamos ao aluno. Numa aula, apresentar um experimento demonstrativo e finalizar sem diálogo, fazendo menção apenas na avaliação, não torna aquele conhecimento internalizado. Leontiev (1978), corrobora enunciando que para o aluno se apropriar de um saber, não basta que ele seja colocado diante deste, é preciso que desenvolva uma interação efetiva, participando ativamente do processo de desenvolvimento e que compreenda o objetivo daquele instrumento.

É conveniente que tais contribuições relatadas pelos teóricos Vigotski e Leontiev sejam consideradas no momento de elaborar e aplicar a avaliação, pois precisa contemplar o conteúdo abordado, as adequações necessárias, a linguagem na criação de cada pergunta e, principalmente, informar os alunos como atividade importante e não como produto de derrota ou medo. Faz parte do processo tanto de quem ensina e de quem aprende. No tópico a seguir iremos alinhar os pressupostos com os sujeitos ativos deste processo, os alunos.



“HOJE TEM PROVA!” DE CIÊNCIAS PARA UMA TURMA INCLUSIVA

O grande dia havia chegado... a temida prova... aquele silêncio absoluto, que nem a mente faz barulhos, cada um em sua carteira com a face preocupada, outros agitados, poucos calmos. E não é qualquer prova, é a de Ciências, que consegue envolver vários assuntos de outras disciplinas em uma questão, haja cabeça para pensar...

Mas, nesta sala de aula, é diferente. Os alunos não ficam mais assim, porque compreenderam a prova como uma atividade que visa o desenvolvimento do saber científico, e para o professor a oportunidade de atinar se determinada metodologia está de acordo para aquela turma inclusiva. Sim, inclusiva, no sentido de terem alunos sem e com deficiência visual, ambos somam as potencialidades e as experiências, e dividem entre os pares os questionamentos e limitações.

Para chegarmos neste cenário, foi e ainda é preciso o estudo da Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Quando percebermos que numa simples questão de prova, podemos expandir o conhecimento e correlacionar com a vivência daquele aluno, ousamos afirmar que iniciamos um novo capítulo da sala aula, para um laboratório investigativo.

Vigotski, em seus textos, já censurava a avaliação do sujeito por meio de testes, de questões que não apresentam relações entre os envolvidos no processo. Não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, “se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (VIGOTSKI, 1984, p. 95).

Hoffmann defende que “a avaliação deixa de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN, 1995, p. 21). Portanto, é ideal que seja contínua e assume uma postura mediadora entre o saber e o contexto social. Sendo necessário, estudar o processo de desenvolvimento da fala, do pensamento abstrato, do conhecimento científico, a fim de utilizar de instrumentos adequados e intencionalmente para cada turma inclusiva.

É notável, que avaliar não é uma tarefa fácil e simples, requer buscar nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, elementos tais que ajudam a aprender a aprender. Como corrobora, Sforini, ao afirmar que a ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos alunos traz, conjuntamente, “a ausência de critérios para a análise das ações docentes, o que acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo” (SFORINI, 2004, p. 185).



O aluno com deficiência visual possui características culturais, sociais e históricas, como outro aluno sem deficiência, como abordamos inicialmente. Para Vigotski (1997), a criança com deficiência é, antes de qualquer coisa, uma criança e somente depois uma criança deficiente. Tal afirmação vale para qualquer faixa etária, o desenvolvimento do sujeito irá depender das condições proporcionadas na sala de aula em que está inserido. “A deficiência por si só não vai determinar o destino dessa criança, mas sim o trabalho a ser desenvolvido com ela, as formas de cuidado e a educação recebida” (GARCIA et al, 2011, p.5).

E por fim, para a prova de Ciências, disciplina que por ora ainda não tecemos comentários, visto que a relevância dos pressupostos teóricos merecia maiores detalhamentos. A disciplina ou conceito escolhido para nortear as questões da avaliação, ousamos dizer, que é apenas o acabamento com a finalidade da união com os demais ideais e o aluno. Por ser uma área centrada no visual, permeado de imagens, gráficos ou sistemas, cabe ao docente adequar os materiais para os alunos com deficiência visual e que o uso possa também ser compartilhado para os demais alunos. Por exemplo, a audição, o olfato, o paladar e, principalmente, o tato são importantes canais de entrada de informações para eles (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

No entanto, é notório que a avaliação envolve todos os aspectos aqui discutidos, passo para mudanças reais e concretas, que visa mobilizar toda a comunidade escolar em prol da inclusão. Trabalho árduo, mas que supera e expande a docência com afetividade.

Nestas páginas, o professor não irá encontrar as questões da prova de Ciências, porque acreditamos não ser compatível como nosso propósito, entretanto terá subsídios para buscar o aprofundamento das teorias de acordo com sua própria realidade, adequando assim o planejamento pedagógico e iniciar o processo de elaboração de uma atividade avaliativa que instigue o aluno a ser criativo, curioso, pesquisador, defensor de uma ideia e questionador de uma hipótese. Não temos um fim para este diálogo, mas o começo sob uma nova ótica para a avaliação em uma turma inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de avaliar transcende o mecanicismo das etapas de elaboração, aplicação, correção e entrega de notas. É uma prática do processo de ensino e aprendizagem que exige, sobretudo, reflexão por parte do docente. No contexto de uma turma formada, também, por alunos com deficiência visual, o processo de avaliação requer a implementação de estratégias de adaptação tais como o uso de



tamanhos de fontes e provas adequados e, sobretudo, de metodologias de avaliação que não estejam concentradas nas deficiências, mas sim nas habilidades dos alunos.

Neste processo, a Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria da Atividade de Leontiev são referenciais importantes para os docentes.

Sob o olhar de Vigotski, o professor é levado a compreender seus alunos através de um viés sociocultural. A interação entre pares e com o meio em que estão inseridos são processos que merecem ser valorizados e que carecem permear os processos avaliativos.

No caso de uma turma inclusiva, o pensamento de Vigotski vai ao encontro da valorização do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, além de outros mecanismos de compensação.

Soma-se a este contexto o pensamento de Leontiev, através do qual os estudantes devem ser estimulados a interagir ativamente com os saberes para que possam, de fato, se apropriar deles. Da mesma maneira que no pensamento Vigotskiano, a interação com o meio que esses estudantes estão inseridos é um fator relevante no processo de aprendizagem e dos mecanismos de avaliação.

Por fim, nos cabe reforçar que o professor detém uma importante função nesse contexto. É através de seu papel de mediador que se estrutura o processo de construção e de avaliação contínua e reflexiva do conhecimento e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 51 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, D. I. B.; SHIMAZAKI, E. M.; MARQUEZINI, M. C.; DELLA-ROSA, V. A. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. Maringá. EDUEM, 2011.

HOFFMAN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

INEP. Resumo técnico: censo da educação básica 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://cutt.ly/SLCb6oU>. Acesso em: 28 ago. 2022.



- KOSTIUK, G. S. "Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade". In: Luria, A. R.; Leontiev, A. e Vygotsky, L. S. (orgs). Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes, 1991.
- LEONTIEV, A. N. Actividade, conciencia, personalidad. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1975.
- _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo, Boitempo, 2004.
- MOREIRA, M. A. Avaliação da aprendizagem. 2019. Notas de aula da disciplina de pós-graduação Bases Teóricas e Metodológicas para o Ensino Superior. Instituto de Física da UFRGS. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/cref/uab/midias/apoio/avaliacao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- RESENDE, M. L. M. Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: 25/11/2009.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. SEESP / SEED / MEC: Brasília - DF, 2007.
- SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: abr. 2017.
- _____. Psicologia pedagógica. Trad. Schilling C. Porto Alegre: Artmed; 2003.
- _____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Obras escogidas V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p. 99-113.
- _____. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. 1984.

"HOJE TEM PROVA!"

Hallais, Vilar



VIGOTSKI, L. S. e LURIA. A. R e LEONTIEV, A. N tradução VILLALOBOS Maria da Penha. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Editora: Ícone. 2001.