

A AVALIAÇÃO DINÂMICA-DIALÓGICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO EM VYGOTSKY

MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA

Introdução

AV
EN

A avaliação do ensino-aprendizagem, como um projeto humano que se faz com, pelos educandos e a partir deles, também precisa garantir uma abordagem interativa, dinâmica e diagnóstica deste processo educativo. A busca de opções educacionais para auxiliar na melhor efetividade dos processos de avaliação de ensino-aprendizagem, compreende a aplicação da abordagem sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), não como um modismo ou como um dogma, mas como mais um método adicionado à processualidade da avaliação educacional, que vem, juntamente com outras abordagens, propor tentativas de ultrapassar o estado de conhecimento do tempo atual, a respeito, principalmente, das práticas e análises quantitativas e qualitativas na avaliação do ensino e da aprendizagem humana.

Inicialmente, é importante reconhecer em Vygotsky “um estudioso inquieto e obstinado, que dedicou sua vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar o estado de conhecimento e reflexão sobre o desenvolvimento humano de seu tempo” (REGO, 1995, p. 17). Demonstrando coerência com sua abordagem interacionista e social, Vygotsky, juntamente com outros pesquisadores, dentre eles, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), foram capazes de integrar diferentes ramos de conhecimento nas Ciências humanas.

→ A teoria sociointeracionista ou histórico-cultural de Vygotsky tem esse nome porque, inspirado em princípios histórico-dialéticos, ele considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural. Porém sua abordagem pode ser um edifício hospitaleiro para outras abordagens de avaliação, como a avaliação dialógica baseada nos ensinamentos de Paulo Freire (1919-1997), “a estrutura teórica vigotskyana é uma casa habitável” (BLANCK apud MOLL, 1996, p. 5).

Organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados e o homem constitui-se pelas interações sociais com os grupos dos quais faz parte (REGO, 1995, p. 93). A abordagem vygotskyana tem como objetivo maior “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 2000a, p. 25).

Na estrutura do presente artigo será explorado o contexto sociopolítico-ideológico da obra de Vygotsky, como agregadora na Psicologia do desenvolvimento humano.

As idéias do sociointeracionismo de Vygotsky e suas implicações na Educação, bem como em uma avaliação dinâmica e dialógica do ensino-aprendizagem serão também abordadas, haja vista que conceitos como mediação, signos e instrumentos, relações entre pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem tornam-se balizadores de efetivas implicações no ensino-aprendizagem, inclusive na avaliação deste processo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permite a conexão de vários dos elementos-chaves desta abordagem, como a ênfase na atividade social e cultural, a importância da mediação no funcionamento psicológico humano, bem como a integração dialética do individual e do social. Além destes aspectos, a questão do potencial humano na educação é emergida pela ZDP.

Assim, o velho ditado popular *ninguém sabe tanto que não possa aprender algo e ninguém sabe tão pouco que não possa ensinar alguma coisa* encaixa-se muito bem na proposta de Vygotsky e torna-se bem atual, como pode ser visto ao longo do presente estudo.

O contexto da obra de vygotsky e a psicologia do desenvolvimento

A obra de Vygotsky torna-se mais bem compreendida a partir do entendimento do contexto histórico russo da época que a influenciou. Este contexto é o palco dos problemas trata-

dos por Vygotsky na medida em que procurava desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano como parte integrante da Psicologia do desenvolvimento.¹

A sociedade soviética pós-revolução de 1917, em franca fase de transformação, valorizava extremamente a ciência, haja vista que os avanços científicos trariam as soluções para os problemas sociais e econômicos do povo soviético. A necessidade de afirmação ideológica e as demandas práticas exigidas pelo Governo revolucionário influenciavam a elaboração de teorias nos diversos campos do conhecimento. A produção acadêmica desse período, além de intensa, tinha como ponto comum a preocupação pelo desenvolvimento de abordagens históricas para a pesquisa de objetos de estudo diferentes (REGO, 1995, p. 26-27).

Neste contexto, até a segunda metade do século XIX, o estudo da natureza humana era atribuído à Filosofia. Era estabelecido um conflito de posições filosóficas, uma corrente defendendo a noção de que o estudo científico do homem deveria se restringir ao seu corpo e outra corrente indicando que caberia à Filosofia o estudo da alma (VYGOTSKY, 2000a, p. 2).

A publicação de teorias como a evolução e seleção natural das espécies, de Charles Darwin (1809-1882), e a Psicologia experimental, de Wilhelm Wundt (1832-1920), moviam o antagonismo da Psicologia. Surge, no cenário acadêmico de 1924, Vygotsky com a palestra *Consciência como um objeto da Psicologia*, proferida por ocasião do II Congresso de Psicologia, em Leningrado. Neste importante evento no campo da Psicologia na extinta URSS, Vygotsky afirma que nenhuma das escolas de Psicologia fornecia bases firmes e necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psi-

¹ A Psicologia do desenvolvimento ou Psicologia evolutiva estuda as transformações psicológicas que acontecem no indivíduo da concepção à morte. Estas transformações se manifestam em mudanças no comportamento, na cognição, na afetividade, na personalidade e nas relações interpessoais. O conjunto destas transformações caracteriza diferentes níveis de comportamento e da atividade mental do indivíduo, pois, em cada etapa do seu desenvolvimento, o indivíduo estabelece diferentes padrões de comportamento e de atividade mental (HAMDAN, 1998, p. 15).

cológicos humanos. Vygotsky compartilhava da insatisfação dos psicólogos da *Gestalt* para com a análise psicológica, variando entre ciência natural e ciência mental; procurou então uma abordagem abrangente, embora diferente do *gestaltismo*, que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais (VYGOTSKY, 2000a, p. 7).

Vygotsky dedicou-se à construção de uma crítica à noção de que a compreensão das funções psicológicas superiores humanas, ou seja, o controle consciente do comportamento, a atenção e a lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, a imaginação etc., poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos principais derivados da Psicologia animal, em particular os que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta.

→ Crítico das teorias que afirmavam ser as propriedades das funções intelectuais do adulto resultado unicamente da maturação, ou seja, que estão pré-formadas na criança, esperando oportunidade de manifestação, Vygotsky foi o primeiro a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Via no pensamento marxista uma fonte científica valiosa, uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a Psicologia, o que seria, em resumo, a teoria sociocultural dos processos psicológicos superiores.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VYGOTSKY, 2000a, p. 80).

SCRIBNER e COLE, referenciados em manuscritos de Vygotsky e constantes de cadernos não publicados, citam que o autor não quer...

(...)descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu (Vygotsky) quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente (1998, p. 10).

Com o propósito de criar ou provocar um desenvolvimento psicológico, o método vygotskyano analisa processos e não objetos. Porém processos estudados historicamente, ou seja, em mudança, como requisito básico do método dialético em Marx e Engels; o método dialético contrapondo qualquer abordagem naturalística de compreensão da história e da natureza humanas.

O elemento-chave do nosso método, (...), decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (VYGOTSKY, 2000a, p. 80).

A teoria histórico-cultural ou sociohistórica do psiquismo, também conhecida como abordagem socio-interacionista, elaborada por Vygotsky e fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, está, segundo REGO (1995, p. 41-43), baseada em algumas teses básicas.

A primeira refere-se à afirmativa de que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo e também não são produtos somente do ambiente externo, mas resultantes da interação dialética do

homem com o seu ambiente sociocultural. Na segunda tese, propõe que o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana, além disso a cultura é parte constitutiva dessa natureza humana. Em outra tese, Vygotsky entende o cérebro como um sistema aberto ao ambiente e que tem estrutura e modo de funcionamento alterado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. A quarta tese diz respeito a mediação presente em toda a atividade humana e valoriza os signos e os instrumentos, inclusive a linguagem, que facilitam essa mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A última tese postula que o estudo psicológico deve conservar as características básicas dos processos psicológicos humanos e sua diferenciação no que concerne aos processos elementares.

Outra forma de representar os principais postulados do sociointeracionismo vygotskyano é feita por Davidov & Zinchenko:

1) a base do desenvolvimento mental do homem é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade); 2) a forma original de atividade é o seu desempenho, ampliado por um indivíduo, no plano externo (social); 3) as novas estruturas mentais que se formam no homem derivam da internalização da forma inicial de sua atividade; 4) vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização (1994, p. 158).

Nas duas formas de apresentação das bases do sócio-interacionismo de Vygotsky, a quarta indicação descreve a importância da função mediadora presente na atividade humana e seu papel no desenvolvimento humano. A mediação dos indivíduos entre si e com o ambiente externo é possível com o uso histórico de dois elementos básicos: os signos e os instrumentos. O primeiro, que tem a função de regular as ações sobre o psiquismo das pessoas, e o segundo, que regula as ações sobre os objetos, são portanto elementos externos ao indivíduo (OLIVEIRA, 2000, p. 30).

Para Vygogsty, o signo pode ser considerado aquilo que representa algo diferente de si mesmo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som); ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 1995, p. 50). O signo, como elo de uma mediação, absorve os significados, ou seja, o modo como são organizados por códigos ou linguagens (EPSTEIN, 2000, p. 17).

O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza. Na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos. Os homens, diferente das outras espécies animais, além de produzirem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, também são capazes de conservá-los, disseminar suas funções, aperfeiçoá-los e criar instrumentos (REGO, 1995, p. 51-52).

O processo de internalização, que para Vygotsky é a *reconstrução interna de uma operação externa* (VYGOTSKY, 2000a, p. 74) ou o processo de apropriação dos signos, conta portanto com a influência dos signos no atingimento humano das funções psicológicas superiores. E um importante signo presente neste processo é a linguagem e a fala. Resumidamente, o processo se dá a partir da fala, quando a criança passa a controlar o ambiente pela fala, posteriormente, através de novas relações com o ambiente, a criança passa a uma nova organização do comportamento. Em um novo momento há o controle do próprio comportamento e só posteriormente o intelecto e a base do trabalho produtivo são atingidos por meio do uso humano de instrumentos.

Esse processo de desenvolvimento humano revela uma integração entre linguagem e pensamento. Constata-se que *a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo* (VYGOTSKY, 2000a, p. 34).

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento

cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

O pensamento e a linguagem, na abordagem vygotskyana, não apresentam interdependências específicas em suas raízes genéticas, ao contrário, têm raízes genéticas distintas e sintetizam-se dialeticamente no desenvolvimento cognitivo, quando, nesse processo, a linguagem se converte em pensamento e o pensamento em linguagem. A linguagem atua sobre a organização do pensamento e sobre a maneira de pensar do homem, organizando o pensamento e estruturando-o convenientemente (VYGOTSKY, 2000b, p. 149-150).

Segundo VYGOTSKY, em uma de suas conclusões em seus experimentos,

(...)o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (2000a, p. 33).

Essa convergência concretiza o desenvolvimento humano na sua fase em que aquisição da linguagem é o elemento motor que desencadeia o desenvolvimento da atividade psicológica humana. A apropriação dos elementos que constituem o gênero humano, como os hábitos, costumes, usos de objetos e instrumentos, a arte, a Filosofia e a Ciência caracteriza o processo de formação do indivíduo (HAMDAN, p. 1998: 57). A aprendizagem passa a ser importante no desenvolvimento.

A essência da hipótese estabelecida por Vygotsky sobre o desenvolvimento humano é a noção de que este processo não coincide com o processo de aprendizado. O desenvolvi-

mento progride de forma mais lenta e atrás da aprendizagem. Estas considerações refletem-se em implicações educacionais à Psicologia do desenvolvimento humano.

O Sociointeracionismo e suas implicações na educação

As implicações da abordagem sociointeracionista de Vygotsky no processo educacional são plenamente evidentes, haja vista que o entendimento da relação entre aprendizado e desenvolvimento, encarada sob uma perspectiva diferente das posições teóricas anteriores a Vygotsky, ajudaria na aplicação viável das teorias educacionais.

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais (VYGOTSKY, 2000a, p. 103).

Antes do ambiente escolar o processo de aprendizagem da criança acontece em outros ambientes de sua convivência. Porém, o aprendizado dos ambientes escolar e pré-escolar diferenciam-se não só pela sistematização do primeiro, mas também pelo fato da educação formal oferecer algo novo no desenvolvimento infantil. Ou seja, a existência de níveis de desenvolvimento e suas relações com a aprendizagem do educando.

A aprendizagem,² no projeto teórico de Vygotsky, está totalmente relacionado com o desenvolvimento pleno do ser

² O termo aprendizagem, aqui empregado, vem do russo "*obuchenie*", e significa algo como "processo de ensino-aprendizagem", incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O termo aprendizagem é utilizado de forma mais ampla do que na língua portuguesa e abrange aprendizagem e ensino que não podem, na perspectiva vygotskyana, ser tratados de forma independente (OLIVEIRA, 1993, p. 57; REGO, 1995, p. 72).

humano, pois, a partir da mediação entre os membros de um mesmo grupo, o aprendizado se concretiza e possibilita o processo de desenvolvimento. Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, e outro que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O primeiro chamou de nível de desenvolvimento real ou efetivo. O segundo identificou como nível de desenvolvimento proximal ou potencial (VYGOTSKY, 2000a, p. 109-119; FREITAS, 1998: 49; REGO, 1999, p. 72-75).

O nível de desenvolvimento real refere-se às capacidades e funções que já se domina, uma vez que o indivíduo consegue, sozinho, utilizá-las. O nível de desenvolvimento proximal se refere ao que a criança é capaz de fazer, porém mediante a ajuda de uma ou várias outras pessoas. No primeiro, o desenvolvimento é visto de forma retrospectiva. No segundo, o desenvolvimento é encarado de forma prospectiva e que antecipa o potencial da criança.

A distância entre estes dois níveis, Vygotsky batizou de "zona de desenvolvimento proximal ou potencial" (ZDP). Esta zona define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e que indicam sinais de amadurecimento, embora em estado embrionário. Logo, a interação em grupos permite criar a zona de desenvolvimento proximal, pois com a ajuda dos indivíduos relacionando-se entre si, vários processos de desenvolvimento e aprendizagem se desencadeiam.

Segundo Rego (1995: 74)

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Este conceito possibilita analisar ainda os limites desta competência, ou seja, aquilo que está 'além' da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer.

Vê-se que a zona de desenvolvimento proximal é um conceito "*conector*" na teoria sócio-histórica, haja vista que integra vários de seus elementos-chaves: a ênfase sobre a atividade social e a prática cultural como fontes do pensamento, a importância da mediação no funcionamento psicológico humano, a centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e a inseparabilidade do individual e do social (MOLL, 1996, p. 16).

Outro aspecto que a zona de desenvolvimento proximal faz emergir é a questão do potencial humano. As potencialidades estão ainda desprezadas em uma educação voltada apenas para o passado e para o desempenho da aprendizagem, porém já começa a ser alvo de preocupação efetiva.

Observa-se também, no momento atual, especialmente em países desenvolvidos, uma preocupação em expandir e aproveitar melhor o talento e o potencial presente em cada indivíduo, à par de uma consciência crescente de que a solução para os problemas enfrentados exige muito esforço, talento e criatividade.

(...) No Brasil, o que também observamos, é que muitos desconhecem que o potencial presente no ser humano é imenso, que tem sido utilizado de forma muito limitada, permanecendo muitas capacidades inibidas e bloqueadas por falta de estímulo, de encorajamento e de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento (ALENCAR, 1990, p. 13-15).

No processo de ensino e aprendizagem educandos e educadores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo pedagógico, mas de seres humanos com cultura e histórias de vida peculiares que devem ser consideradas neste processo, inclusive na avaliação e no acompanhamento do crescimento do aluno na direção que se pretende alcançar.

O Sociointeracionismo e suas implicações na avaliação dinâmica do ensino-aprendizagem

Vários princípios da teoria sociointeracionista de Vygotsky podem ser aplicados nos processos avaliativos em Educação, haja vista que a avaliação, enquanto fenômeno, possui história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto deve ser estudada como um processo em movimento e mudança constantes.

Vygotsky afirma que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, logo, parafraseando, a boa avaliação processual e dinâmica do ensino-aprendizagem é aquela que também se adianta ao resultado final a ser atingido pelo educando.

O papel do educador muda radicalmente, a partir desta concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que ensina para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. O educador torna-se um agente mediador neste processo, propondo desafios aos seus educandos e ajudando a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, permitindo que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os demais através de suas experiências adquiridas.

A permissão e criação de uma ambiência em sala de aula onde seja favorecida essa troca de experiências, faz emergir um processo de ensino-aprendizagem muito mais dinâmico e efetivo. Logo, o conceito e a criação de zonas de desenvolvimento proximais pode ser aplicado ao se dividir os educandos em grupos e repassar atividades, permitindo a interação e troca de experiências entre os educandos.

(...) À primeira vista parece contraditório buscar o desenvolvimento individual do aluno e trabalhar com a classe como um todo. Entretanto, é minha impressão que não existe neste caso nenhuma contradição; o desenvolvimento das crianças tem lugar através de sua relação com a turma e com os grupos que se formam na sala de aula. Portanto,

usamos processos coletivos de resolução de problemas para desenvolver os processos intelectuais das crianças, ao invés de isolar cada criança na execução de tarefas do tipo tentativa-e-erro. Nós tentamos várias vezes produzir uma divisão de trabalho na qual as crianças trabalhariam em grupo diferentes tarefas, tendo como objetivo comum o cumprimento de uma única atividade. Essa atividade, em princípio, tem a intenção de desenvolver uma zona de desenvolvimento proximal para a classe como um todo, onde cada criança adquire conhecimentos pessoais por meio de atividades compartilhadas entre professor e os alunos, assim como entre elas mesmas (HEDEGAARD apud MOLL, 1996, p. 352).

São várias as implicações do conceito de zona de desenvolvimento proximal para a prática educativa da avaliação. Segundo o Centro de Informações Multieducação,

Desta forma o professor deverá avaliar, durante o processo, não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, mas, sobretudo, o nível de desenvolvimento real do aluno – revelado através da produção independente – bem como seu nível de desenvolvimento proximal – onde ainda necessita de ajuda. Chega-se, assim, a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do ‘curso interno de seu desenvolvimento’, tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita, e como se deve orientar o planejamento para apoiar este aluno.

Para que este processo tenha condição de se consolidar, o diálogo deve permear constantemente o trabalho escolar; para Vygotsky a linguagem é a ferramenta psicológica mais importante. Desta maneira é possível verificar não apenas o que o aluno é num dado momento, mas ‘o que pode vir a ser’. Rompe-se com o conceito de que as turmas devem ser organizadas buscando-se uma homogeneidade (2000, p. 1-2).

A avaliação em sala de aula, numa perspectiva de processo dinâmico e contínuo de diagnóstico e acompanhamento deve possibilitar a criação de nexos entre ensino e

aprendizagem, apontando pistas para a superação dos obstáculos enfrentados pelos educandos e também pelo educador durante a realização de tarefas e desafios de claros propósitos. A observação das manifestações dos educandos representa um método valioso do acompanhamento de sua situação de aprendizagem.

Essa observação, além de sinalizar ao educador os rumos da atuação docente, permite a realização de suas intervenções como acompanhamento dos alunos, para que percebam seu processo e o que precisam fazer para avançar no seu processo de aprendizagem. O educador pode, assim, descrever o processo e emitir juízos com base nas produções dos educandos em sala de aula; como parte das atividades desenvolvidas, essas produções são instrumentos suficientes para avaliar.

A proposta diagnóstica e dinâmica de avaliação tem uma característica de abordagem qualitativa, pois ao invés de medir a aprendizagem como objetivo final, tem o cuidado com o processo de ensino-aprendizagem, com a aproximação constante dos alvos pretendidos, com a evolução dos educandos a partir de sua situação real. O mais importante é a interpretação dessa caminhada dos educandos com base em registros e apreciações sobre as suas produções e interações em sala de aula.

Além da importância da imitação enquanto processo que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, inclusive quando a imitação é usada em uma atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem carece de considerar estes aspectos, além da assistência e da mediação.

Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000a, p. 114).

Outros importantes postulados vygotkyanos podem ser utilizados em algumas dimensões ou etapas do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, haja vista que sua abordagem prevê algumas mudanças na prática educativa e na atuação do educador, que passa a ser de agente mediador que procura “ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-la autonomamente ao longo de sua vida” (...) (REGO, 1995, p. 108). Estas idéias estão em plena sintonia com as exigências de uma educação libertadora e que leve o educando a questionar e refletir sobre várias questões abertas pelo processo educativo. Outro aspecto bastante divulgado no ambiente educacional é a necessidade de identificação, análise e gestão dos potenciais existentes nos educandos. “A possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Uma avaliação processual, globalizante e dinâmica do ensino e da aprendizagem pode contribuir para que estes objetivos sejam alcançados. Aliás, este último aspecto guarda relação com um modelo de avaliação dinâmica, contínua, assistida, mediada ou dialógica.

A avaliação dinâmica, que em seus últimos avanços deriva, de maneira substancial, explícita ou implicitamente, das formulações teóricas de Vygotsky, oferece uma abordagem alternativa para a complexa tarefa da avaliação, com potencial para superar alguns dos problemas inerentes às formas ‘estáticas’ tradicionais (LUNT apud DANIELS, 1995, p. 219).

Segundo Lunt In Daniels (1995, p. 225) *a consciência da complexidade da tarefa de avaliar a aprendizagem ou o potencial das crianças, em um certo sentido, nunca foi maior do que agora*, mas a ênfase mais interativa da aprendizagem tem influenciado a busca de formas mais dinâmicas, interativas e qualitativas de avaliação do desempenho e também do potencial, onde o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode prestar boa colaboração.

No campo da avaliação dinâmica, existe uma gama imensa de práticas diferentes. Entretanto, essas formas diferentes de avaliação dinâmica têm em comum a ênfase na investigação e avaliação dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem e no potencial de mudança de um indivíduo (LUNT apud DANIELS, 1995, p. 239).

Segundo Lunt In Daniels (1995: 239), Campione criou uma útil taxionomia das abordagens diferentes da avaliação dinâmica ou interativa.

Ele sugere que, embora existam características fundamentais em comum entre os procedimentos de avaliação dinâmica, conforme foi observado anteriormente, suas diferenças podem ser entendidas em relação às posições que ocupam em três dimensões: 'foco', 'interação' e 'alvo'.

Primeiro, o 'foco' refere-se às diferentes formas pelas quais o potencial de mudança está sendo avaliado: isso se dá pela procura de um maior número de pontos, utilizando-se um procedimento de teste-ensino-teste, ou pela observação dos processos subjacentes envolvidos na aprendizagem ou mudança (...)

Segundo, a 'interação' refere-se ao tipo de interação entre a criança e o examinador. Pode-se dizer que isso faz parte de um 'continuum', com um lado estruturado e padronizado e outro mais flexível, desestruturado e clínico (...)

Terceiro, o 'alvo' refere-se aos tipos de habilidades que estão sendo levadas em conta na avaliação. Essas podem ser habilidades específicas e processos relacionados ao currículo ou a áreas de domínio específico, ou habilidades e processos mais gerais e globais.

Assim, verifica-se, no movimento da avaliação dinâmica, a existência de duas correntes, ambas originadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal: uma quantitativa e baseada em métodos padronizados; e outra qualitativa, sob um enfoque dos métodos clínicos. Segundo Lurn apud Daniels (1995, p. 247), o desafio lançado é desenvolver procedimentos que combinem informações quantitativas com descrições qualitativas na avaliação dinâmica.

A avaliação dinâmica ou interativa enfatiza mais o processo que o produto da aprendizagem, com prioridade do aspecto prospectivo sob o aspecto retrospectivo da avaliação, de forma a valorizar mais a análise de "como" o educando aprende, sobre o "que" ele já aprendeu. Essa avaliação acontece na mediação ou na interação entre educador e educandos e se faz através de acordos ou contratos facilitados pelos instrumentos da linguagem e do diálogo.

O Sociointeracionismo e a avaliação dialógica

O projeto teórico de Vygotsky parte de processos evolutivos e procura promover rupturas a fim de criar, no processo de ensino-aprendizagem (*"obuchenie"*), atividades instrucionais fundamentalmente novas e avançadas (MOLL, 1996, p. 13).

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 1995, p. 118).

O contexto de mudanças também tem atingido as escolas e a avaliação, no ambiente escolar, começa a tomar, mesmo que lentamente, novas formas, passando a tornar-se mais um momento do processo de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno.

Ela deverá ser necessariamente 'dialógica'. Ela deverá ser dialógica tanto interna quanto externamente. Internamente, pois, se ela pode estabelecer seus objetivos, é ela que deve avaliar se

está, ou não, atingindo-os. Externamente, isto é, nas relações que mantém com a comunidade, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria de Educação (ROMÃO, 1998, p. 9).

A mediação escola-mundo e homem-mundo, na perspectiva vigotskyana, se dá de forma interativa através da linguagem, logo sob um caráter dialógico. O termo vem do grego "*dialogikós*" que é relativo a diálogo, em forma de diálogo, dialogado. A palavra diálogo, por sua vez, vem de duas raízes gregas, "*dia*" e "*logos*", significando "por meio do significado" ou "significado que flui através". Essa mediação é bastante relevante, pois permite ao homem (e a escola) se desenvolver, enquanto parte importante dos grupos que participa, mesmo considerando a diversidade existente nos grupos humanos, que apresentam pontos de vistas muitas vezes divergentes entre seus membros, mas que contribuem para uma interação dotada de maior riqueza na aprendizagem.

O conceito de avaliação ganha novo enfoque, porém não se deve abstrair as abordagens anteriores,

avaliar é refletir e discutir; é debater esgotando possibilidades de avanço; é o processo amplo de interação em que educando e educador aprendem e crescem para a autonomia, responsabilidade e competência. (...) Somos favoráveis à idéia de que a avaliação é reflexão, discussão e diálogo (PARENTE, 1991, p. 5).

Assim, na realidade da escola, o caráter monológico ainda prevalece na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. É necessário torná-lo dialógico e voltado também para o potencial do educando, pois vai otimizar o processo avaliativo no sentido de fazer avançar mais rápido o desenvolvimento da criança.

A avaliação dialógica é, essencialmente, qualitativa, embora, os aspectos quantitativo e qualitativo estejam sempre interligados. Enquanto, a avaliação de natureza qualitativa acontece durante o processo e pode ser independente dos resultados finais da aprendizagem, a natureza quantitativa, mesmo numa avaliação dialógica, interativa, dinâmica e descritiva, nunca pode ser totalmente descartada, haja vista que entre estes dois

aspectos não existe oposição absoluta. *Já que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso* (GRAMSCI apud ROMÃO, 1998, p. 48).

O papel do educador dialógico permite a interação constante dos aprendizes no processo avaliativo, cada aprendiz com o educador, em equipes multidisciplinares ou em todo o grupo de participantes com o educador (ESTEBAN, 1992, p. 83). O objetivo destes encontros, formais ou informais, é permitir a participação dos educandos na construção da avaliação. "Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros" (PAULO FREIRE apud ROMÃO, 1998, p. 101).

Verifica-se, entretanto, segundo HOFFMAN (1993, p. 183), que apesar da década de 1990 ter revelado a necessidade e o ressurgimento da avaliação mediadora ou dialógica,

(...) não se constituiu até então o corpo necessário de conhecimentos nessa área pelo seu abandono na última década (1980). Muitas denúncias foram feitas sobre a prática tradicional, raros são os encaminhamentos teóricos quanto a um ressignificado dessa prática ou metodologias alternativas.

Considerações complementares

As idéias apresentadas acima têm como perspectiva um processo avaliativo situado em um macroprocesso de ensino-aprendizagem, considerando-se a busca alternativa da superação de uma clivagem social, materializa pela comparação e classificação dos educandos, fundamentada na exclusão. Essa superação busca um desenvolvimento pleno de relações e ações éticas, caracterizadas por formas mais democráticas, mais igualitárias e mais justas nos processos educacional e avaliativo.

A situação do educador e dos educandos dentro de um processo histórico individual e, ao mesmo tempo, social, necessita de um processo avaliativo que considere o ensino e a

aprendizagem como momentos construídos e reconstruídos em relações concretas da vida socioescolar.

Vale ressaltar a importância do papel do educador como fomentador de uma avaliação dialógica e dinâmica. Ao mesmo tempo interativa e diagnóstica, que busca o acompanhamento individual dos educandos inseridos em um grupo social de vários educandos, explorando as relações que ocorrem neste grupo e investindo na troca de experiências coletivas, dentro de uma pedagogia voltada, não para o passado da criança, mas para o seu futuro. Esse papel deve ainda dar maior relevância a avaliação, enquanto mecanismo de motivação para os educandos e educadores e a sua garantia primeira para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mc Donald

Nos últimos anos muitos novos livros sobre motivação e sua importância na sala de aula foram publicados. Acredito que haverá muito mais estudos sobre motivação e seus efeitos no início do terceiro milênio. Talvez alguns fiquem surpresos em saber que a própria avaliação escolar em si pode ser uma fonte de motivação (2000, p. 32).

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky representa o guarda-chuva teórico destas proposições na medida em que valoriza o enfoque sociohistórico-cultural no desenvolvimento e na aprendizagem humanas. E, de outra forma, na medida em que utiliza a mediação e a interação como importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

A dúvida e o erro, na prática em sala de aula, também podem ser vistos como formas de construção do saber. Portanto devem ser respeitados pelos educadores e transformados em novas oportunidades de desenvolvimento. Conforme Vasconcellos, torna-se necessário, inicialmente, que o educador aprenda a lidar com suas dúvidas e seus erros, a fim de melhor lidar com as dúvidas e erros dos educandos.

Saber trabalhar com seus próprios erros é, portanto, condição para saber trabalhar com os erros dos alunos, entendendo-os não como crime, mas como hipóteses de construção do conhecimento (1992).

O incentivo e a garantia da prática de permitir perguntas durante a aula deve ser procedimento sistemático do educador, inclusive para compor o seu processo avaliativo dinâmico-dialógico e mantendo um clima de respeito no grupo de educandos. O erro, por sua vez, pode ser um excelente material de análise para o educador a fim de compor um processo avaliativo que vise o desenvolvimento proximal do educando.

Vale salientar que o presente artigo não teve o propósito de demonstrar um modelo prático e vivencial da abordagem vygotskyana nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem escolar, mas procurou apresentar algumas idéias que podem facilitar a construção e a adoção de aspectos no cotidiano do processo avaliativo de sala de aula.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, E. S. de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. 87p.

BEE, H. L.; MITCHELL, S. K. *A pessoa em desenvolvimento* (The developing person: a life-span approach). Tradução Jamir Martins; Revisão técnica Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harbra, 1984. 534p.

CASTORINA, J. A.; et al. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática. [S.d.] 174p.

CENTRO DE INFORMAÇÕES MULTIEDUCAÇÃO [online]. *Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Empresa Municipal de Múltiplos*: MULTIRIO. [cited 17 jan.2000]. Available from World Wide Web: Disponível em: <http://www.rio.rj.br/multirio/cime/ME03/ME03_009.html>

DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. (Education activity after Vygotsky). Tradução Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jefet Cestari; Revisão Técnica Ana Luiza B. Smolka, Adriana Lia F. de Leplana. Campinas: Papirus, 1995. 296p.

DAVIDOV, V. V. & ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*.

2. ed. Tradução Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari; revisão técnica Ana Luiza B. Smolka e Adriana Lia F. de Laplane. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. 296p.
- EPSTEIN, I. *O signo*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 80p.
- ESTEBAN, M. T. *Repensando o fracasso escolar*. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, M. T. de A. (Org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. 104p.
- HAMDAN, A. C. *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. Campo Grande: Solivros, 1998. 105p.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 12. ed. Porto Alegre, Educação & Realidade, 1993. 197p.
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1992. 115p.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução Fani A. Tessler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. 432p.
- Mc DONALD, B. C. Problemas na avaliação da aprendizagem escolar (Assessment problems in school learning). *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 26-34, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.
- _____. *Vygotsky: _____*. São Paulo: Scipione. 2000. 111p.
- PARENTE, F. de A. C. *Avaliação educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoas: um estudo de caso*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 1991. 300p. (Dissertação de Mestrado).
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 138p.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. 136p. v. 2. (Guia da Escola Cidadã).
- ROSA, M. *Psicologia evolutiva*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, v. III, Psicologia da adolescência. 1985, 134p.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. Introdução. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; Organizadores: Michael Cole ...[et al.]; tradução

José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.p. 01-19.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Cadernos pedagógicos do Libertad. 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; Organizadores: Michael Cole ..., [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. 191p.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; Revisão Técnica José Cipolla Neto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. 194p. (Psicologia e Pedagogia).

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/USP, 1998. 228p.