

## QUESTÕES A PROPÓSITO DE UMA AVALIAÇÃO INTERATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nídia Regina Limeira de Sá<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo comenta a tradicional prática avaliativa de rotular estudantes, a qual conduz a classificações, comparações, reduções, por meio de uma avaliação estática e psicométrica. Diz que na Educação Especial tradicionalmente a avaliação continua medindo performances, utilizando procedimentos padronizados visando avaliar o desempenho dos educandos tomando como base um grupo “médio” (um grupo idealizado). Traz contribuições de Feuerstein e Vygotsky para a análise das práticas avaliativas. Diz que nestes dois autores o objetivo da avaliação é a *superção*, não apenas a *identificação* da dificuldade; em ambos o paradigma é a troca, a intervenção. Fala da Experiência de Aprendizagem Mediada, de Feuerstein, e do postulado teórico da Compensação, em Vygotsky. Conclui que, caso se entenda que avaliação e educação não são momentos isolados, mas dois processos mutuamente relacionados, pode-se propor uma avaliação mediadora e interativa, e que a “boa” avaliação é a que dinamiza o processo do conhecimento, dinamizando oportunidades de ação-reflexão.

Palavras-Chave: avaliação; surdos; educação especial.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação – Departamento de Teoria e Fundamentos. E-mail para contato: pranidia@gmail.com

Em se tratando da chamada Educação Especial, notamos que diversos estudiosos têm se levantado contra a tradicional prática avaliativa de rotulação de alunos com base na análise de rendimentos expressos diante de tarefas que aludem a momentos estanques do processo educacional, ocorridos a intervalos regulares. A tradicional avaliação no campo pedagógico tem sido sinônimo de testar, constatar, medir, quantificar, o que conduz diretamente à prática de classificar, sentenciar, comparar, reduzir. Este tipo de avaliação estática, normatizadora e psicométrica, se atém apenas ao *produto* da aprendizagem, e por não se debruçar sobre o *processo* da aprendizagem, não visa informar sobre as intervenções que se fazem necessárias para que este alcance uma eficácia. Este tipo de avaliação estanque e estática não permite a interação entre avaliador e avaliado, e, o desempenho medido é sempre no campo do não-assistido (para constatação do quanto o educando pode fazer sozinho).

### **A prática avaliativa na Educação Especial**

Historicamente a avaliação em educação se revestiu de um poder, controle e autoritarismo dos educadores para com os educandos. Em se tratando do aluno “deficiente”, do “cidadão de segunda classe” (Amaral, 1992, p. 2), mais intensamente esse poder se manifesta pela própria situação quase que de dependência que têm dos profissionais os “necessitados”, ou seja, os portadores de “necessidades” educativas especiais. Assim, tradicionalmente a avaliação no sistema educacional continua medindo performances, utilizando procedimentos padronizados que visam avaliar o desempenho dos educandos tomando como base um grupo “médio” (ou um grupo idealizado).

No entanto, a avaliação em si pode apresentar um lado positivo quando adquire um sentido investigativo, quando busca um conhecimento mais amplo do avaliado, do avaliador e da situação envolvida. Nesse sentido, a “boa” avaliação é a que dinamiza o processo do conhecimento, é a que dinamiza oportunidades de ação-reflexão (Hoffman, 1991). Caso se entenda que avaliação e educação não são dois momentos isolados, mas dois processos mutuamente relacionados, pode-se propor uma avaliação mediadora e interativa.

## **As contribuições de Feuerstein e Vygotsky para a análise das práticas avaliativas**

Nessa direção, posicionando-se contra uma compreensão fixa das práticas de avaliação, surge Reuven Feuerstein trabalhando com uma visão de avaliação dinâmica na qual *níveis de competência* não são confundidos com *medidas de potencial*, tomando como base a Experiência de Aprendizagem Mediada. Em outras palavras, Feuerstein propõe não a avaliação de performances momentâneas, mas a avaliação do potencial de aprendizagem, trazendo para a prática avaliativa um caráter pedagógico. Avaliação, para esse autor, é *avaliação do potencial*, não *avaliação do déficit*.

Feuerstein, em sua visão de avaliação mediadora, aproxima-se de Vygotsky e do seu postulado de Zona do Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984). Tanto em Feuerstein como em Vygotsky o objetivo é a *superação*, não apenas a *identificação* da dificuldade; em ambos o paradigma é a troca, a intervenção.

A idéia mais marcante na postura de Feuerstein é a de “modificabilidade”. Para ele a tarefa do avaliador é a de *explorar o potencial do educando e identificar o que pode ser modificado pela aprendizagem, por meio de um processo de interação*. A proposição de Feuerstein é a de se proceder a uma Avaliação do Potencial de Aprendizagem (LPAD - Learning Potential Assessment Device) visando que esta avaliação conduza a um Programa de Enriquecimento (IE - Instrumental Enrichment). Em outras palavras, a questão da avaliação em Feuerstein refere-se à *medida em que a condição que uma pessoa apresenta, num momento, pode ser passível de mudança*. A grande questão para ele é a de *como* avaliar a mudança.

Feuerstein colocou-se contra o uso de medidas psicométricas comparando seu uso com o de procedimentos que, diante de uma doença, identificam-na, mas não visam sua cura... como o uso de um termômetro que mede a febre mas nada faz contra ela. Segundo ele a única avaliação razoável na prática educativa é a que mede traços que mudam, e não a que seja insensível às mudanças sob o pretexto de ser fidedigna.

Segundo Feuerstein, uma avaliação tem que levar em conta toda a condição do avaliado, tem que *considerar inúmeras variáveis* e não apenas escores de testes, visto que há evidências do grande impacto que o meio exerce no desenvolvimento individual, e isto não é feito pelas práticas tradicionais. Nessas *avaliações psicométricas*

*tradicionais* as diferenças estáveis são atribuídas a determinantes genéticos, a fatores orgânicos e a fatores experienciais que produzem estados irreversíveis, e, por esta visão concluem que há estabilização nas condições e capacidades dos educandos, o que gera uma prática diagnóstica injusta. (Feuerstein, 1979). Na visão de Feuerstein, ao contrário, a capacidade exposta a julgamento num dado momento é *uma capacidade em processo de superação*.

Para Feuerstein as *variáveis educacionais* podem/devem promover a *suplantação* dos déficits orgânicos ou experienciais. Nesse sentido mais uma vez combina com Vygotsky quando este originalmente propôs uma visão compensatória ao defeito, sugerindo que é possível desenvolver, por meio de uma educação adequada, uma compensação de caráter psicossocial (Vygotsky, 1989).

O postulado teórico da compensação é o postulado essencial por ele (Vygotsky) apresentado na área da Defectologia; não se refere a uma compensação de caráter biológico (como se a compensação se operasse somente a partir do desenvolvimento dos resíduos auditivos, do tato, etc.), antes, crê que a compensação se desenvolve em nível social e psicológico, e surge a partir do interrelacionamento das condições sócio-econômicas, culturais e educacionais em meio às quais se educa a criança. O peso que ele colocou à compensação de cunho social deve-se ao fato de que qualquer interpretação sobre o “defeito” é mediada pelo grupo social no qual a pessoa está inserida. (Sá, 1996, p. 18).

Vygotsky propõe três princípios seqüenciais que explicam o percurso de uma criança portadora de algum tipo de deficiência.

Aqui está o princípio e o fim, o alfa e o ômega. Esses três momentos desse processo se podem representar cronologicamente da seguinte maneira:

- 1) a inadaptação da criança ao meio sócio-cultural cria poderosos obstáculos na via de desenvolvimento de sua psiquê (o princípio da condicionalidade social do desenvolvimento);
- 2) estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensador, se convertem em seu ponto objetivo e dirigem todo o processo (o princípio da perspectiva do futuro);
- 3) a presença de obstáculos aumenta, faz aperfeiçoar-se as funções e conduz ao vencimento destes obstáculos, isto é a adaptação (o princípio da compensação). (1989, p. 141)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Citações traduzidas do espanhol pela autora.

Vygotsky não supõe com tal afirmação que o processo da compensação *sempre* conduz ao êxito, ou que o fato de crianças portarem algum tipo de deficiência lhes sirva como garantia do desenvolvimento de características psíquicas positivas, o que o autor coloca é que as *“forças positivas postas em ação pelo defeito”* só se concretizarão caso circunstâncias sociais (e aqui se incluem com especial destaque as práticas avaliativas e as educacionais) sejam trabalhadas de tal modo que seja possível o entrelaçamento positivo de todas as dimensões que compõem a complexidade humana.

Vygotsky se preocupou em apontar o futuro e as suas possibilidades, haja vista a sua enunciação do pressuposto da “zona de desenvolvimento proximal”<sup>3</sup>, que se refere às funções que estão em processo de formação, sobre as quais se deve apoiar todo o trabalho educacional - e não tanto no já alcançado pela criança.

Considerando que a aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, na abordagem do ensino a crianças portadoras de deficiências a perspectiva do futuro também foi introduzida, ocasionando uma visão positiva das circunstâncias especiais (e muitas vezes tão negativas) nas quais estão inseridas. Esta visão positiva pode motivar tanto a pessoa como o profissional, impulsionando ações baseadas na expectativa de sucesso e não de mero assistencialismo, levando-os a acreditar no desenvolvimento de capacidades, resultando numa controvérsia à ineficiência. (Sá, 1996, p.21).

Quando Vygotsky postulou que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças e afirmou a importância dos aspectos sociais da aprendizagem, deixou claro que é necessário considerar não apenas “a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema” (Daniels, 1994).

Vygotsky e Feuerstein se encontram ao proporem uma pedagogia voltada não para o passado, mas para o futuro. Com base nesses dois autores torna-se possível defender uma prática avaliativa na escola que funcione como ponto de partida, que possibilite intervir na situação avaliada a fim de transformá-la, de ampliá-la; um tipo de avaliação que vise levar a uma reorganização do saber que se tem sobre o outro, sobre

---

<sup>3</sup> Segundo Vygotsky, “ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1984, p.97).

sua capacidade, sobre a situação de avaliação e sobre o próprio avaliador; uma prática que inclua aspectos afetivos, culturais, psicológicos, sociais, ao lado dos cognitivos.

### **A prática avaliativa na educação de surdos**

Baseados numa visão interativa de educação e de avaliação, e, considerando que o sistema educacional deve ser organizado no sentido de atender a cada educando dentro de sua especificidade, como garantir uma prática educacional que supõe uma avaliação interativa se os educadores em sua maioria desconhecem as questões implicadas na situação dos educandos surdos?

Há valor na prática avaliativa que visa a identificação das dificuldades do educando baseada no conhecimento do contexto geral no qual está imerso o avaliado, com o fim de intervir adequadamente, mas, como é possível uma avaliação nesses moldes - uma avaliação pedagógica - se pressupostos básicos da educação de surdos têm sido negados ou continuam desconhecidos pela maioria dos educadores que com eles trabalham, que em nome deles falam, e que sobre seus destinos educacionais exercem poder?

Considerando que é responsabilidade da escola atender às peculiaridades de todas os educandos, urge que os educadores tomem conhecimento de aspectos que têm sido levantados por diversos especialistas na área, bem como pela própria comunidade surda que tem se posicionado e resistido à exclusão escolar. Segundo Skliar “os problemas na educação dos surdos se referem, de uma certa perspectiva, à dificuldade dos ouvintes que trabalham com os surdos para identificar e definir quais são esses problemas” (1997, p. 261).

Uma prática avaliativa eficiente é a que oferece informações qualitativas sobre o potencial de aprendizagem e sobre as necessidades pedagógicas dos educandos; para que isto seja possível quanto aos surdos, é necessário que haja uma reorganização do saber que se tem, um mais adequado conhecimento sobre o sujeito surdo e sobre as implicações da surdez.

A prática avaliativa, que aqui está sendo ressaltada, é aquela que gera reflexões, que gera compromisso com o acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos. No caso dos surdos, portanto, não interessam as avaliações que são fruto

de uma mera comparação de performances de ouvintes e surdos. Interessa uma prática avaliativa pedagógica que gere conscientização das desigualdades individuais, sociais e culturais. Interessa, também, promover uma postura cooperativa entre os elementos da ação educativa (Hoffman, 1991), o que não deve significar “promover” para séries mais avançadas sem o conhecimento relativo, contemporizar, fingir que está ocorrendo aprendizagem, ou procedimentos desse tipo, em nome da “compreensão”, da compaixão ou da camaradagem. É necessário promover uma consciência crítica e responsável sobre o cotidiano da educação de surdos; é necessário desenvolver uma adequada compreensão sobre o surdo e sobre a surdez, caso se admita a validade de uma prática avaliativa realmente interativa.

O surdo não é simplesmente um estudante “igual” aos outros com a única diferença de que não escuta. Não se pode simplesmente incentivar uma “inclusão” nas classes do ensino regular com a proposta de trabalhar com ele tal como se trabalha com os educandos ouvintes (talvez com o tempo utilizado para o aprendizado dos conteúdos curriculares multiplicado por dois, ou por três, ou indefinidamente). O surdo é alguém inserido no contexto de sua realidade social, e a realidade da educação dos surdos começa pelo atendimento ao direito inalienável que têm todas as pessoas de serem educadas em sua língua materna, em sua língua natural (Unesco, 1954). Essa pressuposição implica numa educação bilíngüe e bicultural, não no sentido lingüístico, mas no sentido pedagógico (Skliar, 1997; Sá, 1996), para a qual a maioria dos educadores, e o sistema educacional de modo geral, não estão preparados.

É necessário que a surdez não seja definida como uma deficiência, mas como “uma construção histórica, comunitária, lingüística e cultural”, visto que a comunidade, a língua e os fatos culturais característicos determinam as diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo (Skliar, 1997, p. 249). No entanto, não é isto o que acontece ainda hoje em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, onde ainda é muito forte a visão clínico-terapêutica da surdez, ocasionando uma prática avaliativa psicométrica, normatizadora, que entende a surdez como deficiência e o sujeito surdo como sujeito patológico.

Conforme denuncia Skliar (1997), este entendimento leva a uma tentativa de aniquilação dos aspectos lingüísticos, cognitivos, culturais e comunitários que dizem

respeito a esse grupo, e, é sugestivo observar que essa situação não se assemelha, sob qualquer aspecto, à que estão sujeitos indivíduos pertencentes a grupos de outras deficiências.

Longe de querer enquadrar a questão em uma bipolarização absoluta (ouvinte X surdo), é necessário entender que a questão da avaliação de pessoas surdas calca-se em uma complexidade que precisa ser enxergada numa perspectiva multicultural, visto que os surdos também não se enquadram numa única categoria cultural. Para exemplificar, pode-se pensar nas diferenças culturais que existem entre um surdo negro e um surdo branco e rico, entre uma surda negra e trabalhadora da zona rural e uma surda escolarizada e empregada na cidade. Assim, caso se queira proceder a uma prática avaliativa interativa é necessário entender que só é possível interagir quando há um mínimo de entendimento sobre o outro, por isso é imprescindível saber que no universo da educação de surdos existem questões culturais, curriculares, de identidade, que precisam ser conhecidas e consideradas, pois que compõem o *meio* no qual o educando surdo está inserido.

Se o que se busca é uma avaliação com qualidade pedagógica, o processo avaliativo na educação dos surdos sob esse prisma certamente levará a uma reflexão sobre as respostas que a escola tem dado a essa parcela dos educandos. Sabendo-se que historicamente transcorreu mais de um século com ênfase na oralidade e nos modelos ouvintes - o que conduziu a grande maioria dos surdos a uma verdadeira exclusão escolar, vê-se a importância de um processo avaliativo interativo que considere a realidade dos dois lados: do lado do desconhecimento das características de quem é educado, e de quem educa (afinal somos ouvintes tentando educar surdos e jamais saberemos em sua amplitude o que é ser surdo - ainda que tapemos os ouvidos por dias). Para intensificar o que foi dito sobre a educação de surdos, convém observar o que diz Skliar:

[...] não existe outra área da educação que mostre, em si mesma, tanta intolerância, na reconstrução do seu passado, tanta incompreensão na percepção de sua atualidade e tantas divergências na perspectiva de sua vida futura (1997, p. 244).



Na questão da avaliação, o importante é que sejam enfatizadas as potencialidades do educando, e, para que o aluno e a comunidade surda sejam intermediados num processo avaliativo e pedagógico eficientes, faz-se necessário que os educadores tenham uma visão adequada do fazer, do saber, do conviver e do ser surdo. É necessário escapar do imperativo dominante segundo o qual os surdos têm que falar e ser como os outros (ouvintes), mas recorrer a modelos sócio-antropológicos nos quais a comunidade de iguais e a língua de sinais exerçam papel fundamental. Sem esta visão revitalizadora do contexto cultural e educacional para surdos, vai-se continuar minando a construção das identidades dos surdos, sua cidadania, seu potencial para o trabalho, sua linguagem e sua cultura.

A avaliação não pode ser um momento terminal ou estanque do processo educativo, mas um caminho de busca do conhecimento a respeito das pessoas envolvidas e da situação de aprendizagem, gerando uma revitalização de novas oportunidades de aprendizagem real e de trocas significativas. Se mesmo entre educadores e educandos que se inserem numa mesma categoria - ouvintes - determinadas tarefas têm sido consideradas como representativas da competência total dos avaliandos, de quão maior risco está sujeita uma prática avaliativa que desconhece o potencial da pessoa surda. Isto leva a fazer recair sobre os surdos desvios e impossibilidades que o próprio sistema educacional criou.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, L. A. Sociedade e deficiência. In: **Revista Integração**, ano 4, nº 9. MEC.
- Daniels, H. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994.
- Feuerstein, R. **The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques**. Baltimore: University Park Press, 1979.
- Hoffman, J. **Avaliação: mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

Sá, N. R. L. **Educação de surdos**: a caminho do bilingüismo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996. (Dissertação de Mestrado).

Skliar, C. B. .A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L. H. da (org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

Unesco. **Las lenguas vernáculas en la enseñanza**. Paris, Ediciones de la Unesco.

Vygotsky, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología**. Obras Completas. Tomo V Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação – Departamento de  
Teoria e Fundamentos

E-mail para contato: [pranidia@gmail.com](mailto:pranidia@gmail.com)