

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2012

VOLUME I

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Adriane de Lima Vilas Boas Bartz¹

Rosane Gumiero Dias da Silva²

RESUMO

Este artigo atende às exigências do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, cujo objetivo foi relatar a intervenção pedagógica na escola do projeto intitulado “A importância da teoria histórico-cultural na construção da avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual”. Neste sentido, este trabalho teve como foco o repensar e o estudar do processo avaliativo para o aluno com deficiência intelectual. Assim, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica contemplando os pressupostos históricos e teóricos que demarcam a concepção atual da deficiência intelectual e os estudos da teoria histórico-cultural. Em seguida, proporcionou-se a sistematização do desenvolvimento da intervenção pedagógica, momento para implementação do projeto, realizado com um grupo de professores da Escola Jesus Menino – modalidade especial, no município de Ubitatã. O resultado desse trabalho foi a apresentação panorâmica referente à proposta de avaliação para alunos com deficiência intelectual.

Palavras - chave: deficiência intelectual; avaliação; mediação; histórico-cultural.

1 Professora Pedagoga do PDE – Especialista em educação especial da rede Estadual de Ensino. Ubitatã – PR

2 Professora Doutora Orientadora – UEM. Maringá - PR

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tornou-se relevante porque oportunizou primeiramente um aprofundamento do conhecimento científico em contra ponto da prática pedagógica e o contato com a teoria histórico-cultural que subsidiou os professores na compreensão do processo de avaliação educacional.

Desse modo, socializou-se os conhecimentos que serviram de mediadores no aprofundamento da teoria histórico-cultural aos professores, referente à importância desta teoria na avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, sendo que essa perspectiva de avaliação serviu de instrumento para a investigação da aprendizagem e desenvolvimento desse alunado.

Além disso, o estudo facilitou um trabalho de aprofundamento da teoria histórico-cultural com a equipe docente da Escola Jesus Menino, modalidade especial, com alunos com deficiência intelectual do município de Ubitatã. Conseqüentemente, as avaliações são instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno.

Entretanto, ao mesmo tempo em que forneceu subsídios ao trabalho docente, direcionou o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à escola, subsidiando as reflexões acerca das contribuições da teoria histórico-cultural que concerne à avaliação educacional e conhecendo alguns conceitos dessa teoria no auxílio ao aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Buscou-se subsídios da teoria histórico-cultural no ato de avaliar que oportunizou atividades que promoveram a relação entre teoria e prática, fundamentando-se o conhecimento dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da teoria, inspirando a reflexão sobre como o homem aprende e age, pois nesse ponto a aprendizagem anda intrinsecamente ligada com ao desenvolvimento.

2. ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A finalidade de apresentar alguns aspectos históricos da deficiência e deficiência intelectual no decorrer deste estudo é evidenciar a trajetória do indivíduo deficiente mental / intelectual e as contribuições que norteiam a teoria histórico-cultural que concerne à avaliação educacional.

A construção do sentido da chamada deficiência intelectual passa por movimentos contraditórios incessantes ao longo da história, resultante de práticas que oscilam entre, de um lado, a absoluta indiferença e até mesmo formas de extermínio e de outro, interessantes formas de acolhimento, como a pena, a caridade e tolerância (PAN, 2010, p. 33).

Diante do Cristianismo o deficiente foi visto como uma pessoa que era provida de alma, no entanto estes chegaram a ser considerados seres demoníacos, foram perseguidos e até queimados nas fogueiras da inquisição, e muitos viviam escondidos.

A prática medieval em relação à deficiência mental especialmente após a difusão europeia da ética cristã atribuiu-lhe uma identidade sobrenatural, marcada pela superstição. O auge ocorreu em uma época conhecida como dos açoites, sendo o homem o próprio mal quando lhe faltava à razão ou a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto. Os dementes eram tidos como seres diabólicos (PAN, 2010, p. 36).

No século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”, como eram chamados naquele período. Já na segunda metade do século XX, iniciou um movimento de educadores envolvendo vários países, congregando pais e grupos de defesas dos direitos humanos em prol da universalização da educação.

Da mesma maneira que os fundadores da New York State Cerebral Palsy Association, por volta de 1950 os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado começaram a organizar. Até então, tais crianças, principalmente as “retardadas mentais treináveis”, eram excluídas da escola, em virtude da existência de leis e regulamentos obstaculizadores. Com o objetivo principal de proporcionar atendimento a essas crianças e jovens nas escolas públicas primárias, os pais de retardados mentais se organizam na National Association for Retarded Children – NARC. A NARC exerceu grande influência em vários países, tendo sido a inspiradora da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs no Brasil (MAZZOTA, 2001, p.25).

Esse movimento foi chamado de integração, em que foram inseridos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, onde os alunos deveriam se adequar à escola, dando início, de forma tímida nos anos 60, e se alastrando nas décadas seguintes.

Na década de 1990, o paradigma da educação para todos, representado internacionalmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em 1990, foi disseminado mundialmente. A Educação para Todos previa o aumento de vagas nos sistemas de ensino e a inclusão das minorias excluídas do meio educacional (BARBY e ROSSATO, 2005, p.14).

Desse modo, o processo da inclusão aumentou e se firmou no final do século XX e início do século XXI. Esse movimento busca garantir o processo de educação para todos, surgindo o respeito e valorização do diferente.

Na realidade, o movimento de inclusão proporciona espaços inclusivos na escola e na sociedade, colocando à disposição do aluno todos os espaços, American Association on Mental Retardation – AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 54 (DSM-IV).

A deficiência mental refere-se a um estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente inferior à média esperada para pessoas da mesma idade e nível de experiências semelhante. Isto deve ser associado às limitações em, pelo menos, dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, competências domésticas, utilização dos recursos comunitários, aptidões escolares, autonomia, lazer e trabalho, saúde e segurança (BARROCO, 2007).

A autora acima, relata que ocorreu também uma modificação no termo deficiência, de mental para intelectual, alterou-se desde que a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizou um encontro em Montreal, em 2004, do qual derivou a Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual.

2.1 APRESENTANDO E DISCUTINDO ALGUNS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Apresentam-se alguns modelos de avaliação ao longo da história pedagógica, e a escola privilegiou a avaliação como um dos fundamentos da construção e do desenvolvimento do projeto pedagógico.

Albuquerque (2004, p.124) “a avaliação da aprendizagem se tece no movimento curricular e vai exercendo mediações...”. Assim também, o coletivo escolar se edificou na prudência, no consenso gerado na crítica, na ética do ser humano, na avaliação que acompanha as ações e decisões partilhadas. Nessas condições se constrói um trabalho coletivo com fundamento e práxis da avaliação.

Para Luckesi (2003, p. 82), “A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los (HAYDT, 1998, p. 16-17).

Além disso, a avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar as características de aprendizagem do aluno, com a finalidade de verificar se apresentam ou não apropriação de conhecimentos para novas aprendizagens.

Por outro lado, a avaliação formativa não possui como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender.

É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio; feedback ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno, bem fundamentado em dados precisos e consistentes. Além disso, a avaliação formativa assume uma função reguladora, quando permite tanto a alunos como os professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas (RABELO, 1998, p. 73-74).

Neste caso considera-se que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reconstruindo o seu conhecimento por meio das atividades que

executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa baseia-se em compreender o funcionamento da evolução do conhecimento. Favorece o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Ela transforma-se em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que enriquece a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino.

Logo, a avaliação somativa sustenta-se em lógica ou em uma visão classificatória de avaliação onde a sua função, ao final de um ano letivo ou uma unidade de estudos, é a de constatar se obteve ou não a aquisição de conhecimento.

A avaliação somativa como função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de série para outro, ou de um grau para outro (HAYDT, 1998, p.18).

Assim, pode-se compreender que a avaliação somativa se disseminou nos sistema educacional sempre associada com a idéia de classificação, aprovação e reprovação.

Em relação à avaliação mediadora apresentada por Hoffmann, esta se distingue pela forma de ação e atenção apresentada ao aluno. Deve-se entender e compreender suas falas, seus argumentos, fazendo novos desafios retrocedendo para uma ação educativa, voltada para a autonomia moral e intelectual e assim buscando ser capaz de se situar de forma consciente e competente na sociedade.

A avaliação, enquanto mediação significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção (HOFFMANN, 2009, p.42).

Entretanto, o professor em relação à avaliação mediadora é capaz de compreender o aluno na busca de transformações nas práticas pedagógicas, partindo de ações reflexivas, desafiando a encontrar novas e diferentes soluções consecutivas apresentadas pelo professor.

O processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, destina-se, assim, a acompanhar, entender, favorecer a continua progressão do aluno em termos destas etapas: mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento, alargando o ciclo que se configura a seguir, no sentido de favorecer a abertura do aluno a novas possibilidades (HOFFMANN, 2001, p.118).

Deste modo, o professor precisa ser flexível, criativo e consciente de seu papel na avaliação, respeitando o ritmo e a singularidade de cada educando. Medir a experiência educativa significa acompanhar o aluno em ação-reflexão-ação.

O uso dessa avaliação deve ser uma prática diária do professor, diferente dos métodos de avaliação convencionais que estão presentes apenas ao final de cada ciclo, Esta deve fazer parte da rotina do professor.

3- REFLEXÕES DE ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO RELACIONANDO-OS COM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A partir do nascimento o indivíduo, por meio das experiências e interações com os objetos e com o outro, elabora significados próprios, pois as influências e os costumes dependem de cada grupo com o qual ele se relaciona.

Assim, esse indivíduo abstrai as informações, experiências vivenciadas no meio familiar e cultural formando os processos psicológicos mais complexos.

O ser humano nasce extremamente frágil e dependente de outros de sua espécie para garantir-lhe a sobrevivência, assim como necessita da interação com os outros para aprender a ser humano. Desde o nascimento, há uma intensa interação entre adultos e o bebê (BUOSI, 2005) apud (CAMARGO e ROSIN, 2005, p.16).

De tal modo, a absorção da criança dependerá do processo de internalização da cultura e de como dá significado a suas experiências.

De acordo com Vygotsky (1989) o processo de desenvolvimento aponta duas linhas que se caracterizam de forma qualitativa: os processos elementares, cuja procedência é biológica; e as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. É na relação com outros indivíduos mais experientes que a criança se apropria dos signos e dos significados criados culturalmente.

Para o desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social, e mais tarde em nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicologia), e depois no interior da própria criança (intrapicologia). 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) apud (BAQUERO, 1998, p. 32).

PROFESSORA TENHO A IMPRESSAO QUE ESSA FRASE ESTA EM OUTRA PARTE DO TRABALHO POREM NÃO LOCALIZO TEM ALGUMA FORMA.....

À medida que se amplia a linguagem e ocorre a internalização, a ação vem acompanhada da fala. Em seguida a isso, a fala antecede a ação, ou seja, organiza a ação, portanto, 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” (VYGOTSKY, LEONTIEV e LURIA, 2001, p.197).

O processo de desenvolvimento da criança inicia ao nascer no contexto familiar, ocorrendo uma metamorfose na fala, inicialmente pela fala egocêntrica que dá base para a fala interior. Ao longo do tempo a criança utiliza a linguagem para si, como o mecanismo em sua ação no mundo.

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque o conteúdo da experiência histórico social não está consolidada somente nas coisas materiais, está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. É precisamente nesta forma que a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2003, p. 72-73).

De acordo com autor citado acima, a linguagem brotou de uma necessidade que derivou do artifício do trabalho, bem como os homens precisaram criar meios para se comunicar e trocar informações, num ato de coletividade.

[...] à atividade consciente do homem [...] designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite ‘discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória’. Resulta daí que o homem ‘está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes’. [...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais desta, relacionam as coisas perceptíveis, a determinadas categorias. [...] A linguagem é o ‘veículo de transmissão de informação’, que se formou na história social da humanidade [...] (LURIA, 1991, p. 80-81).

Assim sendo, é através das experiências e trocas que se provocam mudanças. Desse modo ocorrem transformações com a linguagem de gerações a gerações e isso ocorre através do processo histórico.

Dessa maneira, [...] toma como ponto de partida o fato de que a aprendizagem começa antes da aprendizagem escolar, isto é, toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Antes mesmo de adentrar na escola, a criança já estabelece relações com experiências cotidianas vividas nas suas práticas sociais, o que Vygotski denominou de aprendizagem de “conceitos cotidianos” (VYGOTSKI, 2003).

De acordo com Vygotski, a criança abstrai conhecimentos anteriores vivenciados nos espaços e relações sociais, que fazem parte do seu desenvolvimento pré-escolar. É a partir desses que irá construir os conhecimentos escolares, que consistem em conceitos científicos.

Vygotsky e seus colaboradores apontam ainda algumas questões referentes ao conhecimento realizados com crianças com “retardo”. Igualmente, o pensamento que se tem da criança que apresenta esta condição é:

[...] alguém que possui um repertório psicológico deficiente, que não possui memória necessária, a capacidade de percepção adequada ou a inteligência adequada. Uma pessoa retardada é psicologicamente desvalida de nascença (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 227).

Em outras décadas, os autores utilizaram o termo “retardo”. Atualmente esta é uma forma pejorativa de se referir à condição desse indivíduo. Passou a ser empregado o termo deficiência intelectual. No entanto, precisa-se compreender o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

A diferença está apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. Não é o que se dá com a criança retardada. Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 288-289).

De acordo com esses autores, as crianças com deficiência intelectual apresentam as seguintes características: demonstram não alcançar o nível da percepção imediata dos objetos, dificuldade em constituir relações entre si, problemas de percepção fragmentada, deparam-se com dificuldades na composição de processos externos para internos.

Outros autores reforçam os pensamentos de Vygotsky, como, Góes, (2004, p. 103), Isso não significa que o aluno com deficiência intelectual será

capaz de chegar a ter as mesmas potencialidades de outras crianças que apresentam o intelectual preservado; contudo não se podem colocar limites ao seu potencial.

As ideias Vygotskianas dão subsídios teóricos e buscam contribuir com as práticas pedagógicas, fornecendo elementos norteadores para os professores de alunos que apresentam a deficiência intelectual, por meio da mediação instrumental.

Considerando essa luta, Vigotsky explicita: como qualquer processo de superação e luta (...) também a compensação pode ter dois desenlaces extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro (VIGOTSKY, 1997, p.16).

Enfim, o funcionamento humano ligado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou empobrecidas.

Desse modo, reside a importância da função do professor, na medida em que não é o rebaixamento de inteligência em si que designa o destino da criança; este se estabelece pela configuração de como a deficiência é concebida, pelas formas de cuidado e educação que lhe são proporcionadas.

4- AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Ao iniciar uma articulação de alguns conceitos, buscou-se propor a avaliação pedagógica na perspectiva da teoria histórico-cultural para o aluno com deficiência intelectual.

Assim, a proposta sugere que o aluno não seja o ser exclusivo a ser avaliado, entretanto, a relação que se constitui no processo ensino-aprendizagem, no alcance em que se analisa tanto o aluno como os sujeitos históricos e produtores da aprendizagem própria; nessa totalidade entende-se que o professor e os alunos produzem as relações sociais que implica em um conhecimento dinâmico.

Igualmente o professor precisa ter bem definido qual é a sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com ou sem

deficiência, dos métodos, instrumentos e avaliações a serem utilizados nesse processo.

Para Facci (1998), o método instrumental proporciona perceber a diferença de um indivíduo de outro, e a probabilidade que ele tem de empregar, por si mesmo, as funções naturais próprias e de manusear com apropriação os instrumentos psicológicos.

Faz-se necessário, portanto, entender o conceito de mediação, que se distingue pela relação mediada do homem com outros homens e com mundo.

O processo de mediação é um dos elementos fundamentais da teoria histórico-cultural, pois o conhecimento é sempre mediado. De tal modo, a aprendizagem é fundamentalmente social e mediada, todavia implica as relações com o outro, para o processo de interação dar significados aos acontecimentos, por meio das ações mediadas, com os signos e instrumentos, estes apreendem e se apropriam dos saberes e valores culturais.

O homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediadas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo. Necessariamente vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que as suas próprias funções elementares (sensação, percepção, etc.) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo (BARROCO, 2007, p. 24).

Desse modo, o processo de mediação para a teoria histórico-cultural se dá enquanto o homem que busca conhecimento, já que esse não tem acesso direto aos objetos, sendo o acesso mediado por outros indivíduos.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que a mediação instrumental é processo essencial na apropriação da aprendizagem, enfatizando a função do ensino e do professor para o desenvolvimento humano.

Ao abordar o termo avaliação pode-se tecer uma série de reflexões a partir de diferentes teorias e práticas. Esses conhecimentos auxiliam na compreensão e nas articulações no processo de ensinar e aprender, nas experiências do indivíduo que aprende, no objeto de conhecimento e no indivíduo que ensina.

Para Garcia e Shimazaki (2011) de acordo com a abordagem teórica Histórico-Cultural, a compensação é entendida como aspecto básico na

formação da criança com deficiência intelectual, uma vez que o desenvolvimento está atrelado à qualidade das vivências.

Ainda assim, para as autoras citadas acima, a educação ofertada aos deficientes deve ser centrada na superação e compensação e jamais centralizada na deficiência. A avaliação precisa analisar os pontos fortes e as possibilidades de educação dessas pessoas. O diagnóstico precisa confirmar o que a pessoa com deficiência poderia realizar em situação pedagógica adequada.

Desse modo, a educação deve ser pautada na superação e compensação e nunca centrada na deficiência. Deve focar as capacidades integrais das crianças deficientes, e, de tal modo, compreender como ocorre o desenvolvimento psíquico e a apropriação do conhecimento, assimilados por várias gerações anteriores, sendo este o princípio da abordagem histórico-cultural.

Em relação à tabulação das crianças, Vygotsky (1984) afirmava que o diagnóstico deveria evidenciar a teoria da compensação. Esta é compreendida como aspecto básico na formação da criança com deficiência intelectual e seu desenvolvimento está atrelado às experiências.

Para Vygotsky (1984), a avaliação não é nem deve ser jamais a etapa final da ação docente, como normalmente tem sido e conforme se pode facilmente depreender das palavras de Hoffmann (2000).

Assim, Beyer (2006, p. 96). “A partir da concepção Vygotskiana, a avaliação deve-se pautar pela possibilidade da superação”. Procedimentos essenciais ao processo cognitivo e à correta verificação da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual.

Ao apresentar uma deficiência intelectual específica o desenvolvimento do ser humano vai depender das condições concretas proporcionadas pelo grupo em que está inserido, que pode ser rico em estímulo ou empobrecido. 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 all, 2011, p.5).

Assim, a mediação é o papel fundamental do professor em relação à criança, possibilitando objetivar o que este já aprendeu, tomando partido nas

atividades iniciadas pelos seus colegas, além de adquirir novas competências intelectuais.

Entretanto, o professor precisa ser flexível, criativo e consciente de seu papel na avaliação, respeitando o ritmo e a singularidade de cada educando.

Conseqüentemente, a teoria histórico-cultural proporciona subsídios aos professores para superar seus receios quanto à avaliação educacional dos alunos com deficiência intelectual pelo fato de que o procedimento é o mesmo com alunos não deficientes.

Segundo Vygotsky (2001, p. 109) “A aprendizagem escolar nunca parte do ponto zero. Toda a aprendizagem tem uma pré-história”. Com os estudos de Vygotsky, buscou-se a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real e o nível do desenvolvimento potencial e suas relações com a construção da aprendizagem escolar.

Para Vygotsky (1984, p.98) “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. De acordo com Vygotsky a zona proximal é a que separa a pessoa de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Da mesma forma o aprendizado é um dos determinantes por criar a zona do desenvolvimento proximal, na medida em que, com a influência de outras pessoas, a criança é capaz de se colocar em vários processos de desenvolvimento em que sem auxílio do outro seria difícil de ocorrer.

Os subsídios da teoria histórico-cultural no ato de avaliar possibilitaram a compreensão de alguns embasamentos teóricos e metodológicos da avaliação da aprendizagem, promovendo, no contexto escolar, a reflexão do fazer ao avaliar a prática e nas possibilidades de transformar a ação.

Além disso, a escola deve privilegiar a avaliação como um dos fundamentos da construção e do desenvolvimento do projeto pedagógico.

Albuquerque (2004, p.124) “a avaliação da aprendizagem se tece no movimento curricular e vai exercendo mediações [...]”. Assim também o coletivo escolar se edifica na prudência, no consenso gerado na crítica, na ética do ser humano, na avaliação que acompanha as ações e decisões partilhadas.

Segundo Albuquerque (2004, p.127) “Este compromisso transforma-se em ações concretas em sala de aula, quando a proposta de avaliação é construída coletivamente”. Entende-se, que a proposta educacional associa alunos e professores como indivíduos ativos construtores da avaliação da aprendizagem, que devem aprender a perceber como é a tarefa do coletivo de uma prática social.

O processo de mediação é um dos elementos fundamentais da teoria histórico-cultural, pois o conhecimento é sempre mediado. Tal mediação se dá ao se evidenciar atividades que promovam a relação entre teoria e prática.

Souza e Martins afirmam que (2004, p. 95) “É por meio da aprendizagem com as relações experimentadas que se constroem os conhecimentos que vão permitir o desenvolvimento mental”. Vygotsky (1984) ressalta a importância estabelecida entre o adulto e a criança.

As crianças com deficiência mental, por exemplo, podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura (VIGOTSKY, 1989, p. 118).

Contudo, o desenvolvimento da criança, será constituído num princípio de comportamento social e será dirigida a objetivos definidos por meio do ambiente da criança. A trajetória do instrumento até a criança ocorre através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa está enraizada nas transações entre história individual e social.

4.1 SUGESTÕES PARA UM NOVO CONCEITO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL VINCULADO A ALGUNS PRECEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotsky (1984) censura a avaliação do sujeito por meio de testes, argumentando que nesta circunstância é admissível verificar o nível de desenvolvimento alcançado pelo sujeito e não o que possui potencialmente.

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. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento [...]. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente [...]. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também, aquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1984, p. 95 -97).

Nesse sentido, Vygotsky estabeleceu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é o espaço da mediação docente que fornece elementos para a compreensão de como ocorre relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (1984) designou de nível de desenvolvimento real ou efetivo, o nível que costuma ser determinado pela resolução pessoal do problema, ou seja, refere-se às aquisições que já estão concretizadas pela criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, que já consegue usar sozinha, sem o auxílio do outro.

Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), assim definida: (...) 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 (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

De acordo com o autor citado acima, há o segundo nível de desenvolvimento denominado potencial ou proximal, que determina como funções que se encontram em vias de amadurecer e que podem ser identificadas crianças mediante resolução de tarefas, com a ajuda do outro ou de crianças mais experientes.

Para Vygotsky (1984), este nível sinaliza o desenvolvimento mental da criança. Enquanto aquele nível distingue o desenvolvimento mental retrospectivamente, este se diferencia de forma prospectiva. Com base nisso,

as tarefas são realizadas pela criança e o diálogo auxilia no intermédio da solução de problemas, favorecendo a colaboração, a imitação, a experiência partilhada.

O desenvolvimento intelectual se caracteriza de forma prospectiva. Vygotski (1993, p. 239) esclarece que "... a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento", tornando-se essencial na teoria de Vygotsky (1993) por mostrar o nível de desenvolvimento potencial.

Assim, à medida que conhece o nível de desenvolvimento potencial, que compreende a capacidade de desempenhar as tarefas por meio da mediação do outro, esta poderá realizar as aquisições mentais por meio das tarefas mediadas e realizadas por outros indivíduos,

Desse modo, o processo de avaliação não é padrão pronto, ele é dialético. Ocorre com progresso e retrocesso. A esta altura percebe-se as probabilidades dos alunos para o futuro (o nível de desenvolvimento proximal).

A partir de tal consideração, a avaliação adquire um sentido diagnóstico e prognóstico, pois o professor terá condições, a partir de sua análise, de proporcionar situações em que os estudantes consolidem suas potencialidades (estabelecidas pela ZDP).

Desta forma também, a avaliação necessita uma reflexão do desenvolvimento das funções psicológicas enquanto um sistema funcional e da dimensão afetiva implicadas nas atividades propostas pelo professor, consistindo-se em atividades que a criança desenvolverá o seu pensamento: a linguagem, a atenção voluntária, a memória, estabelecerá relações, correlações entre estas funções, igualmente como sua personalidade, seu caráter.

Nesse sentido, o professor pode promover aos alunos subsídios instrumentais por meio das ferramentas de caráter histórico, científico, consistidos pela mediação a apropriação da aprendizagem.

Portanto, a educação é mediação. Isto constitui que ela não se releva por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que continuam mesmo depois da cessação da ação pedagógica. Contudo, o processo educativo deve estar atrelado à prática social, às vivências na busca de uma transformação.

3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo visou disponibilizar, alguns caminhos percorridos durante o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). A reflexão foi além do pensar da simples forma de avaliar, buscando compreender como o processo dialético se caracteriza perante a avaliação do desempenho do aluno no seu aprendizado cotidiano.

Igualmente, a avaliação passou a assumir uma postura mediadora, proporcionando condições ao professor de promover a intervenção pedagógica, para que essas ferramentas já apropriadas possam auxiliar na evolução gradativamente de suas aprendizagens, indo ao encontro do objetivo proposto.

Para chegar ao processo de ensino e aprendizagem é necessário conhecer o processo que envolve a linguagem, pensamento abstrato, conhecimento científico, a reflexão e a afetividade, sendo necessário utilizar-se de instrumentos já apropriados e desenvolvidos intencionalmente para cada um dos fins.

Dessa forma, a implementação da produção didática pedagógica na Escola Jesus Menino, oportunizou, primeiramente, o aprofundamento do conhecimento científico em contra ponto da prática pedagógica. E o estudo da teoria histórico-cultural favoreceu a compreensão do processo de avaliação educacional.

Assim, para uma reflexão coletiva objetivou-se repensar as práticas cotidianas por meio do recorte do filme “O menino selvagem”, enfatizando alguns aspectos históricos da deficiência e da deficiência intelectual, assim como as contribuições da teoria histórico-cultural que concernem à avaliação educacional, a fim de repensar as práticas cotidianas.

Dessa forma, as contribuições por parte dos professores resultaram que em primeiro lugar que é necessário ver o outro como ser humano que tem potencialidades e não somente as suas deficiências e limitações. Essas possibilidades de interação que poderemos desenvolver no trabalho com

alunos hoje em dia deve ser no sentido de saber ouvir e entender os anseios do aluno.

No segundo encontro foram apresentados e discutidos conceitos de avaliações pedagógicas, objetivando diferenciar os tipos de avaliações. Foram proporcionados slides de diferentes conceitos de avaliações, e os recortes do filme “Machuca” e “O Triunfo”, para reflexão dos tipos de avaliações e de como ocorre o processo de aprendizagem. Em seguida os professores foram divididos em pequenos grupos para produção de um quadro único, traçando um paralelo entre os tipos de avaliação.

O grupo de professores afirmou que na maioria das vezes o professor está mais preocupado com a questão do medir o conhecimento do que propriamente com a aprendizagem. Também afirmou a necessidade do professor conhecer e diferenciar os diversos tipos e instrumentos de avaliações. Com a análise dos filmes consideraram que a transformação de uma educação tradicional torna-se um processo demorado, mas necessário, e com um professor que acredita ser o aluno o maior beneficiário de sua transformação, tudo pode mudar.

No terceiro encontro realizaram-se reflexões de alguns conceitos da teoria histórico-cultural na aprendizagem e desenvolvimento relacionando-os com a deficiência intelectual. Trabalhou-se O processo de mediação na teoria histórico cultural, com os recortes do filme “As Borboletas de Zagorsk”. Os grupos discutiram e escolheram uma cena do filme que retratou o conceito da teoria histórico cultural.

As considerações dos grupos para o terceiro encontro foram que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual mostrou-se através do meio em que vive. O aluno dará suas respostas e posteriormente estimulado na escola ele poderá aprimorar seu conhecimentos, relacionando-os com documentário “As borboletas de Zagorski”; Assim, segundo Vygotsky, quanto mais ricas são as experiências humanas tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação.

Esse autor deixou claro em seu legado que crianças com deficiência devem ter todos os sentidos permanentemente estimulados de modo a compreenderem o mundo.

No quarto encontro o tema proposto foi a avaliação na perspectiva histórico-cultural. Os grupos relataram que nessa perspectiva faz-se necessário ter clareza na meta, no objetivo a ser alcançado.

Dessa forma o professor deverá partir sempre do real, ou seja, do conhecimento que o aluno já possui para, através da mediação, fazer a aproximação do conhecimento científico. Assim, o objetivo dessa avaliação é observar e descobrir o potencial do aluno e usar a zona proximal para que esse se aproprie de novos conhecimentos.

Em seguida o grupo assistiu os recortes do filme “O sino de Annya” e o filme “Vermelho como o céu”, para refletirem sobre o processo de desenvolvimento da “zona proximal” na teoria histórico-cultural. Os grupos observaram que no filme “Vermelho como céu” um menino chamado Mirco ficou cego após um acidente foi mandado para uma escola para cegos.

Desse modo o processo de mediação teve um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem. O garoto Mirco foi mediador na produção de um filme e os demais colegas. O fazer do filme pode ser entendido como a zona do desenvolvimento proximal. Nela as interações dos personagens (experiências de sensações coletas de sons diferenciados) partiram do conhecimento que o garoto tinha de cinema que poderemos chamar de zona de desenvolvimento real.

Os professores afirmaram que é necessário conhecer o real do aluno e que é por meio da interação, linguagem, das atividades lúdicas, dos jogos e dos instrumentos adaptados, que favoreceram a apropriação do conhecimento por parte do mesmo.

No quinto encontro, os professores assistiram aos recortes dos filmes “O milagre de Anne Sullivan” e “Como uma estrela na terra: toda criança é especial”. Os dois filmes retrataram o papel do professor, o processo de ensino e aprendizagem, e as mediações enfatizaram a zona do desenvolvimento proximal.

As considerações dos professores enfatizaram o processo educativo, consistindo em que esse deve estar atrelado à prática social e as vivências na busca da apropriação do conhecimento científico.

No sexto encontro foi proposta a construção de um modelo de avaliação educacional na teoria histórico-cultural, partindo do modelo da avaliação

existente. Os professores foram motivados a construir uma avaliação no formato de relatório que contemplasse o real e o potencial do aluno, sugerindo mediações para os conhecimentos que ainda não foram totalmente apropriados, necessitando de mediações na zona do desenvolvimento proximal, assim enfatizando esses conhecimentos por meio de sugestões que contemplassem os conceitos da teoria histórico-cultural.

Estes encontros possibilitaram uma reflexão mais profunda sobre a avaliação. Depois desta etapa, pode-se afirmar que como uma análise final do projeto, a partir dos encontros propostos, pode-se verificar que os professores participantes, inicialmente, procuraram uma abrangência maior sobre as dificuldades que os afligem em sala de aula.

A princípio percebeu-se que os professores esperavam que teriam um modelo pronto de avaliação. No entanto, quando se deu o início da leitura dos textos e dos recortes dos filmes relacionados a cada encontro, ocorreram debates que enfatizaram a avaliação como sendo um dos instrumentos da ação do professor na aquisição dos conhecimentos.

Dessa forma, a implementação na escola e no grupo GTR, teve a participação efetiva dos professores. Houve relatos das experiências dos participantes, o que enriqueceu essa pesquisa.

Afirma-se que por meio da participação neste programa foi possível um diálogo com os professores da Escola Jesus Menino, a fim de conhecer e mapear a realidade da avaliação do deficiente intelectual, bem como desenvolver de forma coletiva a construção da avaliação embasada na teoria histórico-cultural, visando aprimorar o instrumento de ação do professor no processo de ensino aprendizagem.

Os docentes acolheram as ações propostas feitas pela professora pesquisadora, afirmando que foram fundamentais para compreensão da teoria histórico-cultural e da construção de uma nova visão de avaliação.

Portanto, espero ter plantado uma semente em todos os educadores que tiveram contato com esse projeto, e que por meio dessa pesquisa sejam construtores e promotores efetivos de conhecimento.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Avaliação da Educação e da Aprendizagem. Curitiba: IESDE, 2004.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e aprendizagem Escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre. Editora: Artes Médicas. 1998.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado e ROSSATO Maristela. Tópicos especiais para inclusão. (org). Maringá: EDUEM, 2005.

BARROCO, Sonia Mari Shima. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAMARGO, Janira Camargo e ROSIN, Sheila Maria (org.) Psicologia da educação e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Maringá: EDUEM, 2005.

FACCI, M. G. D. O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 1998.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. SHIMAZAKI, Elsa Midori. MARQUEZINI, Maria Cristina. DELLA-ROSA, Valter Augusto. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. Maringá. EDUEM, 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frezzman de (orgs.) Políticas e práticas da Educação Inclusivas. São Paulo; autores associados, 2004.

HAYDT, R.C. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1998.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade: Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: 11 ed. Mediação, 2009.

LEONTIEV, Aléxis. (trad. Rubens Eduardo Frias) O Desenvolvimento do Psiquismo, 2ª ed. São Paulo. Centauro. 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições, 15ª ed, São Paulo-SP, Editora Cortez, 2003.

LURIA, A. Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas, 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. O Direito à Diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba. IBPEX. 2010.

RABELO, E. H. Avaliação: novos tempos e novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUZA, Márcia Helena de (org.) e MARTINS, Maria Aurora Mendes (org.) Psicologia do desenvolvimento. Curitiba: IESDE, 2004.

VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: 6ª ed. Martins Fontes. 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY. L. S. Obras escogidas V. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.