

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DA PRÁTICA TRADICIONAL A UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

Adriana Trindade Lorenzatto\*

**Resumo:** Este texto lança alguns olhares sobre a avaliação escolar no contexto atual, assinalando a necessidade de mudar a prática tradicional em favor do paradigma da avaliação mediadora e emancipatória. Aborda algumas concepções de Vygotsky, em sua perspectiva sócio-histórica, as quais possibilitam uma reavaliação de aspectos da prática pedagógica que se perpetuam no campo educacional. Diante dessa realidade, faz-se necessária uma mudança de postura de parte do educador, buscando-se alternativas para a condução de uma avaliação na qual se privilegiem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Além disso, esta proposta requer do educador uma interação maior com o grupo avaliado, tendo em vista que o trabalho é essencialmente coletivo.

**Palavras Chaves:** Avaliação, prática tradicional, prática emancipatória, desenvolvimento potencial, desenvolvimento real.

## **(Re)avaliando a avaliação**

Um dos grandes desafios deste final de milênio na práxis pedagógica continua sendo a avaliação. Ela vem sendo discutida

---

\* Professora na Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS.

com veemência por educadores que, através de suas experiências, buscam uma perspectiva de avaliação que se contraponha à prática tradicional. Quem defende uma avaliação inovadora afirma ter esta por finalidade maior o crescimento, o desenvolvimento do aluno, devendo servir como instrumento de ajuda ao educando em seu processo de aprendizagem. Além disso, ela não pode se manifestar somente em determinados momentos, como é o caso da realizada numa prova, pois o ideal é avaliar o todo, ou seja, o processo.

O processo de aprendizagem possui várias etapas. Por essa razão, a avaliação feita pelo educador pode ser conduzida de tal forma que ele possa acompanhar essas etapas com o educando, deixando-o agir, observando em que ele precisa de auxílio e cooperando para a superação de suas dificuldades. Essa prática segue o princípio de Vygotsky, pelo qual ele considera o educando como um sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento, não um sujeito passivo, que apenas recebe informações do exterior. No entanto, para a apropriação adequada dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é fundamental a mediação de pessoas mais experientes, entrando aí a figura do professor que media essa aprendizagem. Rego, analisando o pensamento de Vygotsky, afirma que, para haver apropriação,

[...] é preciso também que exista internalização, que implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas) [...] seguindo o desenvolvimento humano a direção do social para o individual (REGO, 1997, p.109).

Assim, o educando recebe as informações e as transforma, assimilando-as de forma crítica.

Nesse contexto, surge a avaliação emancipatória, que se caracteriza, segundo Saul (1988, p.61), “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Nesse paradigma, a avaliação visa provocar a crítica de modo a libertar o sujeito, conduzindo-o a se tornar sujeito de sua ação, “escrevendo sua própria história” (p.61).

A avaliação tradicional, classificatória, contrapõe-se a essa perspectiva porque verifica momentos estanques, dos quais o aluno é avisado, podendo, previamente, preparar-se ou não para aquela situação. Assim, é um momento artificial, no qual, muitas vezes, não se consegue avaliar adequadamente o crescimento do aluno, que se limita apenas à “decoreba” em troca de uma “boa nota”. Esse tipo de avaliação opõe-se ao pensamento de Vygotsky, visto que não favorece a dinâmica do desenvolvimento potencial do educando, baseando-se, apenas no desenvolvimento já produzido, ou seja, na etapa já superada. Assim, se o ensino é conduzido apenas no nível real (efetivo) de desenvolvimento do educando, é ineficaz, pois não permite examinar seus próximos passos e nem os processos que estão ainda ocorrendo na dinâmica de seu desenvolvimento.

Além disso, a avaliação tradicional tornou-se também uma estratégia usada pelo professor para controlar e dominar os alunos. Segundo Vasconcellos (1995), aquele, freqüentemente, ameaça seus alunos, exigindo-lhes participação e disciplina em troca de mais um ponto, ou de perda de pontos, caso não obedeçam a ele. Tal atitude já acabou virando parte do jogo. Isso, ao mesmo tempo, revela, “educandos passivos diante dos ensinamentos verbais do educador, e educadores passivos diante do contexto escolar”(Hoffmann, 1999, p.52). Se educandos e educadores são passivos, como irão refletir e interagir com o meio de forma a compreendê-lo e transformá-lo?

A avaliação na escola é essencial. Isso é ponto pacífico. Sem ela, para a autora, “significaria uma ação improvisada, juízos destituídos de valores morais e sem a intenção de promoção do aluno, contrário ao que se entende por educação” . Que a avaliação é obrigação, concordamos todos: educadores, educandos, sociedade. Mas pode-se buscar alternativas para que não seja tão “penosa”. Hoffmann (1998, p.186) mostra que avaliar atos diários

[...] significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas.  
 [...] Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas.

Se essa avaliação do cotidiano é feita espontaneamente, recomeçando sempre e tentando melhorar, por que na escola, “se mantém o significado sentencioso, de constatação, provas de fracasso, periodicidade rígida?” (p.189).

A avaliação que se busca deve vir em benefício do educando, aproximando-o do educador para que este possa conduzir o processo de ensino-aprendizagem voltado para o

[...] conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhes sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles diante dos desafios que lhes oportunizamos. Posturas de avaliação? Posturas de vida! (HOFFMANN, 1998, p.189).

Ao se falar em conhecimento das possibilidades e condução do processo de ensino-aprendizagem, pode-se abordar a tese de desenvolvimento de Vygotsky, na qual ele enfatiza a *zona de desenvolvimento proximal*<sup>1</sup> como sendo essencial para se chegar ao desenvolvimento potencial do aluno. É nessa *área*, entre o conhecimento já realizado e o potencialmente atingível, que é fundamental a figura de um *mediador*, que pode ser o professor, visto como um facilitador de aprendizagem, ou também outra pessoa do grupo cultural do educando.

### **Avaliação escolar: um desafio**

A avaliação escolar objetiva contribuir para a construção de bons resultados. Se não for assim, por que, então, a razão de sua existência?

Segundo Luckesi (1994, p.165), avaliar é “um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora”. Para que isso se concretize, a avaliação oferece meios para auxiliar no crescimento do educando. Por essa razão, faz-se necessário que o educador se envolva no processo e possibilite o desenvolvimento do educando, observando suas necessidades. É importante, no entanto, estar consciente de que os processos de crescimento

implicam exigências e disciplina. Luckesi (1994, p.166) assinala que “ninguém cresce sem ação e a ação contém dentro de si uma disciplina própria que necessita ser descoberta e seguida se se quer aprender e crescer com ela”.

Seguindo seu raciocínio, cabe aos educadores estabelecer, em conjunto, um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir. Assim, o professor terá condições de ir avaliando, gradativamente, o processo de aprendizagem atingido pelos alunos, trabalhando para que todos possam atingir um mínimo<sup>2</sup> necessário. Igualmente, só passará para um novo conteúdo quando todos os alunos tiverem assimilado e internalizado o que está sendo trabalhado, pelo menos dentro desse patamar mínimo aceitável<sup>3</sup>. Isso não quer dizer, absolutamente, que se deva contentar-se com o mínimo. Alguns alunos, por diversos fatores (individuais, culturais e sociais), ultrapassarão facilmente esse mínimo, mas outros, pelo menos, chegarão ao mínimo. Com isso, Luckesi aponta para a garantia da socialização do saber no contexto escolar, “pois todos adquiririam o mínimo necessário, e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político” (1994, p.98). Considero muito providencial essa tentativa de todos os alunos poderem atingir um patamar de conhecimento para passarem ao conteúdo seguinte. Dessa forma, tentar-se-ia diminuir a heterogeneidade das turmas.

Por outro lado, pondera-se que o professor também se auto-avalia, fazendo uma análise e reflexão sobre sua prática. Além disso, pode sugerir que o avaliem, pois avaliar e ser avaliado faz parte do processo de crescimento.

Na construção do processo de aprendizagem, sugere-se que não só o professor trabalhe no desenvolvimento do aprendiz, mas também os alunos que estejam bem acima do mínimo exigido. Esses poderiam funcionar como monitores, auxiliando e contribuindo para o desenvolvimento de seus colegas. Dessa maneira, Rego (1997, p.110) diz que,

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as

interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências [...] imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Essa orientação remete ao processo de mediação de Vygotsky, visto que, para ele, o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir de interações com o meio social em que vive e que é sempre mediado por outras pessoas (professor, colegas, amigos, integrantes do grupo cultural).

Isso conduz aos níveis de desenvolvimento de Vygotsky, que são: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real (ou efetivo) é aquele que o educando já assimilou e domina, conseguindo solucionar problemas sozinho, sem interferências de outro, ou seja, é independente; Nesta etapa, o aluno já não precisa de mediador. É um processo de desenvolvimento manifestado até o presente momento. No entanto, para Vygotsky (1988), o aluno pode fazer muito mais coisas do que com a sua capacidade de compreensão independente. Com ajuda, com a mediação do professor ou outros, numa inter-relação, ele poderá atingir um outro nível, através de suas potencialidades, que é o nível de desenvolvimento potencial. O aluno o alcançará para Vygotsky (apud Oliveira, 1993), solucionando problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (no caso do exemplo do parágrafo anterior, do professor e colegas que ultrapassam o mínimo exigido). A idéia desse nível, na interpretação de Oliveira, capta

[...] um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual (OLIVEIRA, 1993, p.60).

Desse modo, o educando poderá realizar uma série de tarefas que, sozinho, não conseguiria. Essa distância, esse caminho

a percorrer, entre o nível das atividades realizáveis com o auxílio de outros (mediadores) e o nível daquelas desenvolvidas de maneira independente, define a *zona de desenvolvimento proximal* do indivíduo, assim denominada por Vygotsky. Para este autor, é nesse ponto que são definidas “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotsky, p.97). Assim, o processo de desenvolvimento já se iniciou, mas não se completou. É na zona de desenvolvimento proximal, portanto, que devem atuar as pessoas mais experientes, interferindo constantemente para que o processo de desenvolvimento do aluno vá se efetivando e favoreça o seu desenvolvimento mental.

Nessa perspectiva, entende-se o aluno como um ser concreto, com todas as suas potencialidades, com conhecimentos já internalizados e com aqueles ainda não conquistados. Segundo Rays (1998, p.53),

[...] o educando necessita ser entendido pelo educador como um sujeito em transformação; um sujeito que já domina certos conhecimentos e habilidades e, ao mesmo tempo, um sujeito que ainda não domina outros conhecimentos e habilidades que lhe favoreçam um desenvolvimento mais completo.

### **O professor na perspectiva de Vygotsky**

Numa concepção tradicional de educação, de um lado, tem-se o professor, conforme Vasconcellos (1995), transmitindo conteúdos e fiscalizando a absorção destes. Essa prática, portanto, contrapõe-se aos princípios de Vygotsky porque visa apenas ao nível de desenvolvimento real do educando, não contribuindo para o seu crescimento potencial. Nessa abordagem, a avaliação é igual a controle, a coerção. Por outro lado, para uma concepção democrática de educação, o professor não é visto apenas como um transmissor, mas como um educador. Ele, além de ensinar, procura fazer tudo para que o aluno aprenda.

da. Nessa dinâmica, a avaliação é igual a acompanhamento e a ajuda. Dessa forma, acredito que o professor estaria realmente cumprindo o seu papel em prol do crescimento de seus alunos, propiciando a construção e transformação de suas realidades. O professor é visto, na perspectiva vygotskiana, como um *mediador* do processo de ensino-aprendizagem.

Luckesi (1997, p.121), referindo-se ao mesmo tema, diz que “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”. Esse é um princípio político-social muito importante, segundo o autor, da atividade educativa escolar. Todavia, continua ele, “essa obviedade esbarra nas manifestações tanto do desempenho do sistema educativo quanto da conduta individual dos professores” (idem, p.121). Esse objetivo, complementa Luckesi, nem sempre tem sido perseguido.

No paradigma da avaliação emancipatória, no qual os dados avaliados são predominantemente qualitativos, a postura do avaliador, diz Saul (1988), deve ser a de um coordenador e orientador do processo avaliativo; deve promover situações que favoreçam “o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa” (p.63), estimulando a iniciativa do grupo na transformação e a recondução do mesmo. Nesse contexto, o educador deve, preferencialmente, fazer parte da equipe que planeja e desenvolve o programa, pois isso lhe permite não só conhecê-lo melhor, como também um maior envolvimento com o grupo. Além disso, argumenta Saul, faz-se necessário, ao avaliador que deseja conduzir avaliações dentro de uma visão emancipatória, possuir experiência em pesquisa e avaliação, especialmente em avaliação de estilo qualitativo e participante. Deve, também, reunir “habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo” (SAUL, 1998, p.63).

Segundo Vasconcellos (1995), para que o conhecimento faça sentido, ele deve auxiliar quem aprende na compreensão do mundo, fazê-lo sujeito de sua aprendizagem. O aprendiz deve

intervir no mundo. Nesse sentido, Vasconcellos entende que a finalidade maior da avaliação no processo escolar é “ajudar a garantir a construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos” (1995, p.46). Com essa visão sobre a avaliação, sugere que o professor avalie, para que os alunos aprendam mais e melhor.

Apresentando uma nova postura para o educador, Vasconcellos atenta para uma concepção dialética de educação. Com ela, supera-se o sujeito passivo da educação tradicional e o sujeito ativo da educação nova (construtivismo piagetiano) e chega-se ao sujeito interativo. Assim, o educador não fica esperando “a criança amadurecer”, mas a auxilia a interagir. Segundo Oliveira (1993, p.62), “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”. Nesse contexto, entra o postulado de Vygotsky, “o bom ensino é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, dirige-se às funções psicológicas que estão em vias de se completar. É onde o processo de desenvolvimento já se desencadeou mas não se completou. É necessária mediação para dar “demonstração”, “assistência”, “fornecimento de pistas”, “instruções”. Esses procedimentos são fundamentais na promoção do “bom ensino”, segundo Oliveira. O ensino não fica no desenvolvimento já atingido, mas dirige-se a um novo estágio de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal). Essa dinâmica de desenvolvimento psicológico é muito importante para a educação, segundo Rego (1997, p.107),

[...] pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

A mesma autora afirma ainda que a escola só desempenhará seu papel satisfatoriamente, se considerar o conhecimento que a criança traz de seu cotidiano e se

[...] for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos [...] Desta forma, poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 1997, p.108).

Referindo-se ao tipo de aprendizagem que, realmente, impulsiona o desenvolvimento, Rego cita o russo Davidov, o qual afirma que a “escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados” (REGO, 1997, p.108), devendo ensinar-lhes também “formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado”, de modo que eles possam praticá-las “autonomamente” ao longo de suas vidas, inclusive fora da escola. Ainda sobre esse tema, diz Oliveira que a escola deve dirigir o ensino para “estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas” (1993, p.62).

Nessa perspectiva de educação, o professor dá maior ênfase à aprendizagem e o aluno consegue se desprender mais porque experimenta sua capacidade de aprender, sem maiores preocupações com a nota. Dessa maneira, o educador muda a sua prática, que era de “fiscalizar”, “medir”, “julgar” (avaliação tradicional), e passa a “proporcionar a aprendizagem”, atuando, assim, na zona de desenvolvimento proximal do aluno, avaliando-o no processo, ou seja, examinando não só o que ele já sabe e já produziu, mas também o que produzirá com o auxílio do professor. Portanto, o objetivo torna-se garantir a aprendizagem de todos, visando a seus próximos passos, isto é, olhando para o futuro, para suas potencialidades, ao invés de, simplesmente, conhecer “o quanto” os alunos sabem e ficar apenas nos “ciclos de desenvolvimento já completados” (Vygotsky, 1984). Isso é ineficaz, visto como desenvolvimento geral do aluno.

Para Vasconcellos (1995, p.49), “o substrato de uma nova concepção da avaliação está na tomada de posição: estar a serviço da reprodução ou da transformação”! Nesse ponto, o autor está se referindo à reprodução passiva do saber. Sabe-se

que é muito difícil mudar o sistema de avaliação, até porque é muito mais cômodo avaliar quantitativamente ao invés de qualitativamente; é mais fácil avaliar o resultado de uma prova ao final do mês, do que avaliar, dia a dia, o crescimento do aluno. Mas temos de caminhar em direção à transformação, buscando uma assimilação crítica do saber e, para isso, é necessária uma mudança de postura do educador.

O autor evidencia que o educador, para tornar-se agente da própria história, deve comprometer-se com uma educação democrática. Por essa razão, sugere algumas mudanças para a transformação da sua prática. Segundo Vasconcellos (1995), para superar o obstáculo da avaliação, o professor, a partir de uma autocrítica, precisa:

[...] abrir mão do uso autoritário da avaliação [...]; rever a metodologia de trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação ( forma e conteúdo ); alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais (VASCONCELLOS, 1995, p.54).

O autor atenta, sucessivamente, para a mudança da prática porque “novas idéias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática” (p.53). Para mudar a prática, sugere-se uma análise dos postulados de Vygotsky, visto que parecem apontar para 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, 1997, p.118).

### **Avaliação: prática necessária**

Para que realmente ocorra uma mudança no contexto escolar, é necessário que se mude a prática. Para isso, é im-

portante considerar a avaliação como um processo, visto aqui como desenvolvimento histórico do aprendiz nas suas variadas relações.

A avaliação feita no processo é mais concreta porque pode acompanhar e auxiliar nas várias fases de desenvolvimento do aluno em busca da construção de seu conhecimento. Assim, não pode ficar só na etapa do desenvolvimento já superado, mas deve considerar o que o aluno consegue fazer com ajuda dos outros, o que, segundo Vygotsky (1984, p.96), “poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinho”. Isso revoluciona a avaliação tradicional, visto que, para poder avaliar adequadamente o aluno em seu desenvolvimento mental, é necessário analisar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (o que ele já domina) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ele consegue fazer com o auxílio de um mediador). Portanto a avaliação deve ser contínua, vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, e não um momento isolado, como, por exemplo, a prova, que serve apenas para classificar o aluno, enfatizando sobremaneira a nota. O ideal é, segundo Vasconcellos (1995, p. 57), “avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo”. Isso quer dizer avaliar o aluno na dinâmica de trabalhos cotidianos realizados em sala de aula. Convém, no entanto, que se atente para a confusão que se pode gerar ao questionar a aplicação de provas. Abolir a prova não significa abolir a avaliação. Assim, “os alunos não teriam captadas suas dificuldades, por não haver uma avaliação do processo e o professor não teria como ajudá-los”(p.58). Isso seria um equívoco.

### **O aluno concreto: desenvolvendo suas potencialidades**

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe, sem sombra de dúvida, considerar os interesses do aluno para que, a partir deles, esse desenvolva suas potencialidades. Dentro dessa pers-

pectiva, Saviani (1991) posiciona-se, mas alerta para um problema: “quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto?”(p.86). Nesse sentido, explica que o aluno empírico é o “indivíduo imediatamente observável” e o aluno concreto é “uma síntese de inúmeras relações sociais”. Para o autor, o professor deve levar em conta o aluno “vivo, inteiro, concreto”. É para este aluno que o educador volta-se. “Daí a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico”. Isso porque nem sempre o que o aluno manifesta como sendo seu interesse “é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais” (Saviani, 1991, p.86).

Essa tendência seguida por Saviani insere-se na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, pela qual este atribui importância crucial ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Para Vygotsky, na interpretação de Rego (1997, p.60), “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética)” [sic]. Em sua reflexão dos princípios vygotkianos, a autora assinala que “o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados a realidade”(p.61).

### **Considerações finais**

Sentindo necessidade de conhecer o comportamento humano, Vygotsky (apud Rego, 1995, p.31) e seus seguidores atestam que “o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação”. Ela serve, assim, como instrumento tanto para expressar como para organizar o pensamento. Seu desenvolvimento é impulsionado pela necessidade de comunicação, e esta é essencial para a sociedade.

É através da comunicação, e particularmente da linguagem, que o homem atua ou exerce influência sobre outro e também sofre influência. Além disso,

[...] todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social” (PCN, 1998, p. 27).

Por essa razão, é indiscutível a relevância do trabalho de Vygotsky, caracterizando sua natureza sociointeracional ao tratar das relações entre linguagem e pensamento. São estudos balizadores para a compreensão da consciência humana (Vygotsky, 1998).

Assim, a comunicação é o verdadeiro possibilitador do processo social. Ela proporciona condições para que as pessoas se realizem plenamente e pressupõe pôr em comum anseios, sentimentos e concepções. Daí que a capacidade da linguagem, só inerente ao homem, preenche essa necessidade, possibilitando-lhe a sua interação com o outro e com o meio. Essa interação, através de trocas recíprocas entre indivíduos e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro é que retrata a abordagem sociointeracionista de Vygotsky.

Sem perder de vista o processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que educar, na perspectiva de Vygotsky, torna-se um processo dinâmico, no qual ocorrem interações entre professor-aluno, entre aluno e aluno e entre aluno e conteúdos. Assim, é um processo flexível, negociável e principalmente interativo. Nessa abordagem, a avaliação torna-se fundamental, pois é contínua e sistemática, contribuindo para o verdadeiro desenvolvimento do aluno.

É importante aqui ressaltar que o educador também se auto-avalia constantemente, para poder contribuir significativamente para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Orientam os PCNs (1998, p. 79) que a avaliação ofereça

[...] descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o

ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Portanto, a avaliação emancipatória faz parte do processo educacional, indo muito além da visão tradicional.

### Notas

1. É a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do aluno (Vygotsky, 1984). É aí que deve ocorrer a mediação (professor ou outros) explorando as potencialidades do aluno para torná-lo independente.

2. Luckesi expressa esse mínimo necessário com uma nota 7.0, apenas para exemplificar que essa poderia ser uma saída para a substituição da nota de prova, referindo-se ao sistema de notas no qual é imposto ao professor o registro dos resultados, determinado pela própria legislação educacional. (Ele não gosta de utilizar números para medir a avaliação).

3. Quando todos os alunos tiverem assimilado de forma crítica, pelo menos, 70% do conteúdo trabalhado.

### Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 13.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pontos & contrapontos**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

RAYS, Oswaldo Alonso. Psicologia histórico-cultural e didática escolar crítica. In: **Espaço Pedagógico**. v.5, n.1, Passo Fundo, 1998, p.31-55.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.