

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE PORTFÓLIO COM REGISTROS FOTOGRÁFICOS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

THE EVALUATION PROCESS THROUGH A PORTFOLIO WITH PHOTOGRAPHIC RECORDS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Rogério Venturini¹, Deyse Almeida dos Reis²

Recebido em: 05/11/2020. Disponibilizado em: 01/12/2020

RESUMO

O propósito principal do presente trabalho é de propor um levantamento bibliográfico que ampare a discussão de processos avaliativos com base em *portfólios* fotográficos adequados aos alunos com deficiência que, por sua vez, possam atuar como avaliações formativas e que sirvam como procedimentos de avaliação de crianças com deficiências. Justifica-se a proposição deste ensaio pela importância da compreensão dos propósitos do processo avaliativo, tanto no que se refere ao exercício da profissão docente, quanto no que tange ao próprio papel da escola. O método de análise tem seu fundamento na concepção de que a avaliação deve ser capaz de atuar como uma forma dialógica e de revelar o desenvolvimento individual frente aos desafios pedagógicos. A utilização da fotografia tem a capacidade de funcionar como um instrumento privilegiado na avaliação formativa, a qual, por sua vez, possui propriedades que potencializam a capacidade avaliativa dos professores.

Palavras-chave: Avaliação. **Portfólio**. Fotografia.

ABSTRACT

The main purpose of this work is to propose a bibliographic survey that supports the discussion of evaluation processes based on photographic portfolios suitable for students with disabilities that, in turn, can act as formative assessments and that serve as assessment procedures for children with disabilities. deficiencies. The proposition of this essay is justified by the importance of understanding the purposes of the evaluation process, both with regard to the exercise of the teaching profession and with regard to the school's own role. The analysis method is based on the conception that the evaluation must be able to act as a dialogical form and to reveal individual development in the face of pedagogical challenges. The use of photography has the ability to function as a privileged instrument in formative assessment, which, in turn, has properties that enhance the evaluative capacity of teachers.

Keywords: Evaluation. Portfolio. Photography.

1 Universidade de São Paulo, Complexo Universitário FIAM-FAAM, Instituto Federal de Minas Gerais

2 Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio responde à uma necessidade prática: sou Professor de Ensino Fundamental II, da Disciplina Geografia, em uma instituição escolar pública do Município de São Paulo e, no exercício de minha profissão, deparo-me com crianças com deficiência. O desafio de ensinar estes alunos passa por um ponto fulcral, que consiste no processo avaliativo.

A avaliação é uma das etapas do processo pedagógico – e também um tema que congrega intensos debates na pedagogia, os quais, evidentemente, serão tocados apenas tangencialmente no movimento de análise neste projeto, em função de seus próprios limites – que, na atualidade, consiste em um procedimento de classificação e hierarquização dos alunos, fenômeno que tende a colocar os alunos com deficiência nas últimas posições da classificação escolar.

Considerando este quadro, o objetivo deste ensaio é de propor um levantamento bibliográfico que ampare a discussão de processos avaliativos adequados aos alunos com deficiência que, por sua vez, possam atuar como avaliações formativas e que sirvam como procedimentos de avaliação de crianças com deficiências.

Justifico a proposição deste ensaio pela importância da compreensão dos propósitos do processo avaliativo, tanto no que se refere ao exercício da profissão docente, quanto no que tange ao próprio papel da escola.

O método de análise tem seu fundamento na concepção de que a avaliação deve ser capaz de atuar como uma forma dialógica e de revelar o desenvolvimento individual frente aos desafios pedagógicos.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: além deste tópico introdutório, apresento os objetivos e a justificativa do trabalho no Capítulo 2. Em seguida, no Capítulo 3, elaboro uma breve discussão sobre a instituição escolar, em função de sua centralidade no processo educativo. No Capítulo 4, analiso o processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual, logicamente, tem seu lugar na escola e é o processo mesmo, cuja realização deve ser avaliada. Dedico o Capítulo 5 à análise do *portfólio* como instrumento de avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento anteriormente discutido. É neste capítulo que proponho a utilização da fotografia como seu instrumento privilegiado, no caso de crianças com deficiência. Fecho o trabalho com a indicação de que a utilização da fotografia funciona como um instrumento privilegiado na avaliação formativa, a qual, por sua vez, possui propriedades que potencializam a capacidade avaliativa dos professores.

2. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

2.1 OBJETIVOS

A compreensão do processo avaliativo possui relevância tanto no que diz respeito a sua capacidade de atuar como um instrumento de apreciação do desenvolvimento individual dos estudantes, quanto em termos de sua articulação com o papel da escola, de formação integral dos sujeitos.

Tendo este quadro em consideração, o objetivo geral do presente estudo é desenvolver uma pesquisa bibliográfica que fundamente uma discussão de processos avaliativos adequados aos alu-

nos com deficiência que possam atuar como avaliações formativas, centrando a avaliação na subjetividade do aluno como elemento enriquecedor da avaliação (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 87), e que sirva como processo de avaliação de crianças com deficiências.

Os objetivos específicos do presente trabalho são descritos a seguir:

- compreender o processo de formação do sujeito;
- compreender o papel da escola para a formação do sujeito;
- debater sobre o papel da formação formativa;
- propor a formação por *portfólio*, com uso de imagens fotográficas como instrumento privilegiado de avaliação de pessoas com deficiência.

2. 2 JUSTIFICATIVA

Justifico a importância da presente pesquisa com base em três considerações principais.

Em primeiro lugar, a avaliação tradicional atua como um mecanismo de verificação da alteração comportamental dos estudantes – traduzida em resultados mensuráveis. Tal concepção possibilita a hierarquização dos estudantes, convertendo-se em um método particularmente excludente no que diz respeito às crianças com deficiências.

Em segundo lugar o ideário atrelado à avaliação tradicional viabiliza uma clivagem entre a escola e o fracasso escolar, que passa a ser imputado somente às efetividades do estudante em aprender o que lhe foi ensinado.

Em terceiro lugar e de forma positiva, a avaliação formativa aponta para uma abordagem do processo educativo enquanto ação dialógica de apropriação do saber por parte dos estudantes (HOFFMANN, 2000, p. 56).

3. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola apresenta marcas de uma profunda crise. O modelo de instituição escolar apresenta-se associado à ascensão do capitalismo industrial, constituindo-se, por um lado, na instituição privilegiada a partir da qual se incorporavam um conjunto de valores e de conhecimentos às novas gerações e, por outro lado, acumulava a função de um dispositivo de regulação social. Este modelo institucional foi alvo de profundas modificações durante o processo de globalização, que, por sua vez causou um rompimento nas tramas sociais precedentes e, destarte, a instituição escolar apresenta, de uma parte, uma perda de capacidade de formação dos sujeitos e, de outra parte, uma perda de legitimidade para promoção da cidadania (TIRAMONTI, 2005, p. 892).

Contraditoriamente, esta instituição apresenta uma conformação que contribui para aprofundar as desigualdades sociais. Sob a aparência de equidade formal, a instituição escolar é dotada de artifícios que acabam, de um lado, perpetuar as desigualdades sociais vigentes, e, de outro lado, sancioná-las, conferindo-lhes legitimidade (BOURDIEU, 1998, p. 59).

No Brasil, a situação da instituição escolar possui antinomias peculiares: estudos sobre a instituição escolar apontam que prevalece uma polarização entre as instituições privadas de ensino e

as instituições públicas de ensino. As primeiras caracterizam-se por “estarem assentadas no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltadas aos filhos de ricos” (LIBÂNEO, 2012, p.16). A segunda, por ser lugar “de acolhimento social, da integração social, voltadas aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Esta consideração – embora seja o ponto de partida para compreensão da escola brasileira – não deve reger uma atitude intelectual de resignação, pautada em concepção abstrata da escola, entendida apenas como um aparelho burocrático. De forma dialógica, a escola deve ser analisada a partir de seu movimento concreto e este é o viés adotado no presente trabalho. Sob esta perspectiva, a escola é analisada como sendo um lugar de cruzamento de processos sociais que permeiam seus limites físicos, o que a torna aberta a diversos movimentos sociais e culturais (BUENO; SOUZA, 2009 p. 84).

Adoto a perspectiva, portanto, de que a instituição escolar é portadora de uma função social porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos, e uma função pedagógica, na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões desse contexto social e cultural (REGO, 1998 apud REGO, 2002, p. 48).

Neste diapasão, a instituição escolar exerce um papel fundamental na constituição plena dos sujeitos, “que vivem em uma sociedade letrada, já que, neste contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais” (REGO, 1996, p. 95).

Intrinsecamente articulado ao papel da instituição escolar, há necessidade de se compreender o papel da escolarização para a educação e o desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, desvendar as relações existentes entre a cultura, a educação e a cognição. Sob este enfoque, a instituição escolar tem constitui-se como um elemento imprescindível para a educação e para o desenvolvimento dos sujeitos e para sua própria constituição. As atividades desenvolvidas na escola têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito em propiciar aos sujeitos o desenvolvimento de suas próprias funções psicológicas superiores (REGO, 2002, p. 50).

Como resultado desta linha de argumentação, pode-se entrever que a compreensão do fenômeno educativo passa obrigatoriamente pela compreensão da complexidade da instituição escolar, mas também pelo entendimento do papel da educação no desenvolvimento dos sujeitos.

4. O FENÔMENO EDUCATIVO

A capacidade de a instituição escolar de cumprir seus objetivos. relaciona-se com a influência que a escola exerce no comportamento e nas formas de operar cognitivamente dos alunos e “esse efeito deve ser compreendido a partir da consideração de modos como o acervo escolar integra práticas sociais e padrões mais amplos” (REGO, 2002, p. 74), pois a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão das experiências, de sua história educativa, o que por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim,

“a singularidade de cada indivíduo não se resulta de fatores isolados [...] mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento” (REGO, 2002, p. 50).

Mais detalhadamente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano é um processo que ocorre através da interação do indivíduo com a sociedade, ou seja, é resultado da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Assim, as origens das funções psicológicas devem ser buscadas, então, na interação entre o indivíduo e os outros homens.

A situação hipotética proposta por Marta Kohl de Oliveira (2011) ajuda a compreender a importância da interação entre os indivíduos:

Podemos pensar, por exemplo, num indivíduo que vive num grupo cultural isolado que não dispõe de um sistema de escrita. Se continuar isolado nesse meio cultural que desconhece a escrita, esse indivíduo jamais será alfabetizado. Isto é, só o processo de aprendizado da leitura e da escrita (desencadeado num determinado ambiente sociocultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiam a aquisição da leitura e da escrita. Confirmando o mesmo fenômeno, podemos supor que se esse indivíduo, por alguma razão, deixasse seu grupo de origem e passasse a viver num ambiente letrado, poderia ser submetido a um processo de alfabetização e seu desenvolvimento seria alterado (OLIVEIRA, 2011, p. 53).

Esta situação hipotética, além de auxiliar na compreensão da importância da interação sociocultural para o processo educativo, também abre o caminho para o entendimento do significado da educação para o próprio desenvolvimento cognitivo humano. Apesar de o aprendizado e o desenvolvimento cognitivos serem processos distintos, um processo exerce influência recíproca no outro.

4. 1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Há uma relação dialética entre o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo humano ou, especificamente, entre o aprendizado e desenvolvimento cognitivo na criança.

No início do século XX surgiram teorias acerca da natureza dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo no ser humano, desde o nascimento até o início da vida adulta. Tais teorias promoveram o debate acerca dos mecanismos pelos quais a aprendizagem e o desenvolvimento humanos interagem, porém diferem quanto à relação existente entre estes elementos.

Na minha linha de argumentação, sigo Vygotsky, que aponta que essas teorias podem ser esquematicamente divididas em três grupos.

Classificam-se no primeiro grupo, as teorias as quais tratam aprendizagem e desenvolvimento separadamente, ou seja, estes processos ocorrem independentemente, não havendo influência mútua entre eles. Vygotsky define as teorias deste grupo da seguinte forma:

[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (VYGOTSKY, 2018, p. 103).

A teoria de Piaget pertence a este grupo. Esta teoria assevera que o desenvolvimento precede a aprendizagem e esta somente pode ocorrer após o amadurecimento das estruturas biológicas

envolvidas. Uma implicação desta teoria é o fato de que o desenvolvimento da criança ocorre antes e independentemente do que ela venha a aprender na escola. Assim, o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental. Sua capacidade de raciocínio e inteligência, seu domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata (ou seja, a apropriação, pela criança, do conhecimento humano historicamente produzido) são considerados como processos autônomos e não sofrem influência da aprendizagem escolar.

Vygotsky classifica em um segundo grupo as teorias que consideram que aprendizagem é desenvolvimento ocorrem concomitantemente, em um processo indiferenciado. O segundo grupo de teorias discutido por, é aquele. Uma das linhas teóricas deste grupo define a educação como sendo a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação. Considera as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve levar em conta. A aprendizagem organiza os hábitos dos indivíduos. O terceiro grupo de teorias compreende a classe de teorias que concebem desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes, porém coincidentes. Vygotsky aponta como exemplo deste grupo a teoria de Koffka, segundo a qual

[...] o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2018, p. 106).

Há, neste terceiro grupo de teorias, alguns aspectos novos em relação aos grupos antecedentes. Um está em considerar o desenvolvimento como a interação entre dois processos fundamentais: a maturação e a aprendizagem. Outro aspecto é considerar um papel ampliado para a aprendizagem no desenvolvimento da criança. Porém, este tipo de teoria implica em um problema pedagógico. Ele considera a aprendizagem simplesmente como um meio para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, a aprendizagem na escola se daria com a aplicação das disciplinas ditas formais, que seriam necessárias para o desenvolvimento das aptidões mentais. A aplicação de um conjunto de disciplinas formais garantiria o desenvolvimento mental geral da criança. Em outras palavras, as faculdades intelectuais atuariam independentemente da matéria sobre a qual operam e o desenvolvimento de uma destas faculdades levaria, necessariamente, ao desenvolvimento das outras.

Isso não é verdade. O ato de adquirir desenvoltura no conhecimento de uma determinada disciplina não garante que se tenha a mesma desenvoltura para lidar com outra disciplina (por exemplo, resolver problemas matemáticos não propicia ao estudante ser desembaraçado em gramática). O estudo de uma disciplina específica não garante o desenvolvimento mental geral. Assim, cada disciplina, portanto, deve ser desenvolvida de forma independente pelo docente, despertando na criança, não uma única capacidade de pensar, mas diversas capacidades de pensar assuntos diferentes.

Face às teorias existentes em seu tempo e estudando a fundo todas elas, Vygotsky propõe sua própria teoria, mas parte do princípio de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vygotsky, 2018, p. 109). Para este autor, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na escola, mas acontece antes na vida da criança. Na verdade, acontece desde que a criança nasce. O problema que se coloca, então, é

compreender as características da inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Esta compreensão é dada por uma nova teoria, denominada “teoria da área de desenvolvimento potencial”.

4. 1. 1 RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Baseado em comprovações empíricas de que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, Vygotsky parte do ponto de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento na criança e sua capacidade potencial de aprendizado.

Assim, ele define dois níveis de desenvolvimento mental na criança. O primeiro é denominado “nível de desenvolvimento efetivo”, ou seja, é o nível de desenvolvimento intelectual da criança já alcançado anteriormente em decorrência de um processo de desenvolvimento específico já realizado. Neste nível, a criança é capaz de realizar tarefas independentemente do auxílio dos adultos. O nível de desenvolvimento efetivo da criança mostra-nos os processos desenvolvidos até o presente momento, bem como os processos de maturação que já se desenvolveram.

O segundo nível é denominado “nível de desenvolvimento potencial” e é definido como “a diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (Vygotsky, 2018, p. 112). O nível de desenvolvimento potencial – ou proximal, como é mais conhecido – volta-se para as futuras potencialidades da criança, ou seja, evidencia os processos que ainda estão ocorrendo e, por isso, ainda estão amadurecendo e desenvolvendo-se. Como afirma Vygotsky,

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 2018, p. 113).

Em termos pedagógicos, o que geralmente se faz é trabalhar o aprendizado da criança em seu nível de desenvolvimento efetivo, o que, segundo a teoria da área de desenvolvimento potencial, de Vygotsky, não produz um maior desenvolvimento intelectual na criança, uma vez que não avança esse desenvolvimento. Segundo esta teoria é desejável que o docente trabalhe o aprendizado da criança sempre em seu nível de desenvolvimento potencial que, por sua vez, irá impelir o desenvolvimento intelectual da criança.

Vemos então que, apesar de aprendizagem e desenvolvimento serem processos distintos, eles influenciam-se mutuamente:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

A relação entre aprendizado e desenvolvimento descreve um movimento em que o aprendizado desenvolve capacidades internas que, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento psico-intelectual da criança. Este desenvolvimento, por outro lado, não acontece sem a influência da aprendizagem.

O nível de desenvolvimento potencial é definido como “a diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” Vygotsky (2018, p. 112). Assim, o nível de desenvolvimento potencial é uma poderosa ferramenta para se determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento. Destaco a concepção dinâmica das capacidades mentais da criança.

Analisando a linha de argumentação que propus, acima, destaco duas características importantes sobre a relação existente entre os processos de aprendizado e desenvolvimento humanos. A primeira característica diz respeito ao fato de que ambos os processos são interdependentes. A segunda característica diz respeito ao fato de que o desenvolvimento caminha mais lentamente que a aprendizagem. Estas duas características conferem um dinamismo à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento e a consequência disso é que o conhecimento nem sempre é adquirido de maneira linear ou progressiva.

Esta concepção dinâmica das capacidades mentais da criança é a chave para compreensão da prática educativa direcionadas às pessoas com deficiência: para estes há necessidade de se adaptar métodos e os recursos disponíveis para aprendizagem, mas a deficiência não é vista como um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo (COSTA, 2006, p. 235).

Portanto, compreender a influência que tem o aprendizado no desenvolvimento humano é essencial para estabelecer as próprias concepções de ensino e para definir adequadamente as práticas pedagógicas adequadas para o ensino de e para a avaliação, caso de interesse, neste trabalho

5. PRÁTICA AVALIATIVA

Procurei argumentar, nos capítulos precedentes, que a compreensão do fenômeno educativo passa obrigatoriamente pela compreensão da complexidade da instituição escolar e do papel da educação no desenvolvimento dos sujeitos.

A prática avaliativa atua como um pivô, em cujo eixo equilibram-se estes dois debates.

De um lado, em relação à escola, o modelo de avaliação tradicional tende a apresentar características seriamente reprodutivistas (HOFMMAN, 2000, p. 51)

De outro lado, em relação ao processo educativo, a avaliação está presente em todos seus passos, ou seja, avalia-se sempre. Neste sentido, a avaliação inicia-se quando o professor toma contato com o aluno: o planejamento do processo educativo é tributário de uma avaliação, seja ela superficial e abstrata, seja ela aprofundada e concreta. O desenvolvimento real do processo educativo – ou seja, o trabalho efetivo na ZDP – só pode ocorrer mediante um processo contínuo de avaliação. A verificação da efetividade deste processo, após seu desenvolvimento, é por excelência um processo de avaliação. Não se pode deixar de lado, também que o acompanhamento e do registro da evolução da criança é estabelecido como um elemento constitutivo da pedagogia, conforme a LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A avaliação, no processo educativo, se constitui como um dos principais desafios dos educadores, os quais, por um lado, ao avaliar, necessitam compreender as concepções que orientam sua

prática pedagógica e, por outro, devem ser balizados pelas determinações legais.

O paradigma da avaliação tradicional encontra sua contrapartida em uma concepção de avaliação mediadora, amparada em uma abordagem dialógica do ato avaliativo, que se daria,

Através do *diálogo*, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O *acompanhamento* significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais. (HOFFMANN, 2000, p. 55, grifos do autor).

Esta concepção permite, portanto, acompanhar – e aqui eu uso este termo no sentido impresso por Vygotsky – a criança em seus estágios específicos de desenvolvimento, o que afastaria a possibilidade de a avaliação revestir-se do aspecto hierarquizador, mas sim ser entendida como uma relação dialógica.

Para alçar a esta condição de relação dialógica, a compreensão da avaliação passa por uma modificação de sua abordagem epistemológica, como deixei claro até então, mas passa por uma transformação de seus instrumentos práticos.

5. 1 PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

No processo educativo, o ato avaliativo é uma atividade que está colocada de antemão aos educadores, os quais devem, por um lado, acatar as determinações legais e, por outro lado, explicitar as concepções que orientam sua prática pedagógica.

A legislação brasileira, através da LDB, define o modo como se deve dar a avaliação na educação, indicando que o acompanhamento e o registro devem ter como foco o desenvolvimento de cada criança.

E se o nível de desenvolvimento real é determinado pela verificação dos conhecimentos já construídos pela criança, enquanto a zona de desenvolvimento proximal aponta para o potencial de desenvolvimento e, assim,

seu reconhecimento pelo educador através da observação e das produções da criança pode favorecer a avaliação com sentido prospectivo, que contribui para que o educador desafie a criança para a construção de novas hipóteses as quais, por sua vez, irão conduzir à construção de novas aprendizagens e desenvolvimento. (RAMIREZ, 2008, p. 39).

Para dar conta desta abordagem educativa, o *portfólio* apresenta-se como um instrumento que possibilita aos professores terem mais clareza do desenvolvimento de seus alunos.

Hernández (apud VIEIRA, 2002, p. 150) define *portfólio* da seguinte maneira:

continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo” (HERNANDES, apud VIEIRA, 2002, p. 150).

Este instrumento atua como em elemento de reflexão que capta a evolução do aprendizado do aluno, de forma individualizada e permite ao professor reposicionar-se de modo dialógico em relação a este desenvolvimento.

O *portfólio*, por sua vez, congrega vários instrumentos que o compõe. Collins (1991 apud VIEIRA, 2002, p. 151) distingue quatro tipos de evidências que podem fazer parte de um *portfólio*:

os artefatos que são documentos produzidos durante o trabalho do curso e vão desde as atividades em sala de aula até os trabalhos realizados por iniciativa própria dos alunos ou por sugestão do professor; as reproduções que são documentos que incluem acontecimentos que normalmente não se recolhem em sala de aula, como gravações, impressão de página de internet, etc; os atestados que são documentos sobre o trabalho do aluno, preparados por outras pessoas, como os comentários realizados pelo professor e as produções que são os documentos especificamente preparados para dar forma e sentido ao portfólio e incluem três tipos de estratégias: explicação de metas; as reflexões e as anotações (VIEIRA, 2002, p. 151).

No caso específico das crianças com deficiência, dos vários instrumentos que podem ser utilizados para composição do *portfólio*, a fotografia possui um estatuto privilegiado, exatamente por sua característica dialógica. É o que pretendo discutir no tópico final deste trabalho.

5. 1. 1 FOTOGRAFIA COMO ELEMENTO AVALIATIVO

Dedico este tópico final à explanação de um instrumento – de base tecnológica – que considero privilegiado para composição do *portfólio* de avaliação voltado às crianças com deficiência: a fotografia.

Para subsidiar para a compreensão da utilização da tecnologia na escola, preliminarmente importa conceituá-la. Para Reis (1995), tecnologia é uma ferramenta, atividade com determinado objetivo e processo de criação. Levy (1997) considera que é um produto de uma sociedade e de uma cultura, por isso, o usuário a reinterpreta e a reconstrói. Kenski (2003, p. 18) define as tecnologias como um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”

A proposta do uso de tecnologias para promover a aprendizagem faz parte da história da educação. A escola – alvo de pressões para fazer uso das tecnologias – não se pode colocar fora deste movimento. Perrenoud (2000) destaca que o objetivo das tecnologias é colaborar para que haja mudanças na educação, possibilitando a criação de situações de aprendizagens complexas e diversificadas.

Em termos específicos, voltados para os objetivos deste trabalho, deve-se destacar o papel da fotografia, cuja representação implica a constituição de verdades sobre uma realidade pessoal ou social previamente constituída, “a imagem propõe uma adequação entre imagem e mundo com base em critério de semelhança” (FATORELLI, 2003, p. 24).

No caso da avaliação, esta adequação entre a imagem e a realidade facilita o processo de análise crítica do processo educativo, destacando que, de acordo com Aumont (2004), a relação com a imagem ocorre sob três modos:

- modo simbólico;
- modo epistêmico: utilização das imagens para apresentar informações sobre o mundo, permitindo que este seja conhecido. Destaco aqui a importância deste modo, para a argumentação empreendida neste trabalho. “A natureza dessa informação varia [...], mas essa função geral de conhecimento foi também muito cedo atribuída às imagens” (AUMONT, 2004, p. 80);
- modo estético.

A fotografia é uma forma criativa e inteligível para se ter acesso a conhecimento e encontrar-se entre os elementos privilegiados para a composição do *portfólio*, principalmente no que tange às crianças com deficiência.

Chego, aqui, ao fim de minha exposição. Esclareço que a linha de raciocínio que procurei desenvolver neste trabalho permite-me argumentar que os instrumentos de avaliação podem ser fundamentados em registros diversificados, que possuam a potência de evidenciar o desenvolvimento da criança face ao processo educativo.

A fotografia, instrumento privilegiado, provê um dispositivo avaliativo que possibilita uma observação individualizada, a qual, por sua vez, permite avaliar os estudantes em sua lógica peculiar – isto se reveste de particular importância no caso de crianças com deficiência – afastando a possibilidade de classificação e de comparação entre crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é uma das etapas mais importantes do processo pedagógico, a qual envolve a reflexão sobre o processo educativo – considerado como uma construção permanente realizada pelos educadores – e o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças.

Em uma escola cada vez mais voltada ao mercado (YOUNG, 2007, p. 1291), a avaliação acaba por se constituir em um instrumento de classificação e hierarquização dos alunos. Neste cenário, o fracasso escolar passa a ser imputado somente à efetividade do estudante em apreender o que lhe foi ensinado. Esta situação afeta sobremaneira as crianças com deficiência.

Este foi o panorama que ensejou a proposição do objetivo desta pesquisa de caráter bibliográfico, que foi de discutir as características de um processo avaliativo adequado aos alunos com deficiência, que possa atuar como instrumento de avaliação formativa, centrando a avaliação na subjetividade do aluno como elemento enriquecedor da avaliação (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 87)

Justifiquei a proposição deste trabalho pela importância da compreensão dos propósitos do processo avaliativo, tanto no que se refere ao exercício da profissão docente, quanto no que tange ao papel – repito – excludente no que diz respeito às crianças com deficiências.

O método de análise fundamentou-se na concepção de que o *portfólio*, enquanto uma coleção de itens realizados pelos estudantes, é capaz de revelar o desenvolvimento individual das crianças no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Esta avaliação por *portfólios*, enquadrara-se na avaliação formativa, que, por sua vez, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também

pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (HOFFMANN, 2000, p. 56).

Particularmente, um dos instrumentos que podem fazer parte importante do *portfólio* consiste na utilização da fotografia, que funciona como um instrumento privilegiado na avaliação formativa, a qual, por sua vez, possui propriedades que potencializam a capacidade avaliativa dos professores.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. A. *Imagem*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, B.; SOUZA, D. T. R. Elsie Rockwell: por uma antropologia histórica. *Educação (São Paulo)*, v. 4, p. 76-90, 2009.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Rev. Psicopedagogia*, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

FATORELLI, A. *Fotografia e viagem: entre a natureza e o artifício*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista*. Disponível em < <http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia-avaliacaomediadoraJussaraHoffmam.pdf> >. Acesso em 28 out. 2020.

KENSKI V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, p. 74-84, 2001.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v 38, n 1, p. 13-28, 2012.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v. 8 n. 1, p. 63-89, 1997.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

RAMIRES, J. M. S. *A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico*. 2008. 294f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

REIS M. F. *Educação tecnológica: a montanha pariu um rato?* Porto: Porto Editora, 1995.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotyskiana. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 1996.

REGO, T. C. R. (Org.). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Socied.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

VIEIRA, V. M. de O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 2, p. 149-153, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Vigotski, L. S; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16.ed. São Paulo: Ícone, 2018, p. 103-117.

TIRAMONTI, G. La escuela em la encrucijada del cambio epocal. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.



INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Rogério Venturinel. Professor e Fotógrafo. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Tecnólogo em Fotografia pelo Complexo Universitário FIAM-FAAM. Pós Graduando em Nível de Especialização em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (rogerio.venturinel@alumni.usp.br).

Deyse Almeida dos Reis. Pesquisadora graduada em Gestão da Qualidade e Ciências Biológicas, mestra e doutora em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). (deysereis.reis@gmail.com).

