

ENSINO DE CIÊNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ESTUDANTE SURDO-INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

SCIENCE TEACHING AND FORMATIVE ASSESSMENT: AN ANALYSIS OF THE DEAF-INTERPRETER EDUCATIONAL STUDENT RELATIONSHIP IN THE CLASSROOM CONTEXT

Lias Batista dos Santos,
Isabella Martinez Guedes,
Ricardo Gauche

RESUMO

O presente trabalho se insere no contexto dos estudos de doutoramento de um de seus autores e apresenta uma compreensão sobre a avaliação formativa desenvolvida no âmbito da relação pedagógica estabelecida entre cinco estudantes surdos e o intérprete educacional que os acompanhava nas aulas de Ciências, em uma turma inclusiva de ensino médio. Em conformidade com a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, defendemos que o espaço-tempo de avaliação formativa, construído no contexto da sala de aula a partir de uma produção subjetiva ímpar, pode se constituir como um locus privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento humano. Para tanto, neste trabalho, a compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem escolar e suas implicações para a ação docente favoreceram a análise do processo avaliativo desenvolvido por um grupo específico formado por estudantes surdos e profissionais da educação. Nessa direção, utilizamos como referencial teórico a subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica e o procedimento construtivo-interpretativo foi inspirado nos princípios da Epistemologia Qualitativa defendida por González Rey. Foram utilizados, entre outros indutores, conversas informais, dinâmica conversacional, desenhos, produção de cartas e completamento de frases. Os resultados indicaram que a avaliação formativa, ao ser assumida na perspectiva do sujeito que aprende, pode favorecer a criação de uma ambiência escolar dialógica, acolhedora e rica em possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento humano tanto do profissional da educação quanto dos estudantes surdos participantes do processo avaliativo.

Palavras-Chave: Subjetividade de González Rey; estudantes surdos; pessoa intérprete educacional, avaliação formativa.

ABSTRACT

The present work is part of the doctoral studies of one of its authors and presents an understanding about the formative evaluation developed within the framework of the pedagogical relationship established between five deaf students and the educational interpreter who accompanied them in the science classes in a class inclusive education. In accordance with the perspective of the Subjectivity Theory of González Rey, we argue that the space-time of formative evaluation, built in the context of the classroom from a unique subjective production, can constitute as a privileged locus of learning and human development. In this work, the comprehension of the subjective dimension of school learning and its implications for the teaching activity favored the analysis of the evaluation process developed by a specific group of deaf students and education professionals. In this direction, we use subjectivity in a cultural-historical perspective as a theoretical reference, and the constructive-interpretative procedure was inspired by the principles of

Qualitative Epistemology defended by González Rey. Informal conversations, conversational dynamics, drawings, letters and sentence completion. The results indicated that the formative evaluation, when taken from the perspective of the learner, can favor the creation of a dialogical school environment, welcoming and rich in possibilities of learning and human development both of the education professional and of the deaf students participating in the process evaluation.

Keywords: *Subjectivity of González Rey; deaf students; educational interpreter, formative*

INTRODUÇÃO

Quando pensamos a partir da dimensão subjetiva da aprendizagem escolar (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017), a avaliação formativa, desenvolvida em uma perspectiva construtivo-interpretativa, pode colaborar com a melhoria do processo ensino-aprendizagem que é realizado no contexto da sala de aula. Isto porque, uma avaliação “que priorize a dimensão formativa certamente virará a escola do avesso, ou seja, ajudará a escola a superar demandas e dicotomias do capitalismo para desenvolver a aprendizagem crítica e autotransformadora” (SANTOS, 2013, p. 81). Assim sendo, a avaliação pode auxiliar tanto o docente quanto o discente no processo de construção de uma ambiência favorável ao sujeito que aprende. Assim, este processo serve como orientação qualitativa em sala de aula e como uma possibilidade de inclusão de todas as pessoas participantes desse processo avaliativo.

Apesar de esta prática inclusiva ser amplamente explicitada em nossa legislação atual, Conforme Villas Boas (2006), no contexto da educação escolar brasileira ainda é predominante uma ação avaliativa classificatória e excludente. Já, Tunes e Bartholo (2006) afirmam que a escola é “desde o seu surgimento, uma condição muito importante de desenraizamento social e, portanto, de exclusão” (p. 133), e nela “confunde-se aprendizado com instrução e criam-se métodos de quantificar níveis de aprendizado” (p. 132). Para Perrenoud e Thurler (2009), a avaliação da aprendizagem deveria ser formativa, pois contribui para que estudantes surdos desenvolvam competências, assumam uma postura colaborativa no desenvolvimento das atividades escolares e saibam se posicionar crítica e construtivamente em um processo de autoavaliação. Diante disso, podemos entender que o processo avaliativo pode contribuir para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, “qualquer processo de diagnóstico e de avaliação de natureza qualitativa é, essencialmente, um processo de construção de conhecimento sobre aquilo que se pretende avaliar e deve ser feito no curso da própria atividade que se avalia” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 137) e não uma mera classificação ou competição entre estudantes. A avaliação pode se constituir como uma das maneiras que o docente tem para acessar o processo de aprendizagem do estudante e intervir pedagogicamente nele. Neste caso, o processo avaliativo de uma turma pode assumir a perspectiva de uma pesquisa estratégica de diagnóstico, uma reconstrução constante da realidade. Sendo assim, a intervenção se mantém como proposição advinda do processo avaliativo e, ao mesmo tempo, é parte integrante dele.

Percebemos que, contrariamente à avaliação classificatória, podemos desenvolver uma avaliação formativa que promova “a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos” (VILLAS BOAS, 2006, p. 77). Villas Boas (2006) explica que, assim, na avaliação formativa, não há espaço para o autoritarismo nem para a prevalência do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória. Isto porque, considerada a centralidade do sujeito que aprende na dinâmica da sala de aula, um processo avaliativo não pode ter como resultado a exclusão do estudante, mas a inclusão.

Nesse sentido, a avaliação pode ter o ímpeto de proporcionar reconstrução de oportunidades do sentido real da palavra inclusão. A compreensão de inclusão, dominante atualmente, “não contribui para enxergar a magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar” e dificulta a legitimação de estratégias de ação inovadoras (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p. 107). A avaliação pode ser estruturada em uma perspectiva inovadora, que auxiliará o processo ensino-aprendizagem. Entendemos a avaliação formativa como uma possibilidade para o contexto também de estudantes surdos em sala de aula regular e inclusiva.

Uma pessoa com necessidade específica educacional pode ser um sujeito que aprende e quando há adequações para suas singularidades, ela pode subjetivar estas ações e produzir e expressar sentidos subjetivos, participando de um processo subjetivo. Segundo González Rey (2017), os processos subjetivos “não são sensíveis às normas, não têm um caráter normativo, são processos vitais sempre em expansão, que se alimentam da espontaneidade e da criatividade dos que fazem parte dele” (p. 60). A emergência do sujeito que aprende¹ pressupõe a possibilidade de espaços que contribuam para sua maneira diferenciada e idiossincrática para reflexões próprias com o que aprende, que seria um ambiente favorável e facilitador de segurança, curiosidade no processo ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Neste ambiente, o diálogo é imprescindível para que haja relação entre educadores e educandos, pois é um canal pelo qual se pode transitar a investigação do processo ensino-aprendizagem do contexto educativo (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008), em que há espaço para que a pessoa se desenvolva de acordo com suas particularidades.

Nessa direção, de acordo com Sasaki (1999), já passado o tempo da exclusão, da segregação e da integração, estamos na época da inclusão, em que a pessoa deve ser entendida como um ser repleto de singularidades e processos multideterminados em sua constituição subjetiva. Segundo o autor, estamos em tempo de inclusão para todos, com oportunidades e equidades sociais.

Nessa etapa de inclusão, uma avaliação que perceba o ser humano com suas singularidades pode ser parte essencial que corrobore para o desenvolvimento dos seres humanos. O desenvolvimento cognitivo e social de estudantes com necessidades específicas educacionais, como os estudante surdos, depende de como ele vai interagir e subjetivar aquele espaço-tempo em que estão pessoas e contextos educativos distintos (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Sendo assim, a avaliação formativa pode ser entendida como progresso na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento humano dos estudantes surdos.

Almejamos, com este trabalho, corroborar no contexto educativo que está em confluência com a subjetividade, levando em consideração as singularidades e particularidades das pessoas envolvidas, pois a pessoa é, de fato, um ser que não possui valor absoluto e inato, contudo que vai participando de movimentos subjetivos em uma relação social dinâmica e interdependente. Queremos contribuir com as Ciências e o ensino das Ciências de acordo com a perspectiva da Subjetividade de González Rey.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo González Rey (2011), a avaliação é um progresso contínuo e qualitativo com o propósito de verificar o que o estudante é capaz de fazer fora e dentro da sala de aula. Com isso, a avaliação pode contribuir para um maior engajamento crítico do estudante com ele mesmo e com os conteúdos que está aprendendo, lembrando que o

¹ Utilizamos essa nomenclatura segundo González Rey (2014).

processo emocional está relacionado. Avaliar pode ser entendido como um método que acompanha, que percebe, que compreende, que aprende e que avança com os participantes do quadro educacional, e que, ainda, possibilita a melhora na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação pode propiciar comunicação entre avaliados participantes do processo pedagógico ao ser elaborada com procedimentos que considerem a realidade em que estão inseridos e as especificidades de cada um. Assim, ela pode ser assumida como uma fonte produtora de sentidos e favorecer o processo de análise sobre o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, uma avaliação bem elaborada pode corroborar para o processo de desenvolvimento integral do estudante. Mitjans Martínez e González Rey (2017) consideraram a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar como “central nas formas desejáveis de aprendizado” e que nos permite compreender, a partir da perspectiva cultural-histórica, “as dificuldades de aprendizagem sob um novo ângulo” (p. 113).

É parte do processo ensino-aprendizagem, deixando de ser apenas avaliação do aluno e passando a ser avaliação de todo o processo pedagógico, das metodologias utilizadas, do relacionamento professor-aluno. Aos docentes cabe um papel fundamental: o de repensar as experiências didáticas que estão sendo oferecidas aos educandos. (DURLI, 2012, p. 1).

Sendo assim, a avaliação se estrutura como um material didático enredado ao longo de todo o desenvolvimento educativo. A avaliação não serve apenas para observar o resultado, pois este ato seria examinar algo ou algum fato, contudo também serve para ser acesso aos processos subjetivos de estudantes e também do educador. A avaliação se instaura para observar procedimentos e andamento das classes, como forma de incluir educador e educandos, neste cenário. A avaliação formativa corrobora para que estudantes aprendam a aprender e proporciona desenvolvimento de estratégias para que o estudante faça parte do processo ensino-aprendizagem (VILLAS BOAS, 2006).

Então, a avaliação não deve ser, sobretudo, um diagnóstico relacionado à classificação e seletividade do educando. A avaliação qualitativa “não apenas inclui as operações do aluno, mas também o acompanhamento de seus posicionamentos e seus sistemas de relações em sala de aula e fora dela” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 136). Os estudantes podem criar estratégias neste processo de avaliação que cria possibilidades para a vida do estudante. Dessa forma, quando eles

[...] constroem ativamente sua compreensão sobre novos conceitos (e não meramente absorvem informações) desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas ideias em contexto mais amplo, têm a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação, e estão, ao mesmo tempo, construindo capacidades que facilitarão sua aprendizagem ao longo da vida. (VILLAS BOAS, 2006, p. 79).

No âmbito educacional, são discutidas propostas de avaliação que objetivam convergir com boas práticas pedagógicas para que haja desenvolvimento cognitivo dos envolvidos de maneira mais eficaz. Para tanto, se faz necessário uma relação dinâmica e a percepção de valores subjetivos que vão sendo desenvolvidos à medida que vão sendo

estabelecidas relações entre as pessoas associadas ao processo ensino-aprendizagem.

Então, sabe-se que são debatidas diferentes formas de avaliar em sala de aula, mas ainda existem públicos específicos que carecem de avaliações dirigidas a eles e que são remetidas em consonância com suas necessidades. Atualmente, entende-se que já deveria ter avaliações específicas, elaboradas para cada perfil e tempo de estudantes com necessidades específicas educacionais, como pessoas surdas, pois avaliar é uma forma de estar em momentos específicos com instrumentos específicos (SILVA, 2014). A metodologia deve ser (re)construída de acordo com o momento vivenciado pelos participantes do processo ensino-aprendizagem, respeitando suas subjetividades.

Estudantes surdos também demandam do processo de avaliações que contemple esses critérios de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade. Quando as avaliações para estudantes surdos são planejadas para que se observe as capacidades que foram concebidas e perscrutadas a partir dos conteúdos que foram trabalhados, se respeita o desenvolvimento e os diferentes níveis dos estudantes e, similarmente, se constata os resultados provenientes do processo da aprendizagem.

Portanto, a avaliação é importante como diagnóstico e percepção de fatores que conjecturam um estudante e seu processo ensino-aprendizagem. Compreendemos que a avaliação formativa, ao ser assumida na perspectiva do sujeito que aprende, pode favorecer espaços de desenvolvimentos pessoais e sociais. No caso das Ciências, a avaliação deve ser, também, específica para seus estudantes, enfatizando, neste trabalho, as pessoas surdas.

METODOLOGIA

Utilizamos a Epistemologia Qualitativa de González Rey (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017; MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Esta perspectiva da subjetividade nos possibilitou interpretações a respeito do o espaço-tempo que acompanhamos. Desta maneira, a pessoa em seu processo de aprendizagem se tornou o centro da nossa pesquisa. Sendo assim, acompanhamos cinco estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional, em uma sala de aula, especificamente nas aulas de Ciências. Nosso trabalho se desenvolveu em uma turma de primeiro ano de ensino médio², em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Depois de autorizados pela direção da instituição escolar e depois de obtidos o consentimento de todas as pessoas voluntárias e participantes da pesquisa, acompanhamos as aulas das disciplinas de Física e de Química, por nove meses.

Com isso, trabalhamos, junto aos participantes voluntários, com instrumentos, que chamamos de indutores, como conversas informais, dinâmicas conversacionais e desenhos, assim como completamento de frases. O acompanhamento sistemático das aulas e o uso de indutores favoreceram a produção de informações pelos participantes.

A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada no Distrito Federal. Nossa relação com a equipe escolar e os estudantes se constituiu como favorável ao desenvolvimento desta pesquisa, pois tivemos uma relação de proximidade e confiança com eles durante os momentos na sala de professores, em reuniões e em outros espaços escolares, ao longo do ano.

A pessoa intérprete educacional tinha por volta de quarenta e cinco anos e trabalhava há nove anos na escola em que fizemos a pesquisa. Ela se interessou pela pesquisa e, voluntariamente, se colocou à disposição para participar. A pessoa intérprete educacional recebeu, no contexto deste trabalho de pesquisa, o nome fictício de Iago. Já

² Chegamos a esta escola por indicação da Coordenação Regional da cidade em que fizemos a pesquisa, quando buscávamos por escolas que tivessem, em sala de aula, estudantes surdos e pessoa intérprete educacional.

os estudantes surdos receberam os nomes de Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos e estudavam com trinta e dois estudantes ouvintes. Iago os acompanhava durante todas as aulas do período e usava da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para facilitar a comunicação com eles.

De acordo com o transcorrer da pesquisa, desenvolvemos diversos indutores que foram sendo realizados a partir da realidade e do contato que íamos tendo com os participantes. Esta teoria é viva e se movimenta de acordo com os participantes (GONZÁLEZ REY, MITJJÁNS MARTINEZ, 2017). As informações que subsidiaram o processo interpretativo da nossa pesquisa e que foram sendo produzidas e analisadas ao longo da fase empírica estão elencados a seguir.

Os indutores não escritos e escritos que foram elaborados para os estudantes surdos e para a pessoa intérprete educacional, durante a pesquisa, foram: 1) Como me vejo – ME; 2) História de vida – HV; 3) Carta – CA; 4) Mudando você – MV; 5) Refazendo a escola – RE; 6) Perguntas em sala de aula - PA; 7) Desenho intérprete educacional – AI; 8) Desenho professor de Química – AQ; 9) Desenho professor de Física – AF; 10) Completamento de frases 1 – CF1; 11) Completamento de frases 2 – CF2; 12) Dinâmica conversacional – DC; 13) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química – PQ; 14) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física – PF; 15) Acompanhando a ação pedagógica do intérprete educacional – PI; 16) Conversa informal – CI; 17) Redação Quem sou eu em sala de aula - QS. Contudo, no contexto desse trabalho, utilizamos apenas as informações pertinentes ao objetivo estabelecido. A utilização destes indutores foi essencial para a compreensão e acesso a informações relacionadas aos estudantes surdos e pessoa intérprete educacional e favoreceram a expressão dos estudantes surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes surdos que acompanhamos durante a fase empírica da pesquisa, em todas as aulas de Ciências que assistimos, perguntavam o significado de diversas palavras para Iago, tanto na hora das atividades quanto no momento de realização de provas e testes. Todavia, sempre que possível, ao invés de responder simplesmente à pergunta, Iago, recorrentemente, dizia para que eles interagirem com seus colegas, para buscarem informações e até mesmo para consultarem em seus materiais, desafiando o estudante surdo a constituir novos canais de diálogo junto aos seus colegas de classe. Como isso, criou-se no espaço-tempo das aulas, uma ambiência favorável ao processo ensino-aprendizagem, conforme discorreremos a seguir.

Para ajudar na compreensão de nossa construção interpretativa, apresentaremos nossas análises a respeito da construção de uma ambiência favorável ao *sujeito que aprende*, a partir de três momentos: abertura ao diálogo; ação pedagógica acolhedora e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano. Sabemos que esses momentos não se constituíram de maneira estanque, hierárquica ou sucessiva, entretanto, para favorecer a fluência do texto escrito optamos por essa organização textual. Assim, escolhemos alguns momentos vivenciados em sala de aula como ilustração do processo construtivo-interpretativo que desenvolvemos em relação ao espaço-tempo de sala de aula que acompanhamos.

ABERTURA AO DIÁLOGO

González Rey (2007) defende que se houver, em uma atividade compartilhada, a constituição de um espaço social que favoreça a produção de um tecido subjetivo pelas pessoas, poderá ocorrer produção e expressão de emoções e processos simbólicos que podem gerar o desenvolvimento de novos sentidos e configurações subjetivas. Em

síntese, o diálogo pode ser fonte geradora para produções de sentidos subjetivos e, sendo assim, pode gerar desenvolvimento subjetivo para as pessoas e para os espaços sociais nas quais elas se desenvolvem. Sendo assim, durante as aulas tornou-se recorrente a utilização de um espaço-tempo dialógico que foi construído pelos estudantes surdos e os profissionais da educação a partir da relação pedagógica que desenvolveram no contexto da sala de aula.

Comumente, as aulas que acompanhamos, seguiam a seguinte dinâmica: o professor regente falava, o intérprete traduzia e perguntava aos estudantes surdos sobre suas percepções referente ao que havia sido apresentado. Havia uma sintonia entre o professor regente e a pessoa intérprete educacional em relação às necessidades específicas dos estudantes surdos. Isto porque, sempre que estes estudantes expressavam dúvidas ou falta de entendimento em relação a alguma situação de aula, o professor regente se ocupava de explicar ou exercitar com os estudantes ouvintes e o lago se encarregava de ajudar os estudantes surdos. Após isso, os profissionais da educação conservam entre si e atualizam a ação pedagógica que estavam desenvolvendo. O diálogo estava presente no cotidiano dessas aulas.

Por exemplo, durante a aula 13, sobre substâncias e misturas, Úrsula perguntou o que era mercúrio. Em vez de responder imediatamente à estudante, lago esperou uma pausa que o docente fizera para que os estudantes resolvessem um exercício, para retomar a dúvida de Úrsula e explicar o significado da palavra aos estudantes surdos. Entretanto, como naquele dia várias palavras novas estavam sendo utilizadas pelo professor regente, Úrsula, a cada instante, pedia nova explicação para termos como catação, tamisação e levigação, e cromatografia, alegando que nunca tinha ouvido estas palavras. Como isso, lago solicitou um tempo ao professor regente e desenhou no quadro e mostrou fotos em seu celular a respeito de diferentes processos de separação, enfatizando as palavras desconhecidas pelos estudantes surdos, após essa ação interventiva, o professor regente agradeceu e continuou desenvolvendo o assunto planejado para o dia.

As aulas 29 e 30 também podem ilustrar como se deu a construção dessa abertura ao diálogo e expressão da curiosidade de Úrsula em relação ao uso de palavras que fugiam ao seu vocabulário usual. Na aula 29 seria o dia da prova de Ciências e ela perguntou o que significavam as palavras posicionamento, superfície, lipídio e indicativo. Thiago também perguntou o que significava a palavra indicativo. Quim e Carlos perguntaram o que era amostra. Diana e Úrsula também pediram a tradução das questões da avaliação. Durante as provas, eles perguntavam muito a lago e sempre pediam a tradução dos enunciados das questões para saberem o que deveriam fazer na questão.

Na aula 34, quando o professor regente colocou um eslaide sobre solventes, Úrsula perguntou o que era graxa e o intérprete educacional lago, após explicar o significado dessas palavras, mostrou uma foto da internet pelo celular. Na aula de transformações química, aula 39, Úrsula perguntou o que era caiação e lago pediu ao professor de Química para voltar um eslaide para que pudesse mostrar uma representação para Úrsula. Na aula 40, sobre o mesmo tema de aula, Úrsula perguntou ao lago o que era razão quando professor mostrou uma conta relacionada às transformações químicas e ele usou o quadro negro para explicar, mas disse para ela perguntar ao colega Quim e irem discutindo sobre isso antes de começar a explicar. Na aula 43, em que foi tratado o tema reciclagem, Úrsula perguntou o que significava o verbo incinerar e Diana também ficou prestando atenção à explicação. Na aula 57, Úrsula perguntou o que era isótopo quando o professor regente Sebastião estava explicando e revisando sobre massa atômica, mas o intérprete educacional lago fez a pergunta de volta para ela e Úrsula chamou o estudante Quim para ajudar. lago esperou que concluíssem algo e deu atenção aos dois e depois usou fotos do celular. Na aula 65, lago

estava ensinando sobre transformações químicas e físicas, e Úrsula perguntou o que era proporção. Neste momento, Iago mostrou uma tabela de proporção no livro deles. Na aula 68, na aula em que o professor regente de Física Thalles falou sobre aceleração escalar média, Quim perguntou a Iago o que era escalar e Carlos se pronunciou dizendo que era para ele pensar. Iago os deixou conversarem sobre isso, viu a explicação deles, perguntou outra vez e ele explicou o que significava aquela palavra naquele contexto, relacionado com o cotidiano deles, dando exemplo de carros e de ônibus. Estes foram apenas alguns exemplos, mas os estudantes surdos costumavam perguntar sobre as palavras em português, principalmente Úrsula, mas também Diana e Quim, com frequência. Carlos e Thiago também perguntavam em sala, mas principalmente na hora de resolver exercícios do livro ou no caderno, e nos momentos de realizar trabalhos, testes e provas. Compreendemos que o intérprete educacional Iago auxiliava aos estudantes surdos com o entendimento das palavras e, de forma concomitante, trazia contextos para explicar o vocabulário. Após percebermos que Iago quase sempre recorria ao celular para tirar dúvidas dos estudantes surdos, mas também quando estava ensinando um novo conteúdo em sala, perguntamos a ele, ainda em abril, no indutor “Como me vejo”:

Pesquisadora: Eu vi que você recorre muito aos recursos tecnológicos...

Pessoa intérprete educacional: Tem que ser.

Pesquisadora: Então, isso é muito bom.

Pessoa intérprete educacional: **É, tem que ser porque eles não conhecem a palavra**³. (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Esta importância dada pelos estudantes surdos Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos para o significado das palavras também pode ser percebida por meio do “Completamento de frases 1”, realizado em agosto:

7) Quero muito___ aprender o que significa. (CF1_ Úrsula).

23) O significado das palavras___ E um pouco difícil aprender. (CF1_ Diana).

23) O significado das palavras___ pra mim os significados das palavras são muito legais. (CF1_ Thiago).

23) O significado das palavras___ faz sentido. (CF1_ Quim).

10) Prova sem o Iago___ É Ruim porque quando eu não entender a pergunta ele não está lá. (CF1_ Carlos).

A partir das respostas para os indutores, quando trataram a respeito dos significados das palavras, compreendemos a respeito da importância que os estudantes conferiram ao expediente pedagógico de dialogar do intérprete Iago.

AÇÃO PEDAGÓGICA ACOLHEDORA

Tacca e González Rey (2008) afirmam que é no diálogo que há favorecimento para o desenvolvimento subjetivo das pessoas, contanto que constituam espaços sociais autotransformadores. Aulas preparadas com ênfase em ações pedagógicas que

³ Colocamos algumas expressões em negrito para ressaltar alguma informação que interpretamos como essencial nesse espaço-tempo.

favoreçam a criação de um ambiente de confiança recíproca e abertura ao diálogo podem se constituir como fontes geradoras de sentidos para as pessoas que participam do processo educacional. Ainda segundo Tacca e González Rey (2008), para haver diálogo é necessário a criação de um ambiente acolhedor. Nesse sentido, a sala de aula que acompanhamos se constituiu como um lugar acolhedor para o estudante surdo. Isto porque os estudantes surdos tiveram espaços para se expressar e se desenvolver como pessoas.

Podemos ilustrar esse nosso entendimento com as situações que se seguem:

Entendemos como os estudantes surdos valorizavam o significado das palavras para compreendê-las em um contexto escolar. Iago, no nosso caso, é quem os auxiliava quanto a isso. Mas esta compreensão pode ultrapassar as barreiras de uma instituição. Razuck, Razuck e Tacca (2009) afirmaram já acontecer processo semelhante em outro contexto, em outra configuração social, em que houve a necessidade de estudantes surdos em relação à pessoa intérprete educacional, pois os ajudava também no que se refere ao vocabulário, em sala de aula, mas também na hora da avaliação. Uma ilustração que nos ajuda a pensar sobre isso, em nossa pesquisa, foi expressa em dezembro, quando fomos ao colégio para organizarmos nosso material de indutores e falamos com o Quim sobre avaliação. Ele colocou:

Prova é melhor fazer com Iago porque ele ajuda no vocabulário.
(CI_Quim_pátio da escola).

Outras contribuições do estudante surdo Quim que corroboraram com nossa análise e interpretação a respeito dessa presença da pessoa intérprete educacional Iago, aconteceram no mês de agosto:

Quim: Único exemplo, foi que... é... eu precisava de 3 pontos na prova... aí... é... eu tinha certeza que eu tinha acertado as questões, só que faltava uma, **aí eu não sabia o que que era o significado da palavra e Iago ajuda.**

Pesquisadora: Qual que era, você lembra a palavra?

Quim: Não. **Aí ele me falou o significado, aí eu consegui traduzir a pergunta e acertei.** (DC_Quim).

Expressões semelhantes, em relação a importância do vocabulário para o estudante surdo, foram produzidas por Diana, na “Dinâmica conversacional” que ocorreu em agosto, e, depois, a de todos os cinco estudantes surdos:

Pesquisadora: Que mais que o Iago é pra vocês em sala de aula?

Diana: Ele explica tipo o conteúdo, **que significa né? Aí... eu entendo.** (DC_Diana).

Pesquisadora: Um exemplo do Iago na hora da prova. Entendeu?

Diana: Uai, ensina, **tem algumas palavras que não entendo.** (DC_Diana).

Ainda durante este indutor, os estudantes surdos expressaram que o intérprete educacional Iago era importante para eles durante as avaliações, mas também durante as aulas e como um auxiliador para que entendessem o significado da palavra e o vocabulário em português:

Pesquisadora: Quais as horas que vocês pensam assim: O ligo aqui neste momento é importante... Quais são estes momentos?

Thiago: **Na prova.**

Diana: **Na prova**, nossa!

Carlos: **Na prova.**

Pesquisadora: Na prova?

Thiago: **É.**

[Os cinco estudantes fizeram sim com a cabeça]

Carlos: **Na prova, no teste...**

Pesquisadora: É? Por quê?

Carlos: **Na hora da explicação.**

Quim: Às vezes tem uma, **uma palavra que muda a pronúncia da pergunta...**

Carlos: A gente não sabe...

Quim: **Aí se ele fala o significado da palavra**, não a resposta, **a gente consegue fazer.**

Úrsula: É mesmo. (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim, Carlos).

Sendo assim, a prática do diálogo constituiu esse espaço-tempo em que as aulas de Ciências foram desenvolvidas. Ao mesmo tempo, de maneira recursiva e interdependente, ligo também se constituiu como apoio importante ao estudante surdo no espaço-tempo da avaliação formativa, especialmente como uma pessoa que favorecia o acesso dos estudantes surdos ao contexto de significação em que as palavras presentes nos enunciados das questões que eram, até aquele momento, desconhecidas para eles. A cooperação e interação do intérprete educacional com os estudantes surdos fez o espaço de uma ambiência escolar dialógica. Cabe ressaltar que o intérprete explicava sobre os significados das palavras, a respeito dos conteúdos, mas também contextualizava e falava sobre demais assuntos relacionados à vida deles. Eles enfatizaram isso, ao se expressarem durante a “Dinâmica conversacional”:

Pesquisadora: Eu vejo que vocês gostam de perguntar sempre o significado da palavra, não é? É verdade?

Quim: É.

Úrsula: O quê?

[Thiago e Carlos fizeram sim com a cabeça].

Pesquisadora: Vocês sempre perguntam o que a palavra significa... por exemplo, eu sempre vejo que a Úrsula sempre fala: ligo, o que que é ebulição? Aí ele vai lá e explica.

Úrsula: Ah, entendi.

Pesquisadora: **Por que que você pergunta?**

Úrsula: Porque pra mim...

Diana: **Porque ela não sabe.**

[Carlos sorriu]

Quim: **Pra aprender, né?**

Úrsula: **...entender o que significa porque eu não sei, porque, o que significa, aí ele me ensina...**

5: Porque ela é burra.

Úrsula: **... ele me fala o que significa, eu aprendo.**

Diana: Aí ela sabe.

Pesquisadora: Então vocês acham...

Úrsula: Por exemplo... **tipo casa, aí eu não sei que que é isso, aí ele explica...**

Carlos: Não sabe o que que é casa?
Pesquisadora: Exemplo...
Úrsula: Por exemplo.
[Todos sorriram]
Úrsula: Aí ele, exemplo [fez aspas com as mãos], **aí ele explica tipo casa, tem fogão, várias tipo, onde bota, família...**
Pesquisadora: O que que constitui a palavra...
Úrsula: Isso, por exemplo.
Pesquisadora: Entendi, entendi.
Carlos: **Tem um montão de carro lá.** (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim, Carlos).

Nesse trecho, é possível ilustrar nossa percepção a respeito do sentido que os estudantes surdos atribuíam ao processo de explicação de palavras por eles desconhecidas. Nessa direção, vejamos a situação vivida por Úrsula Interpretamos, por meio desta expressão, que lago apenas não diz o significado sem correlação de significados, mas, pelo contrário, situa o estudante surdo em relação àquela palavra, englobando acerca de questões relacionadas à casa: “aí ele explica tipo casa, tem fogão, várias tipo, onde bota, família...” (DC_Úrsula). Esta foi a perspectiva da Úrsula, explicando sobre como lago explicava sobre o significado das palavras para ela, mas também temos uma visão do lago sobre este mesmo processo em sala, de ensinar o contexto. Ele também aborda sobre o uso do celular por lago, que era algo frequente e que acompanhávamos em sala de aula com eles:

Pessoa intérprete educacional: Pressão é um trem difícil de explicar pra eles.
Pesquisadora: Por que não tem esta palavra...
Pessoa intérprete educacional: A pressão pra eles é panela de pressão, né, coisa assim, pra maioria deles, no caso.
Pesquisadora: Não usa muito essa palavra?
Pessoa intérprete educacional: **É, aí tem que citar exemplos pra você mergulhar, pra você sentir a água em todos os pontos.** O balão, ele vai, aqui tem pressão [mostrou com mão], vai assim... (OS_ intérprete_ educacional_ lago).

Pessoa intérprete educacional: Oh, eu fico alegria porque o professor quando ele trabalha com slides de certa forma contempla o DA severo, né, o visual dele vai melhorar. De certa forma ele contempla, né. Para ele contemplar cem por cento, ele teria que se ele for colocar um filme, legendar. Mas às vezes ele vai só colocar a imagem, já, já tá muito bom, né? E satisfação porque é um apoio que eu recebo, né, no meu trabalho, porque o que eu faço muito em sala é ter que recorrer ao celular pra mostrar imagem de alguma coisa porque eles não sabem o que que é. **Por exemplo, hoje, a Diana me perguntou o que era árabe, aí eu expliquei, expliquei, e ela não conseguiu entender, aí mostrei a foto de um árabe, de um país árabe, aí ela entendeu.** (ME_ intérprete_ educacional_ lago).

Pesquisadora: Eu vejo que às vezes você mostra também uma foto do celular...

Pessoa intérprete educacional: Mostro, mostro. **Um dia eu fui, uma erupção vulcânica, aí eu explicava: um morro faz assim... Não, não sei [se referindo à expressão dos estudantes surdos]. Aí eu pus o vídeo. Eles: ah... já vi.** (OS_ intérprete_ educacional_ Iago).

Iago, quando não conseguia explicar sobre a palavra utilizando outras expressões, utilizava da internet para mostrar imagens ou vídeos para os estudantes surdos e relacionava ao cotidiano deles, contextualizando. Iago, de acordo com estas ilustrações que foram colocadas, teve a intenção de realizar uma aprendizagem repleta de possibilidades, uma maneira de avaliação formativa:

Pesquisadora: E na hora que você vai escrever na prova de Ciências, o Iago te ajuda de algum jeito?
[Thiago e Quim fizeram sim com a cabeça]
[Diana e Úrsula estavam conversando entre elas]
Carlos: Às vezes.
Pesquisadora: Às vezes? Como?
Carlos: **Ele explica um pouco e depois você raciocina.** (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim, Carlos).

Pesquisadora: Vocês têm o Iago pra ajudar vocês em quê?
Thiago: **A explicar.**
[Úrsula, Thiago, Quim e Carlos fizeram sim com a cabeça]
Carlos: Na resposta.
Pesquisadora: Na resposta.
Thiago: Dar resposta.
Pesquisadora: Dá a resposta? Também que vai te ajudar, né?
Thiago: [fez sim com a cabeça]
Úrsula: Também fala resposta, **ajuda a explicar pra pensar.** (DC_ Thiago, Carlos, Úrsula).

Portanto, nossa interpretação, a partir da convivência com os estudantes surdos e com o intérprete educacional em seus processos ensino-aprendizagem e por meio das suas expressões singulares foi que houve ação pedagógica acolhedora no espaço-tempo em que estivemos presentes.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Mitjans Martínez e González Rey (2017), a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar está como “central nas formas desejáveis de aprendizado” e nos ajuda a compreender, a partir da perspectiva cultural-histórica, “as dificuldades de aprendizagem sob um novo ângulo” (p. 113). Isto é, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento humano, de forma que os estudantes podem ampliar seus horizontes e processos de autotransformação.

Na nossa interpretação sobre possibilidades de aprendizagem, o estudante Carlos contribuiu para que pudéssemos entender a relação deles com o intérprete educacional Iago e a respeito da importância do vocabulário para eles e as possibilidades de aprendizagem relacionadas a esses momentos. Ele também disse que pensa após o momento em que Iago o ajuda. E, quando lembramos a Carlos das suas duas repostas do “Completamento de frases 2”, que ocorreu em outubro, nos contou que achava as provas de Ciências fáceis porque: “Aprendi, né” (CI_sala de vídeo). Perguntamos como ele aprendeu e então: “Prestei atenção no ano e **Iago ensina também**” (CI_sala de vídeo).

- 1) Avaliação de Química___ Avaliação de química era facil sempre eu conseguia fazer as avaliações e deveres. (CF2_ Carlos).
- 2) Avaliação de Física___ As avaliações são fáceis de fazer são simples de fazer. (CF2_ Carlos).

O estudante Thiago também se remeteu ao auxílio que Iago concedeu a ele no que se refere às contas (que Carlos também havia mencionado), quando estávamos conversando sobre a prova de Ciências do segundo bimestre:

Pesquisadora: Me fala um exemplo, um exemplo seu com ele.

Thiago: **Eu chamei ele e ele me ajudou.**

Pesquisadora: Na hora da prova?

Thiago: Foi.

Pesquisadora: Como é que foi?

Thiago: Foi que ele na prova de Ciência, eu não tava entendendo como fazer a conta, aí eu chamei ele e ele me ajudou.

Pesquisadora: Ele te ensinou?

Thiago: Foi. (DC_ Thiago).

Em dezembro, também lembramos esta situação para Thiago e ele nos disse que Iago o havia ajudado na conta porque não estava entendendo o que era para fazer devido às palavras do enunciado da questão. Mais uma vez, temos uma ilustração sobre a contribuição do Iago na hora da explicação sobre as palavras. Para ele, o intérprete educacional Iago foi se constituindo como essencial no processo ensino-aprendizagem, o que percebemos também pelo indutor “Completamento de frases 1”, que ocorreu no segundo semestre:

10) Prova sem o Iago___ Muito Ruim. (CF1_ Diana).

31) A prova da escola___ E um pouco difícil. (CF1_ Diana).

10) Prova sem o Iago___ muito difícil. (CF1_ Thiago).

10) Prova com o Iago___ seria um pouco mais difícil, mas não impossível de fazê-la. (CF1_ Quim).

29) O Iago___ é muito bom. (CF1_ Úrsula).

Diana, Thiago, Quim e Úrsula expressaram, por este indutor, que o intérprete educacional Iago era importante para eles, que a prova sem o auxílio dele seria difícil e que achavam Iago um bom profissional. Compreendemos que a importância conferida a Iago também era devido ao auxílio que ele proporcionava em relação ao entendimento das questões das avaliações, que estavam repletas de palavras e de significados que eles não conheciam. Úrsula já havia discorrido mais sobre isso em abril, no indutor “Como me vejo”:

Pesquisadora: Você gosta, então, de vir para o colégio?

Estudante: Gosto. É bom pra aprender para o futuro com Iago, entrar faculdade.

Pesquisadora: Legal. E que mais?

Estudante: **Estudar, o que explica o que significa. Por exemplo, aprender mais.** (ME_ Úrsula).

Ela nos contou sobre a importância que vê em estudar “o que significa”, e o intérprete educacional Iago a auxiliava nestes momentos, o que a fazia gostar de vir para o colégio e participar de momentos diversos. Os estudantes surdos viam Iago como importante na hora da avaliação, como já foi ilustrado, mas Thiago expressou outra vez, no indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto:

Pesquisadora: Entendi. **E na hora da prova de Ciências, como é que é?**

Estudante: **Bem.**

Pesquisadora: **Por quê?**

Estudante: **Porque eu chamo o Iago e ele, e às vezes ele me ajuda.**

Pesquisadora: Ajuda?

Estudante: Aham.

Pesquisadora: Você, na hora da prova, você aprende, fica triste... o que que você pode falar que acontece na hora da prova?

Estudante: Ansioso.

Pesquisadora: Fica ansioso? Mas o Iago te ajuda com isso?

Estudante: Ajuda.

Pesquisadora: Como?

Estudante: **Toda hora que eu chamo ele, ele vem, às vezes ele me dá um exemplo de alguma coisa que eu já fiz na sala de aula.** Só isso.

(PI_ Thiago).

Quando perguntamos a Thiago sobre o seu momento na prova de Ciências, logo lembrou da pessoa intérprete educacional Iago. Explicou que ele o ajudava neste momento, também a sacar as dúvidas, relacionando com algo que estudou em sala de aula, podendo haver contextualização. Compreendemos uma ambiência escolar acolhedora para o desenvolvimento dos estudantes.

A partir destas expressões colocadas, realizadas em diferentes momentos, interpretamos que Iago não só ajudava falando sobre o significado da palavra. Ele também estabelecia uma relação subjetiva, em que os estudantes surdos podiam “pensar”, “raciocinar” sobre o que fora colocado. O intérprete educacional Iago ensinava, mas os estudantes surdos viam espaço para serem incluídos como pensantes, reflexivos e protagonistas, agindo com seus posicionamentos. Tudo indica que foram estabelecidos sentidos subjetivos nestes momentos e que ocorreu avaliação qualitativa, pois ela ocorre quando “não apenas inclui as operações do aluno, mas também o acompanhamento de seus posicionamentos e seus sistemas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 136). A avaliação formativa fora espaço de desenvolvimento subjetivo para os envolvidos nesta pesquisa, em que se fez possível uma ambiência favorável para o desenvolvimento tanto do profissional da educação quanto dos estudantes surdos participantes do processo avaliativo, uma ambiência rica em possibilidades de aprendizagem.

Entendemos que as mudanças em relação às configurações subjetivas individuais e sociais aconteceram em relação a todos, todavia, neste trabalho, quisemos apresentar estas transformações em relação aos estudantes surdos e não em relação ao intérprete Iago. Faremos isto em outro trabalho. Em suma, os estudantes surdos, mas também Iago expressaram mudanças durante o processo ensino-aprendizagem, pois foi um processo recursivo e interdependente.

CONCLUSÕES

No ensino de Ciências, o *sujeito que aprende* tem possibilidades infinitas de aprendizagens. Essas possibilidades precisam ser consideradas pelo docente quando planeja sua ação pedagógica. Entretanto, é preciso ressaltar que, na perspectiva da teoria da subjetividade, nenhuma ação externa pode impactar diretamente à pessoa. Assim, por mais bem planejada que esteja a aula é o discente quem vai subjetivar essa ação pedagógica a partir de sua própria história de vida, configuração subjetiva e sentidos subjetivos produzidos e expressados no contexto da sala de aula.

Por isso, quando o docente considera a subjetividade social e individual, bem como a produção de sentido, a avaliação formativa é assumida como um espaço-tempo de reflexão e (re)construção do processo ensino-aprendizagem. Isto é, no desenvolvimento de caminhos singulares é que pode emergir o estudante como sujeito do processo em que o aprendizado pode ser subjetivado.

Sendo assim, o próprio estudante pode construir e pensar a partir do aprendido, assim como pode propiciar o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que auxiliarão em novas tomadas de decisão. Neste caminho, os estudantes podem usar seus recursos subjetivos, como a criatividade, a curiosidade, a imaginação, a responsabilidade, a reflexão e o posicionamento próprio quando há espaço para sua produção e expressão de ideias.

Assim, a compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem escolar e suas implicações para a ação docente permitiram analisar o processo avaliativo e a produção subjetiva gerada em um grupo específico formado por estudantes surdos e profissionais da educação como sendo constituídos pela e, ao mesmo tempo, constituindo a realidade escolar configurada socialmente.

Nesse espaço-tempo que acompanhamos, os resultados indicaram que a avaliação formativa, ao ser assumida na perspectiva do *sujeito que aprende*, pode favorecer a criação de uma ambiência escolar dialógica, acolhedora e rica em possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento humano tanto do profissional da educação quanto dos estudantes surdos participantes do processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

DURLI, T. M. B. **Avaliação Escolar e aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual**. Alto Uruguai: Revista de Educação do IDEAU, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 24, 155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos de produção intelectual. In: Albertina Mitjás; Patricia Alvarez. (Org.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. 1ed. Brasília: Liber Livro, 2014, v., p. 35-62.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. São Paulo: Alínea, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural–histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Artmed, 2009.

SANTOS, E. B. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. 2013. 285 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**, v. 2, p. 129-148, 2006.

SILVA, C. M. Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão dos surdos? **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n.22, jan./jun. 2006, p. 75-90.