

Avaliação/Intervenção Dinâmica: o seu valor interno bruto (VIB)

Ana Paula Couceiro Figueira¹

¹Universidade de Coimbra (UC), Coimbra – Portugal

RESUMO – Avaliação/Intervenção Dinâmica: o seu valor interno bruto (VIB). Pretende equacionar-se as potencialidades da avaliação/intervenção dinâmica em contexto psicológico, neuropsicológico e educacional, ou seja, o seu valor interno bruto, não olvidando as suas limitações e constrangimentos, aventando-se a possibilidade de atualização em concomitância com outras modalidades. Não sendo uma estratégia nova, julgada passível de utilização, sugere-se o retorno a Vygotsky e a revisão do percebido *parente mais pobre* destas áreas de análise. Neste contexto, revemos os conceitos de ajuda, os andaimes, a aprendizagem recíproca e por pares, as vantagens da interação na aprendizagem.

Palavras-chave: **Avaliação. Intervenção. Dinâmica. Autêntica. Vygotsky.**

ABSTRACT – Dynamic Assessment/Intervention: its gross value. The aim is to assess the potential of dynamic assessment / intervention in a psychological, neuropsychological and educational context, that is, its gross domestic value, not forgetting its limitations and constraints, with the possibility of updating in concomitance with other modalities. Not being a new strategy, judged to be usable, we suggest returning to Vygotsky and revising the perceived *poorer relative* of these areas of analysis. In this context, we review the concepts of help, scaffolding, reciprocal and peer learning, the advantages of interaction in learning.

Keywords: **Assessment. Intervention. Dynamic. Authentic. Vygotsky.**

Introdução

Na obra *Mind in Society*, Vygotsky (1978) propõe uma forma diferente de realizar a avaliação e a medida das capacidades ou aptidões (*abilities*), que passam de uma visão estática das realizações das crianças para uma visão dinâmica, que pode revelar mais sobre como a criança aprende. O conceito proposto, *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) (Figueira et al., 2014), é o princípio organizador deste tipo de avaliação. Numa ideologia Vygotskiana, o *focus* de análise situa-se na medida ou avaliação das dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento, que incluem quer o estabelecimento do nível atual de desempenho ou realização do sujeito, quer o seu potencial para atingir níveis superiores de desenvolvimento.

Sob esta perspetiva, o desenvolvimento é definido não como uma acumulação universal de capacidades, ou como resultante de processos de maturação, mas como *skills* que emergem da interação, capacidades dos sujeitos e meio ou contexto de suporte. Neste sentido, a avaliação deve assegurar-se e revelar que a aprendizagem ocorre em contexto social e deve incluir e ter em conta a influência dos suportes disponibilizados aos sujeitos.

Igualmente, com base nestes mesmos princípios, os pós-Vygotskianos desenvolveram o conceito de experiência instrucional/ensino/aprendizagem, mais conhecido, no ocidente, por avaliação dinâmica ou autêntica ou assistida (Figueira et al., 2014). O objetivo principal deste tipo de avaliação é auxiliar os avaliadores, professores, ou educadores em geral, a compreender o que o sujeito especificamente sabe e conhece e os passos ou caminhos necessários potenciadores de futuras e posteriores aprendizagens.

Concepção de Avaliação Dinâmica

Tendo como base o organizador *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ou *Potencial*, na perspetiva de Figueira et al., 2014), a avaliação dinâmica ou autêntica, porque em contexto, ou assistida, porque com apoio, pode ser considerada uma alternativa, ou, melhor, complementar, à avaliação típica, tradicional, psicométrica. Entenda-se *Zona de Desenvolvimento Proximal* enquanto a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento do sujeito, determinado pela sua capacidade atual em resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de outros, pares ou não, mais capazes ou a um nível superior de desenvolvimento (Figueira et al., 2014).

Para Portugal (2012), a avaliação dinâmica é contextualizada, e, por isso, mais autêntica, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas. Este tipo de avaliação, baseada no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Portugal, 2012), permite ao educador, pela observação da criança e atendendo ao seu vivido, inferir a ZDP da

criança e estimulá-la a progredir e aceder a níveis de funcionamento mais avançados e complexos (Portugal, 2012).

Assumindo que, genericamente, a avaliação/intervenção mais ortodoxa remete à mediação das competências totalmente desenvolvidas e em que qualquer intervenção por parte do administrador do teste pode ou inviabiliza os resultados dos testes, tornando-os inválidos, temos, por contraponto, na avaliação dinâmica, que as interações sujeito analisado e avaliador são fontes de informação tão valiosas quanto a realização individual do indivíduo. A avaliação dinâmica revela peças ou elementos da *grande fotografia* que geralmente são negligenciadas ou descuradas na avaliação tradicional. Inclui o como o sujeito realiza a tarefa, com auxílio ou ajuda e a forma como o sujeito é capaz de transferir esta realização assistida para tarefas diferentes ou mesmo testes. Ainda, a avaliação dinâmica proporciona ao avaliador informação sobre como as intervenções de suporte fazem a diferença para o sujeito. Esta informação auxilia-o nas tomadas de decisão sobre como intervir. Acresce, em contexto de análise dinâmica, a valorização de todo o processo de realização da tarefa e não somente o seu produto final. Enfatiza-se a observação de como e o que o sujeito pensa, ou seja, as suas características meta, enquanto concretiza e resolve os seus problemas.

De facto, e numa análise breve, considera-se que o objetivo da avaliação tradicional é prever o futuro funcionamento, de formas muito gerais. Está o sujeito pronto ou apto para entrar na escola? Lê conforme o previsto para a sua idade, à imagem dos seus pares? E, somente os testes mais específicos podem disponibilizar ou permitir informação diagnóstica, como, por exemplo, os testes para questões específicas de aprendizagem. Esses testes especializados e específicos proporcionam uma quantidade de informação que, muitas vezes, é pouco útil para as decisões do dia-a-dia, ao nível do ensino, que os professores tomam ou têm que tomar. Os testes tradicionais de diagnóstico tendem a medir capacidades estáticas, a produzir categorias de capacidades, num determinado momento. A maior parte das vezes, não proporcionam aos professores muitas orientações sobre como auxiliar um sujeito em específico.

Os seguidores da linha Vygotskiana de avaliação, mais dinâmica, mais autêntica, mais profunda, mais processual (mais de processo do que de produto), mais estimulante ou desenvolvente, consideram-na o oposto das assunções do paradigma tradicional de avaliação e de testagem que podem reduzir até a eficácia da avaliação contínua das aprendizagens em contexto de sala de aula (Guthke; Wigenfeld, 1992; Lidz; Gindis, 2003). Para estes seguidores (Figueira et al., 2014), na perspetiva mais comum, mais rápida, mais usual, ou psicométrica/tradicional,

- Somente as competências completamente desenvolvidas podem ser medidas – as que os sujeitos podem atualizar sem suporte ou auxílio;
- O nível de funcionamento revelado pela avaliação rigorosa reflete as capacidades internas dos sujeitos – o que o indivíduo atualmente sabe e conhece e pode fazer ou realizar;

- O objetivo da avaliação é predizer como o sujeito pode aprender no futuro e/ou classificar o indivíduo de acordo com uma categoria, como, por exemplo, *pronto ou apto para entrar na escola* ou *exibe problemas de integração sensório-motora*.

Numa perspectiva Vygotskiana, a avaliação mais tradicional, a avaliação das competências completamente desenvolvidas, subestima as capacidades dos sujeitos, pois a informação obtida pertence somente ao nível mais baixo da ZDP. Conhecer o que o sujeito pode e realiza de forma independente não avalia qualquer coisa que está em processo de desenvolvimento. Somente quando os dois níveis da ZDP são conhecidos – o que o sujeito pode e realiza sozinho e o que consegue fazer ou realizar com suporte – é que o intervalo das capacidades dos sujeitos está identificado. A ZDP revela os *skills* que estão emergentes.

Na Psicologia Ocidental, é frequente associar-se as realizações desenvolvimentais e os resultados de aprendizagem ao que o sujeito é capaz de realizar de forma autônoma, sozinho, independente. Este posicionamento tem implicações em todos os níveis de educação – desde o professor da sala de aula que proíbe as crianças de se ajudarem mutuamente (por exemplo, nos testes) aos autores, investigadores ou gestores que definem os objetivos de nível de desenvolvimento esperado em termos das realizações individuais dos sujeitos. Consequentemente, todos os instrumentos de avaliação tradicionais são pensados para minimizar os efeitos da interação indivíduo e administrador do teste, quer seja o professor, quer seja outro profissional. Os avaliadores são treinados não para dar ajudas ou tecer quaisquer juízos ou inferências sobre as respostas dos sujeitos, nem para reformular as questões ou explicar as tarefas de teste. Deste modo, o resultado é que, praticamente, toda a informação recolhida, a partir dos instrumentos de avaliação tradicional, reflete somente o que o sujeito pode e faz sozinho. Esta realização independente representa um indicador importante do desempenho atual do indivíduo – o que o sujeito pode fazer ou faz sozinho – todavia, para os Vygotskianos, não é o único indicador. Vygotsky (1978) considera que o nível independente de realização não é suficiente para descrever totalmente o desenvolvimento.

Igualmente importante será a análise dos suportes ou ajudas que permitem avaliar o nível de *performance* assistida. O nível de *performance* assistida representa o que o sujeito pode fazer quando o meio lhe fornece ajuda. Esta ajuda inclui, embora não se limite, o suporte instrucional (de ensino; de instrução) proporcionado pelo professor. O nível de *performance* assistida mede a potencial capacidade do sujeito para dominar novas estratégias, conceitos, e *skills*, através da avaliação da quantidade de ajuda que o indivíduo necessita para completar a tarefa com sucesso. As respostas aos testes tradicionais podem não revelar o que o sujeito pensa aquando da realização da tarefa e daí poder não traduzir fielmente o seu nível de funcionamento (McAfee; Leong, 2003).

Mas como se Operacionaliza/Materializa a Avaliação Dinâmica?

Numa sessão de avaliação dinâmica típica, o sujeito é inicialmente pré-testado individualmente, para determinar o seu nível atual, ou seja, o que é capaz de realizar, de forma independente (cf. Figueira et al., 2014). Posteriormente, é testado novamente, mas agora não de forma independente. São dadas, pelo educador, orientações e suporte ou ajudas, em jeito de precipitantes (*cues*), sugestões, solicitações ou estratégias. Este suporte pode também reverter-se sob a forma de um novo contexto de aprendizagem, em que materiais específicos ou interações com pares potencia ou promove a *performance* do sujeito a um nível superior. Finalmente, o sujeito é avaliado numa tarefa análoga, onde os mesmos *skills* ou conceitos são utilizados ou exigidos (Ivanova, 1976).

Contrariamente às modalidades tradicionais, em que são dadas aos sujeitos tarefas que eles já devem dominar, na avaliação dinâmica, os itens são escolhidos em função da sua ZDP, que não são, por eles, dominados. O pré-teste é realizado para clarificar o que o sujeito não compreende. Assim, no decurso da avaliação, é suposto que o sujeito aprenda a tarefa que está a ser avaliada. Podem ser proporcionadas as mesmas tarefas a sujeitos de diferentes níveis de escolaridade ou desenvolvimento. Se o sujeito revelar domínio do conceito, ou realizar com sucesso a tarefa, no pré-teste, lhe é dado um outro diferente, mais difícil, seguido de um teste de *follow-up*, para avaliar que aprendizagens futuras será capaz de realizar.

Uma vez realizado o pré-teste, o avaliador pode iniciar a segunda fase da avaliação, em que são dadas aos sujeitos sugestões, ajudas, precipitantes, quantificáveis e controlados. Estes suportes ancoram-se no conhecimento que o avaliador tem do como os *skills* específicos ou conceitos se desenvolvem – o contínuo desenvolvimental dos *skills* ou conceito em jogo; a utilização de táticas de ensino – mediação, discurso privado e atividades partilhadas; e o conhecimento sobre o tipo de erros comumente tidos pelos sujeitos. As intervenções são planeadas de forma cuidada e terão em atenção o que o sujeito é capaz de compreender ou não compreender, fundamentalmente, quando o conceito ou constructo é complexo. O avaliador deve planear um número de ajudas, ou suportes que sejam contingentes às respostas dos sujeitos. Não é esperado que as ajudas sejam úteis para todos os indivíduos, mas devem ser adequadas às especificidades de cada um, dependendo das suas capacidades específicas e nível de compreensão ou padrão de dificuldades. No decurso da avaliação, o avaliador deve anotar ou registar, não só o que o sujeito diz ou faz, mas igualmente a sua reação às sugestões e ajudas – o quanto elas auxiliam ou não. Os avaliadores podem, caso percebam que o sujeito não precisa de auxílio, não utilizar certos níveis de suportes ou ajudas.

Depois de completa a avaliação, e o sujeito ser capaz de concretizar a tarefa com sucesso, o avaliador introduz uma nova tarefa análoga, com os mesmos elementos, à que o sujeito realizou com ajuda. A *perfor-*

mance do sujeito é observada. Será que o sujeito incorporou, interiorizou, a estratégia que lhe foi ensinada ou sugerida? Será que é capaz de realizar a tarefa de forma autônoma ou independente? Se o sujeito não é capaz de realizar a tarefa de forma autônoma, será que se reintroduzindo as mesmas dicas e sugestões ou ajudas auxiliam uma aprendizagem com sucesso?

Aplicações Pós-Vygotskianas da Avaliação Dinâmica

Tal como o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, a avaliação dinâmica foi inicialmente aplicada na área da educação especial (Bodrova; Leong, 1998). Este tipo de avaliação é especialmente útil quando utilizada para determinar até que ponto o baixo nível de funcionamento mental é causado por défices ou atrasos no desenvolvimento ou fragilidades educacionais ou educativas. Na Rússia, este tipo de avaliação foi utilizado inicialmente para o diagnóstico dos casos *borderline*, nas situações de deficiência mental (Ivanova, 1976; Rogoff; Lave, 1984; Rubinshtein, 1979). Posteriormente, quando a avaliação dinâmica se tornou mais popular, no Ocidente, a sua utilização estendeu-se a uma grande franja de problemáticas, incluindo as situações em que os instrumentos de diagnóstico estandardizados não eram suficientemente discriminativos para distinguir causas neurológicas ou contextuais, para os casos de frágil funcionamento intelectual ou de progresso académico. Reuven Feuerstein e os seus colaboradores estão muito associados a este tipo de avaliação; têm aplicado a metodologia avaliação dinâmica como forma de potenciar competências cognitivas e linguísticas das crianças (Feuerstein; Feuerstein; Gross, 1997; Tzuriel, 2001; Tzuriel; Feuerstein, 1992).

Para além da educação especial, tem havido poucas aplicações da avaliação dinâmica (Bodrova; Leong, 1998). Contudo, embora processo moroso e exigente, fornece mais informações sobre os sujeitos, sendo utilizado, por exemplo, na análise do desenvolvimento da leitura e da escrita (Bodrova; Leong, 1998). Por exemplo, Spector utilizou a avaliação dinâmica para avaliar a consciência fonológica das crianças. No seu estudo, as crianças que não conseguiam segmentar a palavra em fonemas separados recebiam uma série de dicas ou ajudas (Spector, 1992). Essas ajudas incluíam pronunciar a palavra-alvo pausadamente, solicitando-se que identificasse o 1º som da palavra; ajudando a criança com o número de sons da palavra; modelação da segmentação utilizando as caixas de Elkonin e utilizando as caixas conjuntamente com a criança, enquanto segmenta a palavra. O resultado obtido pela criança neste tipo de avaliação reflete o número de ajudas e o nível de suporte que cada ajuda proporciona. Por exemplo, dizendo uma palavra pausadamente à criança requer menos assistência ou ajuda do adulto do que trabalhar com a criança para que coloque os cartões nas caixas Elkonin. Spector concluiu que os resultados das crianças, obtidos a partir da avaliação dinâmica, eram um bom preditor do progresso na leitura futura, melhor que as avaliações estáticas tradicionais, em que as crianças eram avaliadas sem uma ajuda do adulto.

Abbott, Reed, Abbott e Berninger (1997) investigaram a utilização da avaliação dinâmica na leitura e na escrita e concluíram que era bastante útil para a identificação de crianças com dificuldades linguísticas. Gillam, Peña e Miller (1999) utilizaram a avaliação dinâmica para avaliar as capacidades narrativas e o discurso expositivo das crianças. Gindis e Karpov (2000) propuseram a utilização da avaliação dinâmica para todo o domínio da resolução de problemas. Kozulin e Garb (2002) desenvolveram a avaliação dinâmica em contexto da compreensão de textos.

A maioria dos estudos que utilizam a metodologia avaliação dinâmica obtêm resultados consistentes com a assunção Vygotskiana, que considera que para uma avaliação incisiva e preditiva do desenvolvimento dos indivíduos são necessárias duas medidas: uma da *performance* autônoma e outra da *performance* assistida ou suportada ou com ajuda(s).

Avaliação/Intervenção Dinâmica Informal

Até o momento, temos vindo a pensar a utilização da avaliação dinâmica enquanto avaliação formal. A característica comum da avaliação formal é a utilização do mesmo protocolo de avaliação com todas as crianças, bem como as instruções, sugestões e precipitantes utilizadas. Contudo, esta tipologia de observação/análise pode ser pensada em contexto de avaliação informal, em sala de aula, pelo professor da turma, classe, grupo (Bodrova; Leong, 2006). Diariamente são tomadas decisões sobre as crianças, ou sujeitos, em geral, a partir de informações informais. Na avaliação dinâmica informal, o professor experimenta diferentes níveis de suporte para descobrir se a ajuda e qual a ajuda que promove a aprendizagem. As condições para a avaliação podem variar de sujeito para sujeito e de dia para dia. Esta falta de standardização não é importante para as decisões do dia a dia ou do quotidiano, que devem ser revistas frequentemente, não sendo igualmente um objetivo saber qual a relação da *performance* atual de um sujeito relativa a dos restantes elementos do grupo (Bodrova; Leong, 2006).

Na avaliação dinâmica informal, a ênfase é colocada na descoberta do tipo de ajuda que funciona para a criança num determinado momento ou tarefa. O professor pode ensaiar várias aproximações, para tentar perceber qual a que funciona melhor. Os exemplos seguintes, baseados na utilização da avaliação dinâmica informal, remetem para a tarefa da redação do nome, pela criança, e as ajudas de suporte (*scaffolding*) do professor.

Exemplo de Avaliação (Observação) Dinâmica na Sala de Aula

Pedir à criança (pequena ou do 1º ano do 1º ciclo) que escreva o seu nome é uma tarefa comum utilizada pelos educadores, com o objetivo de avaliar de forma rápida várias competências. As primeiras le-

tras que as crianças pequenas são capazes de identificar são as do seu nome. Se acrescentarmos a componente dinâmica a este procedimento auxilia o professor a avaliar as competências de forma mais eficaz, permitindo uma planificação de instrução ou ensino individualizada mais eficiente (cf. Figueira et al., 2014).

A utilização da avaliação dinâmica implica e carece de uma sequência desenvolvimental que auxilie o professor a identificar quais os elementos principais a avaliar e que proporcionam um *framework* (plano de trabalho) fundamental para o subsequente suporte. Tem havido um número de descrições do desenvolvimento da escrita do nome, nas crianças. Genericamente, essas descrições, para crianças pequenas, seguem, ou podem seguir, a sequência (Bodrova; Leong, 2006):

- A criança pode descobrir o seu nome, a partir de vários nomes dados;
- A criança rabisca ou desenha, e essas realizações são etiquetadas como nome da criança;
- A criança distingue, dentre várias etiquetas, as que são definidas como *meu nome*;
- A criança faz marcas que parecem letras (formas, tipo letras);
- O nome é distinto e algumas letras são intercaladas com formas tipo letras;
- Várias letras podem representar o nome. Estas podem ser redigidas corretamente, ou em espelho;
- Todas as letras do nome são representadas. Algumas ou muitas podem estar corretamente colocadas, outras podem estar em espelho;
- Todas as letras estão representadas e bem colocadas.

As dicas, sugestões e precipitantes utilizadas no suporte da escrita do nome, a um nível mais elevado, envolvem a imitação e a utilização de táticas Vygotskianas (cf. Figueira et al., 2014): a mediação (a utilização de uma letra como exemplo ou uma caneta de cor, para atrair a atenção para aspetos específicos da letra), o discurso privado (utilizando palavras tipo para cima-rodas, para descrever a ação motora quando se escreve P e a atividade partilhada (quando o educador orienta fisicamente a mão da criança ou quando a criança somente escreve algumas das letras do nome).

Apresentamos, de seguida, um exemplo da avaliação dinâmica numa sala no início do 1º ciclo (cf., por exemplo, Figueira et al., 2014):

António: Avaliação 1. O professor pede ao António para escrever o seu nome. A criança escreve sem suporte. Este representa o nível independente/autónomo da *performance*. O professor pergunta se isto é o nome e ele diz que *sim*.

O professor mostra ao António uma série de nomes de colegas, a partir de etiquetas escritas. Ele é capaz de descobrir o seu nome, quando não começam por A. Todavia, tem dúvidas quando os outros nomes começam por A.

O professor coloca a etiqueta com o seu nome à sua frente e encoraja-o a prestar atenção à letra. Modela como se escreve um A, dizendo para baixo-para baixo-traço, proporcionando-lhe discurso privado como suporte, que o irá auxiliar. A criança não responde. O professor coloca a sua mão sobre a mão da criança e repetem o grafismo, dizendo em simultâneo para baixo-para baixo-traço. O professor retira devagar a sua mão e a criança termina a tarefa, repetindo a frase para baixo-para baixo-traço.

Como se pode constatar, avaliar o António enquanto se lhe proporciona suporte (utilizando uma avaliação dinâmica) é melhor revelador de um nível mais elevado na escrita do que a avaliação da sua *performance* individual e independente. A resposta da criança ao suporte do professor significa que a sua capacidade para juntar as letras está num ponto de emergência, ou seja, a sua capacidade para controlar e dominar a escrita pode beneficiar do suporte de modelação do professor.

António: avaliação 2. Algumas semanas depois, António escreve o seu nome sozinho. Contudo, somente algumas letras estão representadas e estão invertidas e, embora bem escritas, estão redigidas da direita para a esquerda.

O professor aponta para o sítio onde a criança deve iniciar a sua escrita e coloca um ponto e uma seta indicando a direção. Concomitantemente, deve ser acompanhado pela verbalização *Começa o teu nome aqui, neste ponto verde*. Diz-se isto e aguarda-se que faça sozinho. Vai-se observando a sua *performance*...: começa a primeira letra pela esquerda, hesita na segunda letra e pergunta como se escreve o T.

Comparando a escrita da criança com e sem modelação, o professor percebe que o António necessita de auxílio na orientação/direção da sua escrita e na grafia de algumas letras. Procura a etiqueta com o seu nome e tenta escrever o seu nome. Durante umas semanas vai utilizar o modelo como forma de suporte.

António: Avaliação 3: Várias semanas passaram desde a última avaliação dinâmica. O professor observa o António a escrever o seu nome. Já inclui quase todas as letras do seu nome. A maior parte das letras está bem escrita, embora algumas não.

O professor entende que será necessário, para uma melhor aprendizagem, a criança ter sempre o modelo à sua frente e opta por sublinhar as letras que ainda não surgem na redação da criança, retirando os outros suportes. Posteriormente, o professor tenta que a criança faça uma correspondência entre a sua redação e a etiqueta fornecida, para que se aperceba das eventuais falhas de letras. Vai chamando a atenção. Após estas reflexões, a criança produz a tarefa.

Nas semanas seguintes, o professor percebe que o António precisa, cada vez menos, da placa ou etiqueta com o seu nome e, paulatinamente, encoraja-o a redigir, sem apoio. Ao fim de duas semanas, o António consegue escrever o seu nome sem qualquer tipo de suporte, nem do professor nem do mediador.

Os suportes disponibilizados pelos professores devem ser adaptados às necessidades e características das crianças. Embora as estratégias possam ser as mesmas, devem ser adequadas às situações e ao sujeito.

Estes exemplos de avaliação dinâmica não se esgotam numa sessão. O professor deve acompanhar e estar atento aos ensaios das crianças até que interiorizem as ajudas e os suportes.

Breves Notas Conclusivas

Pelo referido, somos de assumir o valor da avaliação dinâmica, não somente enquanto estratégia ou recurso de análise dos sujeitos, mas, igualmente, uma ferramenta potencializadora de aprendizagem, com função de ensino ou instrução, de desenvolvimento, porque de intervenção. Daí o subtítulo, *Valor Interno Bruto*, fazendo-se jus às suas potencialidades.

De facto, a avaliação dinâmica proporciona ao avaliador novas ferramentas para tomar decisões e auxiliar e potenciar as aprendizagens dos sujeitos. O avaliador, educador, pode aperceber-se de quais as ajudas que fazem mais sentido e são mais válidas para auxiliar cada criança em situações específicas. Estas ajudas são utilizadas sempre que a criança, ou sujeito, necessite delas. Quando a criança ou sujeito é capaz de realizar a tarefa sem uma ajuda específica, ou seja, de forma autónoma, realiza-se nova avaliação dinâmica para determinar e estabelecer novo plano de ajudas, em função de novas ou tarefas diferentes e/ou mais complexas. As ajudas só serão suspensas, ou retiradas quando o professor tem garantias que a criança realiza a tarefa com sucesso, de forma perfeitamente autónoma.

É importante perceber que a ajuda direta, proporcionada pelo adulto, não é o único tipo de suporte que pode ser ou é utilizado na avaliação autónoma e conseqüente ensino. O adulto, mas, igualmente, outro sujeito, criança mais velha ou, melhor, mais desenvolvida, ou com um desenvolvimento superior, pode ser uma ajuda ao desenvolvimento e à aprendizagem. Pela interação, potenciadora de conflitos cognitivos, a aprendizagem entre pares pode funcionar como uma ajuda ao desenvolvimento. Contudo, outros tipos de suporte podem incluir mediadores externos, discurso privado ou escrita, igualmente, vários contextos sociais de suporte, como, por exemplo, jogos de simulação para crianças de idade pré-escolar. Por exemplo, observar a linguagem que a criança utiliza, nos jogos de simulação, normalmente, mais rico e complexo do que em situação de interação com o professor, podem ajudar a determinar ou estabelecer formas de suporte, fundamentais ao desenvolvimento da linguagem. Ainda, no mesmo sentido, a interação entre pares, ou ensino recíproco, pode ser pensado enquanto estratégia de avaliação/intervenção dinâmica, autêntica. Embora de difícil gestão, é potenciador dos conflitos sociocognitivos, conflitos geradores de aprendizagem e desenvolvimento.

A avaliação dinâmica é, pois, fundamental, até para facilitar a instrução/ensino, para além de ser importante, porque informativa, em

todas as situações, das mais simples, em que a criança realiza autonomamente, às mais complexas, que a criança não é capaz de realizar sozinha. É este tipo de gradientes de tarefas e a *performance* das crianças que permitem definir a ZDP. Definida a ZDP, e a partir dela, é possível planificar um ensino individualizado.

Igualmente, a avaliação dinâmica permite aos professores estabelecer até um novo quadro alternativo, de comunicação com os pais. Assim, ao invés de informações e descrições do tipo, *domínio* ou *necessidades*, o professor pode utilizar as expressões *performance independente*, para descrever os progressos da criança, *performance com assistência moderada*, ou *realização com muita ajuda*, nos diversos domínios ou *skills*. Este tipo de linguagem refoca o diálogo com os pais, valorizando as capacidades e as probabilidades de desenvolvimento, numa perspectiva bem mais positiva e reforçadora.

Contudo, o desenvolvimento posterior das medidas de avaliação dinâmica e das suas aplicações em várias áreas do desenvolvimento é um desafio significativo, devido à natureza desta metodologia (Grigorenko; Sternberg, 1998). Um dos desafios prende-se com a compatibilidade dos seus resultados com os obtidos pelos instrumentos da avaliação estática tradicional. Outro é a estandardização dos procedimentos de avaliação, quando o tipo de assistência ou ajuda proporcionado varia significativamente entre os sujeitos e/ou entre os avaliadores. Acresce não ser claro se os procedimentos da avaliação dinâmica medem ou avaliam vários processos de domínio específico, ou se medem ou avaliam uma característica simples, que reflete a capacidade do aprendiz beneficiar da ajuda do adulto, ou seja, independente de domínio. Os educadores do ensino especial russos utilizam o termo *obuchaemost* (educabilidade) para descrever esta característica independente de domínio; Feuerstein utiliza o termo modificabilidade cognitiva.

Enquanto estas questões continuam em aberto, embora de forma lenta, mas reconhecida, cada vez mais pelos educadores, como uma avaliação profícua, orientada para o processo, continua a desenvolverem-se novos instrumentos de avaliação dinâmica, com o objetivo de uma avaliação educacional. Esta crescente adesão a esta orientação pode ser devida, quer à insatisfação com a metodologia de avaliação tradicional, fundamentalmente, quando utilizada com crianças pequenas (cf. por ex., Shepard, 2000), quer à perceção de que os testes estáticos não são compatíveis com a crescente popularidade das filosofias de ensino em torno da aprendizagem ativa e construção do conhecimento.

A presente modalidade e proposta afigura-se mais formativa, mais realista e, neste sentido, mais tradutora da realidade e das potencialidades dos sujeitos. Em contexto de ensino-aprendizagem, sob esta ideologia de avaliação/intervenção autêntica, a ênfase é colocada no aluno e nos contextos educativos, de aprendizagem e de desenvolvimento. Nem sempre de forma exclusiva, mas, muitas vezes, em concomitância com outras modalidades de avaliação/intervenção, a estratégia dinâmica, porque mais autêntica, mas com rigor e controlo, estruturada, deve ser, na nossa perspectiva, a mais utilizada.

Referências

- ABBOTT, Sylvia; REED, Elizabeth; ABBOTT, Robert; BERNINGER, Virginia. Year-Long Balanced Reading/Writing Tutorial: a design experiment used for dynamic assessment. **Learning Disability Quarterly**, New York, v. 20, n. 3, p. 249-263, ago. 1997.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah. Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development. **Literacy Teaching and Learning**, Columbus, v. 3, n. 2, p. 1-18, dez. 1998.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah. Vygotskian Perspectives on Teaching and Learning Early Literacy. In: DICKENSON, David; NEUMAN, Susan (Org.). **Handbook of Research in Early Literacy Development**. New York: Guilford Press, 2006. P. 243-256.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael; GROSS, Steven. The Learning Potential Assessment Device. In: FLANAGAN, Dawn; GENSHAFT, Judy; HARRISON, Patti (Org.). **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests, and Issues**. New York: Guilford Press, 1997. P. 297-313.
- FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro et al. **Ferramentas da Mente: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- GILLAM, Ronald; PEÑA, Elizabeth; MILLER, Lynda. Dynamic Assessment of Narrative and Expository Discourse. **Topics in Language Disorders**, Philadelphia, v. 20, n. 1, p. 33-37, nov. 1999.
- GINDIS, Boris; KARPOV, Yuriy. Dynamic Assessment of the Level of Internalization of Elementary School Children's Problem-Solving Activity. In: LIDZ, Carol; ELLIOT, Julian (Org.). **Dynamic Assessment: prevailing models and applications**. Amsterdam: JAI; Elsevier Science, 2000. P. 133-154.
- GRIGORENKO, Elena; STERNBERG, Robert. Dynamic Testing. **Psychological Bulletin**, Washington DC, v. 124, p. 75-111, jul. 1998.
- GUTHKE, Jürgen; WIGENFELD, Sabine. The Learning Test Concept: origins, state of the art, and trends. In: HAYWOOD, Carl; TZURIEL, David (Ed.). **Interactive Assessment**. New York: Springer-Verlag, 1992. P. 64-93.
- IVANOVA, Anna. **Obuchaemost Kakprintsip Otsenki Ymstvennogo Pazvitia u Detei**: educability as a diagnostic method of assessing cognitive development of children. Moscow: MGU Press, 1976.
- KOZULIN, Alex; GARB, Erica. Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension. **School Psychology International**, Joanesburgo, v. 23, n. 1, p. 112-127, fev. 2002.
- LIDZ, Carol; GINDIS, Boris. Dynamic Assessment of the Evolving Cognitive Functions in Children. In: KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir; MILLER, Suzanne (Org.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 99-116.
- MCAFEE, Oralie; LEONG, Deborah. **Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning**. Boston: Allyn; Bacon, 2003.
- PORTUGAL, Gabriela. Uma Proposta de Avaliação Alternativa e 'Autêntica' em Educação Pré-Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

ROGOFF, Barbara; LAVE, Jean (Org.). **Everyday Cognition**: its development in social context. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

RUBINSHTEIN, Sergei. **Psikhologia Umstvenno Otstalogo Snkolnika**: psychology of a mentally retarded student. Moscow: Trosveshchenie Press, 1979.

SHEPARD, Lorrie. The Role of Assessment in a Learning Culture. **Educational Researcher**, Washington DC, v. 29, n. 7, p. 4-14, out. 2000.

SPECTOR, Janet. Predicting Progress in Beginning Reading: dynamic assessment of phonemic awareness. **Journal of Educational Psychology**, Washington DC, v. 54, n. 353-363, set. 1992.

TZURIEL, David. **Dynamic Assessment of Young Children**. New York: Kluwer Academic; Plenum Publishers, 2001.

TZURIEL, David; FEUERSTEIN, Reuven. Dynamic Group Assessment for Prescriptive Teaching. In: HAYWOOD, Carl; TZURIEL, David (Org.). **Interactive Assessment**. New York: Springer-Verlag, 1992. P. 187-206.

VYGOTSKY, Lev. **Mind and Society**: the development of higher mental process. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Ana Paula Couceiro Figueira é professora auxiliar na Universidade de Coimbra-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Atua na área de Psicologia, Psicologia da Educação. Os interesses de investigação: Psicologia da Educação, com enfoque em avaliação e intervenção com crianças e adolescentes, nos seus diferentes domínios de desenvolvimento, e seus contextos.

E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt