

**UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências**

FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

**MARÍLIA
2011**

**UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências**

FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha 02 - Educação Especial no Brasil).

Orientadora: Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

**MARÍLIA
2011**

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Valentim, Fernanda Oscar Dourado.

V155i Inclusão de alunos com deficiência intelectual :
considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar /
Fernanda Oscar Dourado Valentim. – Marília, 2011.
143 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 114-123.

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual. 3. Inclusão
em educação. 4. Aprendizagem - Avaliação. 5. Referencial de
avaliação. 6. Ensino fundamental. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha 02 - Educação Especial no Brasil).

Orientadora: Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Membros componentes da banca examinadora:

1) Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

2) Prof. Dr. Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

3) Dr^a. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - IM-UFRRJ/Rio de Janeiro

FINANCIADA PELA
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO
– FAPESP –

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, pela inspiração, e por estar sempre iluminando e acompanhando o meu caminho;

À Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pelas orientações, pela paciência, pelo acolhimento e pelas extensas e necessárias contribuições ao trabalho;

Aos professores participantes da banca de qualificação e defesa Prof. Dr. Sadao Omote e Dr^a. Márcia Denise Pletsch, pela análise do texto e inúmeras sugestões que permitiram a conclusão do trabalho com muito mais qualidade;

Aos professores Dr. Miguel C. M. Chacon e Dr^a. Lúcia Pereira Leite pela disponibilidade em serem suplentes da banca de defesa;

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela competente revisão do texto.

Às escolas selecionadas pela abertura para esta pesquisa, aos Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e alunos participantes, sem os quais este trabalho não existiria;

À minha família: pais Valdir e Sebastiana e irmãos Luiz Fernando e Jean que sempre torcem por mim, mesmo distantes;

Ao meu esposo José Carlos e sua família que sempre me apoiaram e me acolheram em todos os momentos;

Aos amigos Cleonice, Flávia e Fábio, de Pontalinda, cidade natal, que me deram força nos momentos difíceis da caminhada rumo à formação acadêmica;

Às amigas Ester, Lilian, Érika e Graziela que fizeram e fazem parte de minha história desde a graduação e ficarão para sempre junto à mim, mesmo que nas lembranças;

Às amigas Danieli, Viviani, Marcela, Vanessa, Juliana e Priscila que alimentaram essa caminhada, ajudando-me a transpor os momentos difíceis;

Às parceiras de pós-graduação Ingrid, Marina, Beatriz e Flávia que nos momentos de estudo sempre me apoiaram;

À Fapesp e Capes, pela possibilidade de realizar esta pesquisa com apoio financeiro;

Enfim, à todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Imensamente obrigada!

RESUMO

Com a proposta de inclusão escolar, divulgada mais fortemente a partir da década de 1990, no Brasil, surge a preocupação em revisar os papéis que a escola comum passa a desempenhar, frente a essa nova realidade. Tal movimento implica profundas mudanças na concepção de educação e, conseqüentemente, nas concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação. A prática usual de avaliação da aprendizagem, desenvolvida nas escolas, tem-se mostrado, predominantemente, restrita à mensuração e à utilização de instrumentos que pouco contribuem para a prática pedagógica do professor e, dessa forma, se constituem em práticas pouco favoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual. A avaliação da aprendizagem deve ser capaz de identificar o potencial de aprendizagem dos alunos, indicar suas necessidades e oferecer subsídios ao planejamento da prática pedagógica do professor. Diante disso, esta pesquisa teve por objetivos identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais do Ensino Fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008), acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa. Para a realização deste estudo, foi selecionado um grupo-amostra de 6 professores que tinham alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas. De tal grupo, 3 professores fizeram a aplicação do Referencial com seus alunos com deficiência intelectual. Além disso, os procedimentos metodológicos compreenderam também um roteiro de entrevistas inicial com todos os participantes e um roteiro de entrevistas final, apenas com aqueles que participaram da intervenção. Os resultados com as entrevistas iniciais apontaram concepções ainda bastante restritas e individuais acerca da inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. Entretanto, a aplicação do Referencial, de acordo com os professores, mostrou-se adequada, na medida em que identificou não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, demonstrando aos professores novos olhares a respeito de seu aluno com deficiência e direcionando caminhos orientadores para a prática pedagógica.

Palavras - chave: Deficiência Intelectual. Inclusão escolar. Avaliação da aprendizagem escolar. Referencial de avaliação.

ABSTRACT

By means of the school inclusion proposal, more seriously considered from the 1990s in Brazil, there appears the concern in reviewing the roles that the common school is to play before this new reality. Such movement involves deep changes in the conception of education and consequently in the conceptions of teaching, learning and evaluation. The usual practice of learning evaluation, developed in schools, has proven to be predominantly restricted to the measurement and use of instruments that contribute little to the educational practice of the teacher and, thus, constituting unfavorable practices to the inclusion of students with intellectual disabilities. The evaluation of learning should identify the learning potential of students, indicate their needs and provide subsidies to the planning of the teacher pedagogical practice. Therefore, this research was aimed at identifying and analyzing how the learning evaluation has been developed in Fundamental teaching municipal schools – cycle I, in an inner city of São Paulo State, for students with intellectual disabilities, as well as at presenting The Guidelines on Learning Evaluation in the Intellectual Deficiency area – RAADI (SÃO PAULO, 2008) to teachers, following and analyzing the implications of the applicability of such instrument in school, focusing on curricular expectations of the Portuguese language. For this study, it was selected a sample group of six teachers, who had students with intellectual disabilities, enrolled in their classes. From this group, three teachers made the application of the Guidelines with intellectual disabled students. Moreover, the methodological procedures also included an initial set of interviews with all participants and a final set of interviews only with those who participated in the intervention. The results of the initial interviews indicated conceptions still fairly limited and individual about school inclusion, intellectual disability and learning evaluation. However, application of the Guidelines, according to teachers, was appropriate in that it identified not only difficulties but also opportunities for learning and development of students with intellectual disabilities, showing teachers new insights about their students with disability and guiding educational practice.

Keywords: Intellectual Disability. School inclusion. Evaluation of school learning. Evaluation Guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Amostra para pesquisa - Alunos.....	38
Quadro 2 - Amostra para pesquisa - Professores.....	38
Quadro 3 - Eixos e categorias de análise das entrevistas iniciais.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação inicial e final da Área 3: Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - 4º ano do Ensino Fundamental (Aluno3/Prof3 e Prof6).....	79
Gráfico 2 – Avaliação inicial e final da Área 3: Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental (Aluno4/Prof4).....	86
Gráfico 3 – Avaliação inicial e final da Área 3: Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental (Aluno5/Prof5).....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	16
1.1 O aluno com deficiência intelectual e seu processo de escolarização.....	20
1.2 Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual.....	26
1.3 Avaliação dinâmica: reconhecendo as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.....	32
1.4 O Ciclo Avaliativo.....	33
CAPÍTULO 2. MÉTODO.....	37
2.1 Local da pesquisa	37
2.2 Participantes da pesquisa	37
2.2.1 Descrição dos participantes.....	39
2.3 Instrumentos.....	39
2.3.1 Roteiro de entrevistas com os professores.....	39
2.3.2 Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (RAADI).....	40
2.4 Materiais.....	41
2.5 Procedimentos de coleta de dados.....	41
2.6 Procedimentos de análise de dados.....	42
CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	43
3.1 Análise das entrevistas iniciais.....	43
3.2 Análise dos dados avaliativos do RAADI.....	74
3.2.1 Considerações gerais sobre as avaliações dos alunos.....	95
3.3 Análise das entrevistas finais.....	104
CONCLUSÕES.....	109
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	124

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista inicial com os professores.....	125
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista final com os professores.....	126
APÊNDICE C – Descrição das atividades desenvolvidas nos encontros de intervenção.....	127
ANEXOS.....	130
ANEXO A – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (RAADI) – Língua Portuguesa (4º e 5º ano).....	131

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação, mais precisamente a partir dos anos 1990, debates mais consistentes se configuraram sobre a necessidade da “Educação para todos”. Desde essa década, houve consenso, por parte de muitos países acerca da universalização da educação, como bandeira política da educação básica. E, no conjunto desses debates, a educação dos sujeitos com deficiência vem sendo focada (GARCIA, 2008).

Documentos nacionais e internacionais procuram assegurar a igualdade de condições entre os indivíduos na sociedade, inclusive o direito à educação e respeito à diversidade, tratando as especificidades de cada um como norteadoras da inclusão, a qual, no âmbito educacional, possa atender alunos com deficiência na rede regular de ensino, independentemente de suas necessidades e particularidades.

Com tal movimento, surge a preocupação em revisar os papéis que a escola comum passa a desempenhar, frente a essa nova realidade.

A entrada do aluno com deficiência nas classes comuns vem causar, ou pelo menos deveria, um movimento em busca de estratégias e alternativas que possibilitem a aprendizagem eficaz, impedindo qualquer forma de exclusão, já que o pressuposto maior desse novo paradigma é de que a escola deve se adaptar para receber o aluno com deficiência, de maneira a garantir que o mesmo consiga realizar os objetivos educacionais, quaisquer que sejam suas dificuldades (OMOTE, 2008).

Porém, não é aquilo a que assistimos, na prática, visto que pesquisas (CUNHA PADILHA; CAIADO, 2010; GÓES, 2007; KASSAR, 2007; OLIVEIRA, 2004; OMOTE, 2004; PADILHA, 2006, 2007; PLETSCHE, 2009, 2010, entre outros) têm apontado as dificuldades encontradas no âmbito escolar, que dificultam a implementação da inclusão escolar, que supra, a contento, as possibilidades do aluno com deficiência.

Indicadores sublinham que a exclusão tem-se manifestado de outras e diversas formas, no sistema de ensino, sendo que tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas na escola, baseadas em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do aprendizado escolar, têm-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão.

Desse contexto, portanto, partiu o interesse que moveu nossos estudos em direção à produção de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem escolar, em relação à inclusão do aluno com deficiência intelectual (DI), especificamente.

Esta pesquisa surgiu de uma necessidade prática e teórica, ao mesmo tempo, sentida em sala de aula, enquanto professora de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, em 2006, com um aluno com DI matriculado. Os sentimentos eram de desorientação e frustração, nos momentos de avaliação da aprendizagem. Quais procedimentos e/ou propostas encaminhar, que pudessem avaliar efetivamente tal aluno?

Quando eram utilizados instrumentos de avaliação voltados à turma, em geral, desconsideravam-se as especificidades do aluno com DI e, dessa forma, não era possível desvendar as possibilidades de aprendizagem do mesmo e, conseqüentemente, propor atividades que pudessem ser favorecedoras ao seu desenvolvimento.

Portanto, a pergunta que nos moveu a esta pesquisa foi: “Como avaliar a aprendizagem do aluno com DI, sem perder de vista as propostas de inclusão escolar, a qual considera a heterogeneidade da sala de aula, que apregoa atitudes acolhedoras e de valorização das diferenças e que vê o indivíduo como ser único e de possibilidades?”

Estudos revelam que a avaliação da aprendizagem dos alunos, na escola, tem assumido uma função essencialmente classificatória, focalizando apenas aspectos quantitativos e associando-se, assim, ao fracasso escolar (ANDRÉ; PASSOS, 1997).

A avaliação da aprendizagem escolar do aluno com DI pode ser instrumento capaz de reconhecer as condições de sua aprendizagem com respeito ao ensino, ou seja, identificar o que o aluno é capaz de fazer com ajuda que, conforme o constructo teórico de Vygotsky, se refere à zona de desenvolvimento potencial, oferecendo subsídios ao planejamento da prática pedagógica do professor.

As práticas avaliativas podem igualmente reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos. Nesse sentido, os mesmos serão avaliados pelos progressos acadêmicos individuais, quer dizer, pelos seus avanços em relação às exigências específicas da escola, nas diferentes áreas do conhecimento, além dos progressos no contexto da socialização, das relações sociais estabelecidas, sem desconsiderar suas especificidades.

Com tal abrangência, a avaliação permite a identificação das dificuldades e das possibilidades do aluno, apoiando encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias à escola, sejam elas de natureza pedagógica, sejam de cunho administrativo e estrutural.

Isso significa que, para que a escola se torne inclusiva, efetivamente, deve-se pensar em formas de organização de trabalho pedagógico em que todos os alunos possam ter garantidos seu acesso e permanência, sem mecanismos de discriminação, onde as barreiras de aprendizagem consideradas pela escola possam ser superadas (GLAT; BLANCO, 2009),

realizando adequações no processo ensino e aprendizagem, de forma a satisfazer as especificidades do aluno com deficiência.

Sob esses aspectos, esta pesquisa teve por objetivo geral:

- Identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com deficiência intelectual, matriculados em escolas municipais do Ensino Fundamental (ciclo I) de uma cidade do interior de São Paulo, além de possibilitar à escola e ao professor um instrumento para o processo de avaliação em Língua Portuguesa.

Nesta investigação, nós nos restringiremos à avaliação na área de Língua Portuguesa, por entender que é umas das áreas com maior carga horária na grade curricular e, por conseguinte, uma das mais trabalhadas na escola; em acréscimo, levamos em conta ainda que na escola existem múltiplas potencialidades curriculares a serem avaliadas e que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 1997).

Como objetivos específicos, procuramos:

- Analisar as representações de um grupo de professores sobre avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual;
- Apresentar uma proposta de reestruturação das práticas avaliativas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, na área de Língua Portuguesa, para um grupo de professores;
- Investigar as concepções existentes dos professores participantes da intervenção, anterior e posteriormente, à aplicação do Referencial de avaliação
- Acompanhar e analisar os dados resultantes da avaliação dos alunos com DI obtidos pelos professores que usaram o RAADI, tendo em vista dois momentos de avaliação, um inicial e outro final.

É fato que, para atender às orientações da educação inclusiva, a escola deve transformar-se em vários aspectos, sejam estes estruturais, sejam filosóficos, culturais e pedagógicos. E tais mudanças, também, devem refletir na reconstrução do conceito de avaliação educacional, para que sua prática não se constitua em práticas de exclusão intraescolar.

Com fins de abordar tais temas levantados, esta Dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo inicial, “Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual”, tratamos das dificuldades de operacionalização da

inclusão escolar do aluno com deficiência, do processo de escolarização do aluno com DI e dos aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem, baseados na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, assim como das questões do papel da avaliação da aprendizagem escolar para esse aluno, no contexto inclusivo.

No Capítulo 2, “Método”, descrevemos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa e quais foram as circunstâncias que delinearão os resultados do estudo.

Já no Capítulo 3, “Resultados e Discussão”, são apresentados os resultados obtidos com a análise das entrevistas iniciais e finais com os professores participantes do estudo, assim como a apresentação e a análise dos dados obtidos com a 1ª e 2ª avaliação de cada aluno participante do grupo em que houve a intervenção, empregando o Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual – RAADI –, instrumento de avaliação adotado.

Após, seguem-se as Conclusões de nosso estudo e as referências.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No Brasil, ações em favor da inclusão escolar de alunos com deficiência vêm se configurando há alguns anos e, historicamente, tais ações tem sido influenciadas pelos movimentos internacionais, voltados à defesa do direito à educação.

Entretanto, pesquisas (KASSAR, 2007; OLIVEIRA, 2004; PADILHA, 2006, 2007; PLETSCHE, 2009 entre outros) têm evidenciado as diversas dificuldades dos sistemas de ensino comum em atender à demanda de alunos com deficiência. A falta de estrutura física, a formação inconsistente da equipe pedagógica, no que diz respeito aos princípios da educação inclusiva, a falta de recursos materiais e humanos são alguns dos problemas encontrados. Em outras palavras, assistimos, na organização político-administrativa e nas práticas pedagógicas, dificuldades de concretização da proposta de inclusão escolar.

Padilha (2007, p. 97) descreve esse retrato e ressalta o que se faz necessário, para implementar de forma efetiva a proposta de inclusão escolar:

Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola [...]. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de ensino aprendizagem de seus alunos e filhos, número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

Certamente, realizar os princípios da educação inclusiva não é um processo fácil, principalmente a sua operacionalização nos diferentes âmbitos: político, técnico-científico, pedagógico e administrativo (BRASIL, 2001; OLIVEIRA, 2006), para que as práticas se

tornem acolhedoras e valorizem as diferenças, em busca do desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.

A escola, nesse sentido, necessita adotar uma postura reflexiva e transformadora, mudando, portanto, suas concepções em relação ao currículo, projeto pedagógico e, conseqüentemente, à ação pedagógica, no campo das metodologias, organização didática e avaliação. Mais do que nunca, é preciso vencer o tradicionalismo tão presente ainda em tais práticas.

Glat e Blanco (2009) destacam que, para ser inclusiva, a escola precisa oferecer um ensino diferenciado, com intenções e escolhas curriculares que se diferenciam do tradicional, de modo a favorecer o desenvolvimento e a inclusão social.

Omote (2008, p. 24), da mesma forma, afirma:

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse.

Cada vez mais se evidencia a dificuldade de incluir alunos com deficiência dentro do modelo atual de escola: pouco flexível e, por vezes, “descompromissada” com uma população que, fundamentalmente, precisa se apropriar dos conhecimentos e dos bens culturais da humanidade, para que possa, assim, se desenvolver plenamente.

A proposta de uma educação inclusiva, que respeite e atenda de forma adequada às necessidades educacionais especiais, entre as quais a deficiência intelectual e suas implicações no processo de escolarização, prevê o movimento da escola em direção à construção de um sistema educacional inclusivo. Isso significa que é reconhecida a autonomia da escola, a qual pode e deve realizar modificações de diferentes naturezas, para se garantir a aprendizagem na diversidade. (OLIVEIRA, 2008a, p. 131, grifos do autor).

O que ocorre muito é a escola se dizer inclusiva, acolher os alunos com deficiência (sua matrícula!), talvez até por força de lei, porém, suas práticas em relação a esse aluno se concentrarem num nível superficial de atitudes, de mudança, de trabalho e de acolhimento. O retrato a que temos assistido, continuamente, é o de alunos ditos “incluídos” nas classes comuns, apenas fisicamente, mas excluídos de seu contexto de atividades, de trabalho

pedagógico, de aprendizagem, ficando, dessa forma, muito aquém dos objetivos da escola e se transformando num problema para ela.

Podemos observar esses aspectos em estudos como o de Padilha (2007), quando relata, por exemplo, a trajetória escolar de Davi e Diogo, garotos que eram atendidos pela autora, num centro de atendimento pedagógico, e que foram encaminhados da escola com diagnóstico de profundas dificuldades para aprender. Na escola, o que se diz é que estão “incluídos”, mas o que se conclui é que eles não têm atendidas suas necessidades específicas de aprendizagem.

Em pesquisas de Pletsch (2009, 2010), em duas escolas regulares do Rio de Janeiro com matrículas de alunos com deficiência intelectual, foi possível constatar que as professoras pesquisadas apresentavam dificuldades, no que se refere às práticas curriculares voltadas a esses alunos e que, na maioria das vezes, não havia adequações nas propostas pedagógicas, de maneira a não se atender às especificidades dos alunos.

Góes (2007), da mesma forma, aponta as dificuldades enfrentadas nos processos de inclusão do surdo, principalmente devido à falta ou dificuldade de comunicação. Para essa autora, uma baixa qualidade na interação do aluno surdo com professores e parceiros ouvintes, em decorrência, leva o aluno surdo a uma posição marginal de aprendiz na sala de aula.

Pesquisas de Leme (2010), ainda a respeito dos processos de inclusão de crianças surdas, revelam dados nesse sentido. Seus resultados demonstraram que a inclusão escolar das crianças surdas era dificultada devido à não existência de língua compartilhada entre professor e aluno, no caso, a língua dos sinais, gerando uma comunicação precária e, por conseguinte, os processos de aprendizagem não se constituíam suficientes para o desenvolvimento pleno do aluno.

Entretanto, os resultados de Leme (2010) não foram de todo negativos, porque uma das professoras pesquisadas apresentou algumas possibilidades de trabalho diferenciado com o aluno surdo, que possibilitaram sua inserção de forma mais qualitativa na sala de aula e nos seus processos de aprendizagem.

Já Souza (2009), ao fazer análise do projeto político-pedagógico de escolas com e sem matrículas de alunos com deficiência, na cidade de Marília, concluiu que as informações presentes nesses documentos eram inconsistentes e não havia diferenças substanciais, no que se refere às proposições acerca da inclusão escolar, dos dois grupos de escolas em estudo. Além disso, tal inconsistência se fez presente em vários aspectos da organização das escolas

e, dessa maneira, não preenchem às necessidades de todo e qualquer aluno, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

Nos estudos de Silva (2009) a respeito do ensino de História e o aluno com deficiência intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental, sugere-se que não houve alterações substanciais, na resposta dos professores e, particularmente, do ensino direcionado aos alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas, não tendo igualmente havido alteração no método utilizado por eles, no ensino de História para esses alunos. O mesmo ocorreu com relação à avaliação da aprendizagem, que permaneceu voltada à verificação da quantidade de informações guardadas por esses alunos, ou seja, uma avaliação tradicional.

Com tais exemplos da realidade escolar enfrentada pelos alunos com algum tipo de deficiência, convém pensar, antes de qualquer coisa, na configuração da educação em geral. É necessário problematizarmos esse sistema educacional, neste caso o sistema público, que produziu ao longo dos tempos e ainda produz desigualdades, exclusão e fracassos¹.

Mesmo com os avanços alcançados quanto aos índices de matrículas no Ensino Fundamental, quer dizer, o aumento do acesso das crianças na escola, as ações organizadas ainda não deram conta de cumprir, por exemplo, com a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, índices não desprezáveis de repetência e evasão escolar, a precária formação de parcela dos professores, as inadequadas condições físicas e materiais das escolas e a qualidade do ensino distante do que se considera desejável. Muitos desses compromissos estão firmados desde a Constituição Federal de 1988 (PRIETO, 2002, 2004).

Em acréscimo, dentre tantas proposições, há que se superar os mecanismos que têm impedido o acesso ou dificultado a permanência de alunos com deficiência, em escolas regulares.

Ou seja, as dificuldades para a efetivação da inclusão escolar advêm, antes de tudo, das mazelas dos sistemas de ensino regulares. E o panorama inclusivo não pode, como um movimento “novo”, esconder velhos paradigmas e criar uma ilusão de mudança (MACHADO, 2009).

Diante disso, portanto, é preciso ir além da retórica e discursos políticos, para se efetivar a inclusão escolar, isto é, essa opção representa uma mudança na cultura escolar

¹ Para se aprofundar melhor nessas questões, sugerimos consultar, por exemplo, MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001; e PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

geral, no reconhecimento das necessidades e especificidades dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, na reorganização de um ambiente escolar mais favorável ao seu desenvolvimento pleno (GLAT; BLANCO, 2009).

1.1 O aluno com deficiência intelectual e seu processo de escolarização

A década de 1990, com toda a conjuntura de reformas estruturais e educacionais, no Brasil, aliadas às recomendações internacionais e caracterizadas pelo discurso de “Educação para todos”, entre outros aspectos, trouxe à tona o discurso e a necessidade de construção de uma escola inclusiva e, a partir de então, com a evolução do movimento de inclusão escolar e, por conseqüência, a inserção do aluno com deficiência nas escolas e classes comuns do ensino, sua educação passa a ser responsabilidade, principalmente, da escola e dos professores desse tipo de ensino.

Dados do Censo Escolar/2009 apontam um crescimento das matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular em todos os níveis, ficando em torno de 387 mil em todo o país. Um aumento significativo em relação aos dados de dez anos atrás, do Censo Escolar/1999, em que as matrículas estavam por volta de 63 mil².

Nesse contexto, de acesso significativo de alunos com deficiência à escola regular, surgem dificuldades específicas, no que diz respeito à escolarização desse aluno. Esse novo lócus de aprendizagem não estava – e ainda não está, mesmo nos dias de hoje – preparado para atender às especificidades do aluno com deficiência.

Entretanto, não podemos desconsiderar que as dificuldades de atendimento dos alunos com deficiência não se localizam apenas no ensino regular, pois as críticas se originam desde sua escolarização nas classes e instituições especiais. Bueno (1999) salienta que a educação especial manteve crianças com deficiência, anos a fio, em classes especiais, que não conseguiram ultrapassar, ao fim de até 10 anos, os níveis iniciais de escolaridade.

No caso da deficiência intelectual³, os processos de escolarização das pessoas têm-se mostrado bastante complexos, devido à especificidade de alguns quadros da deficiência, assim

² Para consultar dados completos do Censo Escolar, acessar <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

³ Neste trabalho, utilizaremos a nova nomenclatura “Deficiência Intelectual”, termo disseminado após a Declaração de Montreal (OPS/OMS, 2001). De acordo com a AAMR (2006), hoje conhecida como Associação

como a crença de que seu desenvolvimento é caracterizado apenas pelos aspectos orgânicos e biológicos. E foi tal ideia que marcou, ao longo dos anos, a impossibilidade ou a dificuldade de esses indivíduos serem educados em espaços comuns e poderem ter uma vida autônoma, na idade adulta⁴.

Segundo Viotto Filho (2007, p. 50), para que a escola atenda os alunos com deficiência, é necessário considerar e “[...] reconhecê-los como síntese de múltiplas determinações biológicas, históricas e sociais superando, desta forma, as visões naturalizantes e positivistas acerca da criança, que pouco ou nada favorecem a sua compreensão como totalidade no interior da escola.”

Em outras palavras, é preciso levar em conta que o aluno, ao entrar na escola, não é um ser de habilidades adquiridas biologicamente, mas é papel desta criar tais habilidades a partir de condições concretas e estruturadas de educação, que lhe permitam acesso à cultura e saberes acumulados, o que, para o aluno com deficiência intelectual, é fundamental.

Para compreender melhor tais processos, nós nos apoiaremos nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky⁵ e colaboradores. Tal teoria deverá embasar nossos conceitos acerca do processo de ensino, aprendizagem, avaliação e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Desde os anos de 1920, Vygotsky, em sua obra, se opôs à ideia de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência estivesse subjugado à sua deficiência. Para Vygotsky (1997), a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, se comparada à criança normal, mas, que se desenvolve de outro modo e por outras vias.

Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual é caracterizada por diversas dimensões que englobam as limitações significativas no funcionamento intelectual; no comportamento adaptativo, considerando as habilidades conceituais, sociais e práticas; a participação, interações, papéis sociais; saúde e contextos. Essa incapacidade deve originar-se antes dos 18 anos de idade. Com essas limitações, sugere-se a necessidade de sistemas de apoio individualizados, para atender a tais especificidades. Os apoios são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico. Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, ao longo da vida.

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a história da Educação Especial, consultar, por exemplo, MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001; e JANNUZZI, G. M. *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

⁵ O nome Vygotsky é encontrado, na literatura, grafado de várias formas: Vygotsky, Vigotskii, Vigotski, Vygotski, Vigotsky. Neste trabalho, optamos pelo emprego da grafia VYGOTSKY, porém, preservamos, nas citações bibliográficas, a grafia apresentada nos originais.

Tal autor argumentou que as leis gerais de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças com e sem deficiência, isto é, não se pode alegar que o desenvolvimento da criança com deficiência é diferente do desenvolvimento do indivíduo que não apresenta tal condição, uma vez que ambos passam pelos mesmos caminhos, possuem similaridades, porém, com especificidades e intensidades comuns a qualquer indivíduo.

Entretanto, permanece muito presente, ainda, nas concepções dos professores e da sociedade em geral, a crença de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo com deficiência intelectual estão submetidos, de maneira determinante, aos aspectos biológicos. Tal concepção, que por vários anos os segregou e os colocou numa condição de escolarização apartada da comum, em espaços “especiais”, faz, nos dias de hoje, com que se criem barreiras para a efetivação da inclusão escolar.

Se o professor possui convicções de que o aluno com deficiência intelectual não tem condições de aprender, desenvolver-se de forma mais complexa ou, ainda, acredita que seus avanços na aprendizagem são mínimos, que expectativas podem ser criadas em relação a ele? Que investimentos serão oferecidos a esse aluno, já que não se crê em suas possibilidades?

Talvez hoje este seja um dos grandes entraves para os processos de escolarização e inclusão do aluno com deficiência intelectual. Superar os processos estigmatizantes, no interior da escola, é condição necessária para que haja um investimento nas possibilidades de aprendizagem desse aluno: somente assim será possível propor novas estratégias que beneficiem o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, superando a própria condição de deficiência.

Vygotsky (1997) já propunha a lei da compensação para explicar as possibilidades de superação da deficiência. Para ele, tal condição gera uma força motriz, um estímulo para a compensação, ou seja, a condição biológica não é determinante, a inserção social tem papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos na vida daquele que tem deficiência intelectual.

A educação das crianças com deficiência deve estar baseada em que, de forma simultânea com a deficiência também sejam dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, e dessa forma também sejam dadas as possibilidades compensatórias que ajudem a superar a deficiência e que são precisamente elas as que se sobressaem no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como força motriz. Construir o processo educativo seguindo as tendências naturais e a supercompensação, significa não atenuar as dificuldades da deficiência, mas, tensionar todas as forças para compensá-la, propor apenas tarefas tais e fazer tudo de tal forma, que respondam à gradualidade do processo de formação de toda a

personalidade sob o ponto de vista de um novo ângulo. (VYGOTSKY, 1997, p. 47)⁶.

A lei da compensação tem grande efeito sobre a educação do indivíduo com deficiência intelectual, na medida em que o professor se conscientizar de que a deficiência não é apenas carência ou falta de habilidades, mas também possibilidade e força que pode levar à minimização das consequências de tal quadro. Para a educação desses indivíduos, a escola deve focar não o déficit, na deficiência em si, mas na reação que se origina na sua personalidade, em resposta às dificuldades encontradas frente à deficiência (VYGOTSKY, 1997).

Porém, não podemos deixar de dizer que Vygotsky vê a compensação de forma crítica, quando aponta ser ingênuo considerar que toda e qualquer deficiência resultará, indubitavelmente, em superação, ou que toda e qualquer deficiência levará ao sucesso. Ele salientou que, nesse processo de compensação, há dois polos extremos: de vitória e derrota – e entre eles há diversos graus possíveis de transição, de maneira que o fundamental e favorecedor à compensação é conhecer as peculiaridades e caminhos pelos quais a criança com deficiência deve ser conduzida, ou seja, que condições sociais favoráveis e positivas devem ser criadas, para mover o indivíduo à superação da dificuldade.

Com suas palavras, “[...] o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do mesmo, ou seja, das dificuldades que levaram ao defeito do ponto de vista da posição social da criança” (VYGOSTKY, 1997, p. 136).

E será na relação com outro, na vida coletiva e social, que a pessoa com deficiência encontrará os motivos e as forças para o processo compensatório, já que os processos externos movem os processos internos.

Trazendo essas ideias para a realidade educacional, percebe-se que a escola pode, nesse sentido, fornecer subsídios para o aluno com deficiência intelectual superar as dificuldades e alcançar, com base nas relações de mediação com um parceiro mais experiente,

⁶ La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano em el desarrollo del niño y deben ser incluidas em el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear solo tales tareas y hacerlo em tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo um nuevo ángulo. (VYGOTSKY, 1997, p. 47).

por exemplo, o professor e seus próprios colegas, níveis mais altos de aprendizagem e de desenvolvimento. Com essa mediação, além de ocorrer o processo de humanização, acontece igualmente a hominização, quer dizer, a circunstância de tornar-se homem, imbuído de cultura e significação (PADILHA, 2006).

Os processos de humanização e hominização da pessoa com deficiência intelectual, por meio da escola, se dão na medida em que, ao possibilitar seu acesso à aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado, oferece condições para que possa avançar no seu desenvolvimento, ou seja, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer” (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

O desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, assim como do indivíduo com deficiência intelectual, está intimamente associado com a aprendizagem, que é a mola propulsora das várias capacidades acadêmicas e sociais a serem desenvolvidas. Tal aluno deve ter acesso aos conhecimentos curriculares e não apenas estar na escola para “socializar”.

Garantir a matrícula do aluno com deficiência na escola regular, como um espaço de convivência para desenvolver sua socialização, não se constitui como objetivo único de uma educação que deseja ser inclusiva. Esse pode ser o primeiro passo. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar, além do ingresso, a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, o que somente se dará a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). Entretanto, esta tem sido a grande dificuldade da escola.

O professor, enquanto principal mediador dos processos de ensino e aprendizagem, pode oferecer condições adequadas e flexibilizadas ao aluno com deficiência intelectual, para que sejam superadas suas dificuldades. É necessário que haja, por conseguinte, uma ressignificação do fazer pedagógico, uma mudança nas concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano (FERREIRA; FERREIRA, 2007). A escola talvez, há tempos, não tenha sentido a necessidade de tais mudanças. Eis aí o grande significado da inclusão: fazer com que a escola reflita suas atitudes e ações, buscando novas alternativas de ensino, que serão enriquecedoras não só para aquele com deficiência intelectual, mas para todos os alunos.

De acordo com Vygotsky (1991, 1997), ainda, a educação da criança com deficiência deve se basear em conhecimentos mais complexos e abstratos. Por muito tempo, acreditou-se que tal ensino deveria fundamentar-se apenas em conhecimentos concretos, contudo, isso é inconsistente:

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas [leia-se crianças deficientes] a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. [...] quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 100).

A escola tem insistido em práticas pedagógicas tradicionais, que pouco exploram as possibilidades dos alunos, em sua totalidade. Atividades mecânicas e muitas vezes pré-preparadas exigem pouca reflexão, por parte do aluno, e são inibidoras da aprendizagem de novos conhecimentos.

Processos pedagógicos pautados em concepções lineares, mecanicistas e homogeneizantes não cooperam com as ações inclusivas. Na verdade, só fazem reforçar o fracasso escolar e os processos de exclusão.

Nessa medida, é necessário também considerarmos o constructo teórico de Vygotsky sobre os níveis de desenvolvimento, uma vez que isso nos possibilita a compreensão dinâmica dos processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Vygotsky descreve que o aprendizado e o desenvolvimento passam por dois níveis de desenvolvimento, o nível real e o potencial. O nível real ou efetivo é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança já estabelecidos, ou seja, o que ela faz com autonomia; por seu turno, o nível de desenvolvimento potencial é o que a criança é capaz de fazer com ajuda (VYGOTSKY, 2006).

O foco da escola inclusiva deve ser explorar o nível de desenvolvimento potencial dos alunos. Práticas pedagógicas que se voltam apenas para os níveis de desenvolvimento já alcançados (real) são insuficientes. Tais práticas devem diagnosticar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e oferecer recursos e conhecimentos para que estes avancem em seu nível de desenvolvimento, tornando o que hoje é potencial em nível real de desenvolvimento e assim sucessivamente.

A partir dessa compreensão de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, condições mais adequadas nos processos de inclusão poderiam ser criadas. E, nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, elemento fundamental na prática pedagógica, vem desempenhar um papel importante, já que pode oferecer dados que informem a necessidade de apoio e todas as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que a escola

faça os ajustes necessários para garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno com deficiência intelectual, compensando suas dificuldades e tendo em conta suas especificidades.

1.2 Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual

Uma vez que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual se mostrou como realidade, em nossas escolas, não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação da aprendizagem. A questão que apresentamos é: como avaliar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, no contexto inclusivo?

Mas, antes, é preciso nos perguntarmos: o que é avaliar? Qual seu conceito e sua definição?

O termo *avaliar* pode sugerir diversos significados e tem sido citado na literatura com diversas acepções, muitas vezes sinônimas: medir, verificar, julgar, diagnosticar, orientar, selecionar, mediar... , cada qual de acordo com o quê, para quê, para quem, como e onde se propõe avaliar.

Conforme Haydt (1997), a avaliação por muito tempo foi vista como sinônimo de medida, principalmente na década de 1940, devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de mensuração. Porém, essa autora faz uma diferenciação entre as ações de testar, medir e avaliar, sustentando que não são termos sinônimos. *Testar* significa submeter a um teste ou experiência, verificar o desempenho; já *medir* se refere a determinar quantidade, extensão, grau de alguma coisa, utilizando um sistema de medida convencional; e *avaliar* é julgar, apreciar algo ou alguém, tendo por base uma escala de valores, coleta de dados quantitativos e qualitativos, assim como a sua interpretação, com base em critérios antes estabelecidos.

Já Penna Firme (1994) classifica a avaliação em três categorias: as pseudoavaliações, as quase-avaliações e as verdadeiras avaliações.

As pseudoavaliações são aquelas cuja tendenciosidade, distorções de valores e falsificação de informações distorcem o seu processo e resultado, tornando-se nada confiáveis. As quase-avaliações priorizam a verificação de hipóteses e experimentação, defendendo um rigor científico-metodológico que deixa de captar a realidade subjetiva e plural do processo avaliativo. E, finalmente, as verdadeiras avaliações se concentram nas necessidades e valores sociais e subsidiam decisões a serem tomadas.

Refletindo sobre tais categorias, vemos a necessidade de explorar, na escola, as verdadeiras avaliações, para que o processo avaliativo seja responsável, responda às necessidades da prática pedagógica do professor – principal avaliador – e aluno – principal sujeito – desse processo. Que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, rotular e estigmatizar. A avaliação deve pautar-se não apenas nas dificuldades ou limitações funcionais apresentadas, mas levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente. No que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual, as pseudo e quase-avaliações não preenchem as suas necessidades.

Para Luckesi (1995), a escola, preferencialmente, tem optado por realizar a verificação da aprendizagem e não avaliação da aprendizagem. Isso é um problema, pois a verificação é um “[...] ato que encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca [...]” (p. 92), ou seja, coletado esse dado, não haverá ação alguma em relação a ele. Já a avaliação se configura no contexto de três elementos: ela é um juízo de valor, ela se faz com base nos caracteres relevantes da realidade e conduz a uma tomada de decisão. Isso significa que a avaliação vai além do ato de verificar, “[...] exigindo decisão do que fazer ante e com ele, [...] direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 1995, p. 93).

Segundo Raphael (1998), avaliar é uma atividade própria do ser humano e significa dar valor a algo, isto é, implica um processo de julgamento, em sua essência. Porém, a escola tem realizado uma avaliação muito mais voltada para um modelo tradicional e que não tem servido como dado retroinformativo. E acrescenta:

A avaliação ainda funciona como instrumento de mensuração puramente quantitativo: descreve quanto o aluno absorveu das informações que lhe foram transmitidas. Desvincula-se do processo, constituindo ação estagnada e de mão única, uma vez que não garante a retomada do não aprendido, que ficou demonstrado e estratificado. (RAPHAEL, 1998, p. 76).

Tal afirmação demonstra mais uma vez que a avaliação deve se basear no que está por ser construído, em ver quais as possibilidades que se abrem e o que há para retomar. Um ensino que se baseia apenas no que já foi produzido, na etapa já superada, conseqüentemente, não favorecerá o processo de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação tradicionalmente tem servido à criação de hierarquias de excelência, isto é, classificação de “melhores” e “piores”, por meio de medidas pré-estabelecidas.

O aluno com deficiência intelectual, quando é avaliado por testes ou provas não adaptadas às suas especificidades e com fins quantitativos apenas, é colocado em uma classificação indevida e desnecessária e, além disso, a escola acaba por concebê-lo como o “pior” no desempenho escolar e, concluindo ainda que suas dificuldades são inerentes à deficiência e focando o plano biológico, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola.

Percebemos, de forma geral, que a avaliação da aprendizagem, na escola, tem-se configurado, predominantemente, na reprodução de conteúdos em provas e testes, pelo aluno, numa ação de retroceder, comprovar algo já antecipado pelo professor, o qual define sua classificação como a principal função do ato de avaliar. O aluno poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou piores da turma. Tais práticas contribuem para produzir consequências negativas, entre as quais o preconceito e o estigma. Nessa perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e inibidor do desenvolvimento escolar, para muitos alunos (LEITE; KAGER, 2009).

[...] a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

Para Omote e Chacon (2002), a avaliação do desempenho escolar, quando expressada por notas ou conceitos, pode servir eventualmente para justificar um tratamento diferenciado a determinados alunos e, que por meio de tal classificação, podem ser considerados casos de fracasso escolar ou até mesmo de deficiência intelectual.

A opção, pela escola, por instrumentos avaliativos que têm seu fim em uma nota, que classificam os alunos como hábeis ou não, em determinado conteúdo ou atividade, nos leva a refletir que, apesar de vários estudos e pesquisas sobre o assunto, não evoluímos, suficientemente, na ação de avaliar a aprendizagem dos alunos. Essas propostas buscam objetividade, mensuração e classificação, desconsiderando o papel subjetivo da avaliação. Uma nota, por si só, pode traduzir tudo o que um aluno aprendeu, durante determinado espaço de tempo? Se entendermos que sim, estamos voltando nossa atenção apenas à avaliação do produto final e não a toda trajetória percorrida pelo mesmo. Consideramos que são amplas as

possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno, quando ele é avaliado em todos os seus aspectos qualitativos.

Bransford, citado por Lunt (1995), sugere três argumentos de insatisfação com instrumentos tradicionais de avaliação:

1. As avaliações tradicionais lidam apenas com os produtos da aprendizagem, desconsiderando seus processos.
2. As avaliações tradicionais não tratam da resposta da criança à instrução.
3. As avaliações tradicionais não fornecem informações prescritivas a respeito das técnicas de intervenção potencialmente eficazes. (LUNT, 1995, p. 226).

A avaliação como mensuração, por si só, não será capaz de dar informações importantes e significativas em relação à aprendizagem, e muito menos estará a serviço de práticas inclusivas.

Carrara (2002) salienta outro ponto importante acerca da prática da avaliação, na escola: a utilização de instrumentos homogêneos para todos os alunos. Esse autor considera ser equívoco a ideia de que a avaliação deva ser igual para todos, de modo que não se respeita a individualidade de cada um, não responde ao conceito de heterogeneidade, tão aclamado nos discursos a favor da inclusão escolar. Esteban (2002, p. 22) também tem posição semelhante:

A avaliação como processo de classificação está limitada por ter sua raiz na homogeneidade; como prática de investigação se configura uma perspectiva de heterogeneidade, abrindo espaço para que o múltiplo e o desconhecido ganhem visibilidade. As respostas predeterminadas cedem lugar às respostas em constante construção, desconstrução e reconstrução, que passam a configurar o início de novos questionamentos, sejam elas certas ou erradas. As diferenças entre alunos são assumidas como peculiaridades que devem ser trabalhadas e incorporadas pelo movimento coletivo, deixando de ser compreendidas como deficiências que precisam ser corrigidas.

Tradicionalmente, a escola acredita e atua de forma a homogeneizar seus alunos: um exemplo comum é quando, ao avaliar de forma quantitativa e classificatória, constitui suas turmas de acordo com níveis pré-estabelecidos de aprendizagem. Todavia, feito isso, desconsidera-se a heterogeneidade individual dos alunos e as possibilidades de um aprender com o outro, onde quem sabe ensina quem não sabe. Nesse contexto, o aluno com deficiência intelectual acaba sempre sendo colocado em classes onde os alunos possuem muitas dificuldades, o que impede que ele tenha contato com parceiros mais experientes, que

poderiam auxiliá-lo nas suas dificuldades. Anache e Martinez (2007, p. 43) frisam que “[...] não há um modo homogêneo de aprender, mas sim diferentes formas de aprender.”

De acordo com Hoffmann (2009), escolas ainda hoje adotam práticas avaliativas, para “enturmação” de alunos conforme seu desempenho, organizando turma de alunos fracos, regulares e com bom desempenho. Tal prática acarreta preconceitos e estigma.

O processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados a priori pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. O tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não do curso das atividades inicialmente previstas pelo professores. Uma tarefa igual não é cumprida ao mesmo tempo por todos [...] o que sugere ao professor o ajuste do tempo e das provocações frente à heterogeneidade do grupo, respeitando-a uns e outros em seus tempos. (HOFFMANN, 2009, p.41).

Na escola, o ato de avaliar se constitui em uma das principais funções da prática pedagógica do professor, faz parte essencialmente do processo ensino e aprendizagem, de maneira que esse ato deve ser visto como “atividade crítica de aprendizagem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), pois estará a serviço de todos os seus agentes – do professor, que pode melhorar sua prática docente, e do aluno, colaborando para sua aprendizagem e superando as dificuldades encontradas.

A avaliação da aprendizagem traz em si um processo de interpretação, uma subjetividade de quem avalia, uma vez que constitui um julgamento de valor, que pode ser carregado de valores quantitativos ou qualitativos. Muito se buscou demonstrar na avaliação, ao longo dos anos, a objetividade e a neutralidade, porém, esse é um mito na educação: avaliar é um processo intencional, dinâmico e não apenas uma técnica, de natureza estática (RAPHAEL, 2002).

Não podemos caracterizar a avaliação somente como um momento de trabalho escolar de dramatização da situação de aprendizagem, ou seja, momento pelo qual o aluno tem de refazer sozinho, em um período limitado, o que ele exercitou anteriormente nas suas aulas (PERRENOUD, 1999). Considerar a avaliação dessa forma descaracteriza sua função principal de ser orientadora da aprendizagem. Porém, essa é a realidade encontrada hoje, em muitos de nossos sistemas de ensino, que transformam a avaliação em momentos estanques de testes e provas quantitativas e cumulativas, as quais classificam os alunos por meio de conceitos e notas.

Pesquisas de Leite e Kager (2009), realizadas com alunos do Ensino Médio, buscaram na memória desses estudantes, quando estudaram nas séries anteriores, seus

sentimentos frente à avaliação e os possíveis determinantes relacionados aos efeitos aversivos das práticas de avaliação vivenciadas, que marcaram sua vida escolar. Os resultados demonstram sérios efeitos das práticas avaliativas tradicionais adotadas, que afetam até hoje a autoestima dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos de incapacidade, medo e ansiedade, além de frustração e sentimentos de exclusão.

Ao lado dos processos avaliativos desenvolvidos na própria escola, os sistemas de ensino ainda recebem instrumentos avaliativos externos e unificados, vindos das secretarias municipais, estaduais e federais, tais como SARESP (Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo), Prova Brasil (Avaliação do rendimento escolar – nível nacional), entre outros. Tais instrumentos objetivam, teoricamente, avaliar os sistemas de ensino de forma ampla, para, por meio dos resultados, propor novas estratégias; contudo, acabam sendo formas fragmentadas e reducionistas de avaliação, quando utilizados apenas como instrumentos de verificação e quantificação entre as escolas. Promovendo o *ranking* entre as instituições, não proporciona, na maioria das vezes, uma reflexão mais sistematizada sobre os processos de ensino e aprendizagem que se efetivam no interior das mesmas.

Oliveira e Pacheco (2003) afirmam que o uso de tais instrumentos acaba engessando o trabalho do professor, de forma a levá-lo a adaptar seu trabalho pedagógico às inúmeras exigências dos exames nacionais, para evitar suas possíveis consequências sobre todos os membros da escola. O desafio que se coloca hoje, para as escolas e corpo docente, é o de superar a restrição do trabalho pedagógico àquilo que será avaliado pelas provas e testes e mesmo pelos sistemas de avaliação unificados.

A avaliação da aprendizagem deve estar em consonância com o currículo que a escola se propõe e, conseqüentemente, à metodologia e proposta de trabalho do professor, ou seja, a avaliação tradicional está ligada diretamente a uma pedagogia tradicional, onde se reduz a avaliação à pura e simples concepção de medida, mecanismo de competição e seletividade. Numa proposta de currículo aberto, flexível e dinâmico, as possibilidades de avaliação se expandem e seus resultados servem de subsídio para a discussão a respeito da prática pedagógica, resolução de problemas e dificuldades do aluno, assim como se apresenta como instrumento a favor da inclusão escolar.

Neste âmbito, as escolas devem garantir condições adequadas de acessibilidade ao currículo a todos os alunos, sem qualquer forma de classificação, exclusão ou diferenciação, por meio de processos avaliativos ineficientes. Há necessidade urgente de rever as proposições avaliativas para todos os alunos, assim como para aqueles com deficiência intelectual.

Se não houver mudanças significativas nas práticas de avaliação realizadas na escola, continuaremos assistindo à exclusão intraescolar, quer dizer, o aluno com deficiência está na escola, porém, não tem atendidas as suas expectativas de aprendizagem.

Contudo, não podemos desconsiderar que são muitos os intervenientes que acarretam as dificuldades encontradas pelo professor, para realizar um trabalho pedagógico significativo e orientado para os processos de inclusão, dentre os quais o desenvolvimento de uma avaliação da aprendizagem que esteja a favor do processo ensino e aprendizagem. Sobre essas questões, podemos citar o grande número de alunos por sala de aula, uma insuficiente formação pedagógica (inicial e continuada) que não constitui as bases teóricas necessárias para se pensar a prática pedagógica de forma crítica, a precarização do trabalho docente dentre tantas outras.

Entretanto, é necessário e urgente redefinir as práticas pedagógicas e, em decorrência, a prática avaliativa, a fim de que possam refletir práticas educativas favorecedoras dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e, conseqüentemente, de sua emancipação.

1.3 Avaliação dinâmica: reconhecendo as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

Lunt (1995), em análise sobre as questões da avaliação da aprendizagem, faz uma distinção entre avaliação estática e dinâmica. Para a autora, a avaliação estática se concentra apenas no que o aluno já sabe e faz por si mesmo, isto é, no produto da aprendizagem. Numa avaliação dinâmica, o objetivo seria investigar as estratégias que o aluno utiliza para aprender e como isso pode ser potencializado, ou seja, revelando essas informações, oferece sugestões úteis ao ensino. Além disso, a avaliação dinâmica tem um papel mais prospectivo do que retrospectivo, baseando-se assim em como a criança aprende, mais do que sobre o que ela já aprendeu.

Concordamos que a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual deve ser desenvolvida nessa forma dinâmica, voltada para as suas possibilidades de aprendizagem, de modo a ser capaz de oferecer elementos que subsidiem a prática pedagógica, apoiando decisões sobre as ações necessárias a serem tomadas para viabilizar o sucesso educacional desse aluno.

A avaliação dinâmica, como instrumento capaz de reconhecer as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual em relação ao ensino, identifica o que se apresenta em sua zona de desenvolvimento potencial, apontando caminhos para que o conhecimento chegue à zona de desenvolvimento real (LUNT, 1995). No entanto, o que vem ocorrendo, muitas vezes, é que as escolas acabam ficando apenas nos extremos, no diagnóstico, no real, ou no final, sem reconhecer a totalidade do processo.

Cabe-nos refletir que o conceito dos níveis de desenvolvimento, cunhado por Vygotsky, leva-nos a questionar as práticas tradicionais de avaliação, ainda muito presentes no cotidiano escolar, uma vez que revelam apenas o nível real de desempenho, reduzindo as possibilidades de aprendizagem do aluno e desconsiderando a zona de desenvolvimento potencial, justamente aquilo que ele é capaz de fazer com a ajuda do outro ou dos instrumentos culturais.

Numa situação de teste ou prova tradicionais, o aluno não pode ser assistido ou auxiliado pelo seu parceiro mais experiente ou pelo professor, portanto, não acontece a mediação e não há identificação de seu potencial de aprendizagem. Em outras palavras, não se identifica o que o aluno consegue fazer com ajuda e, dessa forma, ele pode deixar de atingir novos patamares no seu desenvolvimento. O aluno com deficiência intelectual, sozinho, pode não revelar suas possibilidades de aprendizagem, por necessitar, muitas vezes, de um ensino assistido, ou um suporte, acompanhado por um parceiro mais experiente.

Talvez, hipoteticamente, pudéssemos afirmar que, no caso do indivíduo com deficiência intelectual, a distância entre o que ele faz independentemente e o que ele faz com ajuda seja “maior” do que em um indivíduo que não apresenta a mesma deficiência. Assim, não é que ele não tenha capacidades para aprender, mas necessita de um grau mais intenso de ajuda, apoio e/ou suporte, na realização de tarefas, para alcançar novos níveis de desenvolvimento.

E está aí a função da avaliação: colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência intelectual, para que ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de aprendizagem.

1.4 O Ciclo Avaliativo

Avaliar faz parte de um processo amplo, que poderíamos chamar aqui de um ciclo: o Ciclo Avaliativo.

Para compor um ciclo, são necessários vários componentes, fatores, momentos, que são interdependentes, onde cada qual desempenha um papel fundamental para o funcionamento do conjunto. O ciclo avaliativo, portanto, constitui-se em uma totalidade de ações e instrumentos que, se utilizados juntos, podem auxiliar a prática pedagógica, de forma a orientá-la e subsidiá-la na tomada de decisões acerca da aprendizagem dos alunos.

As ações do ciclo avaliativo podem ser definidas como os momentos de avaliação que ocorrem na sala de aula. Não é apenas num único momento estanque, apartado do processo pedagógico, que deve se dar a avaliação da aprendizagem, mas, o tempo todo, o professor pode avaliar seus alunos, como na realização de atividades em grupo, individuais, na leitura de textos, execução de atividades escritas, no momento de entrada e de saída da sala de aula e até nos momentos de intervalo de aula. Dessa maneira, haveria um arcabouço de informações que serviria para a tomada de decisões, nos processos de ensino.

Já como componentes do ciclo avaliativo, podemos tomar os instrumentos de avaliação. Para avaliar a aprendizagem, geralmente usamos alguns instrumentos, critérios ou referenciais que auxiliam na busca de informações.

Todo o ciclo avaliativo, em sua totalidade, deve ser considerado na prática pedagógica; entretanto, acabamos equivocadamente levando em conta que apenas um dos seus fatores já é por si só a avaliação. Isso é claramente observado, quando se pergunta aos professores como é realizada a avaliação de seus alunos – e eles respondem que por provas ou testes, por exemplo.

Essa é uma concepção reduzida de avaliação da aprendizagem, que toma apenas um de seus elementos como significado para todo um processo mais abrangente, complexo e multifatorial.

Pensar a avaliação num ciclo permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o aluno em todas as suas possibilidades de aprendizagem, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspecto, pode se sobressair em outro. Assim, nunca se deve ser avaliado negativamente. Para o aluno com deficiência intelectual, isso é de extrema importância, pois, quando se considera todo o seu processo de aprendizagem, há de se verificar suas possibilidades de desenvolvimento de forma menos estática e restrita.

A prova, o teste, as avaliações escritas, consideradas formais, quantitativas, consistem em instrumentos que fazem parte desse ciclo, porém, não são as únicas formas de avaliar, os únicos instrumentos. O professor pode empregar também, por exemplo,

observações, portfólios de atividades, anotações diárias, análise da produção escolar dos alunos, dentre outros.

Hoffmann (2009, p. 104) ressalta que “[...] o grande equívoco, em termos da finalidade dos instrumentos de avaliação, é concebê-los, sempre, em caráter de terminalidade, de finalização de um processo, atribuindo notas ou conceitos e calculando médias para responder sobre o desempenho do estudante.”

Para a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, é preciso fazer a adequação dos processos que constituem o ciclo avaliativo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informações para atuar nas suas necessidades.

Os referenciais de avaliação são igualmente importantes, nesse ciclo, na medida em que possibilitam ao professor, em consonância com o planejamento pedagógico e currículo, um assessoramento, um acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos. Não há como avaliar sem referentes, é imprescindível ter um referencial a seguir, para acompanhar os fatores que contribuem positivamente para o desenvolvimento do aluno e excluir os intervenientes, identificando necessidades e apoiando a tomada de decisões.

Considerando tais aspectos, o RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008)⁷, é um aporte significativo para avaliação da aprendizagem desses alunos.

Esse Referencial tem o objetivo de oferecer ao professor subsídios para avaliação do aluno com deficiência intelectual, tendo como base as expectativas curriculares da série em que está inserido, assim como ajudar o docente a superar os modelos de avaliação tradicionais e restritos ainda tão presentes no cotidiano escolar.

O RAADI busca um acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual na escola, tendo em vista suas especificidades e valorizando os caminhos percorridos durante todo o processo pedagógico, além de indicar as áreas específicas onde o professor deve intensificar seu trabalho, de modo a potencializar as possibilidades de aprendizagem desse aluno.

⁷ Documento elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Conforme Sousa (2000), a avaliação deve ser transformada, de forma que não tenha como alvo apenas o julgamento e a classificação do aluno, não se restringindo a um processo meramente técnico e essencialmente quantitativo. Avaliar considerando a diversidade posta na escola inclusiva implica uma postura política e inclui valores e princípios, que reflete uma concepção de educação, escola e sociedade.

Avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. Com tal abrangência, a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa e estrutural. (SOUSA, 1997, p.127).

As práticas avaliativas, dessa maneira, devem estar a favor de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, sejam estes, principalmente, professor e aluno. Assim, colaboram significativamente, investigando as necessidades e potencialidades do processo educativo e instrumentalizando tais sujeitos para o trabalho pedagógico diário.

A vinculação da avaliação das necessidades educativas especiais à aprendizagem e ao ensino é uma exigência pedagógica com fins formativos. Assim, se a avaliação é capaz de oferecer um conhecimento sobre os alunos e sobre seus processos de aprendizagem em contextos determinados, servirá como ajuda valiosa para o desenvolvimento consciente da prática em aula e para a adaptação do ensino às condições do aluno, bem como para o tratamento de suas dificuldades específicas. Em um sentido contrário, desligada do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação perde o seu valor formativo e, em consequência transfere a sua preocupação em melhorar e estimular o progresso dos alunos. (ÁLVAREZ apud GONZÁLEZ, 2002, p. 188).

E como podemos contribuir com a mudança, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? É necessário instrumentalizar o professor, a fim de que ele possa avaliar a aprendizagem com competência.

Com ações, instrumentos e referenciais adequados de avaliação, é possível identificar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, cooperar significativamente para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para o processo de inclusão escolar.

CAPÍTULO 2

MÉTODO

2.1 Local da pesquisa

Três escolas regulares municipais de uma cidade do interior de São Paulo, duas das quais localizadas em bairros periféricos (Escolas B e C) e uma em bairro central da cidade (Escola A). As três escolas atendem alunos do Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano.

2.2 Participantes da pesquisa

Com o objetivo de delimitar melhor o universo do estudo, foi selecionada uma amostra de alunos com deficiência intelectual, que estavam inseridos em classes comuns, e seus respectivos professores do município em questão.

Para composição da amostra, foram levantadas informações junto à Secretaria de Educação desse município acerca dos laudos e encaminhamentos de alunos com deficiência intelectual. Foram utilizados os seguintes critérios para tal seleção: alunos com deficiência intelectual, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental I, entre 3º e 5º ano, e seus respectivos professores.

Mediante a aplicação de tais critérios, o grupo-amostra foi formado por 5 professores e 5 alunos, dos quais: 1 aluno matriculado no 3º ano, 2 alunos matriculados no 4º ano, 2 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I e seus respectivos professores.

Após duas semanas de início da coleta de dados, um dos alunos, matriculado no 4º ano, passou a frequentar outra turma, tornando-se aluno do 3º ano, com outro professor, que passou também a integrar o grupo-amostra do estudo.

Dessa configuração, 2 professores participaram apenas da entrevista inicial, enquanto os demais foram selecionados para participar da proposta de intervenção com o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I

(RAADI). Sua escolha se deu por estes aceitarem participar da proposta de aplicação do instrumento e, ainda, por estarem concentrados na mesma unidade escolar (Escola C), facilitando os encontros de intervenção. Esses professores eram responsáveis pelos alunos 3, 4 e 5.

Os Quadros 1 e 2 apresentam o universo amostrado de alunos e professores para o estudo e as respectivas denominações que serão usadas.

Identificação Aluno	Sexo Aluno	Idade	Série	Escola
Aluno 1	F	11 anos	3º Ano	A
Aluno 2	M	12 anos	4º Ano	B
Aluno 3⁸	M	10 anos	3º Ano 4º Ano	C
Aluno 4	F	11 anos	5º Ano	C
Aluno 5	M	11 anos	5º Ano	C

Quadro 1 – Amostra para pesquisa - Alunos

Identificação Professor	Sexo Professor	Idade	Formação	Experiência docente	Escola
PROF 1	F	39 anos	Pedagogia com habilitação em Def. auditiva e Def. visual	13 anos	A
PROF 2	F	37 anos	Letras/Pedagogia com habilitação em Supervisão escolar	1 ano	B
PROF 3⁹	M	57 anos	Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão escolar	13 anos	C
PROF 4	F	29 anos	Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão escolar	6 anos	C
PROF5	F	30 anos	Pedagogia com habilitação em Administração escolar	9 anos	C
PROF 6	F	35 anos	Pedagogia	15 anos	C

Quadro 2 – Amostra para pesquisa - Professores

⁸ Esteve inicialmente frequentando turma do 4º ano e, posteriormente, foi para turma do 3º ano, mas sua matrícula oficial não foi alterada.

⁹ Participou inicialmente da pesquisa, realizando a 1ª avaliação, depois foi substituído pelo PROF6.

2.2.1 Descrição dos participantes

Dos alunos selecionados para amostra, os alunos 1, 2 e 3 têm diagnóstico de deficiência intelectual concluído. Os outros dois alunos, 4 e 5, apresentam hipótese diagnóstica com encaminhamentos e relatórios que fazem referência à deficiência intelectual. A opção por esses alunos como amostra, apesar de não possuírem ainda diagnóstico fechado, deu-se por estarem concentrados na mesma escola, proporcionando a intervenção coletiva e conjunta, além de seus documentos na escola fazerem forte referência ao diagnóstico de deficiência intelectual. Dois alunos são do sexo feminino (Alunos 1 e 4) e três do sexo masculino (Alunos 2, 3 e 5).

Todos os professores participantes possuem formação em nível superior em Pedagogia, ao passo que o PROF 2 tem ainda formação em Letras. Apenas o PROF 3 é do sexo masculino. A média do tempo de experiência dos professores participantes é de 9,5 anos, sendo que o que possui mais experiência tem 15 anos (PROF 6) e o que tem menos, possui um ano de experiência docente (PROF 2).

2.3 Instrumentos

2.3.1 Roteiro de entrevistas com os professores

Como instrumento de coleta de dados para nossa pesquisa, utilizamos a entrevista. Ela “[...] é reconhecida como um dos mais adequados meios para obtenção de certos tipos de informações, tais como aquelas que dizem respeito a concepções que as pessoas tem acerca de um determinado objeto” (DIAS; OMOTE, 1995, p. 93).

De acordo com Oliveira (2003, p. 27), a entrevista é um significativo instrumento para coleta de dados bastante utilizado, uma vez que favorece “[...] as investigações de concepções e práticas sociais e educacionais referentes à Educação Especial, a partir de dados provenientes da compreensão dos sujeitos envolvidos no cotidiano dessas práticas.”

Em face dessas características e com fins de atender aos objetivos desta pesquisa, realizamos 6 entrevistas iniciais, com todos os professores participantes, e 3 entrevistas finais, com os professores que participaram da intervenção e aplicaram o Referencial de avaliação.

Nosso roteiro de entrevista semiestruturado, inicial e final (Apêndice A e B), após análise, passou por três alterações até chegarmos às versões finais. O roteiro inicial foi constituído por 12 perguntas, divididas em dois grandes temas. O tema 1, “Conhecimentos sobre a Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual”, e o tema 2, “Aprendizagem e Avaliação”. Tal roteiro nos permitiu apreender as concepções e conceitos iniciais a respeito do tema em estudo, apresentados pelos professores entrevistados. O roteiro final foi formado por 4 perguntas, direcionadas apenas aos três professores que passaram pela intervenção, pelo qual buscamos apreender as percepções dos mesmos acerca do emprego de um referencial de avaliação no processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual.

As entrevistas iniciais e finais foram previamente agendadas e realizadas pelo próprio pesquisador, em sessões individuais, na escola onde os professores trabalhavam. As mesmas foram gravadas e tiveram uma duração de 15 a 30 minutos. O conteúdo das entrevistas foi transcrito integralmente e, depois, categorizado em eixos para uma análise minuciosa com base na literatura e teoria que embasam este estudo.

2.3.2 Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (RAADI)

Como instrumento para avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, usamos como referência em nossa pesquisa o RAADI (Anexo A). Esse Referencial foi elaborado por Oliveira (SÃO PAULO, 2008), em parceria com a Diretoria de Orientações Técnicas, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o objetivo de oferecer subsídios, ao professor, para avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual a partir da base curricular do Ensino Fundamental.

O RAADI se constitui num referencial de avaliação composto por três grandes áreas. Primeiro, a instituição escolar, onde se examinam a escola e os contextos de aprendizagem; segundo, áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, tais como percepção, motricidade e desenvolvimento verbal-afetivo; e terceiro, áreas curriculares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, por meio de expectativas de aprendizagem, vinculadas

aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, entre outros (SÃO PAULO, 2008).

Para fins de delimitação de nossa pesquisa, empregamos apenas duas, das três áreas avaliadas – a instituição escolar e áreas curriculares. E, ainda, nas áreas curriculares as expectativas analisadas serão apenas as de Língua Portuguesa, por considerarmos ser uma das áreas curriculares que possuem maior carga horária no Ensino Fundamental e, portanto, mais trabalhadas pelos professores.

2.4 Materiais

- Gravador de áudio digital;
- Planilhas de avaliação do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI).

2.5 Procedimentos de coleta de dados

Após seleção da amostra, o primeiro procedimento para coleta de dados utilizado foi a entrevista inicial, realizada com os 6 professores.

Com as entrevistas iniciais finalizadas, iniciamos a proposta de acompanhamento com o grupo selecionado para intervenção. Participaram os professores 3, 4, 5 e 6, que se concentravam na escola C (o PROF3 participou apenas no começo e depois foi substituído pelo PROF6).

Os encontros se configuraram, basicamente, em estudo coletivo envolvendo pesquisadora e professores, acerca das questões de avaliação do aluno com deficiência e a aplicação do Referencial. Tiveram duração de 40 a 60 minutos. Foram realizadas duas aplicações do RAADI – uma, ao final do 1º semestre, e outra, ao final do 2º semestre de 2010. Após a aplicação da 2ª avaliação, foram feitas as entrevistas finais. No apêndice C, encontram-se descritas as atividades desenvolvidas nos encontros de intervenção e acompanhamento.

2.6 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados levantados se deu de forma qualitativa, estabelecendo-se relações dos dados obtidos com as pesquisas e literatura existentes a respeito do tema em estudo e, quantitativamente, com o tratamento dos resultados do RAADI por meio de tabelas e gráficos.

Os dados obtidos com a entrevista inicial foram categorizados, com base no recorte das falas. Tal categorização foi determinada por eixos de análise, os quais se revelaram por tais dados. Desse modo, esses eixos de análise subsidiaram as discussões feitas sobre a avaliação da aprendizagem e inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Os dados coletados com o Referencial de avaliação foram submetidos a tratamento por meio de tabelas e gráficos, que puderam representar os resultados obtidos, assim como exame descritivo e analítico de tais dados confrontados, com a teoria e pesquisas existentes na área. Foram feitas, igualmente, após a segunda aplicação do RAADI, comparações sobre os resultados alcançados, analisando-se quais alterações houve na avaliação por expectativas de Língua Portuguesa de cada aluno.

A entrevista final, realizada com os professores que participaram da intervenção, serviu para que pudéssemos verificar suas posições frente à utilização de um referencial de avaliação para o aluno com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, encontram-se descritos os resultados da pesquisa que objetivaram responder ao problema do estudo. Tais resultados foram divididos em três tipos de análise.

Na primeira parte, foram apresentados os dados levantados por meio das entrevistas iniciais e a categorização em eixos de discussão.

Na segunda parte, foram descritos e analisados os dados levantados com o instrumento de avaliação utilizado – RAADI –, com o grupo que participou da intervenção.

E, por fim, na terceira parte apresentamos a análise das entrevistas finais.

3.1 Análise das entrevistas iniciais

Os dados levantados por meio das entrevistas iniciais foram classificados em seis eixos temáticos, cada qual subdividido em categorias de análise.

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1. Conceito de Inclusão Escolar	1. Conceito restrito de inclusão
	2. Conceito abrangente de inclusão
	3. Não respondeu
2. Concepção de deficiência intelectual	1. Concepção individual de deficiência intelectual
	2. Concepção psicossocial de deficiência intelectual
	3. Concepção interacionista de deficiência intelectual
3. Experiência docente com alunos com	1. Experiências favoráveis

deficiência intelectual	2. Experiências não-favoráveis
4. Conceito de avaliação da aprendizagem	1. Avaliação estática
	2. Avaliação dinâmica
5. Procedimentos avaliativos	1. Procedimentos avaliativos restritos
	2. Procedimentos avaliativos abrangentes
6. Função dos resultados da avaliação	1. Para reflexão da ação do professor
	2. Para reflexão da ação do aluno
	3. Para reflexão de ambos, professor e aluno

Quadro 3: Eixos e categorias de análise das entrevistas

EIXO TEMÁTICO 1

CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Neste eixo temático 1, procuramos analisar as concepções dos professores entrevistados acerca do conceito de inclusão escolar e suas posições sobre o assunto. Tal eixo terá as seguintes categorias:

- 1. Conceito restrito de Inclusão:** a inclusão é interpretada, apenas, como inserção do indivíduo com deficiência na escola regular.
- 2. Conceito abrangente de Inclusão:** a inclusão é interpretada como algo além da inserção do indivíduo com deficiência na escola regular, e que seus responsáveis não se constituem apenas a escola e seus agentes, mas a sociedade como um todo. E, ainda, para que ela se efetive, são necessárias mudanças e adequações nesse contexto.
- 3. Não respondeu:** a fala do entrevistado não respondeu à pergunta feita pelo entrevistador.

Dos seis professores entrevistados, três compreendem a inclusão escolar como a “colocação”, apenas, das crianças com deficiência dentro da sala de aula comum. Ou seja, a presença física, do aluno com deficiência intelectual, com os outros alunos não deficientes na sala de aula regular é definida como inclusão escolar para esses professores. As seguintes falas apontam tal conceito:

Inclusão escolar seria o aluno que não apresenta tal habilidade e ele precisa estar incluído de alguma forma, para estar melhorando ou se adequando à habilidade [...] (PROF4).

[...] eu estou com esses dois ao mesmo tempo, tenho que seguir com a turma regular e o mesmo conteúdo que é da série [...] eles precisam de uma atenção individualizada, eles precisam ter o conhecimento do conteúdo [...] isso seria inclusão escolar [...] (PROF5).

Inclusão escolar é trabalhar, permitindo que o aluno esteja dentro de um local normal que o dos outros [...] (PROF6).

Tal conceito de inclusão escolar, apresentado por esses professores, está longe de ser o que realmente é o princípio da educação inclusiva. A inclusão escolar vai além do direito de a criança com deficiência estar com seus pares não deficientes, diz respeito a uma mudança de concepções de ensino e aprendizagem, de metodologias e de avaliação da aprendizagem.

Oliveira (2008b, p. 118) já destacava:

A grande máxima e o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter e, para alcançar essa meta, as escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos. [...] assumir um novo paradigma e uma nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o seu papel frente ao desenvolvimento de todos os alunos.

Com efeito, Omote (2004) enfatiza que a mera inserção do aluno deficiente na escola comum, sem a mudança do contexto e das práticas pedagógicas, muitas vezes tem sido entendida como inclusão escolar, e que isso se constitui num grande equívoco.

É necessário reconhecer as diferenças e aceitá-las, como condição humana, já que todos são diferentes entre si. No processo de inclusão escolar, isso não significa colocar as crianças com deficiência na sala de aula regular e esperar que elas aprendam pela proximidade com seus pares não deficientes, contudo, refere-se à oferta de oportunidades de recursos, metodologias e estratégias necessárias para que a criança aprenda efetivamente (PELOSI, 2006).

Percebemos que, apesar do avanço legal, de todas as proposições e recomendações a favor de uma “Educação para todos”, internacional e nacionalmente, e das várias discussões teóricas já levantadas, a inclusão escolar ainda não se concretizou, no espaço da escola. Há uma distância entre as propostas e sua implementação, entre a intenção e a realidade, conforme Omote (2004). De fato, quando há tentativas de concretização, ocorre um desvirtuamento das propostas, isto é, pratica-se algo a título de inclusão, mas que, na verdade, são ações que acabam contribuindo ainda mais para exclusão, disfarçada, camuflada e despercebida.

Experiências descritas na literatura (KASSAR, 2006; OLIVEIRA, 2004; PADILHA, 2006, entre outros) indicam que, além da garantia de matrícula do aluno com deficiência, na escola comum, muito há que ser feito. A escola tem modificado minimamente suas estruturas e organização para atender às necessidades de tal aluno. A presença do indivíduo com deficiência, no espaço comum de ensino, é vista como sinônimo da inclusão escolar e se esquece de que, além disso, são necessárias mudanças, adequações e ajustes significativos, na estrutura e organização escolar.

Estando esse aluno, portanto, na classe comum, “[...] deve-se buscar ir além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido.” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 25), muito mais havendo que ser feito. Piccolo (2009, p. 371) ressalta:

Com vistas à necessidade de a escola se tornar efetivamente inclusiva é importante que se diversifiquem os métodos de ensino e aprendizagem, se enriqueça o processo de formação docente, ampliem-se as possibilidades de a escola e as salas de aula efetivamente receberem todas as crianças em seu interior e também que a sociedade e os alunos se transformem perante os novos enfrentamentos que supõe a questão da inclusão. Apenas desta forma a inclusão nos tirará do lugar comum na sociedade, que historicamente tem sido o lugar da exclusão e da não aceitação das diferenças, ou melhor, de sua transformação em desigualdades.

Dois professores apresentaram, em suas falas, um conceito de inclusão que vai além da inserção do aluno com deficiência na escola comum, colocado aqui por nós como conceito abrangente de inclusão escolar, onde se considera a responsabilidade de todos – escola e sociedade em geral – para sua efetivação, além da necessidade de adequações curriculares para atender o aluno com deficiência.

Eu entendo que a inclusão deveria ser a criança estar junto com os outros participando, acompanhando e tendo uma adaptação curricular, diferenciado dos demais alunos [...] (PROF1).

A inclusão escolar ela está aí e não tem jeito de fechar o olho, porque ela é problema meu, seu, da sociedade, do diretor e de todos que estão assim na educação em geral [...] (PROF2).

Tais posições demonstram que os professores compreendem que a efetivação da inclusão escolar depende de um movimento da escola e da comunidade na qual está inserida, para que o aluno com deficiência se beneficie de tal ação.

Somente com esforços coletivos podemos transformar a realidade educacional e promover a inclusão escolar. A proposta inclusiva supõe enfrentamentos e propõe que mudanças se configurem na escola, a fim de que o aluno desenvolva suas possibilidades de aprendizagem e não somente se socialize.

Para não cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência [...] e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada. (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 39).

Fundamental também é compreender que, nos princípios de uma escola inclusiva, não é a pessoa com deficiência que deve se adequar ao ambiente, mas sim este que deve responder às suas necessidades. A escola precisa reorganizar sua estrutura, recursos pedagógicos, metodologia, entre outros aspectos, ou seja, remover as barreiras que impeçam a aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009).

A fala do PROF1 ressalta um aspecto importante, presente na proposta de inclusão escolar, que é a necessidade de haver adequações curriculares, para amparar a inclusão do aluno com deficiência. Oliveira (2008a) explica a importância de tais adequações, de modo a atender o aluno com deficiência, na escola comum.

A construção de sistemas educacionais inclusivos, obrigatória e conseqüentemente, exige mudanças substanciais no interior das escolas, pressupõe um movimento intenso de transformação da escola e de suas

práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior. É importante observar que a escola, ao se propor a lidar com as diferenças, precisa ter consciência de que, entre as diferenças, também há de se considerar alunos com deficiência intelectual, a qual exigirá, sem dúvida alguma, processos diferenciados de ensino, para que se possa garantir a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares por esses alunos, que, em alguns casos, exige recursos e estratégias específicas. (OLIVEIRA, 2008a, p. 129).

Parece haver consciência, por parte de tal professor, sobre a necessidade de tais adequações, porém, há dificuldades em como operacionalizá-las e desenvolvê-las, no cotidiano escolar. Assim, tais problemas acabam por ocasionar consequências na inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Sem as adequações curriculares, ocorrem dificuldades nos processos de aprendizagem desse aluno, já que o comprometimento pode atrapalhar o seu acesso aos conhecimentos, da mesma forma que os alunos que não apresentam tal deficiência.

O PROF3 não responde o que ele entende por inclusão escolar. Em sua fala, ele salienta sua posição sobre o assunto, indicando que é a favor de tal proposta e assegurando se sentir despreparado para tal ação.

No início da inclusão escolar, ainda quando eu comecei a trabalhar, em 1998, eu não achava legal, por não entender, né, depois, através dos estudos, capacitação da prefeitura, a gente foi entendendo por que é necessária a inclusão, então eu concordo com a inclusão do aluno na escola, inclusive na sala de aula, só que aí eu fico pensando na prática da sala de aula, como a gente vai lidar com o aluno e lidar com todos ao mesmo tempo. Essa é minha dificuldade (PROF3).

Apesar de a entrevista ter sido nossa escolha como meio mais adequado para se obter as concepções sobre inclusão escolar dos professores participantes, o PROF3 acabou não respondendo claramente ao que foi perguntado, nesse aspecto. Isso se deve a alguns fatores que podem acontecer, no momento da interação entrevistador e entrevistado, capazes de alterar o resultado pretendido.

Dias e Omote (1995) frisam ser de suma importância planejar adequadamente a realização e a condução da entrevista, para que haja o mínimo possível de distorções e ela flua e gere a maior quantidade de informações possíveis. De acordo com Oliveira (2003), na análise dos resultados coletados por meio da entrevista, também é necessário cuidado metodológico para se evitar tendenciosidades ou enviesamento.

A entrevista, como forma de coleta de dados, é bastante utilizada por pesquisadores, por favorecer a apreensão de variadas informações a respeito de determinado objeto, assunto ou práticas. Todavia, dependendo da maneira como o entrevistador propõe seu roteiro de perguntas ou como age frente ao entrevistado, pode acabar influenciando as respostas do entrevistado, podendo ocorrer, entre outros aspectos, a inibição ou o enviesamento da resposta.

Outra questão levantada é a necessidade de haver treinamento do entrevistador, de modo que poderá conduzir melhor o momento da entrevista. O pouco treino ou a pouca experiência como entrevistador talvez tenha sido a nossa dificuldade e, dessa forma, ter influenciado a não coleta da resposta adequada do entrevistado, PROF3, no que diz respeito ao seu conceito de inclusão escolar.

Oliveira (2003) destaca a necessidade de, em alguns casos, insistir para que o sujeito forneça a resposta referente ao tema da questão, uma vez que, no caso de professores, há certa tendência em desviar-se da temática discutida, para falar de sua prática e de seus alunos, talvez em função das condições de trabalho do professor e da falta de interlocutores para compartilharem aspectos de seu cotidiano escolar.

Apesar de a resposta ter sido inadequada, o PROF3, indiretamente, aponta alguns aspectos relacionados com o tema proposto, como as dificuldades encontradas na operacionalização da proposta de inclusão escolar, expressando angústia frente às necessidades do aluno com deficiência intelectual.

Na realidade, muitos são os professores que demonstram tal insegurança, com a entrada do aluno com deficiência na escola comum. A apreensão é um dos sentimentos diante da inclusão escolar. Tal apreensão ou insegurança pode se dar devido à falta de experiências no trabalho com esses alunos, assim como por dificuldades na formação. Segundo Beyer (2006), um dos aspectos para superar o descompasso entre as propostas, em termos de lei, da inclusão escolar e sua viabilidade operacional no sistema escolar, seria uma adequada formação dos professores em nível inicial, e formação continuada para os professores em atividade.

Oliveira (2010a) afirma que, devido ao distanciamento entre as propostas de formação e a realidade concreta vivida pelos professores, nas escolas, surge a necessidade de formação continuada.

Os problemas e dificuldades vivenciados nas escolas são agravados diante da situação de precária formação docente, das poucas oportunidades para aperfeiçoamento e somada a isso, o professor, quando entra na rede pública, encontra uma política de

desvalorização profissional, que se concretiza pelos baixos salários e deterioração das condições de trabalho, com carga horária excessiva e múltiplos vínculos e jornadas (COLLARES; MOYSÉS, 1995; MARQUES, 2002).

Porém, cabe-nos também questionar a qualidade da formação inicial ou continuada oferecida pelos cursos de formação. Em pesquisa de Marques (2002), por exemplo, foi constatado no estudo com 12 professoras do ensino regular e especial que, embora estas tenham tido formação inicial e continuada, apresentaram em suas práticas elementos de uma formação ideológica da exclusão, quer dizer, apresentaram falas e práticas que se remetiam à estigmatização do aluno com deficiência intelectual, e uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento pautada, predominantemente, no déficit biológico.

Em pesquisas de Martins (2008) com 100 professores da rede pública do Rio Grande do Norte que fazem um curso de Pedagogia desenvolvido pela UFRN, em convênio com algumas prefeituras do Estado, ao se perguntar sobre a “preparação para atuar numa classe inclusiva”, apenas 10% disseram estar preparados, enquanto 59% sentem-se em parte e 31%, não se sentem preparados para atuar com alunos com deficiência, na classe regular. E ainda quando questionados acerca de onde deveria ser a educação desses alunos, 33% deles consideram que a educação do aluno com deficiência deveria ser numa instituição especializada, em razão da necessidade do uso de recursos, métodos e técnicas específicas que a escola comum não detém.

É preciso, portanto, que haja uma ressignificação dos cursos de formação de professores. Estes precisam se organizar de tal forma que o professor consiga atravessar o imaginário social de exclusão existente, que determina sua relação com o aluno com deficiência intelectual e o seu saber (MARQUES, 2002).

Não há um consenso sobre o formato que os cursos de formação do professor, que atende alunos com deficiência, devam adquirir, contudo, há um embate entre o geral e o específico (OLIVEIRA, 2010a) ou, nos dizeres de Bueno (1999), entre a formação de professores generalistas ou especialistas.

O desafio é que se proponha uma formação geral e, ao mesmo tempo, específica, que traga elementos para o trabalho com alunos com deficiência. O que não pode prosseguir é a crença de que a mera inserção de algumas disciplinas no rol da formação inicial de professores, seja suficiente. Assim, corre-se o risco de tomar esses conteúdos relacionados à educação especial de forma técnica e aligeirados, contribuindo para ratificar as desigualdades e exclusão da pessoa com deficiência (OLIVEIRA, 2010a).

Martins (2008, p. 141) destaca “[...] que a preparação dos profissionais de ensino, não se esgota nesta etapa [inicial], mas deve ser percebida como um processo contínuo que, embora apresente fases distintas, deve durar durante toda a vida profissional do educador.”

Concordamos que, para a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente, que visem à gradativa diminuição da exclusão escolar e a qualificação do rendimento de seus alunos (BUENO, 1999).

Uma formação adequada e consistente, no que tange às propostas de inclusão do aluno com deficiência na escola, pode dar base para o professor saber que um conceito abrangente de educação inclusiva prevê, necessariamente, a heterogeneidade na escola, na sala de aula. Não há como pensarmos que todos, por estarem na mesma turma ou terem a mesma idade, são iguais. Somos diferentes desde nossa constituição como seres humanos, e negar essa diversidade vai de encontro com a proposta de inclusão escolar. É necessário e condição *sine qua non* adequar as propostas de trabalho pedagógico na escola regular, de modo a respeitar as peculiaridades do aluno com deficiência.

O que ocorre, na maioria das vezes, é que os professores esperam de seus alunos o mesmo rendimento, a mesma resposta. Esperam em cada série, nível ou ciclo de ensino, que os alunos cheguem a um mesmo padrão, pré-definido, de desempenho escolar. E tal atitude acarreta a exclusão escolar, pois aqueles que não alcançam tais resultados são rotulados e podem ficar à margem dos processos de ensino (MANTOAN, 2004). Não podemos desconsiderar que, nos sistemas de ensino em geral, são exigidos o cumprimento de metas, indicadores e resultados, porém, cada aluno, cada turma é diferente entre si, e cada qual alcançará os níveis de aprendizagem de acordo com suas especificidades.

O desafio é construir e pôr em prática, no ambiente escolar, uma pedagogia que seja capaz de atender os alunos cujas características de aprendizagem requeiram adequações curriculares, sem preconceitos e estigmas, mas com uma conscientização a propósito da diversidade que é inerente ao ser humano.

A opção por um ensino que respeite o ritmo e as especificidades de cada aluno, a adoção de adequações específicas de conteúdo para contemplar suas necessidades e o desenvolvimento de estratégias na sala de aula, como trabalhos em grupos, utilização de recursos e materiais que apoiem o tema da aula a ser explicado, organização física da sala de aula, de forma a colaborar com o desenvolvimento das atividades propostas, como grupos pequenos, grandes, disposição das carteiras em círculos, atividades no chão, desenvolvidas em outros espaços da escola, como quadra poliesportiva, pátio, entre tantas outras propostas, que

não são novas, apenas fogem do tradicional, podem contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com deficiência e seus colegas de turma.

Fontes et al. (2009) também apontam algumas estratégias para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, no ensino regular, tais como aulas-passeio, tutoria por pares, cantinho de artes, leitura etc., na sala de aula, entre outras sugestões.

A inclusão escolar é um desafio porque confronta o (pretensão) sistema escolar homogêneo e tradicional com uma heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem diversas (BEYER, 2009).

EIXO TEMÁTICO 2

CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste eixo, adotaremos como base as categorias utilizadas por Oliveira (2002) para conceituar a deficiência. Embora a autora não tenha organizado suas categorias para a deficiência intelectual, especificamente, faremos as adequações necessárias para esta análise.

- 1. Concepção individual de deficiência intelectual:** a deficiência intelectual é conceituada como atributo inerente ao indivíduo, ou seja, uma dificuldade ou incapacidade localizada no sujeito, apenas, relacionada a um comprometimento cognitivo, principalmente.
- 2. Concepção psicossocial de deficiência intelectual:** “[...] a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades aos indivíduos” (OLIVEIRA, 2002, p. 184). As dificuldades, apesar de ainda se centrarem no indivíduo, também advêm de fatores externos.
- 3. Concepção interacionista de deficiência intelectual:** a deficiência é vista como construção social e não se relaciona diretamente com o atributo, dependendo da interpretação do outro, da audiência (OLIVEIRA, 2002).

Os conceitos manifestados pelos professores, neste eixo, se referiram, com maior frequência, a uma concepção individual de deficiência intelectual, isto é, a dificuldade ou incapacidade está localizada no sujeito, apenas, e essa dificuldade foi relacionada ao comprometimento cognitivo, de raciocínio, atraso em relação à idade cronológica e

dificuldade para aprender. A concepção tradicional, de que a deficiência é algo inerente ao indivíduo e imutável, é bastante presente, ainda, na concepção desses professores.

[...] o aprendizado dele nada mais é do que um pouco atrasado, o nível é diferente dos ditos normais, então ele é mais devagar [...] (PROF2).

[...] eu creio que é congênito, faltou na formação dessa criança algum elemento biológico que trouxe essa anomalia pra ele (PROF3).

Deficiência intelectual seria uma criança ou pessoa que não consegue dominar um certo raciocínio diante de determinado conteúdo [...] (PROF4).

Eu acho assim que é quando o aluno apresenta um atraso em relação à idade cronológica (PROF5).

Oliveira (2008a, p. 132) destaca que “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]”; assim, desconsidera-se todo o meio, as relações sociais que podem ser estabelecidas e se culpabiliza somente o indivíduo por sua deficiência.

Também é bastante presente, na fala dos professores, a concepção de que a pessoa com deficiência intelectual tem um atraso cronológico de idade, em relação à pessoa sem deficiência, pensamento baseado na teoria de idade mental, muito divulgada pela Psicologia, com os testes do quociente de inteligência (QI). Tais testes determinaram, por vários anos, o encaminhamento de alunos com QI abaixo da média para classes especiais, excluindo-os das salas de aula comuns e associando a avaliação com a idade mental.

A ideia de idade mental permeou e ainda permeia algumas discussões sobre a deficiência intelectual. Mantoan (1998) salienta que, quando se opta pela idade mental e não pela cronológica, para se planejar e orientar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, não se leva em conta a representação de papéis sociais, a cultura e a vivência correspondente à idade própria do sujeito, de modo que tal atitude pode prejudicar ainda mais o desenvolvimento integral da pessoa. Em outras palavras, não podemos considerar que indivíduos com idades cronológicas diferentes, porém, classificados com idades mentais

iguais, possuem as mesmas características, as mesmas experiências de vida. Aquele de maior idade já passou por vivências que, talvez, o outro não tenha passado, ainda, e vice-versa, o que já os constitui como diferentes. Há de se ressaltar as diferenças culturais, sociais, familiares e educacionais de cada um.

Moysés (2001, p. 31) sugere igualmente, a partir de suas pesquisas, que a instituição escolar geralmente se isenta de responsabilidades no que diz respeito ao fracasso e às dificuldades escolares dos alunos. Na verdade, “[...] para os professores, as causas de as crianças não aprenderem na escola são externas à instituição escolar, devendo ser buscadas na criança, e em sua família.” Além disso, “destacam-se também as causas de ordem biológica [...]”. Esse pensamento é claramente apresentado pelo PROF3, em sua fala.

A consequência de se pensar que a deficiência é apenas biológica e está na pessoa sugere que pouco pode ser feito para mudar tal quadro. “O foco do problema é colocado no aluno, no seu desempenho, [...] e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos.” (CARNEIRO, 2009, p. 141).

Na opinião de Padilha (2000, p. 197), é preciso “[...] empurrar a barra que separa o normal do patológico, reconhecendo que as transformações acontecem nas relações concretas de vida e somente nelas [...]”, ou seja, o biológico não é determinante no desenvolvimento do indivíduo, mas sua relação com o social, cultural, que apresenta inúmeras possibilidades de superação da dificuldade.

Dessa forma, os professores, acreditam ser perda de tempo, acabam não investindo incisivamente nas possibilidades de aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, estes não avançam no seu desenvolvimento. Vygotsky (2006) já sugeria que somente o aprendizado devidamente organizado estimula os processos internos de desenvolvimento.

Os estudos de Schütz (2006) com professoras da rede municipal de Itajaí/SC revelam que os conceitos apresentados por estas, no que diz respeito ao aluno com deficiência intelectual, também demonstraram uma visão biologista e organicista do desenvolvimento desse aluno, referindo-se, principalmente, a uma falta, a uma carência, em que o fator orgânico e biológico se sobressai, isentando os fatores externos ao indivíduo.

Em pesquisa de Aguiar (2003), desenvolvida na rede municipal de Vitória/ES, quando perguntado aos profissionais que atendem os alunos com deficiência intelectual sobre o que eles entendem sobre essa deficiência, foi igualmente predominante a ideia de falta e de carência, presente no próprio indivíduo.

Tal concepção individual da deficiência intelectual nos leva a pensar em dois conceitos trabalhados por Vygotsky: o de deficiência primária e deficiência secundária

(ANACHE; MARTINEZ, 2007; CARNEIRO, 2009; DE CARLO, 2006; OLIVEIRA, 2008a; PLETSCHE, 2009; VYGOTSKY, 1997, entre outros). A deficiência primária concerne ao comprometimento em si, às características biológicas inerentes à deficiência, ao passo que a deficiência secundária refere-se ao resultado dos processos de mediação – instrumental ou simbólica –, estabelecidos nas relações sociais do sujeito, e a leitura que é feita nas relações concretas de sua vida social acerca da deficiência.

Com base na perspectiva histórico-cultural, podemos sustentar que a deficiência secundária, isto é, o resultado das relações do indivíduo com deficiência com o outro e que leitura ele faz dessas relações, pode influenciar mais diretamente nas condições concretas de vida do sujeito com deficiência do que as características pessoais inerentes ao comprometimento biológico.

Se oferecidas condições favorecedoras de desenvolvimento, os aspectos biológicos poderão ficar, de acordo com Vygotsky, subjugados aos fatores sociais, ou seja, embora não possa ser desconsiderado o substrato biológico, cabe ao meio social, através do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz do desenvolvimento de habilidades simbólicas, como a linguagem, a significação de suas ações, a representação e o exercício de seu papel social, apesar de suas particularidades. Se as relações estabelecidas social e culturalmente não forem significativas, a deficiência secundária será construída e acarretará dificuldades no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. “A influência de um meio desfavorável pode agravar o comprometimento do desenvolvimento (gerando complicações secundárias), como também pode ser a desencadeadora de quadros que passam a ser classificados como sendo de deficiência, que confere ao sujeito o *status* social de deficiente” (DE CARLO, 2006, p. 135, grifo do autor).

De Carlo (2006 p. 134) afirma ainda que, “[...] embora o fator genético seja realmente importante, é insuficiente para definir o desenvolvimento humano futuro [...] a influência do meio social e a história emocional da criança são determinantes do modo como as pessoas se desenvolvem.”

Daí o papel significativo da educação, no curso do desenvolvimento do indivíduo. Esta pode ser favorecedora desse desenvolvimento e levá-lo a condições mais complexas de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008b).

Sobre a concepção psicossocial de deficiência intelectual, dois professores apresentaram, em suas falas, tal posição. Nessa concepção, a deficiência é interpretada como ocorrência de fatores diversos, tais como sociais, emocionais ou educacionais, porém, ela não

avança totalmente, no sentido de que ainda os fatores individuais estão presentes. As falas a seguir ilustram tal concepção:

A deficiência intelectual é uma dificuldade de aprender (PROF1).

[...] é uma deficiência muito trabalhosa, porque a gente sabe mais ou menos trabalhar [...] às vezes o trabalho fica tão repetitivo, as crianças vão ficando cansadas que talvez não dê tanto resultado [...] (PROF6).

Percebemos que os professores se remetem principalmente, nessa concepção, à dificuldade de aprender do aluno. O PROF6 ainda evidencia uma dificuldade que, além de ser do aluno, pode ser dele também, quando se remete ao “trabalho repetitivo”.

Os professores geralmente sentem dificuldades no trabalho pedagógico com o aluno com deficiência intelectual, devido às especificidades da deficiência, porém, o que pode dificultar ainda mais seu trabalho é a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais. Se tais práticas se constituírem em repetição de procedimentos, conteúdos distantes da realidade do aluno, estanques e descontextualizados, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem serão dificultadas. Oliveira (2002, p. 303) já salientava:

A escola necessariamente precisa encontrar novos caminhos para o atendimento educacional ao aluno com deficiência, levando-o à superação das funções elementares e à apropriação das funções superiores¹⁰ ou culturais, já que a vida não é a existência natural, da natureza biológica, mas sim a produção de novas condições de existência criadas, pelo próprio homem.

Nenhum professor, em sua fala, deu indícios da concepção interacionista da deficiência intelectual, na qual a deficiência não se relaciona, intrinsecamente, com o atributo, mas depende da interpretação do outro, da audiência (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Omote (1994, p. 68),

¹⁰ As funções psicológicas superiores, de acordo com Vygotsky (1999), referem-se às funções desenvolvidas sócio-historicamente, culturalmente, como, por exemplo, a criatividade, a linguagem e a atenção; já as funções elementares estão ligadas às questões naturais e biológicas do desenvolvimento, como fome, necessidades fisiológicas e instinto.

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, ao nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes.

Por meio da concepção interacionista da deficiência intelectual, elaboramos outra concepção de deficiência, não pautada nos aspectos biológicos e orgânicos, contudo, com ênfase nas relações que se estabelecem e, em decorrência, na atenção educacional mais favorecedora do desenvolvimento. Dessa maneira, a deficiência não é considerada como algo estável e imutável, já que os processos educativos podem interferir significativamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

Permanecemos a nos questionar por que, apesar de tantos estudos, referências sobre a inclusão escolar e deficiência, ainda persistem, em sua maioria, concepções tradicionais acerca desses temas?

EIXO TEMÁTICO 3

EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1. Experiências favoráveis: as experiências de trabalho com alunos com deficiência intelectual descritas foram favoráveis e com resultados positivos e, apesar das dificuldades, os alunos se beneficiaram com os processos de aprendizagem.

2. Experiências não-favoráveis: as experiências de trabalho com alunos com deficiência intelectual não significaram ganhos positivos em relação à aprendizagem dos mesmos, isto é, não houve avanços favoráveis e significativos.

Sobre as experiências de trabalho docente com alunos com deficiência intelectual descritas, os professores apontaram tanto experiências favoráveis quanto não-favoráveis. As favoráveis dizem respeito aos avanços na aprendizagem do aluno quanto ao reconhecimento de regras e rotina da sala e aula, leitura e escrita.

O ano passado [...] ela melhorou muito com as crianças, em relação às regras da sala, ao que tem que trabalhar, o horário das coisas [...] (PROF1).

Eu gostei de trabalhar com a T., porque eu vi um progresso [...]. Então quando ela chegou, ela ficava parada, não se envolvia em nada [...] aí eu fui conseguindo desenvolver na sala atividades que ela foi melhorando a leitura, foi desenvolvendo a escrita, dentro do nível dela é claro e graças a Deus ela fluiu. [...] (PROF3).

Olha, conquista que eu tive é que agora ele, pelo menos, senta por um tempinho [...] ele está pedindo ajuda [...] (PROF5).

[...] eu consegui com que ele aprendesse as vogais. Ao final do ano, ele já sabia as vogais, as cores, e assim, até o traçado da letra cursiva das vogais ele estava fazendo [...] as primeiras palavrinhas ele já estava conseguindo ler [...] (PROF6).

Tais falas demonstram que os avanços mencionados pelos professores se configuraram mais no terreno das habilidades motoras, comportamentais, do que nos aspectos mais complexos de domínio da leitura e escrita e outros conteúdos considerados relevantes, na escola e pela sociedade.

Em pesquisa de Pletsch (2009, 2010) também foram observada, nas práticas curriculares de professores de classe comum, com alunos com deficiência intelectual matriculados, a ocorrência de propostas de trabalho pedagógico mais voltadas para os conhecimentos elementares e instruções simplificadas, direcionadas a um padrão tradicional de ensino, pautado no treino, na cópia e na decodificação.

Essas circunstâncias revelam que os processos de ensino destinados ao aluno com deficiência intelectual, geralmente, têm-se baseado em conhecimentos concretos e na aquisição de habilidades sociais, simplesmente. Vygotsky (1991) já sublinhava que um ensino fundamentado apenas no concreto só reforça as dificuldades e não põe em movimento os processos de desenvolvimento do indivíduo.

Faz-se necessário e urgente compreender que somente uma prática pedagógica ativa e desafiadora poderá levar o aluno ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e,

por consequência, à formação de conceitos científicos. De acordo com Facci (2006, p. 134), inspirada nos pressupostos de Vygotsky, os conceitos científicos “[...] se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático [...] envolvendo operações mentais de abstração e generalização.” Manter a prática da escola somente no ensino concreto e espontâneo, não promove a formação de conceitos científicos. “O que se espera é que, na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança.” (FACCI, 2006, p. 135).

A sala de aula é um cenário pedagógico que se configura nos seguintes aspectos:

[...] a multidimensionalidade que se prende com a quantidade e qualidade de acontecimentos e a resposta aos mesmos; a simultaneidade, pois os acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo, o que implica que o professor tenha que estar atento a uma multiplicidade de ocorrências; a imediatez, já que a interação professor-aluno ocorre de forma tão rápida, que por vezes se torna impossível de controlar todas as interações; a historicidade, uma vez que a turma tem uma identidade própria que se reconstrói no cenário pedagógico da aula e é espelhada nas rotinas e modos de estar dos alunos; por último, mas não menos importante, a imprevisibilidade que se refere ao facto de ser impossível prever qual o próximo acontecimento ou sua consequência. (DOYLE apud CRUZ, 2010, p. 32, grifos nossos).

Em outras palavras, o carácter multidimensional da sala de aula, em todos os seus aspectos, deve promover a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e de todos os alunos, em geral, dessa forma a propiciar seu desenvolvimento.

Cabe-nos ressaltar aqui também a importância de um trabalho conjunto, colaborativo, entre educação especial e comum, para a operacionalização da inclusão escolar (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006). Tal forma de suporte pode responder expressivamente à escolarização de alunos com deficiência intelectual, em que ambos os professores, comum e especial, são responsáveis pelo planejamento, estratégias e avaliação, numa proposta inclusiva. Porém, essa não se constitui a realidade encontrada: os professores deste estudo reclamaram a falta de apoio e recursos humanos na implementação da inclusão de seus alunos com deficiência intelectual. E, em geral, quando há algum suporte para apoiar o ensino comum, seja de psicólogos, seja de psicopedagogos, o trabalho é realizado de forma isolada, sem a colaboração entre eles.

Tal configuração evidencia a necessidade de ressignificação dos papéis de ação da educação especial e educação regular. Glat e Blanco (2009) sugerem que a educação especial deve constituir um sistema de suporte permanente e efetivo à escola, cujas metodologias,

conhecimentos e recursos estejam à disposição da escola regular para atender à diversidade de seus alunos.

Sobre as experiências de trabalho docente não-favoráveis, a maior dificuldade indicada pelos seis professores, em relação à inclusão escolar do deficiente intelectual, foi a prática pedagógica. Todos apontaram a dificuldade de trabalhar e executar as atividades propostas do seu planejamento com a turma, em concomitância com o aluno com deficiência. Disseram não possuir habilidades suficientes para lidar com as necessidades do aluno com deficiência intelectual em relação à turma como um todo. É unânime, nessas falas, o reconhecimento da dificuldade de operacionalização da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que todos relataram falta de recursos humanos, materiais, pedagógicos e de formação para tal. As falas seguintes revelam essa preocupação:

É difícil a inclusão hoje em dia, não está sendo melhor aproveitada no sentido de inclusão mesmo, porque eu acho que falta material, profissional e ambiente pra essas crianças [...] Eu sou a favor, mas desde que tenha esse aparato [...] (PROF2).

Eu concordo [...], só que aí eu fico pensando na prática da sala de aula, como a gente vai lidar com todos ao mesmo tempo, essa é a minha dificuldade. (PROF3).

Olha, um tempo eu era a favor, mas agora eu não sou mais a favor, porque é muito difícil, complicado, a gente não dá conta, não consegue [...] eu não tenho condição de dar atenção pra eles, eles precisam de uma atenção individualizada, eles precisam ter o conhecimento do conteúdo, mas de uma forma diferenciada [...] (PROF5).

Não sou contra a inclusão, mas eu acho que deveria ter um preparo, porque cai nas mãos da gente sem nenhum preparo [...] (PROF6).

Para Martins (2006), uma das reações comuns dos professores frente ao aluno com deficiência, em sua sala regular, é a afirmação de que não está preparado para trabalhar com suas necessidades e, portanto, acabam expressando o sentimento de medo em lidar com o

diferente; apresentam mecanismos de defesa, como abandono, isto é, o não investimento no aprendizado desse aluno; a superproteção e/ou a negação da deficiência. Tais atitudes se constituem em empecilhos para uma prática pedagógica inclusiva.

A entrada do aluno com deficiência nas classes comuns do ensino exige dos professores mudanças em sua prática pedagógica. Consideramos que tais mudanças não são mudanças nunca antes exigidas, mesmo porque, na escola, sempre tivemos alunos que apresentam dificuldades, que não a deficiência, e que por vezes se mostram acentuadas. Esse aspecto significa que a escola sempre se mostrou e se mostra rígida, com dificuldades para trabalhar com a heterogeneidade, de modo que a entrada do aluno com deficiência, em seu espaço, evidencia de forma mais intensa a visão homogênea da aprendizagem, ainda presente na escola atual.

O ensino dos alunos com deficiência intelectual tornou-se preocupação para a escola comum, pois acabou por expor “[...] as mazelas do ensino público despreparado para trabalhar com aqueles que não se encaixam ao modelo do aluno ideal.” (FONTES et al., 2009, p. 79).

Estudos revelam que a maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão pouco preparados para lidar com a heterogeneidade escolar, sentindo-se apreensivos com as políticas atuais de inclusão escolar (BEYER, 2006).

Quando o professor não conhece os aspectos relacionados à deficiência e as possibilidades de aprendizagem desses alunos, pode desenvolver baixas expectativas em relação a estes, e tal projeção pode contribuir em muito para o fracasso escolar, ou seja, se há baixas expectativas, o que se oferece também não será favorecedor de uma aprendizagem significativa e muito menos emancipadora.

É necessária uma formação consistente dos professores, que seja crítica e autônoma, para que sejam capazes de escolher, dentre concepções, metodologias e fundamentações teóricas, os melhores elementos a serem trabalhados com seus alunos, deficientes ou não. Com o aligeiramento da formação profissional dos docentes, tal formação se torna inconsistente e as consequências se veem nas práticas tradicionais de ensino, tão comuns na escola, que desvalorizam a diversidade e vão de encontro com a proposta de inclusão escolar.

Para tanto, a formação continuada dos professores em serviço se torna fundamental e esta deve ser pensada de forma coerente com a realidade vivenciada em cada escola, estando de acordo com os saberes docentes que já foram construídos por toda a vida profissional do professor. É preciso, portanto, haver uma reestruturação nas formas clássicas e padronizadas em que geralmente se constituem os cursos de atualização e aperfeiçoamento realizados pelas

secretarias de educação ou instituições de ensino superior, as quais desconsideram as reais necessidades dos profissionais de ensino, no cotidiano escolar (MARTINS, 2008).

Na escola, prevalecem muitas práticas tradicionais de ensino, tais como leitura de textos e interpretação escrita individuais, onde cada aluno faz a leitura no livro didático e preenche as respostas sobre o assunto, individualmente; cópias de textos extensos da lousa; resolução de operações matemáticas descontextualizadas e sem utilização de material concreto ou de apoio etc. Nos momentos de alfabetização, mantêm-se ainda atividades repetitivas com letras soltas ou sílabas, muitas vezes descontextualizadas, que pouco colaboram para um aprendizado significativo.

Nesse contexto, a inclusão do aluno com deficiência intelectual será problemática, mesmo porque seu comprometimento maior se dá na área intelectual, muito exigida nessas atividades e que, da maneira como colocamos, são pouco ou quase nada adaptadas. Importante destacarmos ainda que se conserva, na escola, a valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando ou abordando de maneira incipiente outras disciplinas, igualmente importantes na formação dos alunos.

Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão sendo requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência. (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 43).

Entendemos, portanto, ser fundamental romper com esse ensino tradicional, individualista e limitado. Na perspectiva histórico-cultural, o indivíduo aprende no/com o coletivo, nas e pelas relações sociais, por meio de atividades compartilhadas, quer dizer, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, deve oferecer formas de trabalho colaborativo e compartilhado entre os alunos, a fim de que coletivamente desenvolvam as diversas habilidades requeridas na série em que se encontram e, assim, desenvolvam as funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, tais funções somente serão desenvolvidas se o aprendizado for devidamente organizado. É necessário que na escola avance para além das funções elementares, para o aluno com deficiência intelectual.

Conforme Mello (2006), baseada nos pressupostos da teoria histórico-cultural,

[...] a criança que aprende é **ativa** no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino [...]. É um

processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas. (MELLO, 2006, p. 184, grifo do autor).

Somente através de estratégias e programas educacionais eficazes é que será promovida a superação das condições restritivas inerentes à deficiência e, assim, ocorrerá uma reorganização das estruturas mentais e comportamentais. Uma intervenção pedagógica eficiente e organizada moverá o aluno com deficiência intelectual para o desenvolvimento num sentido amplo de possibilidades (DE CARLO, 2006).

A questão da individualização do ensino foi bastante ressaltada pelos professores, segundo se verifica nas falas abaixo:

[...] eu passava as atividades pra ela, ela fazia junto comigo, eu saía para atender o grupo, aí ela já não fazia (PROF1).

[...] na sala de aula, o problema é que eu não tenho tempo de sentar com ele, demanda muito tempo e atenção a ele, eu tenho os outros alunos para cuidar e aí que eu me vejo em aflição. É a minha dificuldade (PROF3).

[...] ele tava incluído em todas as atividades, de todas participava, claro que eu estava ali do lado, nunca deixei ele de lado (PROF6).

Os professores, por acreditarem e agirem de forma a individualizar o ensino, acabam transformando a inserção de um aluno com deficiência, numa turma regular, como algo muito difícil de operacionalizar. É fato que dar apoio direto e exclusivamente a um aluno, com toda uma sala de aula sob a responsabilidade de um professor, é uma tarefa um tanto quanto impossível de se realizar. Dessa forma, a individualização do ensino é vista de maneira equivocada.

Para Beyer (2006), a questão da individualização do ensino deve ser entendida como a individualização dos alvos, da didática e da avaliação, ou seja, os alvos decorrem do princípio de que o ensino deve ser organizado de modo que contemple as distintas possibilidades apresentadas pelos alunos, onde o currículo possa ser adaptado e flexível. Na didática, pensando na proposta inclusiva, seria preciso oferecer ao aluno com deficiência a

ajuda diferenciada de que necessita, diferenciando didática e método, conforme as necessidades apresentadas. E, por fim, a individualização da avaliação, quando o professor dá preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.

É necessário desenvolver outras estratégias, metodologias, procedimentos de trabalho pedagógico, isto é, mudar a prática na sala de aula, desenvolver trabalhos que ofereçam oportunidades do trabalho no coletivo, em grupos, onde um aluno pode auxiliar o outro. Se as práticas continuarem no sentido de o professor ser o transmissor de conhecimento e os alunos os receptores, não existirá ajuda mútua entre alunos e a responsabilidade será apenas, e exclusivamente, do professor, no auxílio das atividades. Assim, não se desenvolve a autonomia dos alunos e haverá sempre a dependência do professor, por parte deles, para a realização das atividades.

O aluno com deficiência intelectual deverá, evidentemente, dispor de possibilidades maiores de apoio, devido às suas necessidades, que são inerentes a deficiência; porém, cabe ao professor ser mediador das aprendizagens, assim como os colegas de classe podem ser parceiros nessa mediação.

EIXO TEMÁTICO 4

CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tais categorias serão baseadas nos conceitos desenvolvidos por Lunt (1995), que considera a avaliação da aprendizagem escolar como sendo estática ou dinâmica.

1. Avaliação estática: a avaliação se concentra apenas no que o aluno já sabe e faz por si mesmo, ou seja, no produto da aprendizagem, valorizando mais os resultados. Tem o propósito de atribuir notas e classificar o aluno em níveis de aprendizagem. Tem papel retrospectivo.

2. Avaliação dinâmica: Avaliação que dá ênfase ao processo de aprendizagem, de compreensão em como a criança aprende e quais suas possibilidades, nesse processo. Avaliação contínua, de papel prospectivo.

O conceito e a definição de avaliação da aprendizagem, para quatro professores entrevistados, se baseiam no sentido estrito de verificação da aprendizagem, quer dizer, testagem do que foi ensinado por meio de atividades pré-preparadas, provas, testes e verificação dos resultados alcançados – uma avaliação estática. Seguem recortes das falas que ilustram tal definição:

É avaliar o avanço que a criança teve [...] (PROF1).

Avaliação da aprendizagem pra mim é o que ficou do que foi trabalhado em classe mesmo [...] é medir, medição mesmo (PROF2).

Como se fosse um resultado de tudo aquilo que foi trabalhado, explorado em sala e avaliação, ela vem pra dizer o que o aluno sabe, conseguiu dominar [...] (PROF5).

[...] a avaliação tem o objetivo de medir ali [...] serve pra estar direcionando ali o que as crianças estão conseguindo ou não (PROF6).

Os conceitos demonstrados apontam a utilização, em sua maioria, de uma avaliação apenas como medida, quantitativa, estática e tradicional, que pouco informa as possibilidades de aprendizagem dos alunos e se concentra, apenas, naquilo já aprendido, nos resultados. A opção por tal avaliação revela somente níveis já atingidos pelos alunos, de acordo com critérios pré-estabelecidos e que não auxiliam na proposição de novas estratégias de ensino.

Luckesi (1995) já destacava que a prática educativa, majoritariamente, se pauta por uma pedagogia do exame, onde o que importa para os estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, aos professores, são os resultados de provas e exames e não mais que isso, ou seja, “[...] ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes.” (LUCKESI, 1995, p. 25).

Esse modelo avaliativo quantitativo e de mensuração usado pela escola vai de encontro ao conceito dos níveis de desenvolvimento, discutido por Vygotsky. Para esse autor, quando avaliamos, devemos nos pautar não no que já foi atingido ou alcançado, mas no que está por ser construído, ou seja, na zona de desenvolvimento potencial.

Lunt (1995) classifica como “estática”, a avaliação que se concentra apenas no produto da aprendizagem, valorizando mais os resultados e, dessa forma, não oferece informações sobre a resposta da criança ao ensino e as estratégias de aprendizagem empregadas por ela.

Isso é bastante evidente nos relatos dos professores entrevistados, quando dizem utilizar provas, ditados, atividades previamente preparadas, para avaliar a capacidade cognitiva de seus alunos, o quanto conseguiram reter e, por consequência, reproduzir o que lhes foi ensinado, podendo, a partir daí, ser classificados em níveis de alfabetização, tais como pré-silábico, silábico e alfabético; notas de 0 a 10 ou, ainda, conceitos como não-satisfatório, satisfatório e plenamente satisfatório.

A classificação dos alunos em tais níveis, considerados desejáveis, reduz o processo avaliativo a técnicas estáticas de verificação do aprendizado escolar e não serve para indicar caminhos e estratégias para superar as dificuldades encontradas pelos alunos, em seu processo de escolarização. Para o aluno com deficiência intelectual, a situação se torna mais complexa, no sentido que seus avanços, quando comparados com os outros alunos, podem não significar mudanças em sua classificação, ficando sempre abaixo do determinado e esperado para a classe como um todo.

Aguiar (2003), em seus estudos a respeito do conceito de avaliação do aluno com deficiência intelectual apresentado por profissionais da rede municipal de educação de Vitória/ES e por profissionais da saúde e serviço social de ONG da cidade, que também atende esses alunos, concluiu que há, entre esses profissionais, uma ideia predominante de complexidade e dificuldade do ato de avaliar e grande associação do conceito de avaliação a provas, exames e testes, associados diretamente ao desempenho do aluno.

Nos sistemas educacionais existentes, o propósito fundamental da avaliação, tal como é frequentemente utilizada, tem sido o de atribuir notas e classificar o aluno. Esta é planejada a fim de detectar os que fracassaram ou os que foram bem sucedidos. A aplicação de instrumentos avaliativos que buscam a mensuração, apenas, pouco cooperam para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem e raramente são um indicador seguro de que todos aprenderam o que o sistema escolar se propôs ensinar.

Como, então, captar tais avanços, aprendizagens do aluno com deficiência intelectual, que, se comparados aos demais alunos, podem parecer mínimos, sutis, mas que, quando avaliados por eles mesmos, significa o suficiente em seu desenvolvimento naquele momento? Como valorizar tais aspectos?

Com a utilização de uma avaliação tradicional, na qual o aluno deve fazer tudo sozinho, sem ajuda, desconsidera-se o papel da mediação. A mediação tem função importante na avaliação, quando se tem em vista que muito do que hoje é realizado com auxílio, pelo professor ou colega de classe, poderá ser desenvolvido independentemente, no futuro. E isso significa avanço no desenvolvimento. Possibilitar ao aluno com deficiência intelectual mais estímulos e desafios, acesso aos signos mediadores que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores é abrir um leque de possibilidades, não podendo ser possível prever limites (CARNEIRO, 2009).

Apenas dois professores definiram a avaliação num sentido menos restrito, para além da ideia de medida.

[...] a avaliação, ela, deve ser formativa, no dia a dia, a gente tem que registrar os passos que o aluno vai conseguindo conquistar e em cima dessa avaliação você vai propondo novas atividades pra ele ir galgando a leitura e escrita [...] (PROF3).

Avaliar é ver o que o aluno aprendeu durante determinado tempo [...] quais as dificuldades ainda que ele está apresentando para continuar trabalhando e ver o que realmente pode ser feito, qual atividade, qual método ou metodologia que a gente precisa trabalhar com a criança (PROF4).

A opção por uma avaliação dinâmica, formativa, processual, condiz com a proposta da educação inclusiva, pois respeita os processos de aprendizagem do aluno, suas especificidades e direciona o trabalho pedagógico. Será apenas uma avaliação dinâmica que dará conta de investigar a aprendizagem com ênfase no processo.

Nessa perspectiva, reconhece-se o potencial de aprendizagem do aluno, ou seja, o que ele é capaz de realizar com ajuda e que, conseqüentemente, no futuro, poderá realizar independentemente, além de se conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões para o ensino (LUNT, 1995).

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. 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 [...]. (VIGOTSKII, 2006, p. 113).

Em outras palavras, com o reconhecimento da zona de desenvolvimento potencial do aluno, por meio de uma avaliação dinâmica, o professor pode organizar seus processos de ensino, de forma a atender às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual.

Hoffmann (2009, p. 21) ressalta que uma avaliação direcionada ao futuro visa ao encaminhamento de alternativas de melhoria do “objeto avaliado”, e utiliza a metáfora da seta para explicar que tal como uma, “[...] a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando.”

Os dois professores entrevistados citados acima projetam a avaliação como sendo uma ação para o futuro, isto é, não é avaliar uma etapa percorrida pelo aluno e justificar tais resultados com notas/conceitos apenas, todavia, é usar tais informações coletadas para propor ações na prática pedagógica que possam oferecer novas possibilidades de aprendizagem. Ações avaliativas de retroceder ao passado não provocam nem promovem a evolução do aluno, nas diversas áreas de seu desenvolvimento.

A avaliação formativa, citada pelo PROF3, corresponde à avaliação dinâmica, que dispõe de várias estratégias para auxiliar o professor, no registro dos diversos caminhos utilizados pelo aluno para chegar à aprendizagem.

Avaliar para promover suscita, portanto, anotações significativas sobre o que se observa do aluno ao longo do processo – significado este que deve corresponder ao conjunto de suas aprendizagens, de suas condutas, de seus relacionamentos. Pode-se perceber, a partir daí, a incongruência e fragilidade dos registros em graus numéricos ou conceitos classificatórios no processo avaliativo. (HOFFMANN, 2009, p. 48).

O grande desafio da escola é reconfigurar o cenário avaliativo. Para avaliar de forma dinâmica, é necessário refletir sobre a prática e a teoria pedagógica. Uma concepção tradicional de aprendizagem corresponde, por conseguinte, a uma avaliação classificatória, de julgamento de resultados e estática. Já numa concepção histórico-cultural, que concebe o indivíduo como ser histórico e social, considera a heterogeneidade de cada um e está a favor de uma avaliação da aprendizagem dinâmica e dialética na escola.

EIXO TEMÁTICO 5

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

1. Procedimentos avaliativos restritos: as práticas, procedimentos avaliativos se concentram num nível restrito, em que os professores utilizam estratégia ou instrumento único para avaliar a aprendizagem de seus alunos, geralmente por meio de provas ou testes finais.

2. Procedimentos avaliativos abrangentes: para avaliar a aprendizagem do aluno, o professor adota vários procedimentos, de forma a não valorizar apenas o produto final, mas todo o processo de aprendizagem.

A opção por uma avaliação estática ou dinâmica está diretamente relacionada com o tipo de procedimentos avaliativos utilizados.

Foi o que demonstraram as falas abaixo, em que os mesmos professores que optaram por uma avaliação estática são aqueles que desenvolvem práticas, procedimentos avaliativos restritos.

[...] a gente tem o diagrama curricular¹¹, então tem o que a criança tem que estar atingindo por bimestre [...] tem que classificar em silábico, pré-silábico¹². [...] (PROF1).

A avaliação dos meus alunos, a gente tem os descritores, cada bimestre nós utilizamos os descritores que devem ser trabalhados, então eu vou medir a aprendizagem do meu aluno de acordo com aqueles descritores¹³, são 10 a cada bimestre. São como os objetivos e expectativas, tanto de matemática, quanto de português e o resto também (PROF2).

¹¹ Rol de conteúdos de cada série/ano, elaborados pela Secretaria de Educação do município, que a rede municipal de ensino deve seguir.

¹² Níveis utilizados pelo município para classificar etapas de aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização, baseados na teoria de Emília Ferreiro.

¹³ Expectativas a serem atingidas em cada bimestre, por cada aluno, nas diversas áreas curriculares trabalhadas na escola.

[...] a gente usa avaliação mesmo, a prova como instrumento [...] também tem a avaliação do dia, que eu tenho considerado bastante, no final do dia eles escrevem o que aprenderam [...]. Mas a prova que a gente usa mesmo que eu falei [...] (PROF5).

Às vezes, a avaliação sistemática, a prova, e tem, assim, o ditado, e estou juntando mais ou menos os trabalhos deles, observando como eles estão se desenvolvendo, ainda não parei pra fazer uma avaliação desta turma aí (PROF6).

Tais falas demonstram que os professores usam, essencialmente, procedimentos restritos para avaliação da aprendizagem. Dois professores, PROF5 e PROF6, disseram utilizar-se da prova como instrumentos de avaliação. E o PROF1 e o PROF2 empregam como base para avaliação o diagrama curricular e descritores, respectivamente, para verificar se os alunos atingiram o proposto para o bimestre, naquela série, classificando-os em níveis ou conceitos/notas, ao final do processo.

Tais posições estão de acordo com uma avaliação estática, já explorada anteriormente, que serve para medir e indicar o ponto de chegada dos alunos ao final de algum espaço e tempo de aprendizagem. Tal avaliação ilustra o passado apenas, e não ajuda a apontar caminhos ou outras possibilidades de aprendizagem que podem ser percorridos, em diferentes processos.

O PROF6, apesar de dizer que reúne atividades dos alunos e observa o desenvolvimento deles, cai nos procedimentos restritos, quando afirma “não ter parado ainda para fazer avaliação”, ou seja, seu conceito não é de avaliação processual, contínua, mas de avaliação final, estanque, dos momentos de aprendizagem em que se paralisa o que se está fazendo para verificar em que ponto os alunos chegaram ou atingiram, de acordo com metas pré-estabelecidas.

Hoffmann (2009) já enfatizava que muitas práticas avaliativas obedecem a um forte viés linear, quer dizer, após um sequência linear de conteúdos, há um fechamento com testes de aprendizagem referentes e a soma de resultados obtidos em todos eles.

Procedimentos avaliativos restritos fazem uma cisão, um distanciamento entre o avaliador – o professor – e avaliado – o aluno. Os instrumentos que estão a este serviço “[...] têm como função isolar a subjetividade que constitui a dinâmica escolar e dar visibilidade a

resultados quantitativos que exponham o rendimento de cada estudante e que sejam compreendidos como demonstração da aprendizagem realizada.” (ESTEBAN, 2003, p. 17).

Tal forma de conceber a prática avaliativa estimula a competição e, em decorrência, promove a exclusão, já que a diversidade e a diferença não são consideradas como parte de todo o processo pedagógico. Classificam-se e se excluem os alunos que não aprendem, “[...] fica parecendo que as práticas avaliativas das escolas [...] ficam marcadas pela tentativa de igualar a todos, de ignorar as diferenças ou tratá-las com estranhamento.” (RIBETTO et al., 2003, p. 103).

Já os professores que optaram por uma avaliação dinâmica revelaram utilizar-se de procedimentos diversos, para avaliar os alunos.

Eu avalio o aluno na capacidade dele ler, interpretar, eu avalio o aluno na capacidade dele desenvolver as suas atividades no caderno, em folha, na produção de texto, atividades em folha separada, na prova, participação oral [...]. Eu avalio o aluno no todo [...] (PROF3).

No dia a dia, no desempenho das atividades de sala, como eles estão raciocinando, como eles desempenham essas atividades, se apresentam dúvidas [...] na escrita, oralidade e o registro na avaliação do dia que eu também faço (PROF4).

Os procedimentos avaliativos usados pelo PROF3 e pelo PROF4 contemplam as diversas possibilidades de acompanhamento e avaliação, no processo pedagógico. Não se avalia apenas o produto final, após determinado tempo, mas todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando sua multiplicidade e dinamicidade.

Podemos nos remeter aqui às questões do Ciclo avaliativo, ou seja, processo pelo qual o professor, para avaliar o aluno, adota vários momentos e instrumentos que não podem ser desvinculados do cotidiano das ações na escola, da prática pedagógica, onde o professor, como se tirasse fotos de todas as experiências educativas, pode reunir informações necessárias para avaliação do potencial de aprendizagem do seu aluno.

EIXO TEMÁTICO 6

FUNÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

- 1. Para reflexão da ação do professor:** para que o professor reflita a respeito do que foi expresso pelos alunos e, conseqüentemente, reflita sobre sua ação pedagógica.
- 2. Para reflexão da ação do aluno:** para que o aluno reorganize seus conhecimentos e reflita sobre a aprendizagem.
- 3. Para reflexão de ambos, professor e aluno:** para que, juntos, professor e aluno possam refletir sobre o processo ensino e aprendizagem.

A função dos resultados da avaliação como sendo para reflexão da ação do professor foi expressa pela fala de dois professores.

Os resultados eu consigo pautar em que ponto, em que nível o aluno tá, pra, a partir dali, reforçar aquilo que ele tá em deficiência [...] (PROF3).

Serve para eu ver o que eles avançaram e o que precisa retomar (PROF5).

Outros dois professores se posicionaram a consideração dos resultados da avaliação com a função de reflexão da ação do aluno.

[...] é para ver em que descritores estão melhores ou piores para ser trabalhado, ele tentar melhorar o máximo possível a aprendizagem, evoluir mesmo, a evolução deles a cada bimestre, porque é uma coisa acumulativa (PROF2).

Pra ver se o aluno está caminhando bem, porque não está caminhando e diagnosticar realmente o que está acontecendo (PROF4).

E, para reflexão de ambos, professor e aluno, outros dois professores expressaram quanto à função dos resultados da avaliação.

É avaliar o avanço que a criança teve e o trabalho que estou desenvolvendo, ao mesmo tempo, que eu avalio a criança eu avalio como eu estou trabalhando, para ver se está dando certo ou não. Porque às vezes você trabalha um monte de coisa e hora que você vai avaliar, vê que daquela forma não está adequado (PROF1).

Principalmente pra ver se o que trabalhei deu certo e o que não deu, qual a necessidade maior deles [...] O resultado da avaliação é diretamente com meu trabalho mesmo. [...] ela serve pra estar direcionando o que a crianças estão conseguindo ou não (PROF6).

Percebemos que não houve maior incidência num tipo de resposta, ficando equilibradas entre as três funções da avaliação, para reflexão do professor apenas, para reflexão do aluno ou, ainda, para reflexão de ambos, no processo pedagógico.

Em estudo de Oliveira e Campos (2005), a partir de entrevistas com professoras dos serviços de apoio especializado e de classes comuns, com alunos com deficiência matriculados, observou-se que, de 37 professoras entrevistadas, 32 (86,5%) apontaram que a avaliação educacional servia para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estava a serviço tanto do professor quanto do aluno, num processo dinâmico e bidirecional.

Consideramos ser fundamental e partilhamos da ideia da função dos resultados da avaliação estar a serviço de ambos, professor e aluno, já que os dois fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação precisa romper com práticas classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não trabalho coletivo. [...] deve ser parte do processo, permitindo a participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos. (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 52).

Para Capellini (2001), uma avaliação que esteja a favor das práticas inclusivas necessita vincular a avaliação da aprendizagem dos alunos à avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Enfatizam Omote e Chacon (2002, p. 122):

A avaliação, nessas condições, deve ser usada a favor do processo ensino-aprendizagem, tanto do modo como se realiza a aprendizagem quanto do modo como se realiza o ensino. [...] Significa servir também como uma auto-avaliação para o próprio professor. A ênfase no processo não significa que o produto da aprendizagem não precisa ser mensurado; deve sê-lo como parte integrante do processo de avaliação. É importante saber o que cada aluno aprendeu e quanto ele aprendeu.

Em outras palavras, a avaliação deve proporcionar ao aluno o conhecimento das suas possibilidades de aprendizagem, seus pontos fortes, suas dificuldades e, ao professor, um direcionamento na prática pedagógica, a fim de proporcionar novas formas e caminhos para organizar seu trabalho sem a utilização de procedimentos com fins classificatórios e tradicionais.

3.2 Análise dos dados avaliativos do RAADI

Em nossa pesquisa, conforme mencionado anteriormente, para avaliação dos alunos, adotamos duas, das três grandes áreas avaliadas pelo RAADI: a área 1, “Instituição Escolar e Contexto de Aprendizagem”, e área 3, “Áreas Curriculares”, lembrando que as expectativas avaliadas em nosso trabalho foram apenas de Língua Portuguesa.

A área 1, Instituição Escolar e Contexto de Aprendizagem, consiste numa avaliação descritiva dos aspectos mais gerais da escola e do contexto de aprendizagem desenvolvido pelo professor. Essa área foi aplicada apenas uma vez, no início da intervenção com professores da escola C.

Dentro da área 1, o item Avaliação da Instituição escolar é subdividida em três partes: I – Conhecimento prévio sobre o aluno; II – Definição das necessidades específicas do aluno; e III – Definição do cronograma de ações. E, no item Avaliação do Contexto de aprendizagem, são analisados também três aspectos: I – Sala de aula, II – Recursos de ensino e aprendizagem; e III – Estratégias metodológicas.

A área 3, Áreas Curriculares, no que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, objeto de nosso estudo, está dividida em subáreas: Leitura, Produção escrita, Análise e reflexão sobre a língua e linguagem, Escuta-produção oral e, por fim, Padrões de

escrita. Cada uma dessas subáreas é classificada por expectativas de aprendizagem, de acordo com a base curricular da série em que o aluno se encontra, e algumas delas foram adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.

Para avaliar o aluno em cada expectativa, o professor usa a legenda abaixo:

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

A avaliação da área 3 foi aplicada duas vezes, uma ao final do 1º semestre de 2010 e outra, ao final do 2º semestre do mesmo ano.

Abaixo, segue-se a análise de cada caso, no que diz respeito à avaliação nas áreas 1 e 3 do RAADI.

PROF 3/PROF 6 – ALUNO 3

O aluno 3, com 10 anos de idade, possui diagnóstico de deficiência intelectual e tem sua matrícula oficial no 4º ano do Ensino Fundamental, porém, devido às dificuldades de aprendizagem, passou ao longo do 2º semestre de 2010 a frequentar o 3º ano do mesmo nível, em classe denominada pela escola “turma de alfabetização”, constituída com cerca de 10 a 15 alunos, que possuíam dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. O caráter da sala era temporário, para que os alunos pudessem ter um reforço em sua alfabetização, a fim de posteriormente retornar à sua turma original. Porém, não foi o que ocorreu com o aluno 3, já que permaneceu na mesma turma até o fim do ano letivo.

Essa é uma prática recorrente em algumas unidades escolares do município, inclusive, a justificativa para sua existência se aproxima das características da proposta da classe especial, na qual o aluno era inserido para que “se preparasse” e atingisse os níveis desejados de aprendizagem, de modo a poder voltar à classe regular. Essa proposta, embora pautada em boas intenções e buscando um atendimento mais individualizado do aluno, desconsidera a heterogeneidade presente no cotidiano escolar e visa à enturmação, procurando uma padronização e homogeneização inexistente entre os alunos.

O atendimento individualizado ao aluno com DI é necessário e importante, porém, tal ação deve ser desenvolvida no contraturno, em serviços de suporte pedagógico especializado, atualmente chamado, pela proposta do Ministério da Educação, como atendimento educacional especializado (AEE). A proposta é que o aluno possa frequentar o ano escolar correspondente à sua idade-série, propiciando-lhe o estabelecimento de relações afetivas e de aprendizagem com seus colegas da série na qual deve estar matriculado e o apoio pedagógico no AEE, para que, de forma mais diretiva, suas necessidades educacionais especiais possam ser preenchidas. Dessa maneira, ele teria a ampliação de suas possibilidades de aprendizagem escolar: em sala de aula, com sua turma de referência, e no AEE.

No caso do aluno 3, a avaliação com o RAADI foi realizada por dois professores em função da sua mudança de turma, no decorrer da intervenção. A avaliação da área 1, que diz respeito à Instituição Escolar e Contexto de Aprendizagem e a 1ª avaliação da área 3, Áreas curriculares - Língua Portuguesa, foram efetivadas pelo PROF3, ao passo que a 2ª avaliação da área 3 foi realizada pelo PROF6. O ano de referência das avaliações com esse aluno foi o 4º ano do Ensino Fundamental, ano no qual consta sua matrícula oficial.

Passaremos agora a uma descrição da avaliação feita pelos professores, quanto aos componentes avaliados na área 1, sobre a Instituição Escolar, em que serão considerados os conhecimentos prévios sobre o aluno, a definição das necessidades específicas e definição do cronograma de ações, conforme proposição do próprio RAADI, como mencionamos anteriormente. No item sobre o Contexto de Aprendizagem, serão levadas em conta as questões referentes à sala de aula, os recursos de ensino e aprendizagem e as estratégias metodológicas, também seguindo a sequência proposta pelo Referencial.

A avaliação da área 1, proposta pelo RAADI, deve ser desenvolvida não apenas pelo professor, mas por toda equipe responsável pelo aluno, como o coordenador pedagógico e o diretor, para que futuras ações possam ser desenvolvidas a favor desse aluno, no conjunto da escola, favorecendo a sua inclusão efetiva. Entretanto, devido à indisponibilidade de reunir toda a equipe escolar, os apontamentos e as informações coletadas a propósito dessa avaliação dizem respeito apenas ao olhar dos professores.

No que tange aos conhecimentos prévios sobre o aluno, o PROF3 descreveu que a escola possui o laudo médico da deficiência intelectual (DI) do aluno 3, porém, que não são de seu conhecimento e da escola as providências tomadas pela família após esse laudo, se houve encaminhamento para algum serviço especializado e que estratégias já foram desenvolvidas com esse aluno, antes de o mesmo ser matriculado na escola atual. Ou seja, não há um conhecimento sistematizado acerca do histórico de vida escolar do aluno 3. Isso ocorre

muitas vezes pela dificuldade de registro das escolas quanto à trajetória de seus alunos, pela inexistência de instrumentos que propiciem tal ação ou, quando há essas informações, não há uma transferência eficiente das mesmas entre as unidades ou serviços especializados pelos quais o aluno tenha passado, devido à restrita relação mantida entre essas instâncias.

Quanto à definição das necessidades específicas do aluno, o professor garantiu que a escola dispõe de materiais pedagógicos, como livros, DVDs, alfabeto móvel, além de computadores com acesso à internet; entretanto, informou ser necessária a aquisição de livros específicos para o aluno 3 e que a escola precisa dispor de maior diversidade de material pedagógico. Para ele, a presença de um professor de apoio é fundamental para auxiliar esse aluno, no seu processo de aprendizagem, ou, como outra opção, sugeriu a inclusão do aluno com DI em sala específica de alfabetização, que foi o que ocorreu posteriormente.

Podemos perceber que tal escola dispõe de materiais pedagógicos para o auxílio das atividades do professor e que a sugestão de materiais específicos para trabalhar com o aluno com DI não se sustenta, na medida em que não há materiais específicos para o trabalho pedagógico com tal aluno, porém, existem formas, estratégias e adequações específicas que poderão ser necessárias, durante o processo de ensino e aprendizagem, que serão desenvolvidas juntas e durante o momento de atividades dos seus colegas da classe da qual faz parte. No que se relaciona com a sugestão para a inserção desse aluno em sala de alfabetização, confirma-se, mais uma vez, a falsa crença de que, além de materiais específicos, esse aluno necessita de professor e métodos específicos, apartados de sua turma comum, para que ele possa aprender.

Considerando a definição do cronograma das ações, o PROF3 salientou estar fazendo pesquisas e buscas para selecionar materiais para o trabalho com seu aluno com DI, por meio do uso da internet e livros e, além disso, citou que deseja fazer um acompanhamento do aluno, através de avaliação que seja semanal, mensal e bimestral, pontuando expectativas efetivas a serem alcançadas.

Essa atitude demonstra ações do professor em busca de materiais para se trabalhar com o aluno e que ele está comprometido com sua prática pedagógica a favor da aprendizagem do mesmo. Sobre a questão da avaliação, é importante que se pense numa avaliação contínua, indicada pelo PROF3, que não se limite a detectar as dificuldades, mas que busque as possibilidades que podem ser alcançadas pelo aluno DI, no seu processo de aprendizagem.

Sobre a sala de aula, na análise do Contexto de Aprendizagem, o professor ressaltou que a disposição da carteira do aluno, à frente na sala de aula, é um aspecto facilitador para

que o trabalho pedagógico seja direcionado. Dessa maneira, sua ação pode ser mais direta durante as atividades que propõe. Porém, o professor entende que uma das maiores dificuldades, no contexto da sala de aula, é dar atenção individualizada ao aluno o tempo todo.

As especificidades do aluno com DI evidenciam a necessidade de atendimento individualizado para a realização de atividades propostas em sala de aula, todavia, cabe ao professor organizar sua prática, adequar as atividades diárias, a fim de que estas possam ser desenvolvidas não apenas de forma individual, mas em duplas, trios, grupos em geral, de forma que os próprios colegas da sala de aula possam ser ajudantes do aluno com DI e não sobrecarregar o professor.

Nesse aspecto, uma turma com um número reduzido de alunos, que possui aluno com DI matriculado, poderia facilitar a atuação do professor frente aos momentos de trabalho individualizado e, juntamente com várias outras questões, como a adoção de adequações curriculares, mudança nas práticas tradicionais de ensino e avaliação.

Inclusive, no que concerne aos recursos de ensino e aprendizagem e estratégias metodológicas, o professor citou a importância da adequação das atividades para o aluno e que a utilização de materiais concretos de contagem, jogos e imagem podem ser facilitadores no processo de compreensão dos conteúdos trabalhados, além da organização sequencial dos conteúdos, flexibilização do tempo e desenvolvimento de estratégias de intervenção.

Tais dados demonstram que, apesar de algumas contradições apresentadas nessa avaliação dos processos de aprendizagem do aluno com DI, o PROF3 possui clareza quanto a alguns aspectos importantes para o favorecimento da inclusão deste aluno, em sua sala de aula, sobretudo nos aspectos relacionados à sua ação pedagógica.

Em relação à avaliação da área 3, Áreas Curriculares - Língua Portuguesa, do aluno 3, 4º ano do Ensino Fundamental, apresentamos os dados sistematizados em gráfico, para que possamos fazer uma comparação entre as duas avaliações, reforçando que, no caso específico do aluno 3, a 1ª avaliação foi realizada pelo PROF3 e a 2ª, pelo PROF6.

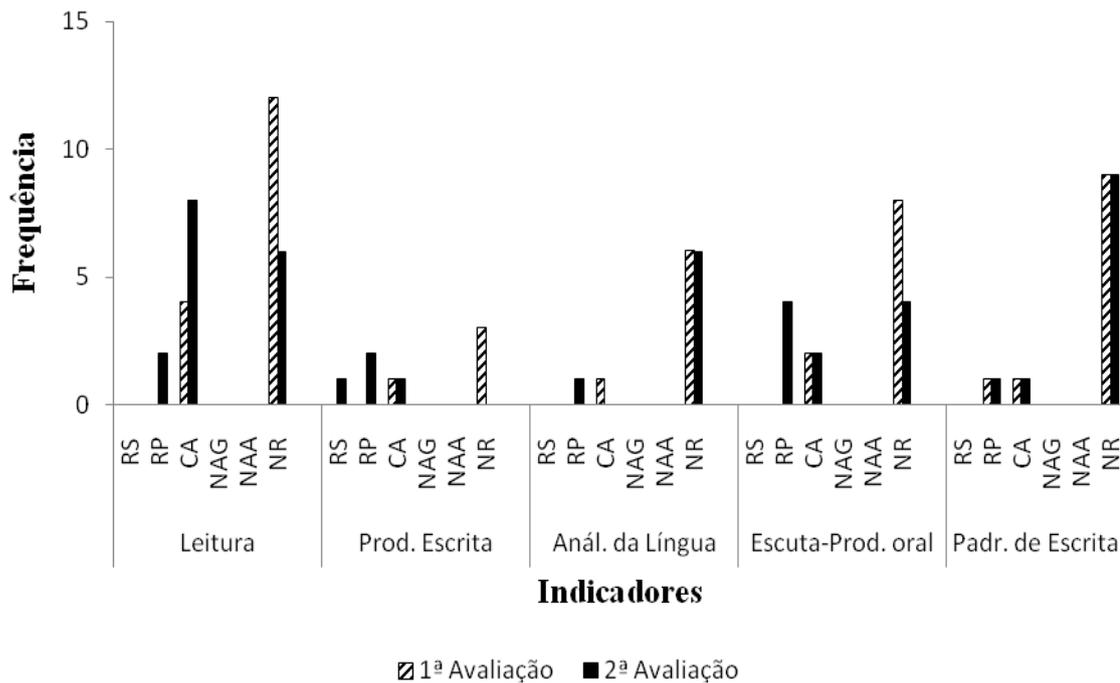


Gráfico 1 - Avaliação inicial e final da Área 3: Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - 4º ano do Ensino Fundamental (Aluno3/Prof3 e Prof6).

Na 1ª avaliação do aluno 3, os indicadores ficaram distribuídos, majoritariamente, em “não realiza” (NR) e “realiza com ajuda” (CA), evidenciando que o professor avalia que o aluno ou não consegue fazer ou faz somente se for com ajuda, as expectativas de aprendizagem da área de Língua Portuguesa. As expectativas de aprendizagem indicadas como “não realiza” (NR) ficaram acima, em todos os componentes: Leitura, Produção escrita, Análise da língua, Escuta produção - oral e Padrões de escrita.

O professor indicou que o aluno “realiza parcialmente” (RP) apenas uma das expectativas de aprendizagem, relativa à “compreensão do sistema de escrita alfabética” (P78)¹⁴, do componente Padrões de escrita.

Podemos perceber algumas contradições na avaliação inicial do aluno 3, por exemplo, as expectativas “estabelecer relação entre título-texto ou entre imagens-texto” (P4) e “reconhecer alguns organizadores de leitura” (P20) foram avaliadas como “realiza com ajuda”; no entanto, a expectativa “ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética, ajustando

¹⁴ Para consultar as expectativas na íntegra, verificar as planilhas do Referencial, no Anexo A. A letra “P”, que segue o número das expectativas, diz respeito a Português, assim como no Referencial completo estão “M” para Matemática, “C” para Ciências, por exemplo. Sobre o aluno 3, consultar planilhas do 4º ano e dos alunos 4 e 5, planilhas do 5º ano do Ensino Fundamental.

o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração” (P2) foi avaliada como “não realiza” (NR), ou seja, essa expectativa também poderia ser realizada pelo aluno com ajuda (CA), pois, para efetivar P4 e P20, é necessário haver minimamente uma leitura hipotética do texto.

A expectativa “registrar o texto produzido a partir de modelo do professor” (P24) é feita pelo aluno 3, conforme avaliação do professor, com ajuda (CA), porém, “produzir texto simples, com apoio, com base em sua hipótese escrita” (P23) foi avaliada como “não realiza” (NR). Isso pode apontar que o aluno consegue copiar um texto proposto na aula, codificar e decodificar o sistema alfabético para a realização da cópia, contudo, não consegue, no 4º ano do Ensino Fundamental, produzir um texto, mesmo simples, de sua autoria? Será que nossa prática pedagógica não tem colaborado para tal resultado? Será que deixamos de lado a produção, a reflexão acerca da língua escrita, para nos pautarmos mais em cópias e registros muitas delas sem sentido? Abordaremos esse aspecto mais adiante.

Na 2ª avaliação, realizada pelo PROF6, o aluno 3 obteve avanços em alguns aspectos. Em Leitura reduziu, significativamente, as expectativas avaliadas em “não realiza” (NR) e ampliou as expectativas em “realiza parcialmente” (RP) e “realiza com ajuda” (CA), como nas expectativas “localizar de forma dirigida informações em gráficos e tabelas que acompanham o texto” (P12) e “observar a sequência temporal de episódios ou procedimentos, com apoio” (P21). Isso pode sinalizar que o professor começa a considerar os avanços do aluno e suas condições de aprendizagem curricular, avaliando positivamente algumas expectativas da Leitura, as quais o aluno é capaz de concretizar. Certamente, o uso do RAADI pela 2ª vez também é um elemento a ser levado em conta, uma vez que o professor já conheceu o material e, numa segunda aplicação, está mais seguro de sua proposta.

Em Produção escrita, não houve expectativa avaliada em “não realiza” (NR), migrando os indicadores para “realiza satisfatoriamente” (RS) e “realiza parcialmente” (RP). As expectativas “produzir textos simples, com apoio, com base e sua hipótese escrita” (P23) e “revisar o texto, através de modelo, com apoio” (P32), antes consideradas pelo professor como “não realiza” (NR) para o aluno 3, foram indicadas, na 2ª avaliação, como “realizadas parcialmente” (RP), enquanto a expectativa “registrar o texto produzido, a partir de modelo” (P24), que antes o professor havia avaliado como “realiza com ajuda” (CA), passou a “realiza satisfatoriamente” (RS). É importante mencionar que, mesmo em Produção escrita, um dos componentes nevrálgicos da aprendizagem dos alunos com DI, o professor consegue avaliar o desempenho do aluno, enfatizando componentes nos quais ele avança e, além disso, nas expectativas P23 e P32, como destacamos, passa a considerar que o aluno é capaz de realizar parcialmente uma produção simples, com base em suas hipóteses de escrita, além de revisar o

texto com base no modelo. São componentes curriculares significativos no processo de construção e compreensão da escrita, isto é, no contexto em sala de aula comum, a aproximação com a escrita pode ser elemento significativo para a aprendizagem do aluno com DI e, em acréscimo, não podemos deixar de mencionar o olhar avaliativo do professor, capaz de captar competências de escrita no aluno com DI, embora ainda distantes daquilo que se pode esperar, no 4º ano de escolarização.

Em Análise da língua, somente a expectativa “identificar elementos constitutivos da organização de um gênero, com apoio” (P34), que era “realizada com ajuda” (CA) pelo aluno 3, foi avaliada em “realiza parcialmente” (RP). As outras expectativas se mantiveram como “não realiza” (NR). Tais resultados nos fazem questionar, por exemplo, algumas expectativas avaliadas como “não realiza” (NR): será que, “com ajuda” (CA), o aluno 3 não conseguiria “distinguir fala de personagem do enunciado do narrador” (P36)? Vale frisar que, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o gênero mais trabalhado é o conto, narrativa que possui, em sua estrutura, predominantemente, essa relação entre personagem e narrador, razão pela qual entendemos que essa expectativa poderia, sim, ser avaliada de forma mais positiva. Assim, ainda permanece a dúvida: a dificuldade seria do aluno com DI, que não conseguiu aprender tais aspectos, ou da escola, que não conseguiu ensiná-lo?

Em Escuta – produção oral, foi reduzida pela metade o número das expectativas avaliadas como “não realiza” (NR) – de oito ficaram apenas quatro expectativas, ainda avaliadas como “não realiza” (NR) pelo aluno 3. Quatro expectativas mudaram o indicador na 2ª avaliação, para “realiza parcialmente” (RP). Ou seja, demonstraram-se, nesse componente, avanços significativos na avaliação do aluno 3, pois percebemos que, entre a 1ª e a 2ª avaliação, o aluno desenvolveu habilidades no que diz respeito à participação em rodas de conversa, no recontar de textos e no relato de experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal, aspectos significativos na trajetória de aprendizagem da oralidade. Mais uma vez, o professor evidencia a capacidade curricular do aluno, de acordo com as expectativas de sua série.

Quanto ao componente Padrões de escrita, não houve alterações em relação à 1ª avaliação, mantendo-se os mesmos resultados. Na expectativa “compreender o sistema de escrita alfabética” (P78), os dois professores, PROF3 e PROF6, avaliaram que o aluno “realiza parcialmente” (RP), e a expectativa “escrever corretamente palavras de uso frequente” (P93), da mesma forma, foi avaliada em “realiza com ajuda” (CA). Já as expectativas relacionadas à acentuação, pontuação, segmentação correta de palavras e parágrafos e texto foram avaliadas como “não realiza” (NR), em ambas as avaliações,

demonstrando que as maiores dificuldades do aluno 3, sobre os Padrões de escrita, se concentram na estrutura da escrita e organização textual, expectativas bastante exigidas nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Em síntese, em relação ao aluno 3, observamos que o professor considera alguns avanços em sua aprendizagem na Língua Portuguesa e, mesmo que este ainda não tenha constituído ou compreendido a base alfabética da escrita, em toda sua complexidade, apresenta algumas competências no uso da língua, sendo que suas maiores dificuldades se concentram nos Padrões da escrita.

PROF 4 – ALUNO 4

O aluno 4 é regularmente matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, com 11 anos de idade, não possui quadro diagnóstico de deficiência intelectual concluído, contudo, há em seus registros escolares encaminhamentos e relatórios que fazem referência a tal diagnóstico.

De acordo com um dos relatórios do aluno 4 a que tivemos acesso, seus pais possuem incompatibilidade sanguínea e a gravidez não foi planejada. Após o nascimento, houve atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, a qual demorou a andar e a falar. O aluno, desde pequeno, apresenta agitação, agressividade e dificuldade em aceitar aproximações afetivas. Desde o início de sua vida escolar, tem dificuldades de aprendizagem. Ainda conforme o relatório, durante avaliação com a psicopedagoga, quando foi solicitada a esse aluno a realização de algumas atividades, como desenhar, montar jogos de encaixe e manipular alguns brinquedos, teve muitas dificuldades e se mostrou agressivo, em alguns momentos.

O PROF4, na sua avaliação da área 1, no que diz respeito à Instituição escolar, revelou que os conhecimentos prévios que tem sobre o aluno advêm desse relatório que citamos acima, relatório psicológico e psicopedagógico descritivo desenvolvido por um Núcleo de Apoio da Secretaria de Educação do município, quando o aluno estava no 3º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, há 2 anos.

Nesse relatório, estão descritas as condições de gestação e parto da mãe, desenvolvimento do aluno, nos primeiros anos de vida e nos primeiros anos escolares. O PROF4 considerou que tal relatório é pouco claro e que deixa lacunas no que se refere a

várias informações sobre o desenvolvimento e principalmente a aprendizagem do aluno, em anos anteriores. Para o professor, há necessidade de encaminhamento da criança a projetos que atendam alunos com necessidades educacionais especiais, e que não sabe se isso já foi feito anteriormente. A falta de informações da trajetória do aluno também foi ressaltada pelo PROF3.

Tais dados desvelam a relação restrita entre educação e saúde, e a dificuldade de compartilhar informações acerca do aluno, entre as diversas áreas e profissionais que o assistem, atrapalhando o estabelecimento de um planejamento de ações conjuntas a favor do seu desenvolvimento. E, ainda, faltou o desenvolvimento de um trabalho contínuo com esse aluno, tendo ele sido avaliado, inclusive tardiamente, sem um plano de acompanhamento seja pedagógico, seja psicológico, ficando apenas no relatório que pouco ajuda a família e a prática dos profissionais responsáveis pela criança.

A respeito da definição das necessidades específicas do aluno, ainda da área 1, quanto à questão de recursos materiais e humanos, o PROF4 assinalou que, na unidade de ensino, eles contam com alguns materiais, tais como: materiais pedagógicos (alfabeto móvel, material dourado etc.), DVDs e CDs, livros infantis e computadores com acesso à internet, porém, há necessidade de outros materiais, como: materiais para alfabetização, livros infantis de acordo com a faixa etária, sem contar a importância de recursos humanos, quer dizer, a presença de profissionais que auxiliem os alunos não alfabetizados, especificamente, no cotidiano da sala de aula. A redução do número de alunos por turma também foi citada, para facilitar o trabalho mais direcionado ao aluno com DI.

Sobre esses aspectos, o PROF4 não abordou diretamente a questão de materiais específicos para trabalhar com o aluno com DI, todavia, aludiu à necessidade de haver uma variedade maior de materiais na escola, sobretudo a respeito de alfabetização, já que é o nível de aprendizagem em que se encontra o aluno 4. E, quanto aos recursos humanos, salienta um aspecto importante na configuração da inclusão de alunos com deficiência na escola comum, que é a presença de uma equipe de apoio para auxiliar nesse processo. O auxílio individualizado dos profissionais da educação especial, por exemplo, aos alunos com DI pode se dar nos momentos de horário oposto daquele em que o aluno estuda regularmente e/ou, para casos mais específicos, com maior nível de comprometimento, pode ser preciso o atendimento durante a aula, ajudando o aluno em concomitância com o professor da sala comum. Podemos sugerir que tal forma de atendimento é uma necessidade desse professor, pois as carências que seu aluno com DI apresenta são dificuldades bastante distantes das que se costumam trabalhar, na série em que ele se encontra, ou seja, o aluno 4 está no 5º ano, onde

conteúdos trabalhados se tornam bastante complexos, já que suas dificuldades dizem respeito ainda às questões iniciais de alfabetização. Inclusive, no aspecto definição do cronograma de ações, item 3, da avaliação da Instituição escolar, área 1, o professor se propôs, como parte da avaliação e estratégias a serem realizadas pela escola para o ano vigente, buscar sugestões de materiais para o trabalho com esse aluno com os profissionais da área.

Tal dado reforça a ideia de que muitas das ações a favor da inclusão do aluno com DI têm-se concentrado apenas em ações individualizadas do professor e não no âmbito da escola, complicando a operacionalização da proposta de inclusão escolar que deve envolver toda a comunidade escolar.

Na avaliação do Contexto de aprendizagem, no item relativo à sala de aula, ressaltou que, no momento de trabalho pedagógico individualizado com o aluno com DI, os colegas da turma colaboram com o professor, e que a disposição das carteiras da sala de aula, em “U” ou grupos, favorece o desenvolvimento das atividades que propõe, na socialização, porque os colegas podem auxiliá-lo nesses momentos. Pontos críticos levantados pelo PROF4 revelam que o aluno 4, por vezes, dorme na sala de aula e que sua fala apresenta dicção ruim, perturbando a comunicação entre ele, o professor e os colegas.

Esse professor possui a clareza de que algumas mudanças físicas na sala de aula podem ser úteis para favorecer a aprendizagem do aluno com DI, por exemplo, a organização de grupos no desenvolvimento de atividades, porém, além de mudanças físicas, é indispensável efetivar a organização do tempo, do material pedagógico, do conteúdo, isto é, das práticas cotidianas da sala de aula, entre outras mudanças, de tal forma que as dificuldades apresentadas pelo aluno com DI possam ser amenizadas. Entretanto, é importante destacar as providências realizadas pelo professor, na organização física da sala de aula, como elementos facilitadores na colaboração entre alunos e para o próprio professor.

O PROF4 enfatizou também que o acesso do aluno 4 aos diversos materiais pedagógicos (alfabeto, EVA, papéis coloridos, tinta etc.) são aspectos facilitadores quanto aos recursos de ensino e aprendizagem, e que tais materiais devem ser apresentados de acordo com as propostas e trabalho e grau de dificuldade exigidos na atividade.

No que diz respeito às estratégias metodológicas usadas, último item da avaliação da área 1, o PROF4 salientou que possui dificuldades em adequar as atividades da série em que o aluno está ao nível de aprendizagem em que ele se encontra, devido à discrepância entre esses dois parâmetros, ou seja, o aluno 4 está regularmente frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental, porém, seu nível de aprendizagem se concentra, ainda, nos níveis de alfabetização.

Esta questão tem-se tornado uma das maiores preocupações dos professores, no âmbito da inclusão escolar do aluno com DI, quer dizer, adequar as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula, para que esse aluno possa se beneficiar dos processos de ensino e aprendizagem da série na qual está inserido, mesmo que seu nível de conhecimentos esteja em discrepância com tal parâmetro. Isso ocorre principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, onde a complexidade dos conteúdos aumenta, fazendo com que o professor, muitas vezes devido a essa dificuldade, planeje atividades de uma forma para o aluno com DI, totalmente diferente daquelas propostas para a turma em geral. Como citado pelo PROF4, é preciso que as atividades propostas ao aluno com DI sejam funcionais e mais simplificadas que aquelas apresentadas aos outros alunos da turma, envolvendo sempre recorte e colagem. E que tais atividades, dessa maneira, possam colaborar na participação do aluno, impedindo que ele durma durante a aula.

Não podemos desconsiderar que há níveis da deficiência intelectual que comprometem significativamente seu desempenho na sala de aula comum, porém, a prática do professor em desenvolver atividades diferentes para esse aluno tem sido bastante comum, como modo de o aluno com DI desenvolver algo na sala e não ficar ocioso. Essa ação do professor é, muitas vezes realizada como a única forma de proporcionar a participação do aluno, no contexto da sala de aula, porém, isso compromete sua ação em relação à turma toda, visto que terá que dispor de muitos momentos individualizados para orientar o aluno com DI a realizar tais tarefas, o que é bastante difícil, na dinâmica de uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental, principalmente se possui uma turma numerosa, fazendo com que o aluno, ao aguardar essa ação direta do professor, realmente durma na sala de aula ou, ainda, apresente comportamentos inadequados.

O professor deve realizar adequações do conteúdo e das proposta de atividades da turma em geral; por exemplo, se o aluno não consegue realizar a leitura de um texto sozinho, o professor pode pedir que outro aluno leia para ele; num momento de produção de texto, se o aluno não consegue ainda registrar suas ideias no papel, o professor pode pedir para ele uma construção oral, a qual pode ser gravada e transcrita depois, por outro aluno. Dessa forma, são oferecidas não atividades diferentes, mas diferenciadas, adaptadas de acordo com as propostas feitas por todos os alunos da sala.

Em relação à avaliação da área 3, Áreas Curriculares - Língua Portuguesa, do aluno 4, do 5º ano do Ensino Fundamental, apresentamos os dados sistematizados em gráfico, para que possamos fazer uma comparação entre as duas avaliações.

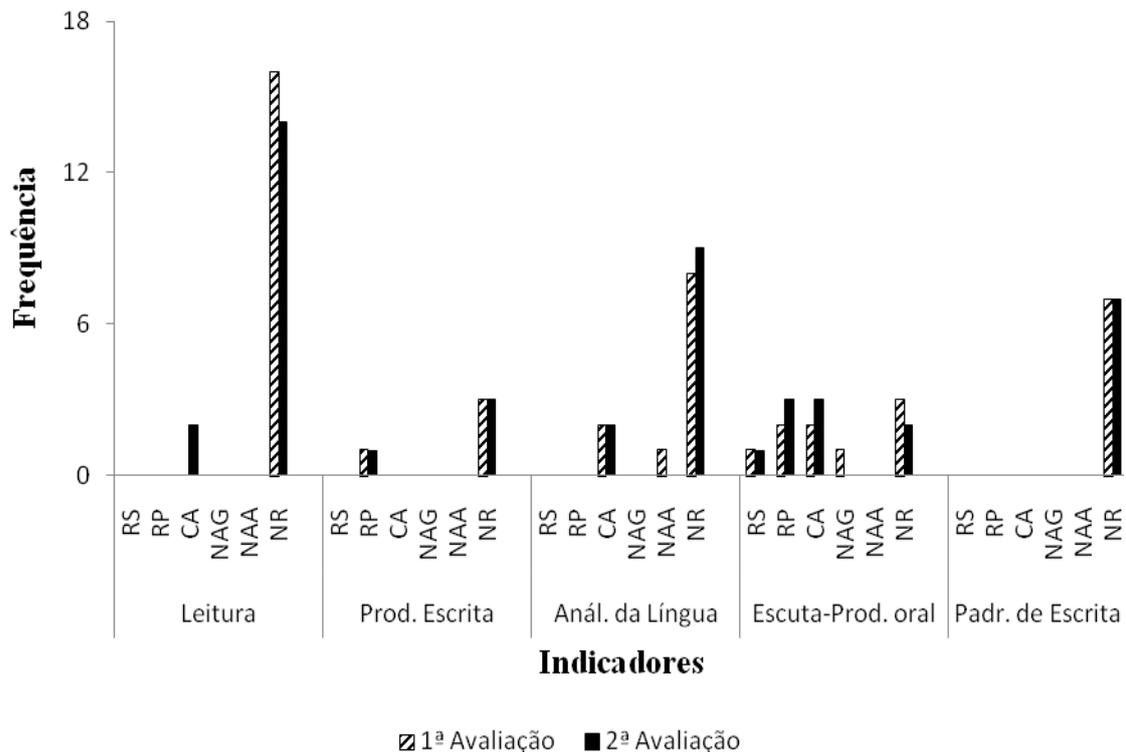


Gráfico 2 – Avaliação inicial e final da Área 3: Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental (Aluno4/Prof4)

Pelos dados do gráfico, percebemos que, na 1ª avaliação, os indicadores revelaram predominância de expectativas avaliadas como “não realiza” (NR), principalmente em Leitura, Análise da língua e Padrões de escrita. Em Leitura e Padrões de escrita, especificamente, as expectativas foram avaliadas exclusivamente como “não realiza” (NR), na 1ª avaliação, demonstrando que tais áreas podem ser aquelas de maior dificuldade para o aluno 4, uma vez que, no 5º ano, se espera que os alunos se utilizem dos padrões adequados da Língua Portuguesa.

Em Produção escrita e Escuta-produção oral, houve avaliação do indicador “realiza parcialmente” (RP), em três expectativas. Em Produção Escrita, foi a expectativa que se refere a “reescrever texto a partir de modelo, com ajuda” (P29) e, em Escuta-Produção oral, foram assinaladas, da mesma maneira, as expectativas “ouvir com atenção textos lidos ou contados” (P55) e “recitar poesias ou versos conhecidos” (P58).

Tais dados sugerem pontos fortes na aprendizagem desse aluno, pois, apesar das dificuldades relatadas pelo PROF4, na avaliação da área 1, o aluno 4 consegue reescrever um texto, com apoio de modelo e ajuda de outro colega ou do professor, além de apresentar

postura para ouvir a leitura de textos e conseguir, oralmente, recitar textos de memória (poesias, versos). Com tais expectativas alcançadas, poderíamos sugerir que o aluno em questão poderia realizar as expectativas “ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração” (P2) ou, ainda, “apreciar poemas lidos ou recitados” (P65), por exemplo, mesmo que parcialmente ou com ajuda, visto que o P65 usa o verbo “apreciar” e isso ele, certamente, poderia fazer.

No item Escuta - produção oral, onde houve maior distribuição dos indicadores, além das expectativas avaliadas em “realiza parcialmente” (RP) que já citamos, tivemos um indicador “realiza satisfatoriamente” (RS), na expectativa relativa à “dramatização de textos” (P62).

Em relato, o professor destacou que o aluno 4 possui uma postura bastante falante na sala e que gosta de atividades artísticas de apresentação aos outros alunos, como teatros, músicas e poesias, talvez por isso tenha se destacado nas expectativas que se relacionam com esses aspectos, evidenciando uma importante competência a ser considerada e valorizada, em face de tantas outras dificuldades.

Na 1ª avaliação ainda, em Análise da Língua, apesar da maior incidência do indicador “não realiza” (NR), temos duas expectativas avaliadas como “realiza com ajuda” (CA), que se referem a “identificar elementos constitutivos da organização de um gênero, com apoio” (P34) e “identificar e compreender marcadores espaciais” (P40).

A identificação da expectativa P34 como realizada pelo aluno “com ajuda” (CA) poderia levar a pressupor que o aluno 4 também conseguiria realizar a expectativa “relacionar o gênero do texto à situação concreta” (P1), já que ele consegue identificar alguns elementos do gênero textual e, dessa forma, também seria possível que ele realizasse uma “leitura hipotética de textos de seu cotidiano” (P2), mesmo que parcialmente ou com ajuda.

Das expectativas da avaliação inicial, uma foi indicada como conteúdo não apresentado ao grupo e se refere ao “trabalho com roteiro de entrevista” (P60), do componente Escuta-produção oral, significando que tal assunto ainda não foi trabalhado com a turma, por não fazer parte dos conteúdos focalizados até aquele momento do ano letivo. E houve outra, avaliada como conteúdo não apresentado ao aluno, sobre “vivenciar de forma concreta o uso de metáforas” (P50), de Análise da língua.

Já na 2ª avaliação, podemos perceber que o aluno 4 foi avaliado com avanços em alguns componentes. Em Leitura, por exemplo, reduziu duas expectativas avaliadas como “não realiza” (NR), quanto a “relacionar o gênero do texto à situação concreta” (P1) e “ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética, ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na

ilustração” (P2), que passaram a ser indicadas como “realiza com ajuda” (CA). Acreditamos que essas mesmas expectativas (P1 e P2) poderiam ter sido avaliadas com ajuda (CA) ou parcialmente (RP), já na 1ª avaliação e, se o fossem, talvez agora (claro que dependendo do trabalho do professor acerca de tais aspectos) poderiam ter sido avaliadas como “realiza satisfatoriamente” (RS). No entanto, há de se destacar que o aluno aprende a lidar com alguns aspectos do gênero linguístico e que o professor é capaz de perceber seus avanços.

Em Escuta – produção oral, duas expectativas, “participar do recontar de textos com apoio” (P54) e “expor assuntos pesquisados com ajuda” (P64), antes avaliadas como “não realiza” (NR), passaram a ser indicadas como “realiza com ajuda” (CA) e “realiza parcialmente” (RP), respectivamente. O aluno também manteve o “realiza satisfatoriamente” (RS), na expectativa “dramatizar textos” (P62).

Consideramos que algumas expectativas que ainda permaneceram avaliadas como “não realiza” (NR) talvez pudessem ter sido avaliadas com os indicadores mais positivos; por exemplo, no componente Leitura, a expectativa “estabelecer relação entre título-texto ou entre imagens-texto” (P4), “compreender o assunto do texto, com base nos indicativos e de palavras-chaves (P6) e até mesmo “inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas” (P9) poderiam ter sido avaliadas como “realiza com ajuda” (CA) ou “realiza parcialmente” (RP), já que foi indicado que o aluno faz uma leitura mesmo que hipotética do texto e consegue relacionar alguns gêneros de texto à situação concreta. Há de se valorizar a produção oral e os avanços que tal aluno apresenta, nessa área, porque a oralidade é um componente importante da Língua Portuguesa e o aluno com DI deve ser instruído para lidar com ela, de forma mais próxima ao padrão normativo.

Em Produção escrita, a expectativa P23, sobre “produzir textos simples com apoio e com base na própria hipótese de escrita”, ainda permaneceu na avaliação final como “não realiza” (NR), demonstrando um aspecto bastante preocupante, uma vez que o aluno 4 se encontra no 5º ano do Ensino Fundamental e, de acordo com a avaliação do professor, não consegue ainda produzir um texto simples e com base em sua hipótese de escrita! Tendo em vista que, nessa série e anos posteriores, as exigências de trabalho com textos se tornam cada vez mais complexas, como saber ler, interpretar e produzir textos instrucionais, jornalísticos etc., é necessário nos questionarmos: como, de que forma e por que os aspectos básicos da Língua Portuguesa ainda não são dominados, mesmo que minimamente, pelo alunos com DI, a despeito de terem passado vários anos de escolaridade, desde a Educação Infantil, em alguns casos, até o final do ciclo I do Ensino Fundamental? Seria uma particularidade da deficiência intelectual? Seria esperado, em alguns casos de maior complexidade? Mas, esses alunos que

hoje estão na escola não teriam capacidade para adquirir, mesmo que parcialmente ou apoiados, os princípios básicos da escrita? Ou, a forma como a escola, em geral, lida com a escrita, não pode estar dificultando sua aprendizagem? São questões pertinentes, para as quais ainda não temos respostas definitivas e, além do mais, dependemos da análise da particularidade de cada situação.

A expectativa sobre o trabalho com metáforas (P50), do componente Análise da língua, antes avaliada como “conteúdo não apresentado ao aluno” (NAA), foi apresentada, de acordo com o professor, porém entendeu que o aluno “não a realiza” (NR). Assim como a expectativa P60, sobre “colaboração na elaboração do roteiro de entrevista”, do componente Escuta – produção oral, antes avaliada como “conteúdo não apresentado ao grupo” (NAG), foi avaliada da mesma forma, como “não realiza” (NR). Certamente, estamos diante de expectativas mais complexas, principalmente a P50, pois o uso de metáforas poderá ser mais difícil para aquela criança com DI, porque se trata de uma linguagem não-direta, o que pode confundir sua compreensão. No entanto, a P60, que concerne à colaboração para elaboração de uma entrevista, é diferente, pois se trata de uma atividade que ele pode, a partir mesmo da expectativa, atuar como colaborador, portanto, dependerá muito mais da habilidade do professor e dos colegas em tornar sua participação possível do que de suas competências individuais.

Por fim, em Padrões de escrita, foram mantidos os mesmos resultados da avaliação inicial, com todas as expectativas avaliadas em “não realiza” (NR), o que sinaliza, assim como para o aluno 3, como o maior entrave no que diz respeito aos conteúdos de Língua Portuguesa, as questões acerca de pontuação, organização estrutural do texto e concordância. De fato, se tais alunos com DI não conseguem, de acordo com a avaliação do professor, nem mesmo produzir um texto simples, com certeza esses aspectos mais complexos se mostrarão pouco acessíveis, nesse momento.

Em síntese, em relação ao aluno 4, apesar do relato inicial do professor sobre suas dificuldades até mesmo na oralidade, vamos observar avanços em sua aprendizagem em vários aspectos da Língua Portuguesa e, mais do que isto, o olhar atento do professor, capaz de perceber detalhes de sua aprendizagem, fator da maior importância. No que tange aos Padrões de escrita, como mencionamos, podemos estar diante de uma particular dificuldade na área da deficiência intelectual, o que ainda não podemos sustentar de forma genérica, mas que pode estar apontando aspectos específicos da aprendizagem curricular desse aluno.

PROF 5 – ALUNO 5

O aluno 5 é regularmente matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, com 11 anos de idade; e assim como o aluno 4, também não possui quadro diagnóstico de deficiência intelectual concluído, todavia, seus registros escolares ressaltam encaminhamentos e relatórios que fazem referência a tal diagnóstico.

A avaliação da área 1 do RAADI, realizada pelo PROF5, se pautou, como do PROF3 e PROF4, nos seguintes aspectos: sobre a Instituição escolar, ele definiu os conhecimentos prévios sobre o aluno, a definição das necessidades específicas e a definição do cronograma de ações. Sobre o Contexto de Aprendizagem, as questões referentes à sala de aula, recursos de ensino e aprendizagem e estratégias metodológicas.

Ao avaliar as questões de conhecimento prévio sobre o aluno com deficiência intelectual, descreveu alguns aspectos de seu desenvolvimento global e de aprendizagem, que constam em relatório na escola, que o próprio PROF5 havia efetivado. Afirma que a escola pouco sabe sobre o histórico familiar do aluno e que há registro apenas de diversos encaminhamentos solicitados para que a família levasse a criança para avaliação diagnóstica, porém, a família não atendera às solicitações.

Como no caso dos alunos 3 e 4, há igualmente dificuldades a respeito das informações e registros sobre a trajetória escolar do aluno 5, além de um agravante citado, que é a pouca colaboração da família no sentido de levá-lo às consultas ou atendimentos agendados nos serviços de saúde, o que contribui para a dificuldade na conclusão do diagnóstico e, por consequência, para o estabelecimento de um planejamento de ações a favor do aluno, seja na área da saúde, seja na da educação.

O PROF5 também relatou a presença, na escola, de vários materiais pedagógicos disponíveis, computadores com acesso à internet, rádio, entre outros, contudo, destacou a necessidade de serem providenciados materiais e livros específicos para alfabetização, aspecto esse também citado pelo PROF4, que pode ser justificado devido à necessidade desses professores em desenvolver atividades específicas voltadas ao seu aluno com DI, que se encontra em vias de alfabetização. Porém, as atividades específicas de alfabetização que o professores vêm citando, ao longo da avaliação, ocorrem muitas vezes descoladas das propostas da série em que os alunos estão matriculados, o 5º ano do Ensino Fundamental. Tais atividades se fazem necessárias, mas tal proposta deve ser introduzida no atendimento especializado ou em momentos de reforço escolar, em horário diferente daquele que o aluno

frequente, no contraturno, pois requer um momento de trabalho individualizado que o professor, durante sua aula com toda a turma, teria poucas condições de realizar.

Apesar das dificuldades que o aluno com DI pode apresentar, frente aos conteúdos da série em que está inserido, isso não impede que estes lhe sejam apresentados, pois, de forma adaptada, ele poderá ser capaz de assimilar alguns de seus aspectos.

Como definição do cronograma de ação, ainda sobre a Instituição escolar, o professor citou que traça expectativas para que o aluno alcance ao longo do mês, e que estas estão de acordo com as possibilidades do mesmo para aquele momento; tais expectativas vão aumentando sua complexidade, através das respostas que o aluno com DI vai oferecendo.

Tal ação demonstra que o professor reconhece a necessidade de adequações curriculares para seu aluno com DI, no que diz respeito aos conteúdos curriculares principalmente; tal medida é fundamental, em função da complexidade que os conteúdos do 5º ano podem apresentar a esse aluno, o qual ainda está se alfabetizando.

Sobre o contexto de aprendizagem, o professor descreveu que a quantidade excessiva de informações nos murais e paredes da sala de aula interfere negativamente na ação pedagógica, ou seja, o aluno 5, por vezes, acaba se distraindo com todas essas informações e, apenas com a intervenção direta do professor ou de algum colega, consegue desenvolver as atividades propostas. Aulas somente expositivas, trabalhos em grupos grandes de alunos são ainda aspectos críticos para o aluno na sala de aula, o que faz o mesmo não se manter em sua carteira e ficar andando pela sala.

Esses aspectos apontados são um termômetro para o professor de que várias ações e atitudes em sua sala de aula precisam ser alteradas. A organização do espaço da sala de aula é fundamental, para que se torne um ambiente favorecedor à aprendizagem de todos os alunos. Assim, a distribuição de muitos materiais colados pelos murais e paredes, ao invés de auxiliar, pode se tornar algo que distraia os alunos nos momentos em que é necessária uma atenção maior deles, como na hora de explicação de algum conceito, leitura etc. A questão da organização dos alunos em grupos, ou de forma individual, também é importante, cabendo ao professor analisar e pôr em prática as formas pelas quais a aprendizagem pode ser favorecida, seja em grupos menores, seja maiores, seja de forma individual.

De acordo com o professor, ainda, a utilização de materiais concretos e de imagens ilustrativas ajudam o aluno no desenvolvimento de atividades, além do planejamento da aula por meio de rotina, organização e sequenciação do tempo e conteúdos.

Como aspectos a serem modificados, o professor observou que é preciso organizar suas aulas de modo que a sala, como um todo, possa desenvolver atividades de forma autônoma e que, dessa maneira, poderia auxiliar individualmente o aluno 5.

A percepção dos aspectos facilitadores e daqueles que precisam ser modificados, no contexto da ação pedagógica, é essencial e colabora para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI.

Em relação à avaliação da área 3, Áreas Curriculares - Língua Portuguesa, do aluno 5, do 5º ano do Ensino Fundamental, apresentamos os dados sistematizados em gráfico, para que também possamos fazer uma comparação entre as duas avaliações.

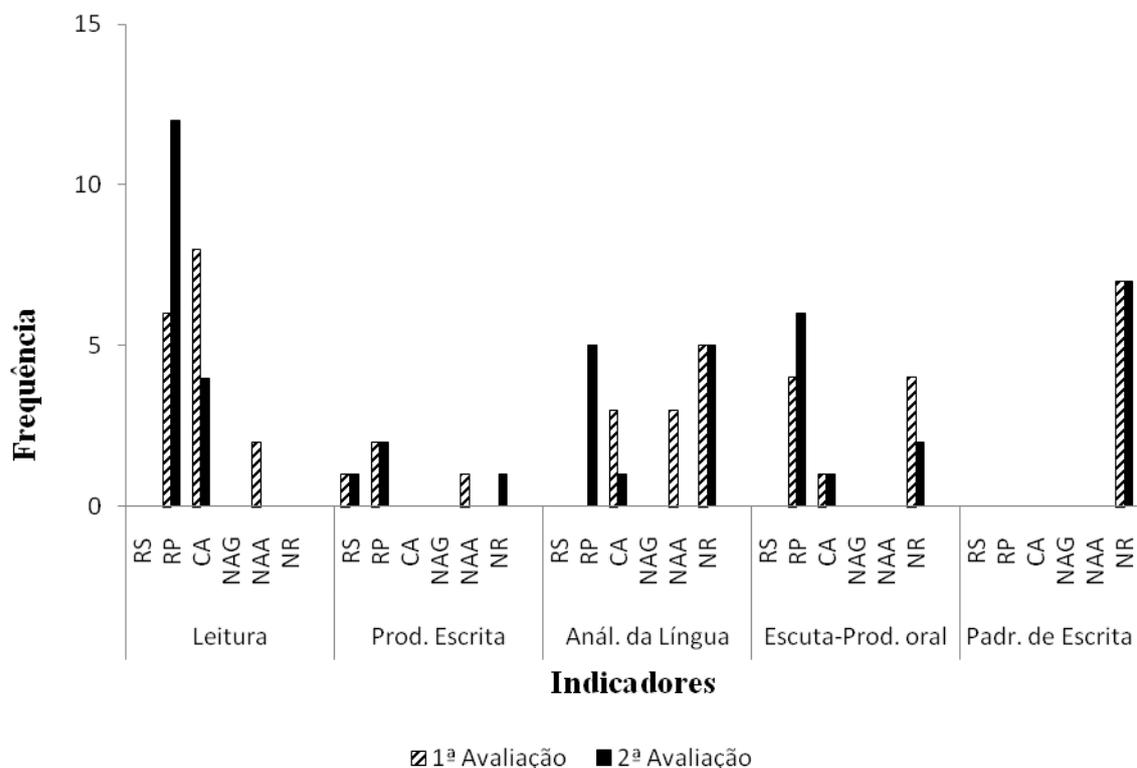


Gráfico 3 – Avaliação inicial e final da Área 3: Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental (Aluno5/Prof5)

Na avaliação desse aluno, percebemos que houve maior distribuição entre os indicadores, na 1ª avaliação, evidenciando que o professor, já nesse primeiro momento, considera vários elementos de sua aprendizagem.

Em Leitura, houve concentração de expectativas avaliadas como “realiza parcialmente” (RP) e “realiza com ajuda” (NR), e não houve avaliação do indicador “não realiza” (NR), nesse componente.

Em Produção escrita, também não houve apontamento do indicador “não realiza” (NR) para nenhuma expectativa, e a concentração dos indicadores ficou entre “realiza parcialmente” (RP) e “realiza satisfatoriamente” (RS).

O indicador “não realiza” (NR) teve predominância em Análise da língua, Escuta - produção oral e, sobretudo, Padrões de escrita.

Em Escuta - produção oral, apesar de ter havido repetidos índices de “não realiza” (NR), na somatória dos indicadores “realiza parcialmente” (RP) e “realiza com ajuda” (CA), ficam acima daqueles considerados “não realiza” (NR), ou seja, houve quatro apontamentos de “não realiza” (NR), um de “realiza com ajuda” (CA) e quatro de “realiza parcialmente” (RP). Um aspecto a se destacar, nesse componente, é que embora o aluno 5 tenha tido bons resultados em várias expectativas, apresentou o indicador “não realiza” (NR) na expectativa “participar de situações de roda de conversa” (P53), tomada como uma expectativa de nível simples, frente a outras em que o aluno foi mais bem avaliado.

No item Produção escrita, o professor destaca um indicador “realiza satisfatoriamente” (RS), na expectativa que diz respeito a “revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas” (P32). Tal expectativa foi a única avaliada como “realiza satisfatoriamente” (RS), em todos os componentes, na 1ª avaliação.

O indicador relativo a “conteúdo não apresentado ao aluno” (NAA) apareceu seis vezes, em expectativas que se concentram nos componentes Leitura, Produção escrita e Análise da língua, ligados, principalmente, às questões de ortografia e interpretação do texto, o que demonstra que vários conteúdos ainda não foram apresentados ao aluno 5, mas, pela análise do professor, foram ensinados ao grupo. Como foi organizada a atividade em sala de aula, para que esses conteúdos tenham sido apresentados ao grupo e não ao aluno? Isso pode indicar que, em alguns momentos, o professor pode estar apresentando atividades que o aluno realiza individualmente, enquanto os outros se ocupam com atividades diferentes daquelas do aluno DI.

Em resumo, a avaliação inicial salientou que os componentes Leitura e Produção escrita são os pontos mais bem avaliados pelo professor, em relação às competências do aluno 5. As expectativas, como “ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética, ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração” (P2), “levantar de forma dirigida as ideias

principais do texto para organizá-las em sequência lógica” (15) e “produzir texto simples, com apoio, com base e sua hipótese escrita” (P23), foram avaliadas como “não realiza” (NR) pelos professores dos alunos 3 e 4, enquanto o professor do aluno 5 avalia essas expectativas com o indicador “realiza com ajuda” (CA).

Tais informações sugerem que o PROF5 pode ter um olhar mais direcionado e sensível acerca das possibilidades de aprendizagem do aluno com DI, do que o PROF3 e PROF4, ou que o nível de comprometimento dos alunos 3 e 4 possa ser mais acentuado. Entretanto, não podemos fazer tal afirmação de forma genérica, pois as condições de aprendizagem de cada aluno, em nosso trabalho, foram avaliadas por meio das avaliações de um instrumento e um professor, de modo que seriam necessários maiores dados sobre cada aluno e professor, para fazermos tal afirmação.

Na 2ª avaliação, o aluno 5 obteve avanços significativos em alguns componentes. Em Leitura, ampliou suas expectativas avaliadas como “realiza parcialmente” (RP): de dezesseis expectativas avaliadas, quatro foram consideradas como “realiza com ajuda” (CA) e doze, como “realiza parcialmente” (RP), o que podemos entender como bastante positivo. Desde a 1ª avaliação, o aluno 5 já havia demonstrado bons resultados em Leitura e, na 2ª avaliação, melhorou seus índices, porém, ainda não obteve nenhum indicador “realiza satisfatoriamente” (RS), nesse componente.

Em Produção escrita, mantiveram-se, basicamente, os mesmos resultados, sendo alterado o resultado relativo à expectativa “participar da proposta de resumo de artigo de divulgação científica” (P33), que, na 1ª avaliação, havia sido indicada como “conteúdo não apresentado ao aluno” (NAA) e passou, na 2ª avaliação, a ser indicada como “não realiza” (NR), o que demonstra o fato de o professor ter-se preocupado em apresentar esse conteúdo ao aluno, porém, ao avaliar, não considerou que a P33 objetiva avaliar sua “participação” na proposta de resumo e não elaborar propriamente o resumo. Sendo assim, sua participação dependerá, em grande medida, de ações didáticas que possibilitem essa participação e não meramente de iniciativas individuais.

Em Análise da língua, ainda que tenha mantido a mesma quantidade de indicadores “não realiza” (NR), algumas expectativas antes avaliadas como “conteúdo não apresentado ao aluno” (NAA) tornaram-se, na avaliação final, expectativas avaliadas como “realiza parcialmente” (RP), por exemplo, “identificar elementos constitutivos da organização de um gênero, com apoio” (P34), “identificar e compreender marcadores espaciais e temporais” (P40 e P45) entre outros. Isso leva a crer que o professor não só teve a preocupação de apresentar o conteúdo ao aluno, mas foi capaz de identificar sua realização, pelo aluno, mesmo que

parcialmente. São elementos importantes da compreensão de gêneros linguísticos e dos marcadores utilizados em nossa língua, na produção escrita.

Em Escuta – produção oral, as expectativas avaliadas em “não realiza” (NR), de cinco indicações, foram reduzidas a duas apenas, que se referem às expectativas “trabalho com roteiro de entrevista” (P60) e “dramatizar textos” (P62). A expectativa “participar de situações de roda de conversa” (P53), considerada uma expectativa de nível simples a ser alcançada, que foi avaliada como “não realiza” (NR), anteriormente, passou a ser, na avaliação final, indicada como “realiza parcialmente” (RP), assim como a expectativa “expor assuntos pesquisados com apoio” (P64). São pontos importantes da constituição da oralidade e a aprendizagem em como lidar com os aspectos linguísticos orais que compõem a Língua Portuguesa. Veja-se que a P64 se refere a uma atitude específica e não aleatória da linguagem oral, uma vez que o aluno deverá expor à classe resultados de assuntos pesquisados, mesmo que com apoio. O professor considera que o aluno é capaz de realizar parcialmente essa expectativa, apontando indícios de autonomia no relato do que se aprende.

Em Padrões de escrita, assim como na avaliação inicial, mantiveram-se os mesmos resultados – uma avaliação com predominância de indicador “não realiza” (NR), da mesma forma que quanto aos alunos 3 e 4.

Em síntese, em relação ao aluno 5, vamos observar que, na avaliação inicial, já apresentava aspectos importantes considerados pelo professor positivamente e, mesmo assim, exhibe, na segunda avaliação, avanços em sua aprendizagem em vários aspectos da Língua Portuguesa. No que se refere aos Padrões de escrita, como mencionamos, podemos estar diante de uma particular dificuldade na área da deficiência intelectual, o que exige mais pesquisas para qualquer tipo de afirmação mais definitiva.

3.2.1 Considerações gerais sobre as avaliações dos alunos

Com relação às avaliações da área 1, que envolve as questões da Instituição escolar e análise do Contexto de Aprendizagem, notamos que, em geral, os professores que aplicaram o Referencial de avaliação – RAADI – pouco sabem sobre a história familiar do seu aluno com DI, de sua trajetória escolar e do diagnóstico de sua deficiência.

Apesar de o aluno 3 possuir o diagnóstico médico e o aluno 4, um relatório psicopedagógico, os dados sugerem que as informações que os professores mantêm, acerca

dos encaminhamentos e laudo de deficiência intelectual de seus alunos, são incipientes ou totalmente técnicas, pouco cooperando para a ação pedagógica.

Em estudo de Schütz (2006), as professoras pesquisadas também denunciam a falta de clareza e de auxílio dos laudos médicos, na prática pedagógica; frisam que, geralmente, tais laudos são emitidos por um único profissional da saúde e carregam, sobremaneira, a concepção biológica e naturalizante da deficiência, conduzindo, assim, para a formação de baixas expectativas do professor para com o aluno com DI.

Pesquisa de Aguiar (2003), desenvolvida com profissionais da saúde, serviço social e educação da rede municipal de Vitória/ES e organização não-governamental que atende em “parceria” alunos com DI, denuncia igualmente significativa desarticulação do processo de avaliação desse aluno. Seus resultados evidenciam que os dados coletados em cada espaço ficam restritos àqueles profissionais, ou seja, não há nenhuma articulação dessas informações entre os profissionais responsáveis pelos atendimentos a esses alunos e seus diferentes ambientes.

Isso se deve à falta de um trabalho interdisciplinar com os profissionais da saúde e os profissionais da educação, a favor da inclusão do aluno com deficiência. O que geralmente ocorre é que, quando há um trabalho com mais de um profissional sobre o mesmo caso, cada qual desenvolve sua ação separada da ação do outro, sem trocas e planejamento coletivo. Com o trabalho interdisciplinar, é necessário que as informações sobre o quadro do aluno possam ser claras e precisas para todos os envolvidos, inclusive para a família, a fim de que se possam traçar estratégias de intervenção conjuntas e potencializar o desenvolvimento global do aluno com deficiência. Isso é um dos aspectos que ainda temos que superar, na conjuntura de uma educação que deseja ser inclusiva.

Machado (2009) aponta ser urgente construir entre saúde e educação uma relação onde não domine a busca do diagnóstico individualizado apenas, mas um trabalho no qual, juntos, esses profissionais problematizem as práticas escolares.

Outro aspecto observado com as avaliações da área 1 é que, embora os professores tenham ressaltado, na entrevista inicial, a falta de recursos materiais na escola onde lecionam, contraditoriamente, não é o que descreveram na avaliação. Foi mencionada por todos eles a presença, na escola, de livros infantis, CDs, DVDs, rádio, jogos, materiais pedagógicos diversos e computadores com acesso à internet, inclusive.

O que nos parece importante salientar é que os professores aludiram à falta de materiais específicos para trabalhar com os alunos com DI. Todavia, para lidar com esses alunos, não são necessários materiais específicos, mas, os mesmos materiais empregados pela

turma em geral. O que o professor deve oferecer ao aluno com DI são ajustes, adequações nas atividades propostas, sempre que o mesmo não conseguir realizá-la do modo e no tempo que os demais alunos da sua sala de aula.

Em outras palavras, é preciso criar condições favoráveis para o acolhimento e permanência do aluno com deficiência intelectual, na escola, onde o professor deve buscar novas formas de lidar com a aprendizagem, não se tratando de criar materiais específicos, nem de um currículo diferente, contudo, com as adequações curriculares oferecer respostas educativas que garantam a participação plena e atendimento de suas necessidades específicas (OLIVEIRA, 2008a).

Vygotsky já propunha que os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência não são diferentes e se desenvolvem, efetivamente, de outro modo, por outras vias, portanto, as adequações curriculares são necessárias para atender às especificidades do aluno com DI.

Outro ponto levantado por todos os professores foi a necessidade de haver um professor de apoio, que os auxiliasse no processo de inclusão do aluno com DI. Nenhum desses professores conta com outro professor para ajudar na prática pedagógica. Inclusive disseram que não há serviços da educação especial, no município pesquisado.

A ideia de ensino colaborativo pode ser uma alternativa para responder às demandas das práticas de inclusão de alunos com deficiência, na escola comum. Tal ensino consiste em uma parceria entre os professores do ensino comum e os professores de educação especial, em que todos dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino no contexto inclusivo (MENDES, 2006).

Glat, Pletsch e Fontes (2007) reafirmam a importância do professor especializado na escola comum, como suporte ao professor desta e aos processos de inclusão, ou seja, numa escola inclusiva, o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado se complementam de maneira colaborativa.

Porém, é preciso tomar cuidado para que a responsabilidade na educação do aluno com deficiência não fique, exclusivamente, a cargo de um professor ou de outro. O professor da sala comum, tendo um aluno com DI matriculado em sua turma, tem a responsabilidade primeira na sua educação, enquanto o professor de apoio o auxiliará em práticas e estratégias que podem ser facilitadoras, nessa educação.

No caso dos professores participantes de nossa pesquisa, a responsabilidade tem sido tão e somente deles, isto é, a responsabilidade no processo de inclusão dos alunos com DI e, conseqüentemente, da aprendizagem dos mesmos, tem ficado a cargo apenas dos professores

do ensino comum. Isso demonstra mais uma vez que os sistemas de ensino não se transformaram, de forma a satisfazer as especificidades desses alunos.

A entrada do aluno com deficiência na escola regular não justifica a descontinuidade ou a não implantação dos serviços da educação especial; ao contrário, o sucesso na educação inclusiva requer a existência de uma rede de suportes especializados, para auxiliar na construção de respostas educativas para todos os seus alunos (GLAT; BLANCO, 2009).

Ainda sobre a avaliação da área 1, o PROF3, por acreditar que à medida que o aluno com DI avança nos anos de escolarização, as suas possibilidades de aprendizagem se tornam mais complexas, citou, em sua avaliação, uma prática recorrente nas escolas, que é a inserção desses alunos em turmas de alfabetização, ou turmas constituídas por níveis de aprendizagem. Tal prática vai de encontro à proposta de inclusão escolar, já que desconsidera a heterogeneidade como elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Hoffmann (2009, 2010) classifica tal atitude com a chamada “enturmação”, ou seja, reunir numa mesma turma alunos por nível de aprendizagem, sob a alegação de tal prática facilitar o trabalho do professor. A enturmação visa, conseqüentemente, a um ensino padronizado e homogêneo. “Organizar turmas homogêneas é sério equívoco, é pura ilusão. Serve para confirmar que não se leva em conta os alunos como pessoas únicas, singulares em seus modos de aprender.” (HOFFMANN, 2010, p.72).

A homogeneização do ensino pode trazer prejuízos à autoestima do aluno, porque este poderá ser estigmatizado por pertencer a tal grupo de alunos considerados lentos, atrasados, além de desenvolver sentimentos de insegurança e competitividade entre eles. Quer dizer, é produzir exclusão, negando as diferenças.

No que concerne à avaliação da área 3, Áreas curriculares - Língua Portuguesa, podemos perceber em análise que o aluno 5 teve uma avaliação inicial e final mais positiva que os alunos 3 e 4, enquanto o aluno 4 teve uma avaliação menos positiva, concentrada mais no indicador “não realiza” (NR), em todos os componentes avaliados de Língua Portuguesa.

Os resultados da avaliação inicial apontam que o aluno 3 apresentou dificuldades em todos os componentes da Língua Portuguesa, com predominância do indicador “não realiza” (NR), nas expectativas avaliadas. Além do indicador “não realiza” (NR) teve poucas expectativas avaliadas como “realiza com ajuda” (CA) e uma apenas, avaliada como “realiza parcialmente” (RP), no componente Padrões de escrita.

Na 2ª avaliação, porém, o aluno 3 obteve avanços, principalmente nos componentes Leitura, Produção escrita e Escuta – produção oral. Em Leitura, reduziu para seis as expectativas avaliadas em “não realiza” (NR), diminuindo pela metade tal indicador. As

demais expectativas foram avaliadas em “realiza com ajuda” (CA) e “realiza parcialmente” (RP). Em Produção escrita, não houve avaliação do indicador “não realiza” (NR); na 2ª avaliação, as expectativas que envolvem produzir texto simples e revisar o texto com apoio foram avaliadas como “realiza parcialmente” (RP), enquanto a questão do registro do texto produzido foi indicado como “realiza satisfatoriamente” (RS). Tais dados mostram resultados bastante diferentes e positivos, quando comparados à avaliação inicial, onde predominava o indicador “não realiza” (NR) nas expectativas avaliadas.

Em Escuta – produção oral, também tivemos melhores indicadores apontados, que se concentraram em “realiza parcialmente” (RP) e “realiza com ajuda” (CA), nos aspectos: participar de rodas de conversa, recontar textos, apresentar postura de escuta, recitar e apreciar poesias e relatar experiências vividas.

Sua maior dificuldade se concentrou em Análise da língua, onde, das sete expectativas avaliadas, uma foi indicada como “realiza parcialmente” (RP) e as outras seis como “não realiza” (NR). Em Padrões de escrita, das onze expectativas avaliadas, tivemos uma avaliada como “realiza parcialmente” (RP) e outra expectativa avaliada como “realiza com ajuda” (CA); as demais, nove, permaneceram, como na 1ª avaliação, indicadas como “não realiza” (NR).

O aluno 4 teve seu ponto mais crítico tanto na 1ª, quanto na 2ª avaliação, nos componentes Leitura e Padrões de escrita, com uma avaliação quase exclusiva do indicador “não realiza” (NR), nas expectativas consideradas. Na 2ª avaliação, apresentou duas expectativas avaliadas como “realiza com ajuda” (CA), em Leitura, no que diz respeito a relacionar o gênero do texto à situação concreta e ler textos de maneira hipotética.

Em Produção escrita e Análise da língua, mantiveram-se os mesmos resultados na 1ª e 2ª avaliação, com predominância de expectativas avaliadas em “não realiza” (NR). Em Escuta – produção oral, houve indicação de duas expectativas mais favoráveis sobre recontar de textos e expor assuntos pesquisados, avaliadas como “realiza com ajuda” (CA) e “realiza parcialmente” (RP), respectivamente.

Apesar de o aluno 4 ter tido uma avaliação com poucos avanços, não podemos desconsiderar que houve expectativas que foram avaliadas positivamente, tanto na 1ª, quanto na 2ª avaliação, e que talvez – sem a análise minuciosa, por expectativas – não conseguiríamos perceber.

Já o aluno 5, com avaliação com indicadores mais positivos que os outros dois colegas, não teve avaliação do indicador “não realiza” (NR), em Leitura, tanto na 1ª, quanto

na 2ª avaliação, com forte tendência para expectativas avaliadas em “realiza com ajuda” (CA) e “realiza parcialmente” (RP), principalmente na 2ª avaliação.

Em Produção escrita e Escuta – produção oral, a avaliação final do aluno 5 também salientou indicadores com predominância de “realiza parcialmente” (RP), com apenas uma expectativa avaliada em “não realiza” (NR), sobre a questão de participar da proposta de resumo de artigo de divulgação científica, no componente Produção escrita, e colaborar na elaboração de roteiro de entrevista e dramatização de textos, em Escuta produção – oral. Suas maiores dificuldades se concentraram nos itens Análise da língua e Padrões de Escrita, onde obteve mais expectativas indicadas como “não realiza” (NR). Em Padrões de Escrita, especificamente, nas duas avaliações, houve apenas o indicador “não realiza” (NR).

Apesar de não termos encontrado, em nossa pesquisa bibliográfica, outros estudos de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual em Língua Portuguesa, nossos dados sugerem que a maior dificuldade encontrada por esses alunos se situa nos aspectos da leitura e escrita e, mais especificamente, nas questões dos padrões da escrita.

Oliveira (2010b), em estudo sobre a apropriação da escrita por alunos com Síndrome de Down, descreve um programa aplicado a cinco crianças, na faixa etária entre 10 a 13 anos, em diferentes situações de escolarização. Os resultados evidenciam diferenças na apreensão da escrita pelas crianças submetidas ao programa. A autora explica:

Algumas pesquisas na área da deficiência intelectual [...] apontam diferenças significativas na produção escrita desses alunos e relacionam tais diferenças a diversos fatores, como nível intelectual, condição socioeconômica, condições do ensino, abordagem teórica de leitura e escrita, concepção de deficiência intelectual, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais, aprendizagem significativa, contexto escolar. (OLIVEIRA, 2010b, p.19).

Como vemos, vários são os fatores que influenciam na aquisição da formalidade da língua escrita, de modo que Oliveira (2010b, p.19) ainda chama a atenção para a necessidade de oferecer aos alunos “um ambiente rico de experiências no qual a escrita se torna uma necessidade e não uma tarefa escolar, e a certeza de que, se isso fosse oferecido no cotidiano das escolas, certamente a apreensão do sentido da escrita poderia ser melhor objetivada pelos alunos.”

O ponto mais crítico para os três alunos foi em Padrões de escrita, em que houve predominância de uma avaliação do indicador “não realiza” (NR), em praticamente todas as expectativas avaliadas, com exceção de uma expectativa, apenas sobre a compreensão do

sistema de escrita alfabética, avaliada como “realiza parcialmente”, (RP) do aluno 3, expectativa esta somente do 4º ano do Ensino Fundamental.

Expectativas gerais, como segmentar texto em parágrafos, usar pontuação no texto e utilizar-se da concordância nominal e verbal, foram avaliadas como “não realiza” (NR) para todos os alunos, tanto na 1ª, como na 2ª avaliação.

Tais dificuldades a respeito da estrutura da Língua Portuguesa têm-se mostrado, de forma geral, na escola com todos os alunos, devido a seu ensino ser baseado, predominantemente, na memorização das regras e estruturas gramaticais, descolada da questão textual, constituindo-se como algo bastante abstrato e complexo aos alunos. Miller (2003) já enfatizava essa desarticulação entre a aprendizagem da escrita de textos com a da gramática da língua materna. Para essa autora, a atividade de reflexão e de operação sobre a linguagem através dos textos possibilita ao aluno uma capacidade de escrita em consonância com os usos linguísticos adequados, produzindo textos coerentes e de melhor qualidade.

Poderíamos sugerir que a grande incidência de avaliação do indicador “não realiza” (NR), em todos os componentes avaliados, principalmente na avaliação inicial, se deu em virtude da pouca familiaridade dos professores com o instrumento de avaliação, ou seja, os professores podem ter tido dificuldades com a primeira avaliação do RAADI, por ser um instrumento novo em seu contexto, diferente do que estavam acostumados a usar para avaliação do aluno com deficiência intelectual.

Por outro lado, houve diminuição de tal indicador, na avaliação final, o que pode revelar que as dificuldades ainda apontadas nessa avaliação, sobretudo aquelas relacionadas aos Padrões de escrita, demonstram que os alunos com DI, mesmo estando nas séries finais do Ensino Fundamental I, carregam carências em alguns conceitos de Língua Portuguesa desde os anos iniciais de sua escolarização. Isso desvela um fator importante: com o aumento da complexidade curricular, no decorrer da escolaridade, o aluno com DI acaba chegando ao final do ciclo com defasagem em conteúdos que requerem como base o domínio daqueles exigidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que acarreta dificuldades não só na Língua Portuguesa, mas nas diversas áreas do conhecimento.

Capellini (2001), em uma de suas pesquisas, empregou alguns instrumentos para avaliação do rendimento acadêmico com crianças das várias deficiências, inclusive alunos

com deficiência intelectual, em que o TDE (Teste de Desempenho Escolar)¹⁵ foi um dos instrumentos utilizados.

A avaliação com o TDE demonstrou que os alunos com DI também tiveram pior desempenho, quando avaliados em leitura e, principalmente, escrita, se comparados com os outros grupos de deficiência. E, quando examinados os dados levantados com todos os outros instrumentos, os alunos com DI aparecem como o grupo de menor rendimento, em praticamente todas as medidas (CAPELLINI, 2001).

Ao observar o boletim acadêmico desses mesmos alunos, Capellini (2001) verificou igualmente que, em Língua Portuguesa, os conceitos atribuídos pelos professores indicaram maior incidência dos conceitos “D” (que equivale a insatisfatório) e “C” (satisfatório ou médio). Por sua vez, a única categoria a ter conceito “E” (insatisfatório ou muito ruim) foi a dos alunos com DI.

Afirma Saad (2003, p. 272):

O acesso a leitura e escrita é uma questão de direito. Todos têm, por lei, direito à educação. [...] Estar alfabetizado significa maior possibilidade de adquirir independência, autonomia, autovalorização, autoestima. Finalmente, é também um passaporte para acesso ao mundo da cidadania.

Entretanto, Lunardi Mendes (2008) em seus estudos sobre as práticas pedagógicas nas escolas, aponta que, observando os conteúdos trabalhados no ensino da Língua Portuguesa, há a forte presença de “[...] uma concepção de língua escrita como codificação que trabalha exaustivamente para auxiliar os alunos a decodificarem o código escrito” (p. 136) e a leitura como decodificação de palavras desconexas e sem sentido. Em acréscimo, ambos os campos são trabalhados como algo especializado, técnico, não importa como nem o sentido de tal aprendizagem, de que advém o constante uso de treinos e repetições com um fim em si mesmo.

Tudo isso nos leva novamente a pensar no ensino homogeneizador tão presente ainda nas práticas pedagógicas de nossas escolas; há, nesse conceito, “[...] uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos [...]” (LUNARDI MENDES, 2008, p. 145), de maneira que não existe espaço para as

¹⁵ O TDE é um instrumento psicométrico, desenvolvido por Stein (1994), que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades nas áreas de Leitura, Escrita e Aritmética para alunos da 1ª a 6ª série do Ensino Fundamental (CAPELLINI, 2001).

diferenças individuais na sala de aula; conseqüentemente, como se dará o ensino inclusivo num espaço configurado de tal forma? Com certeza, ele será dificultado.

Boneti (1999), em pesquisa acerca da aquisição da leitura e escrita com crianças com deficiência intelectual, no Canadá, concluiu que tais crianças exibem comportamentos semelhantes ao da criança sem a deficiência. Em sua coleta de dados, utilizou uma metodologia pautada no método clínico de Piaget, adotando como instrumentos cartões com diferentes amostras de escrita, onde se solicitava a interpretação dos mesmos pelas crianças. Seus resultados mostraram que, apesar de algumas oscilações ou instabilidade nas respostas, as crianças com DI usaram critérios de interpretação da escrita bastante semelhantes ao das crianças sem deficiência, e que as dificuldades não se constituem em características específicas e inerentes da DI, mas que tais habilidades estão em vias de desenvolvimento.

Embora nossa avaliação das expectativas acuse pontos frágeis no aprendizado em Língua Portuguesa, pelos alunos com DI, não podemos desconsiderar que há pontos fortes que foram levantados, ou seja, tal avaliação não se concentra apenas no nível real, mas também no potencial de aprendizagem desses alunos.

Isso é demonstrado quando algumas expectativas foram avaliadas com o indicador “realiza com ajuda” (CA), na 1ª avaliação, por exemplo, como “relacionar o gênero do texto à situação concreta” (Alunos 3 e 5); “relacionar título e/ou imagens ao corpo do texto” (Alunos 3 e 5); “apreciar poemas lidos ou recitados” (Alunos 3 e 5); e “participar de situações de rodas de conversa” (Aluno 4).

Tais expectativas, no futuro, poderão ser avaliadas com indicadores mais favoráveis, se desenvolvido um trabalho pedagógico pautado nas possibilidades de aprendizagem apresentadas pelo aluno. E foi o que ocorreu com os alunos 3, 4 e 5 avaliados em nossa pesquisa, principalmente o aluno 5, uma vez que grande parte das suas expectativas, antes avaliadas em “realiza com ajuda” (CA), foram avaliadas em “realiza parcialmente” (RP) e “realiza satisfatoriamente” (RS), na 2ª avaliação.

Para que a avaliação do aluno com DI auxilie no processo ensino e aprendizagem, faz-se necessário que o mesmo esteja adaptado às suas necessidades. Conforme vimos, anteriormente, as práticas tradicionais de avaliação pouco têm servido às especificidades desse aluno e, portanto, o RAADI, já sendo um referencial de avaliação direcionado a tais alunos, traz grande parte de suas expectativas de aprendizagem adaptadas.

O grande objetivo do RAADI é avaliar as possibilidades emergentes do aluno, ou seja, uma avaliação dinâmica que não se apoia apenas nas soluções independentes do aluno,

mas na compreensão de suas condições de aprendizagem, assim como na melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar.

Como respostas educativas, Glat e Blanco (2009, p. 17) indicam ser “[...] a preocupação da escola em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, assumindo efetivamente o compromisso com o sucesso na aprendizagem da totalidade do corpo discente.” E, trazendo isso para as questões da avaliação, é preciso que a escola desenvolva, como uma de suas respostas educativas, práticas avaliativas que possam ser suporte para o processo de ensino, bem como para a aprendizagem, não como práticas classificatórias e excludentes.

3.3 Análise das entrevistas finais

Após finalização da aplicação do Referencial de avaliação realizamos entrevista final com os professores participantes da intervenção (Escola C). Em entrevista, quando questionados a respeito de como foi o processo de avaliação de seu aluno com DI, durante todo o ano, apontaram, predominantemente, uma avaliação que se constituiu pouco sistematizada acerca do processo de ensino e aprendizagem do aluno, baseada na observação dos avanços alcançados. Quer dizer, os professores desenvolveram uma avaliação que não demonstrou efetivamente quais foram os avanços, em que áreas os alunos com DI tiveram melhor desempenho ou apresentaram maior dificuldade, que conteúdos, habilidades foram aprendidas. Vejam-se os exemplos das falas.

A princípio o comportamento, porque ele era um aluno difícil de se concentrar, de sentar, ele ficava andando pela sala, e depois comecei a observar o avanço dele na escrita [...] depois que ele começou a fazer, comecei a perceber. Ele é um aluno inteligente, ele consegue entender, consegue fazer, mas, acompanhar a turma ele não tem condições, porque chegou com um nível de aprendizagem bem distante dos demais, bem defasado, então era impossível ele acompanhar a turma, ele poderia até tentar acompanhar na oralidade, mas mesmo assim ele tinha dificuldade [...] Eu avaliei

conforme os avanços. Acho que ele teve muitos avanços sim. Ele nunca fez a mesma prova que os outros (PROF5).

Olha, na verdade, foi uma avaliação um tanto assim diferente das normais que a gente faz. Eu fui avaliando o crescimento dele dentro da sala, o envolvimento, comprometimento com o trabalho. Porque, quando ele chegou aqui, na verdade, ele não fazia nada, só rabiscava o caderno, uma criança que não tinha estímulo nenhum e ninguém conseguia que ele fizesse nada. Então, a partir do momento que ele começou a fazer, dá pra ver que houve alguma coisa diferente ali. Ele já não era mais a mesma criança [...] (PROF6).

Os fatores abordados na avaliação dos professores, como avanços, comprometimento, envolvimento, são importantes no desenvolvimento do aluno, porém, do modo como foram avaliados, superficialmente, não indicam caminhos efetivos para o professor planejar sua prática, isto é, apenas perceber que houve melhora por parte dos alunos em alguns aspectos da sua aprendizagem não revela em quais conteúdos escolares ele se encontra com melhor desempenho ou em quais precisa de ajuda. Faltou sistematização de instrumentos adequados para avaliação do aluno com DI, a fim de que as informações obtidas não se caracterizem como dados superficiais ou de senso comum e possam auxiliar efetivamente com informações à ação pedagógica.

Em estudos de Schütz (2006) também se verificou que houve predominância da observação apenas, como instrumento de avaliação do aluno com DI, e que tal observação se caracterizou como casual ou assistemática, realizada de maneira informal e espontânea, o que contribui para interpretações carregadas de preconceitos e julgamentos muitas vezes errôneos.

A observação sistemática implica num planejamento prévio dos critérios e das formas de registros sobre a coleta de dados. Para que as informações resultantes da sejam úteis, há a necessidade que se constitua em registros escritos dos fatos significativos da escolarização do aluno em fichas individuais. (SCHÜTZ, 2006, p. 102).

Fica claro, em nossa pesquisa, que as práticas avaliativas no geral, da sala de aula, não foram alteradas, ou seja, continuou-se aplicando as provas, os testes, as produções de texto para os alunos sem deficiência e para o aluno com DI, que, nesses casos, não possuía condições de realizá-las, sem adequações específicas necessárias. Presenciamos, dessa forma,

mais uma vez a concepção individual da deficiência, em que as dificuldades estão centradas no aluno e, portanto, pouco pode ser feito para alterar tais condições.

Daí a importância de um referencial, para avaliar sistematicamente as condições de aprendizagem dos alunos, com os instrumentos de avaliação tradicionalmente utilizados nas escolas, como provas ou testes que visam apenas à mensuração e têm fins de classificar o aluno com notas, não é possível captar tais necessidades, mesmo porque geralmente tais propostas avaliativas são homogêneas, não adaptadas e não respondem às necessidades do aluno com DI.

Por isso, quando os professores foram questionados acerca do emprego do RAADI como um referencial para avaliar a aprendizagem do aluno com DI, em Língua Portuguesa, os três concordaram que o uso do Referencial foi adequado e se caracterizou como um instrumento de suporte ao processo de avaliação do aluno com DI. Podemos ver, nas falas seguintes, tal expressão:

Foi adequado, porque sem ele eu não veria tantas coisas que ela conseguiu enxergar, por exemplo, a oralidade, me ajudou muito porque ela tinha dificuldade, por exemplo, a questão de texto [...] foi um material fundamental (PROF4).

Sem dúvida, porque ali ficou mais visível o que ele consegue, as expectativas estão bem detalhadas, foi um parâmetro bem adequado (PROF5).

Ajudou, porque você começa a pensar cada item e consegue ver vários avanços. Às vezes, no geral, você consegue perceber, mas não cada um [...] (PROF6).

A literatura (HOFFMANN, 2009; OLIVEIRA; PACHECO, 2003; SÃO PAULO, 2008) ressalta que o uso de referenciais, de instrumentos de avaliação, pode colaborar efetivamente no processo de avaliação da aprendizagem, no sentido de direcionar o trabalho do professor, não como receitas, ou algo pronto, mas como pistas que podem ser seguidas e alteradas sempre que necessário, para que se possa obter maior informação possível sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

E, para o aluno com DI, fundamentalmente, o Referencial pode proporcionar um acompanhamento de sua vida escolar, reconhecendo seus níveis de aprendizagem, ou seja, o que ele pode fazer com autonomia e o que faz com ajuda, levando em conta suas especificidades e valorizando seus caminhos percorridos, durante toda a prática pedagógica, entre outros aspectos, indicando as áreas específicas onde o professor deve intensificar seu trabalho, de modo a potencializar as possibilidades de aprendizagem desse aluno. Além disso, é um relatório que abrange várias informações acerca dos processos de aprendizagem do aluno com DI, ao longo do ano, e que servirá sempre ao professor do ano seguinte como forma de conhecer melhor o aluno.

Sem um referencial, ou sem instrumentos de avaliação adequados, as informações, as necessidades, as potencialidades do aluno com DI se perdem pelo cotidiano escolar e, dessa forma, sem registros, ou com registros insuficientes ou pouco sistematizados, a avaliação não significa apoio para o professor refletir sobre sua prática pedagógica e planejar seu trabalho.

Podemos sugerir que a utilização do Referencial de avaliação mudou a percepção dos professores em relação à aprendizagem do seu aluno com DI, no sentido de mostrar que uma concepção restrita da deficiência não responde às necessidades desse aluno e de que, oferecendo um ensino adaptado à suas especificidades, sempre haverá possibilidades a serem desenvolvidas. Observemos o que disseram.

Ele me apoiou muito [...] jamais eu iria perceber que ela conseguiria fazer uma dramatização, trabalhar essa questão do texto oral com ela [...] com o Referencial eu consegui me apoiar bem e avaliar melhor essa aluna. (PROF4).

Ah, percebi muita coisa diferente, sim, muita coisa pra qual eu não dava atenção, orientou a prática e eu percebi que ele pode muito mais do que eu pensava. (PROF5).

Acho que o Referencial veio como uma ajuda, a gente às vezes tem, mas acaba não fazendo, por conta de outras coisas, pra mim foi importante, porque teve algumas atividades que eu acabei depois direcionando [...] fui introduzindo algumas coisas que tinha ali pra ver se a gente conseguia ou não. (PROF6).

Ressaltamos, mais uma vez, que, para que se efetive a proposta de uma educação inclusiva, que atenda a contento às necessidades e especificidades dos alunos com deficiência, a escola e, especificamente, o professor que trabalha com esse aluno, deve ter autonomia para realizar as adequações necessárias para garantir a aprendizagem de todos.

[...] entendemos que é uma estratégia para atender às necessidades educacionais desses alunos, os quais, pela condição da deficiência intelectual, quanto mais avançam na escolarização, mais se distanciam das propostas curriculares que vão se tornando cada vez mais complexas, hipotéticas e intuitivas, portanto, cada vez mais irá se evidenciando a necessidade de realizar adequações para o acompanhamento de seu processo de escolarização. (OLIVEIRA, p. 137, 2008a).

O processo de avaliação do aluno com DI se destaca dentre as adequações curriculares necessárias à prática pedagógica da escola comum, no contexto inclusivo. Tal adequação auxilia na identificação das suas necessidades, podendo indicar caminhos por onde o professor deve seguir, no processo de inclusão escolar do aluno com DI, transformando as informações coletadas, com instrumentos de avaliação dinâmicos em possibilidades a serem desenvolvidas.

CONCLUSÕES

Há alguns anos, temos debatido a importância da inclusão dos alunos com deficiência na escola comum e os benefícios que tal processo proporciona para tais alunos. Porém, precisamos reforçar as discussões sobre as dificuldades de materialização dos princípios que fundamentam a ideia de inclusão escolar e, mais ainda, buscar alternativas práticas, com base científica, para que ela se efetive.

Diversos estudos sugerem formas pelas quais a inclusão escolar pode se estabelecer, como, por exemplo, a existência de trabalho colaborativo entre educação especial e comum (CAPELLINI, 2004, GLAT; BLANCO, 2009; MENDES, 2006, entre outros), mudança de concepções sobre o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento humano (FERREIRA; FERREIRA, 2007; OLIVEIRA, 2008; PADILHA, 2007, entre outros), adoção de adequações curriculares (GONZÁLEZ, 2002; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; MACHADO, 2009, entre outros), a escola transformada em espaço democrático, que garanta a aquisição da cultura acumulada historicamente (KASSAR, 2007), entre tantas outras recomendações.

Em nosso trabalho, procuramos tratar das questões relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar, ação esta intrínseca à prática pedagógica do professor e que, nos casos de deficiência intelectual, tem-se mostrado um processo complexo, devido às especificidades que tal quadro de deficiência pode apresentar.

Superar a presença expressiva de uma avaliação da aprendizagem, essencialmente tradicional e com fins classificatórios apenas, tem sido um entrave dos sistemas de ensino, ao longo dos tempos. Mudar tais práticas avaliativas é importante para cumprir os pressupostos que embasam a educação inclusiva, a qual visa ao atendimento das necessidades e especificidades dos alunos com deficiência, na escola comum, sem fins excludentes.

Na escola, é necessário encarar a avaliação como um processo que considera sua dinamicidade e dialeticidade – e não como um processo linear. Os processos avaliativos presente nas escolas, ainda hoje, obedecem a um forte viés: uma sequência linear de conteúdos que culmina nos testes de aprendizagem e na soma de resultados obtidos em todos eles (HOFFMANN, 2009).

Em nossa pesquisa, pudemos perceber, ainda forte, a presença de uma avaliação da aprendizagem que se caracteriza como estática, restrita e ligada essencialmente à classificação de um produto final.

Uma avaliação com tais características não contribui para ser orientadora da prática pedagógica e não aponta sugestões úteis ao ensino. Em acréscimo, para o aluno com DI, essa espécie de avaliação não será capaz de identificar seu potencial de aprendizagem, restringindo-se à identificação de dificuldades e pouco cooperando com o professor para o planejamento de ações capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Foi a partir dessa necessidade de se repensar a avaliação da aprendizagem direcionada para os alunos com DI, que optamos pela utilização do RAADI como instrumento de avaliação, pelo qual os professores puderam avaliar seus alunos, não com fins de classificação, mas implementando uma avaliação prospectiva, em que identificaram, através da análise de expectativas de aprendizagem, as possibilidades do aluno com DI em Língua Portuguesa.

Porém, para amparar todo um novo conceito e prática de avaliação, é preciso atentar para as concepções e teorias que embasam as práticas dos professores. Nesse aspecto, infelizmente, podemos dizer que as entrevistas iniciais demonstraram um conceito restrito de inclusão escolar, que se limita ao acesso do aluno com deficiência à escola, como sua definição. Tal concepção desconsidera toda a abrangência que a proposta de inclusão escolar envolve, para a qual num novo modelo de escola que atenda às possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, incluindo o aluno com deficiência.

E pensar num novo modelo de escola, que obedeça aos princípios da inclusão escolar, requer que tenhamos também, se não as temos, novas concepções da deficiência intelectual, uma vez que imaginar que a deficiência é algo inerente e imutável ao indivíduo ou à sua família, por exemplo, faz-nos culpabilizá-los pelas suas dificuldades e, dessa forma, a escola se isenta das responsabilidades no que concerne ao fracasso, dificuldades escolares dos alunos e na proposição de um ambiente que respeita a diversidade.

Infelizmente, encontramos – nas falas dos professores entrevistados – concepções que apontam um pensar sobre a DI mais pautado na concepção individual ou, na perspectiva de Vygotsky, na deficiência primária.

Não podemos pré-determinar o desenvolvimento de um indivíduo com base na sua condição biológica apenas, porque as relações sociais vividas e mediadas e as condições de aprendizagem favorecedoras poderão se mostrar significativas, no curso do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esta é a concepção interacionista da DI, que não foi abordada por nenhum professor entrevistado.

O conceito de avaliação da aprendizagem, assim como os respectivos procedimentos utilizados, concentram-se igualmente mais numa concepção estática e restrita, sugerida por

quatro dos seis professores. Todavia, é importante salientar que dois professores sugeriram usar uma avaliação mais dinâmica e abrangente.

Diversos autores (HOFFMANN, 2009, 2010; LUCKESI, 1995, LUNT, 1995, PERRENOUD, 1999, entre outros) demonstraram, em seus estudos, que o emprego de uma avaliação estática, pautada em instrumentos rígidos, com fins apenas de classificação e seleção, apoiados numa ação unicamente retrospectiva de identificação das dificuldades, não serve para uma análise prospectiva com relação à situação do aluno e, portanto, não serve como base para a reflexão da ação pedagógica

Somente com uma avaliação dinâmica, contínua e processual, se reconhece o potencial de aprendizagem do aluno, ou seja, não se mostra apenas o que ele consegue ou não consegue fazer, mas também o que ele é capaz de realizar com ajuda e que, conseqüentemente, no futuro, poderá realizar independentemente, de modo que, além de conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos, podem-se oferecer sugestões para o ensino, estando a serviço do processo ensino e aprendizagem.

Sobre a avaliação realizada pelos professores com o Referencial de avaliação – RAADI –, podemos afirmar que, na avaliação da área 1, no que tange à Instituição escolar e análise do contexto de aprendizagem, destacaram-se três pontos relevantes que merecem nossa análise: a questão da falta de um trabalho interdisciplinar entre educação e saúde, a necessidade de materiais específicos para se trabalhar com o aluno com DI e a necessidade de um trabalho conjunto entre professor da sala comum e professor da educação especial.

Os professores relataram, de forma geral, não possuírem informações precisas acerca dos laudos e trabalhos anteriores, desenvolvidos no âmbito escolar ou por outros especialistas, de seu aluno com DI. Tudo isso expõe uma desarticulação entre as áreas de educação e saúde, onde as informações coletadas e os projetos desenvolvidos com tal aluno se restringem cada qual ao seu espaço, quer dizer, não se constitui um trabalho interdisciplinar que poderia potencializar o atendimento do aluno com deficiência.

Especificamente a respeito dos materiais, os professores demonstraram um pensamento recorrente, quando se trata do trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Citaram, na avaliação, a necessidade de material específico para se trabalhar com o aluno com DI. Tal aluno não necessita de materiais específicos para aprender, mas o que é relevante são adequações nos processos e estratégias de aprendizagem. Ele pode utilizar o mesmo material que alunos da turma em geral, porém, a forma como trabalhar com tal material pode exigir adequações e encaminhamentos diferenciados.

A necessidade do ensino colaborativo, ou seja, a atuação conjunta entre o professor da sala regular e o professor especializado, nos processos de inclusão escolar do aluno com deficiência, também foi um aspecto levantado na avaliação. Tais professores não dispõem de tal recurso, pois o município em questão não constituiu ainda os serviços de Educação Especial. Os professores participantes consideraram de suma importância essa ação conjunta, principalmente porque há momentos em que o aluno com DI necessita de um atendimento individualizado, o qual poderia ser oferecido pelo professor de apoio, em horários de contraturno ou em momentos específicos na sala de aula.

Quanto à avaliação das Áreas Curriculares – Língua Portuguesa, área 3 do Referencial, pudemos perceber que o Referencial se mostrou um instrumento significativo no levantamento de informações acerca das possibilidades de aprendizagem dos alunos com DI, na área avaliada. Isso foi destacado pelos professores em entrevista final, quando relataram que o Referencial foi importante, na medida em que apontou a condição na qual o aluno com DI se encontrava acerca das expectativas da Língua Portuguesa, sem a qual não seria possível perceber, sobretudo porque a maioria deles usa instrumentos ou procedimentos avaliativos restritos.

Os professores que utilizaram o Referencial ressaltaram que o instrumento foi adequado e se constituiu como suporte para o trabalho em sala de aula, pois não apontou apenas as dificuldades dos alunos com DI em Língua Portuguesa, mas demonstrou, sobremaneira, as possibilidades e potencialidades dos mesmos. Tais informações auxiliaram a prática pedagógica dos professores, de modo a planejarem novas ações que se revertissem em melhores respostas dos alunos aos conteúdos trabalhados.

Sobre a avaliação de cada aluno, especificamente, podemos mencionar que o aluno 5 teve uma avaliação com condições mais favoráveis, tanto na 1ª, quanto na 2ª avaliação com o RAADI. Enquanto isso, o aluno 4 apresentou uma avaliação com indicadores menos positivos, mas também com alguns avanços sinalizados.

O ponto forte levantado pelo RAADI, quanto aos três alunos, se concentrou nos componentes Leitura e Escuta - produção oral, onde as expectativas foram avaliadas mais em “realiza com ajuda”, “realiza parcialmente” e “realiza satisfatoriamente”. E o ponto mais crítico foi o componente Padrões de escrita, em que as expectativas foram avaliadas predominantemente com o indicador “não realiza”, nas duas avaliações – inicial e final.

Tais dados identificam as áreas em que o professor deve focar seu trabalho, isto é, a avaliação com o RAADI responde às necessidades do professor, quando consegue indicar, em

especial, onde estão as dificuldades e as possibilidades de aprendizagem do aluno DI, não apenas classificando-o como aluno “bom” ou “ruim”, “0” ou “10”.

A proposta completa desse Referencial se constitui na avaliação bimestral das expectativas, ao longo do ano letivo; em nosso estudo, contudo, devido às questões do prazo para pesquisa e disponibilidade dos professores participantes, realizamos a avaliação apenas em um semestre letivo, com duas aplicações. Talvez a sua aplicação em quatro momentos, como sugere o material, poderia nos mostrar maior riqueza de dados e a possibilidade de outras interpretações, embora possamos afirmar que as duas aplicações foram suficientes para demonstrar as diversas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI na área de Língua Portuguesa, diferente da falsa crença, ainda muito presente no imaginário social, de que os sujeitos com deficiência possuem poucas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem formal.

Concluimos, portanto, que o RAADI se constituiu como instrumento de avaliação dinâmico, auxiliando os professores na avaliação dos processos de aprendizagem do aluno DI. E, assim como esse Referencial, cabe aos sistemas de ensino construir seus próprios instrumentos e adequá-los, de acordo com a realidade própria, às particularidades de cada local e sujeitos. Somente assim poderemos atender às necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, transformando os espaços da escola em espaços que valorizam a diversidade e favorecem a inclusão.

Conforme Hoffmann (2009), a inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e rotular e as decisões acerca dos resultados levarem em conta parâmetros comparativos e não as condições próprias de cada aluno.

Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem do aluno com DI, que tem-se mostrado, entre tantos outros, um nó na educação, precisa ser desatado para que a inclusão escolar se transforme em prática efetiva.

A escola, enquanto espaço da diversidade, da heterogeneidade, deve ter como ação imediata a substituição de práticas avaliativas restritas e estáticas por práticas que respondam às especificidades do aluno com deficiência – algumas delas citadas em nosso trabalho – e, dessa forma, oferecer a esses alunos a oportunidade de máxima aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B. *Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental*. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANACHE, A. A; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.
- ANDRÉ, M. E. D. A; PASSOS, L. P. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 111-123.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-81.
- BONETI, R. V. F. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, vol. 3, n. 5, p. 41-55, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

_____. *Avaliação das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.137-152.

CARRARA, K. Avaliando a avaliação: óticas teóricas do processo de construção da cidadania. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-21.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 36, p. 95-111, 1995.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 21 set. 2010.

CUNHA PADILHA, A.; CAIADO, K. R. M. Marcas da exclusão e da inclusão social e educacional: uma reflexão a partir do município de Campinas/SP. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 111-119.

DE CARLO, M. M. R. P. Os processos interativos no desenvolvimento humano e a questão da (des) institucionalização das pessoas com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 133-151.

DIAS, T. R. S; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-28.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo de ensino – aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FONTES, R.S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 79-96.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, vol. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 05 out. 2010.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e Práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p.69-91.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Tradução Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2002.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.

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

_____. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KASSAR, M. C. M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, p. 79-86.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e Práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 49-68.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, vol.17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2010.

LEME, A. P. T. *A aquisição da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva*. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUNARDI MENDES, G. M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S; LUNARDI MENDES, G. M.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 109-162.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Papirus, 1995. p. 219-252.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.127-136.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009>

&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 set. 2009.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 113-143.

MARQUES, L. P. Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45:professores-de-alunos-com-deficiencia-mental-formacao-e-concepcoes&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 20 jan. 2011.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

_____. Análise de dois cursos de Pedagogia, do Probásica/UFRN, no tocante a formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 140-149.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. 2003. Disponível em: <http://www.vigotski.net/anped/2003-GT10_tx01.pdf>. Acesso em 07 fev. 2011.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

_____. A entrevista em educação especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 27-42.

_____. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p.77-112.

_____; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, v.16, n.31, jan./jun. 2005. p. 51-77.

_____. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006.

_____. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008a. p. 129-154.

_____. Currículos e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008b. p. 111-127.

_____. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010a. p. 141-150.

_____. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 337 - 359, mai./ago. 2010b. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p.119-136.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

_____. ; CHACON, M. C. M. Atribuição de notas a redações de alunos de primeiro ciclo do Ensino Fundamental. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 121-136.

_____. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

_____. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 15-32.

OPS/OMS. *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual*. Canadá, 2001. Tradução Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf >. Acesso em: 03 jul. 2009.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 197-220, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200009&Lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 ago. 2010.

_____. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 43-50.

_____. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... . In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e Práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p.121-132.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio*, vol.1, n.2, p. 105-115, 1994

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICCOLO, G. M. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 363-374, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/78> >. Acesso em: 21 set. 2010.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PRIETO, R. G. *Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores*. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73:politicapublicasdeinclusao-compromissos-do-poder-publico-da-escola-e-dos-professores&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 19 jan. 2011.

_____. *Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais*. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoes-atuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 19 jan. 2011.

RAPHAEL, H.S. *Avaliação escolar: em busca de sua compreensão*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 159-187.

RIBETTO, A. et al. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.

SAAD, S. N. *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual*. Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira. São Paulo, 2008.

SCHÜTZ, M. R. S. *Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar*. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SILVA, L. H. *A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual*. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-137.

_____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.) *Avaliação do Rendimento escolar*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 27-49.

SOUZA, F. D. *Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva*. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. *Educere Et Educare*, vol. 2, n. 3, p. 49-68, 2007. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/654>>. Acesso em: 18 mai. 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1991. p. 103-117.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, L.S. *Fundamentos de defectologia*. Obras escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento o processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista inicial com os professores

Introdução: Estamos realizando um estudo em algumas escolas municipais desta cidade sobre a inclusão do deficiente intelectual e a avaliação da aprendizagem escolar e acreditamos que pela sua vivência e experiência docente poderia nos auxiliar. Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que você pode nos dar. Quero salientar que sua identidade será preservada eticamente, independente das informações dadas.

Nome:

Escola:

Série que leciona:

Quantidade de alunos na sala:

Tempo de experiência em educação:

Formação:

Tema 1: Conhecimentos sobre a Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual.

1. O que você entende por inclusão escolar? Qual sua posição sobre este assunto?
2. O que você entende por deficiência intelectual?
3. Você tem experiência docente no trabalho com alunos com deficiência intelectual?
4. Como foi/é esta experiência? Quais suas maiores conquistas? E dificuldades?

Tema 2: Aprendizagem e avaliação.

1. O que é avaliação da aprendizagem para você?
2. Como você faz a avaliação de aprendizagem dos seus alunos? Há algum referente que você utiliza para isto? Se utiliza, qual?
3. Para que servem os resultados da avaliação da aprendizagem desenvolvidos na sala de aula?
4. Em relação ao aluno com deficiência intelectual, qual seu conceito de avaliação da aprendizagem?
5. Você acha que é necessária alguma adequação no processo de avaliação da aprendizagem para este grupo de alunos? Por quê? Se sim, quais?
6. Há alguma adequação na forma de avaliação direcionada ao aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula?
7. Na área de Língua Portuguesa, como é realizada a avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual? Como tem sido desenvolvida?
8. Você acha que há necessidade de uma reestruturação na forma de avaliação direcionada aos alunos com deficiência intelectual. Por quê? Qual?

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista final com os professores• Grupo Intervenção

1. Você poderia me falar um pouco como se deu o processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual durante esse ano?
2. O que você achou da utilização do RAADI como um referencial para avaliar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, em Língua Portuguesa?

() adequado () inadequado Por quê?

3. O RAADI se caracterizou como um instrumento de suporte para avaliação deste aluno?

() sim () não () em termos Por quê?

4. Qual a sua percepção em relação a aprendizagem do seu aluno com DI, após o uso de um referencial específico?

APÊNDICE C: Descrição das atividades desenvolvidas nos encontros de intervenção

ENCONTROS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
<p>1º Encontro 13/05/2010</p> <p>Participantes Pesquisadora e PROF 3, 4 e 5</p>	<p>O encontro se iniciou com a apresentação do projeto, o problema e os objetivos da pesquisa. Após foi apresentado aos professores slides que trataram sobre Inclusão, deficiência intelectual (DI), avaliação e RAADI, durante a apresentação os professores participaram com perguntas e comentários, demonstrando angústia e dificuldades no trabalho com aluno DI. Apresentei o referencial, como proposta de avaliação para este aluno, a área 1, de avaliação descritiva das condições individuais do aluno e da escola, assim como, a área 3, avaliação das expectativas de aprendizagem, referentes à série de cada aluno. Lemos em conjunto e foi sanado possíveis dúvidas acerca do material.</p>
<p>2º Encontro 27/05/2010</p> <p>Participantes Pesquisadora e PROF4, 5 e 6</p>	<p>Nesse encontro iniciamos o preenchimento da avaliação descritiva do RAADI (área 1), os professores de posse de relatórios, anotações, além das informações que já possuíam sobre os alunos iniciaram a avaliação. Como eles levaram as planilhas para casa, no encontro anterior, algumas informações já haviam sido preenchidas pelos mesmos no material. Houve alteração da amostra, o aluno 3, foi transferido de turma, passando do PROF3, para o PROF6, substituindo-o na pesquisa. Portanto, enquanto os PROFs 5 e 6 faziam a avaliação, a pesquisadora fez a entrevista inicial com o PROF6.</p>
<p>3º Encontro 18/06/2010</p> <p>Participantes Pesquisadora e PROF4, 5 e 6</p>	<p>Ficou combinado com o PROF6, no último encontro, o encaminhamento do material utilizado e estudado no primeiro encontro. E assim o feito, neste encontro prosseguimos com o preenchimento da avaliação descritiva pelos PROF4, 5 e 6. O PROF3 trouxe sua avaliação finalizada de casa e fechou sua participação na pesquisa.</p>
	<p>Com a finalização da avaliação da área 1, iniciamos neste encontro a</p>

<p>4º Encontro 01/07/2010</p> <p>Participantes Pesquisadora e PROF4, 5 e 6</p>	<p>avaliação dos alunos por expectativas de aprendizagem (área 3). Cada expectativa foi discutida e analisada coletivamente e os professores indicaram sua avaliação de acordo com a legenda estabelecida no material. Os PROFs 4 e 5, utilizaram a planilha de expectativas do 5º ano, série em que encontra seu aluno com deficiência intelectual e o PROF6 utilizou a planilha de avaliação do 4º ano do ensino fundamental. Foi possível realizar as avaliações em conjunto, mesmo sendo de séries diferentes, devido à proximidade das expectativas avaliadas.</p>
<p>5º Encontro 26/08/2010</p> <p>Participantes Pesquisadora e PROF4, 5 e 6</p>	<p>Com o fechamento da primeira avaliação (área 1 e 3), do 1º semestre, neste encontro levei o tratamento dos dados obtidos da área 3, em tabelas e gráficos, dos resultados da avaliação. Fizemos a leitura coletiva dos dados de cada aluno e pudemos analisar os resultados alcançados com o referencial, ou seja, verificar em quais expectativas os alunos tiveram melhor desempenho, quais eles apresentaram dificuldades, que áreas de Língua portuguesa os professores perceberam que devem focar seu trabalho. A avaliação serviu para direcionar a prática pedagógica.</p>
<p>6º Encontro 16/09/2010</p> <p>Participantes Pesquisadora e PROF 6</p>	<p>A partir deste encontro a proposta foi de reunirmos, individualmente, com cada professor para uma análise mais pormenorizada da avaliação de seu aluno. Neste encontro, houve a participação da pesquisadora com o PROF6. Juntos pudemos avaliar as informações obtidas com o RAADI, verificamos os pontos fortes e os pontos mais frágeis do aluno 3, no que diz respeito às expectativas de Língua Portuguesa. O professor relatou dificuldades na prática pedagógica e pensamos em possibilidades e propostas de trabalho, baseadas nas expectativas a serem alcançadas na segunda avaliação.</p>
<p>7º Encontro 07/10/2010</p> <p>Participantes Pesquisadora e</p>	<p>Neste encontro, houve a participação da pesquisadora com o PROF4. Juntos avaliamos as informações obtidas com o RAADI, verificamos os pontos fortes e os pontos mais frágeis do aluno 4, no que diz respeito às expectativas de Língua Portuguesa. O professor apesar de ter relatado dificuldades na prática pedagógica diz ter</p>

PROF4	conseguido avanços, no que diz respeito, à aprendizagem e socialização do aluno desde a primeira avaliação. Esta análise mais focada também permitiu pensarmos em propostas de trabalho, baseadas nas expectativas a serem alcançadas na segunda avaliação.
8º Encontro 21/10/2010 Participantes Pesquisadora e PROF5	Encontro entre PROF5 e pesquisadora onde fizemos uma análise dos dados avaliados com o RAADI, da 1ª avaliação. O foco foi visualizar as dificuldades e potencialidades apresentadas pelo referencial para que o professor possa-os tomar por base para planejamentos pedagógicos futuros na sala de aula.
9º Encontro 25/11/2010 Participantes Pesquisadora e PROF4, 5 e 6	Neste encontro realizamos o preenchimento da segunda avaliação, da área 3, cada expectativa foi lida em voz alta pela pesquisadora e discutida no caso de dúvida e os professores foram preenchendo paulatinamente, de acordo com a legenda estabelecida no material. Os PROFs 4 e 5, utilizaram a planilha de expectativas do 5º ano, série em que encontra seu aluno com deficiência intelectual e o PROF6 utilizou a planilha de avaliação do 4º ano do ensino fundamental. Foi possível realizar as avaliações em conjunto, mesmo sendo de séries diferentes, devido à proximidade das expectativas avaliadas.
10º Encontro 16/12/2010 Participantes Pesquisadora e PROF4, 5 e 6	Este foi o encontro final onde fizemos uma análise geral dos resultados da 1ª e 2ª avaliação, verificando não só as dificuldades, mas os avanços dos alunos. E foi possível perceber ganhos de uma avaliação para outra e os professores consideraram favorável uso do referencial para a identificação dos aspectos da aprendizagem do aluno com DI. Também foram realizadas as entrevistas finais.

ANEXOS

ANEXO A: Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
Ensino Fundamental I (RAADI) – Língua Portuguesa (4º e 5º ano)

- RAADI -

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor do aluno: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR

ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS

I - Conhecimento prévio sobre o aluno

Aspectos conhecidos pela escola	O que a escola precisa saber	Informantes

Outras informações a serem coletadas:

II – Definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos

Recursos existentes na escola	Recursos a serem providenciados
Planejamento para a aquisição dos recursos necessários:	
III – Definição do cronograma das ações	
Informações complementares	Aquisição dos recursos

INDICADORES AVALIATIVOS	
I - Conhecimento prévio sobre o aluno	
<p>Aspectos conhecidos pela escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - histórico de nascimento - histórico familiar - rotina e convivência familiar - atividades de seu cotidiano - preferências do aluno - trajetória escolar - avaliações pedagógicas anteriores <p><u>Informações complementares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento neuropsicomotor - avaliações clínicas existentes - atendimentos clínicos recebidos - hipótese diagnóstica ou diagnóstico médico 	<p>O que a escola precisa saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como realizar o levantamento de dados desconhecidos - definir responsáveis pela coleta de informações - realizar o registro das informações complementares quando disponíveis - auxiliar busca de atendimento junto aos serviços de saúde da região preferencialmente
II – Definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos	
<p>Analisar recursos materiais e humanos facilitadores para a aprendizagem do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - análise do número de alunos na classe em que será ou está matriculado - suporte pedagógico especializado: tipo e frequência ao atendimento - materiais pedagógicos necessários: específicos ou gerais - organização da sala de aula: metodologia e didática - processo de avaliação pedagógica: adequações necessárias - definir os recursos não disponíveis na escola, forma de aquisição e implementação 	
III – Definição do cronograma das ações	
<p>Definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prazo e cronograma para implementação das ações delineadas - definir responsabilidades na exequibilidade dos prazos - definir calendário de acompanhamento e avaliação das ações. 	

**2- A AÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM**

I – A sala de aula	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos críticos para o aluno
II – Os recursos de ensino e aprendizagem	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem modificados
III – As estratégias metodológicas	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem observados

INDICADORES AVALIATIVOS
I – A sala de aula
<p>Com base nas condições específicas do aluno DI analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as características físicas da sala de aula - a organização espacial da sala de aula na escola - a organização do espaço interno da sala de aula - a disposição das carteiras - a existência de murais informativos - a existência de espaços para exposição de materiais dos alunos - a possibilidade de mobilidade interna na sala de aula <p>Analisar :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se as condições existentes são favorecedoras ao aluno com DI - a necessidade de modificações na organização interna da sala de aula
II – Os recursos de ensino e aprendizagem
<p>Com base nas condições específicas do aluno analisar os recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - materiais pedagógicos diversos: papéis variados, lápis coloridos, giz de cera, tintas, pincéis, revistas, gibis, livros, materiais de contagem, jogos etc - orientação do professor especialista ao professor comum - recursos específicos para: ciências, matemática, artes etc - necessidade de recursos específicos para o aluno DI
III – As estratégias metodológicas
<p>Com base nas condições específicas do aluno com DI analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o planejamento de ensino e suas características - a exequibilidade do planejamento - a organização e sequenciação dos conteúdos curriculares - a organização do tempo de aprendizagem - os agrupamentos - a estratégias de mediação - a significação dos conteúdos para o aluno DI - a qualidade das relações interpessoais - a diversidade das propostas pedagógicas - a qualidade do material apresentado - a rotina de aula - a proposição de atividades diversificadas - as adequações a serem realizadas para atender o aluno com DI - as principais dificuldades relacionadas ao aluno com DI

I - LÍNGUA PORTUGUESA

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LEITURA

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P1* ¹⁶ - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.		
P2*- Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.		
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.		
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.		
P6* – Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.		
P9* Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.		
P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de palavras-chaves ou marcas tipográficas		
P12*- Localizar de forma dirigida informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.		
P14* - Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.		
P15* – Levantar de forma dirigida as idéias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.		
P16* - Descrever personagens e identificar o narrador.		
P17* – Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc...		
P18* Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula de forma dirigida.		
P19* Identificar o conflito gerador de forma dirigida.		

¹⁶ As expectativas que sofreram alterações foram assinaladas com um asterisco (*) na frente do número respectivo.

P20*- Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves, marcas tipográficas		
P21* – Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.		

PRODUÇÃO ESCRITA

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete) com base em sua hipótese de escrita.		
P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir de modelo oferecido pelo professor		
P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero.		
P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.		

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUA E A LINGUAGEM

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).		
P35* - Reconhecer, com apoio direto, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.		
P36* - Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.		
P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos, canções.		
P47 - Compreender a função dos numerais na orientação da subdivisão do tema.		

P48 - Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero.		
P51 - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas.		

ESCUITA – PRODUÇÃO ORAL

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.		
P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.		
P 55*- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.		
P58* - Recitar poesias, versos, trovas conhecidas.		
P60* – Colaborar na preparação de roteiro para realizar entrevista		
P62 - Dramatizar textos		
P64 - Expor assuntos pesquisados, com ajuda do colega, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.		
P65 -Apreciar poemas lidos ou recitados.		
P66 - Relatar experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal.		
P69* - Reconhecer e assumir, com ajuda, os papéis do entrevistador (abre e fecha, faz perguntas, pede a palavra do outro, introduz novos assuntos, re-orienta a interação) e do entrevistado (responde e fornece as informações)		

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P80 - Segmentar o texto em palavras.		
P82 - Segmentar corretamente as palavras na passagem de uma linha para outra.		

P83 - Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros.		
P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.		
P85* Pontuar corretamente, com ajuda, os elementos de uma enumeração.		
P87* – Pontuar, corretamente, com apoio, passagens de discurso direto, diferenciando do discurso narrativo.		
P78* - Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras e fazer uso desta hipótese na escrita de palavras conhecidas.		
P89 – Reduzir, com ajuda, os erros por interferência da fala em final de palavras.		
P93 - Escrever corretamente palavras de uso frequente.		
P94 -Acentuar palavras de uso comum.		
P97 - Formatar graficamente o texto.		

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

I - LÍNGUA PORTUGUESA

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LEITURA

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.		
P2*- Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.		
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.		
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.		
P6* – Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.		
P7 - Explicitar a ideia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).		
P8 – Reconhecer, com ajuda, os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).		
P9* Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.		
P10* Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto e com ajuda direta, o uso de palavras no sentido figurado.		
P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de palavras-chaves ou marcas tipográficas.		
P12*- Localizar de forma dirigida informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.		
P13* Usar os pronomes, com orientação, como sinônimos para estabelecer coesão textual.		
P14* - Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.		
P15* – Levantar de forma dirigida as idéias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.		
P16* - Descrever personagens e identificar o narrador.		

P17* – Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc...		
---	--	--

PRODUÇÃO ESCRITA

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete) com base em sua hipótese de escrita.		
P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, com ajuda.		
P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.		
P33* – Participar da proposta de resumo de artigo de divulgação científica.		

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUA E A LINGUAGEM

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia,		
P35* - Reconhecer, com apoio direto, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.		
P36* - Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.		
P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos, canções.		
P40 - Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.		
P42* Examinar com orientação o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala dos personagens.		
P44* Examinar, como orientação, o uso dos verbos de ação\deslocamento: seguir, vir, passar, contornar, etc.		

P45* - Identificar, com apoio, marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.)		
P49* – Examinar com apoio o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos.		
P50* Vivenciar de forma concreta o uso de metáforas		
P51* - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas.		

ESCUITA – PRODUÇÃO ORAL

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.		
P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.		
P 55*- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.		
P58* - Recitar poesias, versos, trovas conhecidas.		
P60* – Colaborar na preparação de roteiro para realizar entrevista		
P62 - Dramatizar textos		
P64* - Expor assuntos pesquisados, com ajuda do colega, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.		
P65 -Apreciar poemas lidos ou recitados.		
P67 - Relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal.		

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA

Expectativas gerais	1º semestre	2º semestre
P83 - Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros.		
P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.		
P85 - Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração		

P86 - Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.		
P87* - Pontuar, corretamente, com apoio, passagens de discurso direto, diferenciando do discurso narrativo.		
P96 -Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.		
P97 - Formatar graficamente o texto.		

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza