

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO AVALIAR? Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA. Programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília. Eixo 3: Projetos e Práticas de Formação de Professores.

Introdução

O papel da escola, no mundo contemporâneo, apresenta-se em pleno debate. Pesquisadores, legisladores, políticos, professores, familiares e outras instituições sociais colocam em pauta o desafio de qualificar a educação, de superar os processos de exclusão escolar e de conferir aos sistemas de ensino o compromisso frente ao desenvolvimento e à emancipação das novas gerações.

A escola brasileira não está isenta de todo esse questionamento e vem sendo chamada a assumir suas responsabilidades educativas e a introduzir nas estatísticas internacionais índices de desempenho escolar compatíveis com um país em desenvolvimento, principalmente neste momento da conjuntura econômica do Brasil, no cenário mundial.

Um dos focos desse debate é a formação de professores. Não há dúvidas em relação ao destaque a ser dado à questão da preparação docente, inicial ou continuada, para enfrentar todas as dificuldades e desafios da escola pública brasileira. Não são poucas, nem mesmo superficiais, as propostas atualmente postas em foco sobre a formação de professores, uma delas, que traz implicações diretas à formação do professor, refere-se à inclusão escolar. (OLIVEIRA, 2010)

Dessa forma, se introduz, também, a reflexão sobre a presença de alunos com deficiência intelectual em classes comuns do ensino regular. A presença desse aluno na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que possibilita um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de, sendo inovadoras, atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e ao mesmo tempo levando-os a inserção no mundo da cultura e na vivência histórica enquanto homem presente e atuante em seu tempo. No entanto, 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 necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno.

Cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possam permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e de aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações.

A discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere um lugar de destaque a avaliação escolar e a ação do professor, destacando que a avaliação deve enfatizar as condições de aprendizagem e o nível de competência curricular. Assim, o referencial para a avaliação pedagógica muda substancialmente e passa a ser o currículo. Os critérios, as estratégias e o processo de avaliação do rendimento escolar utilizados pelos professores referem-se, principalmente, aos aspectos acadêmicos, levando-se em consideração os conteúdos ensinados e especificidades da deficiência. No entanto, esta não tem sido uma tarefa fácil ao professor que, muitas vezes, não tem referenciais para avaliar seu aluno com deficiência intelectual. (DEPRESBITERIS, 2007).

Assim, nosso objetivo foi construir um referencial de avaliação na área da deficiência intelectual, no componente curricular de Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e capacitar os professores especialistas para que atuassem como multiplicadores, formando os professores das classes comuns do ensino regular na utilização deste referencial no processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual.

Metodologia

Participaram da pesquisa 196 professores especialistas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e 6 componentes da equipe da Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial – DOT-EE, perfazendo um total de 202 participantesⁱ. Para execução do projeto foram envolvidas as 13 regiões educacionais de São Paulo, 240 escolas do Ensino fundamental – ciclo I e foram avaliados 1.174 alunos com deficiência intelectual, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa.

No ano de 2008, por solicitação da Diretoria de Educação Especial – DOT-EE, realizamos a elaboração de um Referencial de Avaliação da Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual – RAADI – onde foram apresentados indicadores e

referenciais que devem ser utilizados pela equipe escolar para que se atendam as necessidades específicas do processo de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na classe comum. A elaboração do referencial de avaliação, específico na área da deficiência intelectual teve como base os documentos de Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação.

Depois de elaborado o material e realizada a análise de cada um dos itens, submetemos a juízes, três especialistas na área da deficiência intelectual, para sinalização de aspectos inconsistentes e/ou proposições de ampliação das expectativas em cada componente curricular. Após a análise dos juízes e a realização dos ajustes sugeridos, o material foi apresentado para equipe de especialistas – DOT-EE e PAAIS- para finalização dos indicadores avaliativos. A partir de então, procedemos a formação dos especialistas – PAAIS e SAAIS - para serem multiplicadores formativos nas regiões e suas escolas para utilização do RAADIⁱⁱ como instrumento de avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

Para capacitação da equipe de multiplicadores, foram realizados dois eixos de ação: 1) atividades de formação; 2) assessoria pedagógica. A equipe foi sub-dividida em 4 grupos de, aproximadamente, 50 profissionais e foram realizadas 88 horas de formação para cada grupo.

Resultados:

Após todo o estudo e análise de cada um dos itens da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Referencial da Aprendizagem (RAADI) ficou composto de três áreas: 1)Instituição Escolar; 2)Áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual; 3)Áreas curriculares do 1º ao 5º anoⁱⁱⁱ.

A proposição é que a avaliação seja realizada, inicialmente, pela escola através do estudo de caso para verificação das condições e das adequações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência intelectual, seja no contexto geral da escola ou no contexto específico de aprendizagem. Neste primeiro momento, o registro é descritivo, embora estejam apresentados alguns indicadores para reflexão da equipe escolar.

É importante destacar que o processo de avaliação é contínuo, intenso e deve ocorrer em vários momentos da prática pedagógica. Aqui se trata de um momento inicial, de conhecimento do caso, quando a equipe se reúne em busca de dados que possam iluminar a prática escolar com algum aluno especificamente. Num segundo momento, a proposta é que se proceda à avaliação pedagógica do aluno,

considerando as áreas do desenvolvimento e do currículo, o que ocorrerá em diferentes momentos no decorrer do ano letivo.

Sobre a formação dos multiplicadores e a aplicação do RAADI

Em relação ao eixo 1 – atividades de formação -, cada grupo recebeu 24 horas de curso presencial e no eixo 2 – assessoria pedagógica – contou com 64 horas de atividades, sendo 32 horas presenciais de acompanhamento do processo de formação e da aplicação do RAADI nas regiões e nas 240 escolas e, 32 horas de atividades on-line, perfazendo um total de 88 horas de formação para cada grupo.

O conteúdo do curso presencial versou sobre os pontos destacados no próprio RAADI e tratou dos seguintes tópicos: 1) Conceito e concepção de Deficiência Intelectual: o sistema 2002 (CARVALHO e MACIEL, 2003; AAMR,2006;ANACHE e MARTINEZ, 2007; OLIVEIRA, 2009); 2) As implicações da Teoria Histórico-cultural para a área da deficiência intelectual (VYGOTSKY, 1997); 3) Projeto Político-pedagógico; 4) Avaliação pedagógica: revendo conceitos e concepções (GONZÁLEZ, 2002; HOFFMAN,2009); 5) RAADI: embasamento filosófico, fundamentos teóricos e aplicação (SME, 2008; OLIVEIRA, 2010; 6) gerenciamento dos dados da avaliação.

Nas atividades presenciais de assessoria pedagógica foi realizado um processo de acompanhamento da formação e aplicação na rede de ensino, e contemplados os seguintes assuntos: 1) revisão geral do RAADI: aspectos teóricos, objetivos, proposta, planilhas; 2) Análise das planilhas do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual: especificidades de cada série escolar – do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 3) Preparação da capacitação para os professores do Ensino fundamental - ciclo I; 4) Construção das pautas da formação de professores a ser realizada nas escolas pelos SAAIS e definição de cronograma e carga horária; 5) Aplicação do referencial de avaliação nas escolas, sob supervisão dos SAAIS e PAAIS; 6) Sistematização dos dados e registros realizados pelos professores nas escolas: tabulação e organização dos dados gerais por ano escolar e por escola; 7) Análise do processo de avaliação e do rendimento curricular em Língua Portuguesa, dos alunos com deficiência intelectual, no decorrer do 1º e 2º semestres do ano.

No que se refere especificamente ao curso de formação, a equipe de multiplicadores apresentou a seguinte avaliação:

Tabela 1: Apreciação sobre a estrutura do curso – Dados em porcentagem

Em relação à estrutura do curso	OTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO
Carga horária	69	29	2	0
Material apresentado	96	4	0	0

Com podemos observar, 98% dos professores consideraram que a carga horária estava adequada, embora 2% considerou regular e apontou a necessidade de ampliação, para continuidade do processo de discussão sobre o tema, visto a sua complexidade. Em relação ao material, quando perguntados, 96% dos professores o consideraram ótimo e 4% bom, o que aponta uma aceitabilidade bastante importante da categoria docente. No que se refere ao conteúdo do curso:

Tabela 2: Apreciação sobre o conteúdo do curso - Dados em porcentagem

Em relação aos conteúdos do curso	SIM	NÃO	EM PARTE
Expectativas correspondidas	97	3	0
Dificuldades de compreensão	6	90	4
Aplicação do conhecimento em sala de aula	98	0	2

Os professores apontam que suas expectativas foram correspondidas, no que se refere aos conteúdos do curso e 90% aponta não ter tido dificuldade para sua compreensão, embora 10% apontem dificuldades parciais (4%) ou em todo o conteúdo (6%), apesar de em seus comentários esclarecerem que as dificuldades se referem à complexidade do tema e do próprio material. Também apresentaram alguns comentários de ordem qualitativa, que enfocavam os seguintes pontos: 1) a dinâmica do curso; 2) o conhecimento do capacitador sobre o assunto abordado; 3) a correspondência do conteúdo com a necessidade da prática escolar; 4) o esclarecimento conceitual, principalmente sobre educação inclusiva e deficiência intelectual; 5) a possibilidade de encontro e diálogo entre a equipe e. 6) a objetividade do encontro.

Em relação às atividades on-line, foram realizadas as seguintes ações: 1) Acompanhamento da preparação e execução da formação dos professores, a ser realizada pelos SAAIS nas escolas: discussão e revisão das pautas de formação, relatório de cada formação ocorrida, análise das dificuldades, compartilhamento de experiências; 2) Acompanhamento da aplicação RAADI: discussão e análise do processo de avaliação e dos procedimentos realizados pelas escolas, dificuldades enfrentadas pelos professores, análise do envolvimento da gestão de cada escola, compartilhamento de experiências; 3) Recebimento das planilhas de aplicação: por ano e por escola e; 4) Plantão de dúvidas: a coordenadora mantinha-se à disposição em datas previamente agendadas para atendimento a equipe para e esclarecimento de suas dúvidas e monitoramento de suas dificuldades.

Em relação às **dificuldades** encontradas no decorrer de todo o processo de formação e aplicação do RAADI na escola, durante a assessoria pedagógica, a equipe de multiplicadores apontou vários aspectos a serem analisados: 1) Dificuldades com

os professores novos que chegam à escola, com as licenças médicas e com a mobilidade de professores na escola; 2) O acompanhamento de toda a aplicação do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual ficou sob responsabilidade dos professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI – e a escola ainda não incorporou o processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual como parte integrante de toda a avaliação de desempenho da escola, do professor comum e não apenas do professor especialista; 3) Como decorrência, necessidade de melhor definição do papel do Coordenador Pedagógico frente ao RAADI, uma vez que esse é o instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual; 5) Necessidade de TODO o professor do Ensino Fundamental I receber um exemplar do RAADI; 6) Dificuldades com algumas posturas de professores, mesmo sendo a minoria, alguns ou se negam a utilizar o RAADI, reduzindo todo o processo de avaliação a um preenchimento de planilha de dados.

Como podemos observar é, realmente, bastante difícil o processo de formação na escola e a instituição de uma nova lógica escolar, na qual o aluno com deficiência intelectual possa ser percebido como um aluno da escola, responsabilidade do professor comum, do coordenador pedagógico e não apenas do professor especialista. É preciso desconstruir o imaginário pedagógico presente na escola, impondo uma nova forma de integrar este aluno ao cotidiano da escola, portanto, considerar também a avaliação de sua trajetória escolar, mesmo que com a utilização de um referencial específico.

A equipe de multiplicadores também avaliou a aplicação do RAADI nas escolas e apontam o que se segue: 1) houve melhora significativa do acolhimento do instrumento pelos professores do Ciclo I; 2) Atualmente tem se tornado nítido na escola que o RAADI não é encarado como um “preenchimento” de papel, mas tem se caracterizado como um instrumento de trabalho para o professor; 3) O professor se torna mais criterioso na análise dos indicadores de avaliação; 4) O professor relaciona o RAADI com as expectativas e procura colocar o referencial em prática como instrumento de avaliação e orientador da prática pedagógica; 5) Aproveitamento das reuniões coletivas da escola para orientações ou discussão sobre o RAADI e momento de esclarecer dúvidas dos professores; 6) Tem se caracterizado como um bom instrumento de avaliação e tem colaborado no planejamento pedagógico do professor; 7) Tem sido apontado pelos professores com um instrumento estimulador da reflexão da prática pedagógica frente aos alunos com deficiência intelectual e também em relação aos outros alunos, uma vez que detalha as expectativas curriculares; 8) O RAADI acrescentou muito na discussão pedagógica da escola e no

aprofundamento da discussão sobre currículo e práticas inclusivas; 9) O RAADI traz a ideia de direção e parceria no trabalho com os alunos na área da deficiência intelectual, colabora no olhar do processo de aprendizagem destes alunos; 10) Aliviou, ao menos em parte, o sofrimento do professor, uma vez que orienta o processo de avaliação e planejamento; 11) Trouxe melhoras inclusive para os professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) na elaboração dos relatórios descritivos dos alunos da área da deficiência intelectual, uma vez que possibilita revelar competências e possibilidades de foram detalhada, caracterizando-se como um instrumento facilitador e; 12) O RAADI tem sido incorporado como um instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual. (OLIVEIRA, 2011)

Os relatos apresentam a situação vivenciada pelas escolas e as dificuldades ainda presentes no sistema educacional brasileiro, frente à precariedade econômica de algumas regiões que dificultam as relações familiares e escolares. Os SAAIS e PAAIS – especialistas em educação especial - exercem um papel importante na escola, e a formação para o uso do RAAI permitiu o debate e discussão sobre vários e extensos problemas da educação brasileira, mas, o mais importante, é que se inicia um processo em que a discussão sobre a educação de alunos com deficiência intelectual, sai do âmbito da especificidade da área, para análises mais ampliadas sobre a implicação de sua presença na sala de aula e, ao menos tempo que se discute modificações gerais sobre metodologias de ensino, beneficiadoras para todo os alunos (como número de alunos em sala de aula, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, significação do conhecimento), não se deixa de considerar as particularidades da deficiência intelectual e possibilitar sua avaliação através de indicadores específicos que possam ser sensíveis à sua forma particular de aprender.

Sobre a condição dos alunos em Língua Portuguesa

A seguir apresentaremos dados preliminares da análise relativa à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na área da Língua Portuguesa e focaremos os componentes de leitura e escrita. Os dados apresentados referem-se à avaliação do 1º semestre de 2009^{iv}. Foram avaliados 1.174 alunos, distribuídos entre os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental – Ciclo I, sendo 19% do 2º ano, 22% do 3º, 23% do 4º e 36% do 5º ano, onde há maior incidência de alunos (36%), o que demonstra a evolução da trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual e, por outro lado, pode sugerir que os mesmos permanecem neste ano escolar por mais tempo, embora os dados, neste momento, ainda não permitam realizar esta afirmação.

Das avaliações realizadas, 31% dos alunos são do gênero feminino e 69% do gênero masculino, em todos os anos avaliados observa-se uma frequência maior de meninos do que de meninas identificados com deficiência intelectual. Souza e Prieto (2001) em seus estudos na rede municipal de São Paulo também encontraram maior incidência de meninos do que meninas nos serviços de educação especial, embora comentem a necessidade de outras pesquisas que possam ou não nos levar a confirmar esta inferência, argumentam que

Descartado o pressuposto de que há maior incidência de deficiência mental entre meninos, uma possível inferência a partir deste dado seria a de que os meninos, mais que as meninas, reagem às normas e regras vigentes no contexto escolar, sendo interpretados os comportamentos *não adaptados* como *problemas do aluno*, que se refletem no desempenho escolar. (p.106)

Em relação aos indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita, foram avaliados os referentes do RAADI considerando-se diferentes possibilidades de aprendizagem, seguindo as seguintes categorias de avaliação: realiza satisfatoriamente (RS); realiza parcialmente (RP); realiza com ajuda (CA) e não realiza (NR). Em relação aos indicadores de leitura e escrita de realização satisfatória, ou seja, quando o aluno realiza integralmente a expectativa destes componentes, encontramos a seguinte situação:

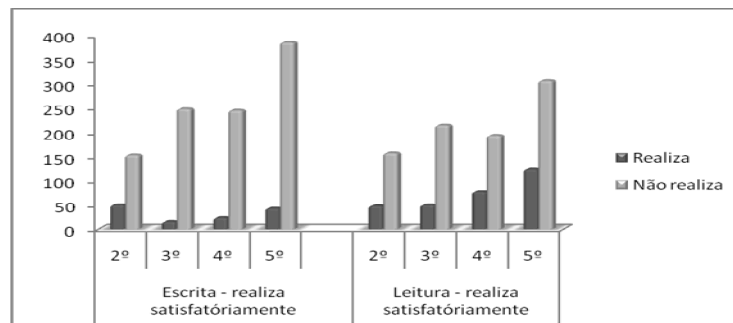


Figura 1: componentes de escrita e leitura realizados satisfatoriamente

Os professores, em suas avaliações, também indicam a situação de realização parcial dos componentes de escrita e leitura. Vejamos:

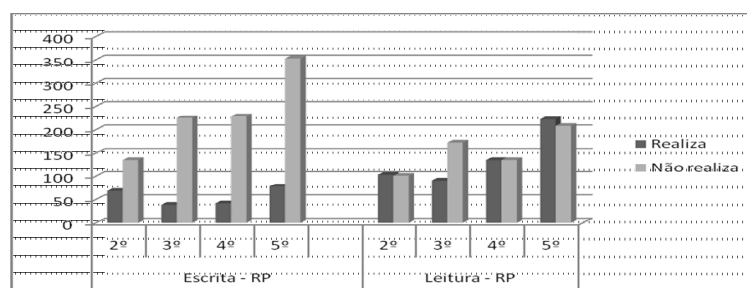


Figura 2: componentes de escrita e leitura realizados parcialmente

Podemos observar, pelos dados apresentados, que o aluno com deficiência intelectual de todos os anos escolares, possuem melhor desempenho em leitura, do que em escrita e melhor desempenho parcial, do que satisfatório. Valentim (2011), em pesquisa utilizando também o RAADI, numa cidade do interior paulista e com menor número de alunos, também encontra melhores condições dos alunos em leitura do que em escrita.

Oliveira (2010), ao discutir a questão da escrita em alunos com Síndrome de Down, chama a atenção sobre os diferentes fatores que influenciam o processo da constituição da escrita, desde fatores inerentes à deficiência intelectual até a forma como este componente é apresentado na escola.

Outro ponto importante, que merece destaque, e foi observado nos dados desta pesquisa, é que os índices de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, melhoram quando é exercida uma aprendizagem colaborativa, ou seja, quando os alunos com deficiência intelectual recebem colaboração de um colega mais experiente ou do professor para a realização da atividade.

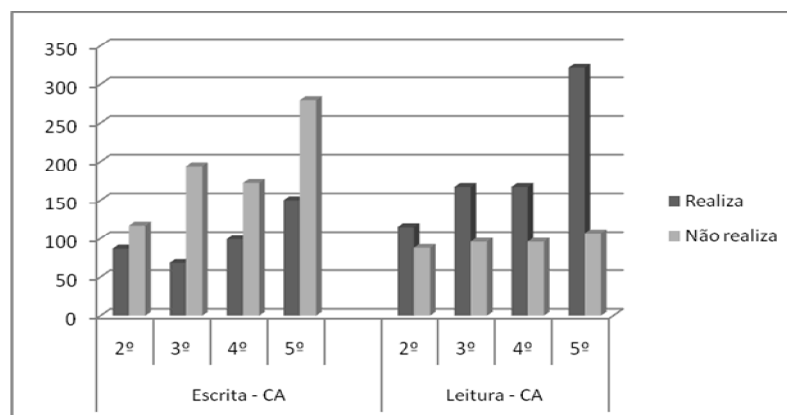


Figura 3: componentes de escrita e leitura realizados com ajuda

Como podemos observar na figura, o nível de apoio exercido pela escola para que o aluno com deficiência intelectual obtenha melhor desempenho parece ser aspecto da maior importância, uma vez que, no caso da leitura, os indicadores de realização das expectativas de aprendizagem superam os da não realização, apontando um fator que deve ser analisado com especial atenção pelas escolas, uma vez que podemos melhorar ou potencializar a condição de aprendizagem na área da deficiência intelectual. Os dados também indicam que há uma melhora nos indicadores de leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental – ciclo I, demonstrando que o aluno não apenas está cumprindo sua trajetória escolar, como também melhora seu desempenho nos componentes da Língua Portuguesa, principalmente na área da leitura, uma vez que das 322 de 430 indicações de

expectativas avaliadas, correspondendo a 75% do total, há indícios de realização com ajuda das propostas curriculares do 5º ano na área de leitura.

Porém, ainda os dados são preocupantes quando analisamos os componentes que não realiza nas áreas da escrita e da leitura, como veremos a seguir:

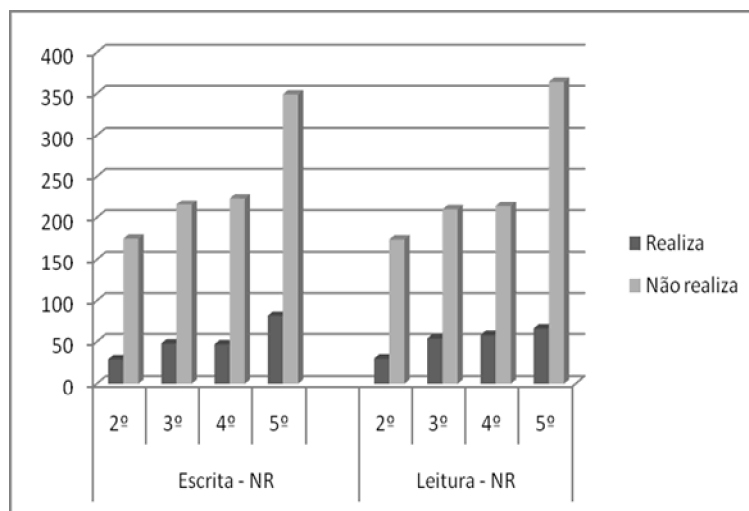


Figura 4: componentes de escrita e leitura avaliados como não-realiza

Este é o ponto mais crítico de todo o processo de avaliação. O fato de que há, ainda, muitos componentes da leitura e da escrita que este aluno não tem realizado, nem mesmo com ajuda. No entanto, não podemos fazer uma correspondência direta entre o não realizar e a deficiência intelectual, uma vez que diversos são os fatores que levam às dificuldades na aprendizagem, seja de alunos com deficientes ou comuns, portanto, não se pode desconsiderar os desencontros da escola brasileira para garantir a todos sua plena aprendizagem, seja pelas condições desfavorecedoras do ensino e do trabalho escolar, seja pela pouca experiência com a deficiência intelectual nos sistemas comuns de ensino.

Algumas considerações

Avaliar de forma processual ainda é um grande desafio para escola brasileira e o mesmo pudemos observar em relação ao aluno com deficiência intelectual. Além disto, o processo de inclusão traz implicações para a constituição do espaço escolar, exigindo modificações significativas nos processos de ensino em todos os seus âmbitos, do político ao pedagógico.

Neste texto tentamos demonstrar a complexidade e, ao mesmo tempo, a favorabilidade da presença deste aluno no contorno escolar, mas não minimizamos as dificuldades e particularidades de seu processo, o que pode ser verificado através das diferentes ações empreendidas para análise de seu potencial de aprendizagem que vão desde as providências políticas e administrativas, na construção de materiais e

referenciais específicos, na organização da formação continuada e permanente de seus professores; às providências pedagógicas e cotidianas da escola, onde o professor especialista exerce um significativo papel de formador e de suporte para o trabalho qualificado na classe comum, permitindo ao aluno com deficiência intelectual que, da mesma forma que os outros, tenha o acompanhamento de seu processo de aprendizagem e que a escola possa exercer uma análise de suas condições diante do currículo escolar e que, ao conhecê-las, ofereça-lhes o apoio necessária para que também, assim como os outros, possa ter sucesso em sua trajetória escolar, mesmo que siga passos diferentes dos outros alunos.

Referências

AAMR - American Association on Mental Retardition. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. 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.

CARVALHO, E.N.S. e MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardition – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP* – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: reflexões sobre seu significado. MELO, M.M. (org.) *Avaliação na Educação*. Pinhais - Pr: Editora Melo, 2007.

GONZÁLEZ, J.A.T. *Educação e diversidade*: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

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

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p.69-82

OLIVEIRA, A. A. S. 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, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D. & DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011. (no prelo)

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008

SOUSA, S.M.Z. L.; PRIETO, R. G. Atendimento Educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.7, n.1, 2001.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VYGOTSKY, L. S *Fundamentos da Defectologia* – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

NOTAS

ⁱ Foram escolhidos para participarem do projeto, os professores itinerantes, designados como Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, vinculados ao Centro de Formação e Apoio à Inclusão – CEFAl, os professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIS, assim como a equipe da Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial – DOT-EE.

ⁱⁱ O RAADI completo está publicado e disponível em: SME/DOT, 2008, e no Portal da Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo:

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf

ⁱⁱⁱ Para o objetivo deste texto, iremos nos ater à discussão apenas da área de Língua Portuguesa.

^{iv} Vale ressaltar a continuidade da utilização do RAADI, sendo que, no momento, já contamos com dados de quatro avaliações, dos 1º e 2º semestres de 2009 e 2010, que ainda estão em análise e já foram envolvidas 342 escolas e 2322 alunos.