

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM.

VALENTIM, Fernanda Oscar; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. (Faculdade de Filosofia e Ciência – UNESP – Marília). Eixo 5: A formação docente na perspectiva da inclusão.

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).

A entrada do aluno com deficiência nas classes comuns vem causar um movimento e a necessidade de busca de estratégias e formas pelas quais se possibilitem uma aprendizagem eficaz, impedindo qualquer forma de exclusão. 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.

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 alunato com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse. (OMOTE, 2008, p. 24).

Porém, apesar da democratização do acesso à escola aos alunos com deficiência, indicadores apontam que a exclusão tem-se manifestado de outras e diversas formas, no sistema de ensino, sendo que tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas baseadas, em sua maioria, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do aprendizado escolar, têm-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão.

No caso da deficiência intelectualⁱ (DI), os processos de escolarização das pessoas têm-se mostrado bastante complexos, devido à especificidade de alguns quadros da deficiência e, portanto o seu processo de avaliação da aprendizagem tem se caracterizado,

frequentemente, da mesma forma. Entretanto, estudos (LUNT, 1995) apontam que tal avaliação 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.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, é utilizada de forma a favorecer a inclusão escolar, uma vez que oferece dados que informam a necessidade de apoio e todas as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que a escola faça os ajustes necessários para garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno com DI, compensando suas dificuldades e considerando suas especificidades.

Diante desse quadro, não é possível ignorar que há necessidade de se repensar o processo de avaliação da aprendizagem para os alunos com DI, avaliação esta que se desenvolvida de forma dinâmica, voltada para as possibilidades de aprendizagem do aluno, pode oferecer à escola e ao professor elementos que subsidiem a aprendizagem, apoiando decisões sobre as ações necessárias a serem tomadas para viabilizar o sucesso educacional.

Desta forma, esta pesquisa se propôs a investigar as concepções de um grupo de professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista sobre inclusão escolar e avaliação da aprendizagem, em relação aos alunos com DI.

Método

Tal investigação foi realizada em três escolas regulares municipais de uma cidade do interior paulista, com a participação de 6 professores que possuíam alunos com deficiência intelectual matriculados nos últimos anos do Ensino Fundamental I, deste se caracterizam 2 professores do 3º ano (abaixo denominados como PROF1 e PROF6), 2 do 4º ano (PROF2 e PROF3) e 2 professores do 5º ano (PROF4 e PROF5).

O instrumento utilizado para coleta de dados se constituiu de um roteiro de entrevista semiestruturado organizado em 12 perguntas, sobre “Aprendizagem e Avaliação”.

Os dados levantados com as entrevistas foram classificados em três eixos temáticos e cada qual subdividido em categorias de análise.

Resultados

Eixo temático 1: Conceito de avaliação da aprendizagem

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

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:

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).

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, notas ou ainda, conceitos.

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 no processo

de escolarização. Para o aluno com DI, 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.

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 DI, que, se comparados aos demais alunos, podem parecer mínimos, sutis, mas que, quando avaliados por eles mesmos e com critérios adaptados e bem definidos, 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; VIGOTSKI, 2006).

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 DI.

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.

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 2: Procedimentos avaliativos

Para análise sobre procedimentos avaliativos consideramos duas categorias: 1) procedimentos avaliativos restritos ou; 2) procedimentos avaliativos abrangentes.

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 curricularⁱⁱ, então tem o que a criança tem que estar atingindo por bimestre [...] tem que classificar em silábico, pré-silábicoⁱⁱⁱ. [...] (PROF1).

[...] 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 e 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 3: Função dos resultados da avaliação

Para análise deste eixo foram consideradas as categorias: 1) para reflexão da ação do professor; 2) para reflexão da ação do aluno; ou 3) para reflexão de ambos, professor e aluno. 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. 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.

Algumas considerações

Superar a presença expressiva de uma avaliação da aprendizagem, essencialmente tradicional e com fins classificatórios apenas é importante para se 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.

Em nossa pesquisa, pudemos perceber, ainda forte, a presença de uma avaliação da aprendizagem e de seus procedimentos que se caracteriza como estática, restrita e ligada essencialmente à classificação de um produto final. Todavia, é importante salientar que dois professores sugeriram usar uma avaliação mais dinâmica e abrangente.

Uma avaliação estática e restrita não contribui para ser orientadora da prática pedagógica e não aponta sugestões úteis ao ensino. Em acréscimo, para o aluno com DI, tal forma de avaliar 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.

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. 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 considerar 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.

A reflexão e adequação dos processos de ensino, estratégias curriculares, metodologia, conteúdos e avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual se fazem necessários e urgentes. A prevalência de práticas tradicionais de ensino tem evidenciado que pouco contribuem para a inclusão escolar.

É preciso que avancemos nas discussões e principalmente no que concerne às práticas inclusivas, tal conhecimento tão discutido na academia deve estar disponível e acessível àqueles que mais interessam, os professores da escola regular. Estes que estão no dia a dia, confrontando suas experiências de trabalho e percebendo que da forma como está constituída a educação, não serve para atender as necessidades dos alunos com deficiência.

Referências

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.

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.

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.

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

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.

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

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

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Papirus, 1995.

OMOTE, S. 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.

OLIVEIRA, A.A.S.; 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.

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.

VIGOTSKII, L. S. 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.

NOTAS

ⁱ De acordo com a AAMR (2006), hoje conhecida como Associação 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.

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

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