



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA PAULA LIMA BARBOSA

AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE:
DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E PROPOSIÇÕES

FORTALEZA

2016

ANA PAULA LIMA BARBOSA

**AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE:
DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E PROPOSIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B195a Barbosa, Ana Paula Lima.
Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE : diagnóstico, análise e proposições / Ana Paula Lima Barbosa. – 2016.
196 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca .
Coorientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.
1. Avaliação. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Deficiência Intelectual . I. Título.
CDD 370
-

ANA PAULA LIMA BARBOSA

**AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE:
DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E PROPOSIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: ____/ ____/ ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Adriana Eufrásio Braga Sobral
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dra. Débora Lúcia Lima Leite Mendes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Um amigo querido, por quem nutro grande admiração e respeito pessoal, acadêmico e profissional me mandou um *e-mail*, compartilhando uma experiência há pouco vivida por ele – fizera o Caminho Francês até Santiago de Compostela. Na chegada ao seu destino, escreveu um relato sobre a vivência, narrando que acompanhara um casal que andava sempre um ao lado do outro, de mãos dadas. Decidiu saudá-los, dizendo: “O amor é lindo!” Reparou, ainda, na importância do cajado – bastão que ajuda os peregrinos a manterem o equilíbrio durante a caminhada e que o casal não os possuía, porque mantinham as mãos dadas. Meu amigo concluiu, durante seu Caminho, que “o amor é o cajado da nossa vida”, sendo, o outro, o melhor bastão que nos apoia e firma o caminho.

Inspirada por essa importante lição, AGRADEÇO àqueles que me deram a mão durante esta caminhada:

Aos profissionais da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e da escola investigada, pela disponibilidade e partilha de suas práticas e saberes, os quais me ensinaram os desafios da educação inclusiva materializada.

À minha orientadora e coorientadora, Prof.^a Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e Prof.^a Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, por acreditarem em mim e na possibilidade de realização deste trabalho. Agradeço por cada encontro de orientação, por cada palavra de incentivo e por fazerem da Universidade um espaço colaborativo de aprendizagem.

Aos membros das Bancas de Qualificação deste trabalho – Prof.^a Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro (UFC) e Prof.^a Dra.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (UFRN), ambas presentes aos dois exames, e ainda às Prof.^a Dra. Adriana Eufrásio Braga Sobral (UFC) e Prof.^a Dra. Débora Lúcia Lima Leite Mendes (UNILAB) – pelas contribuições valorosas ao aprimoramento deste trabalho.

Aos professores deste Programa, especialmente da Linha de Avaliação Educacional, Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, Prof.^a Dra. Tânia Vicente Viana, Prof.^a Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite e Prof.^a Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro; e, ainda, Prof.^a Maria Juraci Maia Cavalcante, com quem aprendi vivencialmente a riqueza de nossas origens e história.

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Às colegas de trabalho da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, por todas as lições sobre gestão e, acima de tudo, por me

ensinarem que competência e profissionalismo combinam com alegria e companheirismo. Ainda, às queridas amigas que fiz no Programa Cresça com Seu Filho, por termos aprendido juntas que o trabalho com a Primeira Infância é o mais importante e nobre de todos!

Aos colegas de trabalho da Faculdade Ari de Sá, com quem partilho a honrosa missão de formar cidadãos críticos com excelência; e aos alunos, que me ensinam todos os dias que o futuro pode ser uma aventura interessante.

A Francione Alves Charapa, uma amiga-irmã para a vida inteira, e a Filipe Jesuíno, o amigo-intelectual mais generoso, pela partilha das angústias e dúvidas, mas também dos avanços e conquistas.

A Lia, pela presença constante, mesmo nos momentos em que talvez ela precisasse – tanto ou mais que eu – de alento: cada incentivo e vibração significaram novo fôlego que me trouxeram até aqui.

Aos amigos do “Sul do mundo”, pelo incentivo que sempre chegou caloroso apesar da distância geográfica; e aos amigos de aqui, especialmente Patrícia e Marcos, eternos “compadres” que a vida me deu.

A Virgínia, Rosângela e Maíra, por me fazerem crer na força vital presente em mim, capaz de transformar um sonho em realidade.

E finalmente, de modo particular, agradeço:

A Deus, meu refúgio e cidadela, e a Mãe do Céu, pela proteção.

Aos meus filhos, Maria Clara e Pedro, por toda compreensão e paciência diante das recusas aos inúmeros convites ao cinema, à praia, aos vídeos do YouTube... Agradeço pelos abraços e mensagens em momentos de cansaço e por sempre confiarem em mim.

À minha mãe, Idalina, por sua presença constante e sabedoria; aos meus irmãos, Andrey e Thyana, por sempre acreditarem em mim; e aos cunhados Karol e Justin, por fazerem parte desta família.

Por fim, agradeço ao amor, “cajado da nossa vida”, como ensinou meu amigo peregrino, por dar-me uma nova chance. Obrigada, Juliano, por segurar minha mão no caminho até aqui.

*Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo.
Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma.
Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave.
Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.*

(Hermann Hesse)

RESUMO

Esta pesquisa investigou a avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com ênfase na aquisição da escrita, visando à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação. Especificamente, intencionou-se: a) analisar o instrumental de avaliação da escrita utilizado no AEE, com os alunos com deficiência intelectual da rede de ensino de Fortaleza-CE; b) analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual, com ênfase na avaliação da escrita; c) investigar a existência de articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores do ensino regular dos alunos com deficiência intelectual. A hipótese que norteou a pesquisa foi de que há articulação diminuta entre o trabalho desenvolvido no AEE e no ensino regular destinado aos alunos com deficiência intelectual, com rebatimentos nos processos de avaliação. O aporte teórico foram os estudos sobre Avaliação Educacional situados na quarta e quinta gerações, do tipo formativo, e abordando a especificidade da avaliação do aluno com deficiência intelectual. Em Educação Especial foram analisadas as configurações atuais, especificamente do AEE, com apoio no referencial vygotskyano. No tocante à aquisição da escrita a base teórica foi a Psicogênese da Língua Escrita. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo do tipo pesquisa-ação. O local investigado foi uma escola da rede de ensino de Fortaleza-CE, com tradição no atendimento a alunos com deficiência. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental, a entrevista e sessões reflexivas e de trabalho (SRT). Os sujeitos colaboradores foram uma técnica da rede de ensino referida, o coordenador pedagógico, a professora do AEE e quatro professoras do ensino regular. Os dados foram analisados com aporte metodológico da análise de conteúdo. Os achados da pesquisa evidenciaram que a avaliação do AEE investigada considera aspectos variados do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Há, entretanto, subutilização dos resultados, inexistindo monitoramento do processo de avaliação pela rede de ensino. As professoras do ensino regular revelaram uma predisposição interna e crença na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, distanciando-se de percepções baseadas no preconceito e estereótipos. Indicaram, entretanto, a necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Inferiu-se a necessidade de articulação entre o trabalho docente realizado no ensino especializado e no ensino regular, desde o planejamento. O coordenador pedagógico foi considerado potencial

agente de criação de *espaços-tempo* de encontro entre os profissionais dos âmbitos de ensino especializado e regular. Foi proposto, por fim, um Documento Orientador destinado aos professores, escolas e sistema de ensino, que pretende contribuir com a articulação qualificada entre o AEE e o ensino regular.

Palavras-chave: Avaliação. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This research investigated the evaluation of students with intellectual disabilities, developed in specialized educational services (AEE) of Fortaleza-CE school system, with emphasis on the acquisition of writing, in order to propose comprehension strategies and joint specialized service with teaching regular, from the results of this evaluation. Specifically, it is purposed to: a) analyze the writing assessment instruments used in AEE, with students with intellectual disabilities of Fortaleza-CE school system; b) analyze the pedagogical work in the specialized educational services to students with intellectual disabilities, with an emphasis on writing assessment; c) investigate the existence of link between the pedagogical work of the teacher of AEE and teachers of regular schools for students with intellectual disabilities. The hypothesis that guided the research was that there is tiny link between the work in AEE and in regular schools for students with intellectual disabilities, with reverberations in the evaluation process. The theoretical basis were studies on Educational Evaluation located at the fourth and fifth generations of the training type, and approaching the specificity of the evaluation of students with intellectual disabilities. In Special Education the current model was considered, specifically the AEE, with support in the Vygotsky's reference. Regarding the acquisition of writing the theoretical basis was the Psychogenesis of Written Language. The research approach was qualitative, and the type action research. The locus of the study was a school in Fortaleza-CE educational network with tradition in serving students with intellectual disabilities. The data collection instruments were document analysis, interviews and reflective and work sessions (SRT). The subjects were employees of a technique that school system, the educational coordinator, the teacher of the AEE and four teachers of regular education. Data were analyzed with methodological contribution of content analysis. The research findings showed that the evaluation of the researched AEE considers various aspects of the development and learning of students with intellectual disabilities. There are, however, under-utilization of the results, the absence of monitoring of the assessment process in the school system. The teachers of regular schools revealed an internal predisposition and beliefs of learning of students with intellectual disabilities, distancing himself from perceptions based on prejudice and stereotypes. They indicated, however, the need for specific training on the development and learning of students with intellectual disabilities. Inferred the need for coordination between the teaching work in specialized education and regular education, from planning. The pedagogical coordinator was considered potential agent of creation of space-time meeting between the professionals specialized and regular education levels. It has been

proposed, finally, a guiding document of more qualified coordination between the AEE and the regular education, this for teachers, schools and education system.

Keywords: Evaluation. Specialized Educational Service. Intellectual Disability.

RESUMEM

Se investigó la evaluación de los alumnos con discapacidad intelectual, desarrollado en los servicios de educación especializada (SEE) del sistema escolar de Fortaleza/Ceará, con énfasis en la escritura de adquisición. Nuestro objetivo fue proponer estrategias de comprensión y servicio de expertos conjunta con la educación regular, a partir de los resultados de esta evaluación. Los objetivos específicos de esta investigación fueron: a) analizar el modo de evaluación escrita utilizados en el SEE, con los estudiantes con discapacidad intelectual del sistema escolar de Fortaleza; b) analizar el trabajo pedagógico en los servicios educativos especializados para estudiantes con discapacidad intelectual, con énfasis en la evaluación de la escritura; c) investigar la existencia de vínculos entre el trabajo pedagógico del profesor de la SEE y maestros de escuelas regulares para los estudiantes con discapacidad intelectual. La hipótesis principal de nuestra investigación fue que hubiera poca coordinación entre el trabajo en la SEE y en las escuelas regulares para los estudiantes con discapacidad intelectual, con proyección en el proceso de evaluación. El marco teórico utilizado fue el estudio de Evaluación de la Educación situado en la cuarta y quinta del tipo de formación, que se dirigió a la evaluación específica de los estudiantes con discapacidad intelectual. En el educación especial se analizaron los ajustes actuales, principalmente de la SEE, con el apoyo en el marco de Vygotsky. Para analizar la adquisición de la escrita nuestra base teórica fue la psicogénesis de la lengua escrita. El enfoque de la investigación fue cualitativa, por medio de la investigación-acción. El sitio buscado fue una escuela en el sistema escolar Fortaleza/Ceará, con la tradición en el servicio a los estudiantes con discapacidades. Los instrumentos de recolección de datos fueron el análisis de documentos, entrevistas y sesiones de reflexión y de trabajo (SRT). Los sujetos de la investigación fueron una técnica de ese sistema escolar, el coordinador educativo, el profesor de la SEE y cuatro profesores de la enseñanza general. Los datos fueron analizados con el aporte metodológico de análisis de contenido. Los resultados dejaron claro que la evaluación de la SEE considera investigado diversos aspectos del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Hay, sin embargo, la infrautilización de los resultados y no hay un seguimiento del proceso de evaluación en el sistema escolar. Los maestros de las escuelas regulares revelaron una predisposición interna y la creencia en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, distanciándose de las percepciones sobre la base de los prejuicios y estereotipos. Indicaron, sin embargo, la necesidad de una formación específica en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Así que fue deducido la necesidad

de coordinación entre las labores de enseñanza en la educación especializada y de educación regular, desde la planificación. El coordinador pedagógico se consideró agente potencial de creación de reunión espacio-tiempo entre los profesionales especializados y los niveles de educación regular. Se ha propuesto, por último, un documento guía para maestros, escuelas y el sistema educativo, cuyo objetivo es contribuir a la relación de clasificación entre la SEE y la educación regular.

Palabras-clave: Evaluación. Especialista de servicio educativo. Discapacidad intelectual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual das cinco dimensões da avaliação	59
Figura 2 – Desenho da pesquisa	79
Figura 3 – Atendimento Educacional do aluno com deficiência na rede de ensino de Fortaleza	108
Figura 4 – Como se conforma o AEE na rede de ensino de Fortaleza e o papel que desempenha o processo autoral de Avaliação desenvolvido por essa rede	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Modelo de avaliação do documento “Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino”	74
Quadro 2	– Dados de matrícula dos alunos na escola pesquisada	81
Quadro 3	– Sujeitos da pesquisa identificados por legenda	82
Quadro 4	– Alunos com deficiência intelectual e professores do ensino regular	83
Quadro 5	– Dados analisados nas fases 1 e 2 do estudo	83
Quadro 6	– Instrumental de Avaliação do aluno com deficiência da rede de ensino de Fortaleza-CE	85
Quadro 7	– Documentos normativos da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-CE	85
Quadro 8	– Conteúdo das Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT)	87
Quadro 9	– Material didático usado nas Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT)	88
Quadro 10	– Produções das professoras durante as Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT)	88
Quadro 11	– Dados analisados na Fase 1 do estudo	93
Quadro 12	– Instrumental de Avaliação do aluno com deficiência da rede de ensino de Fortaleza-CE	94
Quadro 13	– Combinação dos níveis conceituais de escrita silábico-alfabético e alfabético	103
Quadro 14	– Dados analisados na fase 2 do estudo	113
Quadro 15	– Sugestão de adequação do Instrumento 3 no formato de escala de Likert	127

LISTAS DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DPI	Plano Educacional Individualizado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
RA	Reunião Anual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
SR	Secretaria Regional de Fortaleza
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SRT	Sessões Reflexivas e de Trabalho
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	31
2.1	Educação Especial: das primeiras iniciativas de atendimento à pessoa com deficiência à educação inclusiva	31
2.2	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual	44
2.3	A aquisição da escrita pelo aluno com Deficiência Intelectual	51
3	OS DESAFIOS DA ESCOLA PARA PROMOVER E AVALIAR A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	56
3.1	Avaliação Formativa	61
3.2	Avaliação educacional dos alunos com deficiência intelectual	70
4	METODOLOGIA	77
4.1	Tipo de pesquisa	77
4.2	Lócus do estudo	80
4.3	Sujeitos colaboradores da investigação	82
4.4	Coleta de dados: instrumentos e processo	83
4.5	Análise dos dados	89
5	AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES E ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS COM O ENSINO REGULAR	93
5.1	Discussão dos achados da Fase 1	93
5.1.1	<i>Atendimento educacional do aluno com deficiência na rede de ensino</i>	94
5.1.1.1	<i>Instrumento 1: Ficha de encaminhamento do professor da sala de aula comum (Anexo B)</i>	94
5.1.1.2	<i>Instrumento 2: Entrevista com a família (Anexo C)</i>	96

5.1.1.3	<i>Instrumento 3: Avaliação Diagnóstica (Anexo D) e Material de Apoio “Procedimentos e Sugestões de atividades para a realização da Avaliação Diagnóstica” (Anexo E)</i>	99
5.2	Discussão dos achados da Fase 2 do estudo	113
5.2.1	<i>Concepções sobre deficiência e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual</i>	114
5.2.2	<i>Relações entre o ensino especializado e o regular: articulações possíveis</i>	128
5.3	Orientações para articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular	132
5.3.1	<i>Conversando sobre o “nosso” aluno com deficiência</i>	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE A – FICHA RESUMO DAS ENTREVISTAS	155
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE AEE	156
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TÉCNICA DA SME.....	157
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO E/OU DIRETOR ESCOLAR	158
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/PROPEAQ	159
	ANEXO B – FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE AULA COMUM	163
	ANEXO C – ENTREVISTA COM A FAMÍLIA	164
	ANEXO D – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	171
	ANEXO E – PROCEDIMENTOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	178

1 INTRODUÇÃO

Os alunos com deficiência matriculados na rede pública, em razão da perspectiva inclusiva, partilham os processos de ensino e de aprendizagem com os demais alunos. A avaliação de suas aprendizagens, entretanto, constitui-se uma prática ainda carente de investigação.

Os desafios da educação inclusiva são inúmeros e possuem uma especificidade que demanda práticas diferenciadas de abordagem dos processos educativos. No Brasil, ela originou-se na década de 1990 e, atualmente, encontra esteio na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo objetivo é “[...] promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008), orientando os sistemas de ensino a desenvolver respostas pedagógicas às necessidades específicas desses alunos.

Esta política não prevê apenas o acesso à escola, mas orienta a participação e a aprendizagem desse alunado, identificado por suas características singulares e heterogêneas. Refletir sobre os processos de avaliação desses alunos torna-se um imperativo à medida que se compreende a inclusão escolar como processo, cujo fim deve ser a aprendizagem dos alunos com deficiência, implicando, pois, em mudanças significativas da escola e de suas práticas.

A ação de ensinar aos alunos com deficiência tem peculiaridades, assim como seu processo de aprendizagem prevê, em alguns casos, a implantação de recursos materiais e estratégias de mediação pedagógica diferenciadas. A avaliação desse processo possui especificidades que necessitam ser problematizadas. A prática corrente, contudo, sugere outra direção. Os alunos com deficiência, matriculados nas redes públicas de ensino, são “avaliados” por meio dos mesmos instrumentos que os demais alunos, ou, simplesmente, não são avaliados.

Esta constatação e sua conseqüente problematização motivou a realização desta pesquisa, que investiga a avaliação de alunos com deficiência intelectual desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE. Reconhecendo a variedade do trabalho pedagógico realizado no AEE, foi analisada a avaliação desenvolvida sobre aquisição da escrita por ser fundamental ao processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e às diversas práticas sociais, culturais e políticas. Analisadas as especificidades da avaliação destes alunos – desenvolvida a partir de

instrumental formulado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – realizou-se a proposição de uma estratégia de comunicação, que articulasse os resultados dessa avaliação realizada pelo professor de AEE aos professores do ensino regular.

Essa iniciativa decorre da hipótese que norteou essa pesquisa: a de que há articulação diminuta entre o trabalho desenvolvido no AEE e no ensino regular destinada aos alunos com deficiência intelectual, com rebatimentos nos processos de avaliação. Desse modo, a tese que se pretendeu defender é que um trabalho integrado entre o AEE e o desenvolvido pelos professores das salas de aula comuns, nas quais os alunos com deficiência intelectual estão matriculados, possibilita-lhes maior êxito na aprendizagem.

O interesse pelo campo de investigação concernente à avaliação de alunos com deficiência intelectual é consequência de estudos anteriores, que se revelaram profícuos. No trabalho de mestrado elegeu-se como objeto de estudo a política de educação inclusiva de um município cearense e sua relação com as políticas de avaliação em larga escala observadas naquele contexto (BARBOSA, 2011). A investigação revelou como participam os alunos com deficiência das avaliações em larga escala, e sugeriu a necessidade de investigar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual no âmbito do AEE e do ensino regular.

Análise do quantitativo de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino de Fortaleza-CE confirmou este como campo de pesquisa favorável. Os dados oficiais de 2015¹ informam a existência de 3.763² alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Fortaleza-CE, sendo que 2.334 apresentam deficiência intelectual, representando 62,02% do total. Diante da expressividade quantitativa desse grupo no total de alunos com deficiência daquela rede, justifica-se a realização de investigação sobre seus processos de avaliação da escrita, no âmbito do AEE, e com rebatimentos no ensino regular.

Além disso, a educação dos alunos com deficiência intelectual constitui-se, tradicionalmente, um desafio significativo à escola de perspectiva inclusiva. Há processos de ensino e aprendizagem que precisam ser compreendidos em suas especificidades e, principalmente, faz-se necessária a crença na capacidade de aprendizagem desse aluno, para além de suas limitações.

Em consonância com os preceitos e forma de organização da educação inclusiva, os alunos com deficiência da rede de Fortaleza estão inseridos nas salas regulares e no

¹ Dados fornecidos pela Coordenadoria de Planejamento da Secretaria da Educação de Fortaleza-CE.

² Os alunos com deficiência são tipificados nessa rede segundo a seguinte classificação: Transtorno Global do Desenvolvimento-Autismo Infantil; Deficiência Auditiva; Surdez; Deficiência Visual-Baixa Visão; Deficiência Visual-Cegueira; Deficiência Física; Deficiência Física-Paralisia Cerebral; Deficiência Física-Cadeirante; Deficiência Múltipla; Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil); Altas Habilidades/Superdotação.

contraturno frequentam as salas de recursos multifuncionais (SRM), local onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).³ Estes dois espaços pedagógicos – locais onde são desenvolvidos seus processos de ensino e aprendizagem e de avaliação – foram considerados nesta investigação.

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Fortaleza, localizada na Secretaria Regional IV, por indicação da Célula de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME), pelas seguintes razões: a) ser reconhecida como instituição de tradição na educação inclusiva; b) possuir sala de Atendimento Educacional Especializado; c) ter alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental; d) apresentar disponibilidade de professores de AEE e das salas regulares para participarem da pesquisa.

Atendendo às exigências da referida rede municipal de ensino foi protocolado pedido de autorização para realização deste estudo junto à Coordenadoria de Ensino Fundamental/Célula de Educação Especial, tendo sido emitido parecer favorável ao pleito. E, ainda, submetido o projeto desta investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará/Propesc, recebendo, igualmente, parecer favorável (Parecer nº 1.320.667 – Anexo A), sem restrições.

A delimitação das questões de pesquisa seguiu a seguinte ordem:

a) Como ocorre a avaliação da escrita dos alunos com deficiência intelectual desenvolvida no atendimento educacional especializado?

b) Os professores das salas de aula regulares conhecem o trabalho pedagógico e avaliativo realizado no atendimento educacional especializado?

c) Os resultados dessas avaliações são traduzidos em alguma medida pela professora do atendimento educacional especializado para as professoras do ensino regular? Se sim, de que forma?

Com base nessas questões de investigação o objetivo geral deste estudo foi investigar a avaliação de alunos com deficiência intelectual desenvolvido no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com ênfase na aquisição da escrita, com vistas à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação.

Por sua vez, como objetivos específicos foram propostos:

³ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo regulamentado pelo Decreto nº 6.571/08. A Resolução nº 4/2009 do MEC/CNE/CEB instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE.

- Analisar o instrumental de avaliação da escrita utilizado no AEE, com os alunos com deficiência intelectual da rede de ensino de Fortaleza-CE;
- Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual, com ênfase na avaliação da escrita;
- Investigar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores do ensino regular dos alunos com deficiência intelectual;

Para atingir esses objetivos foi necessário, além da pesquisa de campo, um estudo teórico sobre a temática da avaliação do aluno com deficiência intelectual no âmbito no AEE prioritariamente, bem como um mapeamento de estudos empíricos que investigaram a essa temática.

Perrenoud (1999) compreende a avaliação da aprendizagem escolar entre duas lógicas – a serviço da seleção (comparável às práticas de exame de Luckesi) e a serviço da aprendizagem (práticas de avaliação de Luckesi). Discute que o desenvolvimento de iniciativas avaliativas menos seletivas e mais formativas sinaliza um período de transição esperado, identificando a coexistência e a articulação das duas lógicas – a serviço da seleção e da aprendizagem.

Avaliar os processos, e não apenas examinar os produtos, pressupõe intervenções com vistas à melhoria da aprendizagem de todos os alunos, quando esta não é considerada satisfatória. Luckesi (2011a, p. 44) ensina que “[...] o *processo* compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório”.

Inicia-se, assim, um movimento de problematização da temática da avaliação da escolarização de alunos com deficiência, identificando a incipiência de estudos sobre o assunto, inclusive pelos estudiosos da Educação Especial. Não foram encontradas revisões de literatura suficientes que avaliem o Atendimento Educacional Especializado, o que consideramos uma lacuna, face esta ser a forma de atendimento prevista pela Política Nacional da Educação Especial vigente.

A educação das pessoas com deficiência tendeu a não passar por processos de avaliação. Isto é reflexo da própria trajetória de oferta do ensino destinado a este alunado. Se o acesso foi um direito conquistado gradativa e lentamente, a busca por qualidade da escolarização desses alunos é uma discussão ainda não suficientemente sistematizada.

Alguns trabalhos⁴ focalizam aspectos clínicos e referentes ao *déficit* dos alunos com deficiência em geral, em detrimento dos aspectos pedagógicos reveladores do que os alunos são capazes de aprender e quais as formas e estratégias para avaliá-los. Estudos como os de Beyer (2010), Fernandes e Viana (2010), Carvalho (2004) e Oliveira e Campos (2005) figuram como exceção ao referirem a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência, razão porque ancoram este estudo.

Foi realizado mapeamento da produção científica que discute Educação Especial e Avaliação no enfoque pretendido por este estudo, realizando buscas em três repositórios: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da Capes e portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ foram utilizados os descritores “atendimento educacional especializado” e “avaliação”, nos anos de 2012 a 2016, categorias Teses e Dissertações, ordenados pelo critério “relevância”, tendo sido identificados 77 ocorrências iniciais. Foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos para fins de análise e classificação desta produção. Considerando os mecanismos de busca deste sítio, restaram 25 trabalhos, sendo 6 teses e 19 dissertações. Estes foram comparados e contrastadas as especificidades dos estudos, de modo a identificar recorrências e lacunas na produção científica.

Investigações como as de Cardoso⁶ (2013) analisaram os modos de organização do trabalho pedagógico realizado no AEE. Malheiros (2013) descreveu e analisou a implantação do AEE em um município do interior paulista, com foco nos eixos de serviço, formação e avaliação. Esta última foi referida como importante para os alunos com deficiência, na medida em que indica as condições particulares dos alunos, devendo orientar o planejamento do trabalho pedagógico realizado no AEE. Infere a autora, ao final, que as práticas avaliativas “estão sendo construídas” e que, se não é fácil avaliar os alunos em geral, igualmente é desafiador avaliar alunos com deficiência intelectual do âmbito do AEE.

Os modos de configuração do AEE em contexto específico de município do Estado do Rio Grande do Sul foram analisados por Delevati (2012), com aporte teórico do pensamento sistêmico e do Ciclo de Política de Ball, Bowe e Gold. Os resultados indicaram a

⁴ São exemplos os seguintes estudos: LAMÔNICA, D.A.C.; ALVARENGA, F.G.; FERREIRA, G.C. **Síndrome de Rett: processo de avaliação fonoaudiológica**; CAPOVILLA, F.C. **Compreensão e tratamento de atraso na aquisição de leitura**; DELIBERATO, D; MANZINI, E.J.; SAMESHIMA, F. S. **Avaliação do vocabulário funcional de dois alunos deficientes mentais para a implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação**. In: MARQUIZINE, M.C; ALMEIDA, M.A; TANAKA, E.D.O. (Orgs.) **Avaliação em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

⁵ Disponível em: <www.bdt.d.ibict.br>. Acesso em: 19 jun.2016.

⁶ Vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial.

observância aos aspectos da macropolítica, mas, segundo o estudo, os fatores locais parecem proporcionar diferentes leituras do AEE e, ainda, que os professores do AEE têm suas atribuições ampliadas, incluindo a avaliação como mecanismo de identificação do aluno.

Milanesi (2012) investigou o funcionamento do AEE em um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo e analisou como se dá a avaliação nesse atendimento. As conclusões revelaram diversas dificuldades no tocante à organização do trabalho pedagógico do AEE, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum e, também, à avaliação no tocante à identificação do aluno, ao planejamento do ensino e ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Roveder (2015), em pesquisa vinculada à linha de tecnologias educacionais, desenvolveu Material Educacional Digital para uso pedagógico em sala de AEE, o qual mostrou potencial para aprendizagem dos alunos com deficiência, segundo avaliação dos professores especializados. Já Reis (2014), através de estudo vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), pesquisou como as tecnologias assistivas têm sido empregadas pelas professoras de AEE e concluiu pela necessidade de formação docente para o uso dessas tecnologias, com vistas à qualificação dos processos de escolarização dos alunos com deficiência.

Ainda relacionando o AEE com o uso do computador, com intencionalidade pedagógica para favorecer o processo de inclusão, Salomão (2013) discutiu a avaliação como ferramenta diagnóstica das necessidades dos alunos e depois como guia do planejamento das ações. Ao final, a pesquisadora ratificou a necessidade de investimentos na formação docente para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), face o computador ter contribuído com a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Cândido (2015), por sua vez, investigou o uso do *software* Grid2 como ferramenta de Comunicação Aumentativa Alternativa no AEE e concluiu – como nos trabalhos anteriores – serem necessários maiores investimentos na formação do professor de AEE para o uso das Tecnologias Assistivas e, ainda, que os professores do ensino regular sejam igualmente capacitados para utilização de sistemas de Comunicação Alternativa.

Em investigação de abordagem quantiquantitativa, do tipo *survey*, Porto (2014) buscou caracterizar o AEE ofertado em oito escolas regulares da rede estadual de um município paranaense. Os resultados revelaram a importância da avaliação para identificação dos tipos de deficiência e consequente qualificação das intervenções pedagógicas realizadas. Também Buiatti (2013), analisando as dimensões política, de formação docente e das concepções dos professores, indica a avaliação como aspecto central na organização do AEE.

Rios (2013) analisou os efeitos dos discursos sobre avaliação que figuram no AEE da rede de um município do Sul do país, a partir de 194 relatórios avaliativos das professoras de AEE. Ancorada na perspectiva foucaultiana e no conceito de governamentalidade, a autora concluiu que a avaliação é produzida como possibilidade de identificação, investigação e categorização diagnóstica dos alunos com deficiência, e ainda como mecanismo de controle e regulação dos alunos pelos professores de AEE.

A elaboração, implementação e avaliação de um programa de AEE, pautado no coensino para alunos com deficiência intelectual de quatro escolas em dois municípios brasileiros, foi realizado por Lago (2014). Os resultados indicaram a importância do coensino, à medida que trouxe ganhos para os professores do AEE, das salas regulares e dos alunos participantes do estudo. Postulou, então, a replicação deste modelo para outros contextos, a fim de que se confirme sua adequação e contribuições, com fins de generalização.

Oliveira (2013) investigou como ocorrem as mudanças nas concepções e práticas de professores a partir de um programa de formação contínua de Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em Fortaleza-CE. Os resultados apontam para a existência de mudanças, mas com contradições entre aspectos conceituais e seus efeitos nas práticas docentes. Infere, assim, que as mudanças nas práticas docentes dependem de outros fatores, como os contextuais. Avaliada a formação, foi indicada a necessidade de que entidades financiadoras, formadores e formandos estejam em diálogo permanente, bem como que a avaliação seja contínua e compreendida como autorregulação, a fim de oportunizar as mudanças necessárias às concepções e práticas docentes.

Batista Júnior (2013) analisou discurso, identidade e letramento no âmbito do atendimento educacional especializado em três redes municipais de ensino do país. A metodologia utilizada foi etnográfica e a técnica de tratamento dos dados foi a análise do discurso. Concluiu pela necessidade de investimentos mais robustos na formação dos professores de AEE, que este serviço carece de um projeto pedagógico mais consistente, que aproxime a prática das necessidades dos alunos com deficiência; que o atendimento tem uma organização burocrática, que carece de adensamento no aspecto pedagógico; e, por fim, que as práticas se pautam na lógica do controle através de relações assimétricas de poder.

A avaliação pedagógica de alunos com transtorno do espectro do autismo realizada pelos professores de AEE foi analisada por Moura (2014), cujos resultados revelaram atitudes de inseguranças e dúvidas por parte dos docentes. As avaliações, portanto, configuram-se como inconsistentes e subjetivas no formato de relatórios semestrais –

insuficientes, na análise da pesquisadora, para informar as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto específico e complexo, em função das especificidades dos avaliados.

Haah (2015) realizou estudo avaliativo em sala de AEE através de sessões de interação com um jovem com Síndrome de Down, utilizando um jogo digital. O pesquisador concluiu que os níveis insatisfatórios de linguagem inicialmente identificados foram ampliados quando da realização da atividade mediada pelo pesquisador, importando em desenvolvimento do aluno. Por fim, sugere a importância de considerar a linguagem no centro do desenvolvimento humano, especialmente nos indivíduos com deficiência intelectual.

Cruz (2015), na área da Engenharia, analisou a arquitetura e espacialidade escolar para o aluno com deficiência intelectual no âmbito do AEE, indicando haver problemas de avaliação e acompanhamento pedagógico nos alunos pesquisados.

Ressalva-se, por fim, que o mapeamento realizado identificou trabalhos de cunho avaliativo, mas fora do âmbito do AEE, tais como investigação sobre programas de tutoria, iniciativas de interface com a área da Assistência Social, ou mesmo relacionados aos alunos com deficiência, só que com enfoque tipicamente clínico-terapêutico, como a pesquisa que avaliou dispositivos de adequação postural com o uso das tecnologias assistivas das salas de recursos multifuncionais (SANKAKO, 2013). Embora identificados, estes trabalhos não foram discutidos por se distanciarem da perspectiva adotada neste estudo.

Mapeou-se, ainda, a temática no Portal de Periódicos da Capes com os descritores “atendimento educacional especializado” e “avaliação”. Identificamos, entretanto, 01 (um) trabalho apenas, e ainda sem a significação pretendida, ou seja, a avaliação do trabalho pedagógico realizado no AEE. Inferiu-se que a característica polissêmica do termo “avaliação”, reportada por Bridi (2012), tenha dificultado o processo de identificação de trabalhos acadêmicos. Por isso, foi utilizado unicamente o descritor “atendimento educacional especializado”. Desta feita, foram identificados 53 resultados, sendo 13 artigos científicos, 4 (quatro) dissertações e 11 teses.

Os trabalhos convergiram para o assunto AEE, apresentando enfoques variados. Foi discutida a permanência do enfoque clínico-terapêutico no AEE – abordagem que tradicionalmente é observada na Educação Especial (SCHERER; DAL’IGNA, 2015); análises sobre formação de professores para atuação no AEE em geral (CASTRO, 2014; MICHELS, 2011) e com a especificidade da modalidade a distância (BRIDI, 2011), (PAVÃO; SILUK, 2012); particularidades do ensino da língua portuguesa para surdos (SPERB, 2012; MONTEIRO, 2012) e especificamente no Ensino Médio (SOARES, 2011).

As especificidades na implementação das práticas inclusivas no AEE e em contexto foram descritas por Marques e Vasques (2012), Delevati (2012) e Vitta (2011); e o perfil das salas de recursos analisado por Dos Anjos e Campelo (2013). O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta do trabalho pedagógico no AEE foi pesquisado por Schneider (2012) e Salomão (2013).

As especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com espectro autista no AEE foi discutida por Rossi e Carvalho (2011) e Marroco (2012); de alunos com deficiência intelectual foi analisado por Oliveira dos Santos (2012) e Moscardini (2011); de alunos com deficiência visual, a partir da concepção de professores de matemática e do AEE, reportada por Petró (2014); e de alunos com superdotação, por Tentes (2011).

Há trabalhos que discutem os serviços especializados em sua interface com a Educação Infantil (BENINCASA, 2011) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência, indicando a necessidade de atendimento desse alunado pelo AEE (HAAS, 2013). Muitas das teses e dissertações analisadas apontam a necessidade de adensamento das relações entre o AEE e o ensino regular, como reporta Schiavon (2012) ao investigar a organização do ensino para alunos surdos de um município paulista.

Considerando o objeto deste estudo, foram identificadas também lacunas, especificamente de trabalhos que avaliem o AEE quanto ao seu alcance pedagógico, contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos atendidos, instrumentos e processos utilizados, etc. Bridi (2011; 2012) discute a avaliação inicial do aluno com deficiência intelectual no AEE, considerando as especificidades do desenvolvimento desse alunado. Assumindo teoricamente o pensamento sistêmico, a autora discute os dilemas de um grupo de professoras ao realizarem a avaliação inicial dos alunos com deficiência intelectual no AEE. Os resultados dessa avaliação definem se o aluno receberá o atendimento (ou não), e qual será sua frequência, importando (ou não) na inserção deste aluno no Censo Escolar MEC/INEP, na categoria deficiente intelectual.

A problemática da “confusão” entre deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem sobleva-se no estudo, com implicações de várias ordens, inclusive do financiamento. A autora traduz como angustiante e eivado de dúvidas o momento vivido pelas professoras de AEE de caracterização do aluno como deficiente intelectual e sua consequente inserção no serviço. Considerando a tradição de enfoque clínico da Educação Especial e a formação pautada em concepções organicistas de deficiência, conclui Bridi (2012) que práticas avaliativas do AEE que consideram o modelo social da deficiência figuram como importante “mapa inicial”.

Por fim, levando em consideração a relevância da produção científica difundida na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foi realizada análise dos trabalhos apresentados nas cinco últimas Reuniões Anuais da Associação, especificamente nos Grupos de Trabalho (GT) 15 - Educação Especial e GT 05 - Estado e Políticas Educacionais, este compreendido como GT da Associação que possui tradição em receber trabalhos sobre avaliação educacional.

Em ambos os GT's foram identificadas produções que referiam as áreas da Educação Especial e Avaliação Educacional através dos descritores *avaliação* e *atendimento educacional especializado*, mas não foi encontrado nenhum trabalho que realizasse esta articulação de maneira evidente. A conclusão é de que haja algum nível de interface, mas não necessariamente versando sobre o AEE, por exemplo. Para esclarecer esta inferência é explicitada a análise realizada.

No GT 15 foi identificada na 37ª Reunião Anual quatro trabalhos sobre como se materializa a Política de Educação Especial, por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Albuquerque & Albuquerque (2015) apresentaram os resultados de uma investigação realizada em um município nordestino, com a perspectiva de professores, gestores e pais, os quais indicaram o AEE como serviço indispensável ao processo de inclusão escolar, a despeito dos desafios advindos da carência de recursos humanos e inadequação curricular observadas no contexto pesquisado.

Honnet (2015) discutiu aspecto de extrema relevância, apontado por outros pesquisadores, a saber, a necessidade de um trabalho pedagógico que articule a educação especial e o ensino regular. A percepção dos docentes envolvidos na investigação foi de que as práticas articuladas são positivas; entretanto, figuram como obstáculos o tempo dos professores e a disponibilidade para realizarem trabalhos em equipe. Camizão e Victor (2015), com estudo inserido no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), discutiram a avaliação e suas implicações à formação segundo as concepções de professores de AEE de município capixaba, apontando a necessidade de mudança estrutural nos currículos de formação de professores.

A avaliação no contexto de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior foi problematizada e analisada por Pieczkowski (2015) a partir de referencial foucaultiano. Os resultados do estudo indicam que a avaliação enquanto prática classificatória e seletiva potencializa conflitos, opondo-se às práticas inclusivas, as quais produzem subjetividades com vistas à solidariedade.

Foram identificados três trabalhos na 36ª Reunião Anual, que referiram o AEE, sendo que o proposto por Rebelo (2013) analisou a transmutação do termo “atendimento especializado” nos documentos legais da Educação Especial, concluindo pela redução deste conceito nos diplomas, no decurso do tempo. Jordão, Silveira e Hostins (2013) analisaram a formação inicial e continuada do professor de AEE em Balneário Camburiú/SC. O estudo assentou-se na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, viabilizando-se por meio de pesquisa colaborativa. Os autores concluíram que as professoras participantes do estudo não se sentem preparadas para oferecerem o AEE para alunos do Ensino Médio e Superior, e tampouco para alunos com altas habilidades/superdotação.

A educação especial no contexto das avaliações em larga escala foi investigada por Cardoso e Magalhães (2013), cujo resultado revela a participação dos alunos com deficiência na avaliação própria do município cearense, os quais, contudo, não têm seus resultados contabilizados nos resultados, sendo considerados pelos gestores educacionais como as “crianças da margem”.

Na 35ª Reunião apenas um trabalho sobre AEE estava disponível para consulta.⁷ Este versou sobre os modos de articular o atendimento e os níveis de Ensino Fundamental e Educação Infantil, com vistas à aprendizagem dos alunos com deficiência. As bases teóricas do estudo foram foucaultianas e do pensamento complexo. Os autores discutiram e indicaram como primordial o papel da avaliação para as novas relações entre professor e aluno.

Zardo (2011) discutiu a organização do AEE para jovens com deficiência do Ensino Médio, na ótica dos gestores de Estado da educação, na 34ª Reunião Anual. Os resultados do estudo informaram que – embora os Estados afirmem adesão ao AEE – os sistemas de ensino continuam mantendo serviços especializados substitutivos à escolarização de formato inclusivo. E, por fim, na 33ª Reunião Anual não identificamos trabalhos sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Desta feita, apresenta-se crescente, nas últimas Reuniões Anuais da ANPED, a publicação de trabalhos que analisam as conformações, configurações, alcance e limites do atendimento educacional especializado, inclusive, considerando a temática em articulação com a da avaliação. Se em 2010 não houve trabalhos discutindo o AEE, cinco anos depois estes foram quatro, dentre os quais um deles avaliando processos de inclusão no Ensino Superior.

⁷ Os trabalhos de Silva, Oliveira e Ferreira (2012) e de Schmidt (2012) estavam indisponíveis na página da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação à época deste estudo.

A produção científica apresentada no GT 05, entretanto, nas cinco últimas Reuniões Anuais, tocou a temática da Educação Especial apenas em duas oportunidades: na 37ª RA, na qual Silva (2015) analisou as trajetórias escolares de alunos com deficiência; e na 35ª, quando Zardo e Weller (2012) investigaram as concepções de gestores sobre os processos inclusivos desenvolvidos no Ensino Médio – ambos os estudos fazendo referência à Educação Especial como direito. Os estudos mapeados nos três repositórios se articulam com esta investigação.

Reafirma-se, assim, que o desenvolvimento desta investigação contribui com o cenário social e científico, através da promoção da interface das áreas de Avaliação Educacional e Educação Especial.

Como mencionado, a temática da educação inclusiva foi abordada em investigação de mestrado⁸ em que se investigou a política de educação inclusiva de um município cearense, na qual foi analisada a participação dos alunos com deficiência nas avaliações em larga escala. Este estudo possibilitou o conhecimento de informações iniciais sobre a avaliação da aprendizagem desses alunos, sugerindo práticas que demandavam investigação de variadas perspectivas.

Uma das professoras da sala de aula regular do 5º ano, sujeito da pesquisa referida, quando perguntada sobre a prática avaliativa da aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual, asseverou:

Quando tem avaliação ela [aluna com deficiência], a gente dá uma ‘**avaliaçãozinha**’ pra ela. (...) A gente tira uma xérox, e dá uma ‘avaliaçãozinha’ pra ela. Ela fica toda contente porque ela quer fazer. Ela [aluna com deficiência] não participa... porque não sabe ler. Como as provas são com texto, e têm opções, ela não faz.

(...)

E ela [aluna com deficiência] diz: “Tia, eu sei marcar a prova”. Então, eu ensinei para ela: “Em cada prova tu marca uma questão; tu marca a A ou marca a B ou marca a C”. Aí eu dei a prova de 30 questões (...) Pois ela ‘num’ fez a prova todinha assim? Cada questão ela marcava A, B, C, D... (Professora do 5º ano) (grifo da autora) (BARBOSA, 2011).

O relato da professora revela o desejo da discente de partilhar aquele momento pedagógico comum a todos os estudantes. Essa participação, contudo, insurge-se como apenas aparente. A professora sugere que a aprendizagem de sua aluna, em função de suas especificidades, não podia ser avaliada por meio do instrumento utilizado na oportunidade; entretanto, não propôs outras formas de avaliá-la. Em vez disso, “ensinou” a aluna a marcar

⁸ Cf. BARBOSA, Ana Paula Lima. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência da rede de ensino de Sobral-CE**. Fortaleza, 2011. 263f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

alternativas de forma aleatória. A prática relatada é inteiramente inadequada, dentre outras razões, porque o objetivo da avaliação da aprendizagem não se efetivou, pelo menos não para a aluna em questão.

A inserção naquele contexto pesquisado revelou que a professora procedeu desta forma não por negligência ou má fé, mas porque desconhecia como avaliar sua aluna com deficiência. Declarou, inclusive, não saber nem como ensiná-la. É compreensível, então, que não estando seguro de como ensinar os conteúdos curriculares (português, matemática, dentre outros) a alunos com diferenças constitutivas importantes, o professor, provavelmente, não se sentirá apto a avaliar a aprendizagem desses alunos desses mesmos conteúdos.

Sobre a avaliação, Luckesi (2011a; 2011b) alerta para a necessidade de articulação entre os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos, com os instrumentos utilizados para coletar dados para a avaliação dos alunos. Essa questão traz rebatimentos para as questões do ensino dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva (BEYER, 2010; STAINBACK; STAINBACK, 1999) no âmbito do AEE e do ensino regular e, principalmente, nos espaços de articulação existentes (ou não) desses serviços pedagógicos.

Dos dados da mesma pesquisa, depreendem-se outras visões, a exemplo do relato da coordenadora pedagógica de uma escola do mesmo município.

[...] Essa semana eu estava passando pela porta das salas, e vi o ‘aluno X’ levantando a prova dele e falando: ‘Tia, eu fiz minha prova, olha só!’ Aí eu vi uma seqüência de círculos na prova dele, do início ao fim, círculos que iam do início até o fim da linha, com **uma estrutura, como se fosse um texto pra ele. Percebi que era o jeito dele escrever.** Então, eu falei pro Diretor que **ele [o aluno com deficiência intelectual] teve uma evolução nessa parte [da escrita].** Porque nas avaliações do ano passado ele rabiscava tudo, rabiscava de cima a baixo, fazia um carvão nas provas dele, ficava tudo preto. Então, a gente já vê que ele está melhorando, por mais que outras pessoas não percebam. É uma evolução, pra gente é! (Coordenadora pedagógica) (BARBOSA, 2011).

A coordenadora parece ter identificado determinado nível de aprendizagem no aluno; porém, a avaliação realizada naquele contexto enfatizava tão somente o que Sousa (1995; 2003) denomina de valorização do resultado. O processo de avaliação revelou-se, portanto, excludente porque incapaz de alcançar o que a coordenadora denominou de “evolução” daquele aluno. Ela percebeu que o discente, baseados nas estruturas cognitivas que possuía no momento, conseguiu externar o avanço de seu processo de escrita, mesmo que de forma sutil. Registrando “bolinhas” no espaço designado à produção de texto, o aluno evidenciou seus primeiros níveis de escrita, como ensina Ferreiro (2001). Ocorre que o instrumento utilizado para avaliar essa habilidade não se prestava à tarefa, pois só captava

resultados e não o processo. O avanço daquele aluno com deficiência intelectual não pôde ser identificado, caracterizando-se, assim, a inadequação dessa prática avaliativa.

A situação relatada acima, infelizmente, não é prerrogativa apenas dos alunos com deficiência. Luckesi (2011a; 2011b) discute o desenvolvimento das práticas de exame em detrimento das de avaliação, na escola atual. As primeiras caracterizam-se pela classificação e seletividade dos educandos, “[...] enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*” (LUCKESI, 2011a, p. 20).

No capítulo que sucede esta Introdução, de número dois e denominado *Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual*, o percurso histórico da Educação Especial é descrito, chegando-se ao surgimento contextualizado do AEE, o qual é apresentado e analisado em sua estrutura e configurações. Na sequência, são analisados os processos de aquisição da escrita do aluno com deficiência intelectual, ancorados em referências de abordagem vygotskyana e nos fundamentos da Psicogênese da Língua Escrita.

No capítulo três – *Os desafios da escola para promover e avaliar a aprendizagem no contexto da educação inclusiva* – discute-se Avaliação Educacional, com ênfase na avaliação do tipo formativo. Na sequência, são analisadas as especificidades da avaliação do aluno com deficiência intelectual. Esses aportes figuraram como “lentes” para analisar a realidade investigada que, por se apresentar multifacetada exige que diferentes áreas – Avaliação Educação, Educação Especial e aquisição da escrita – busquem iluminá-la e explicá-la.

No capítulo quatro é apresentada a *Metodologia* do estudo, que foi do tipo qualitativa, na modalidade pesquisa-ação por ter-se originado e confirmado no campo de pesquisa, a partir das contribuições dos sujeitos colaboradores, e visando seu empoderamento, com vistas às transformações daquele contexto. Explicitados, ainda, o local, os sujeitos colaboradores, os instrumentos de coleta de dados e a descrição do processo desenvolvido, finalizando-se com as especificidades da análise realizada por meio da investigação.

Os dados são apresentados e discutidos no quinto capítulo – denominado *Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado: articulações possíveis com o ensino regular* – as categorias de análise são expostas e passam a dialogar com as referências enunciadas, desenvolvidas no capítulo precedente.

Por fim, no sexto capítulo são apresentadas as Considerações Finais e a Tese defendida por meio do estudo.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as formas de atendimento educacional destinadas à pessoa com deficiência numa perspectiva histórica, enfatizando as proposições da educação inclusiva e, nesta, o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. Aborda-se, de forma destacada, o processo de aquisição da linguagem escrita a partir do referencial da Psicogênese da Língua Escrita.

2.1 Educação Especial: das primeiras iniciativas de atendimento à pessoa com deficiência à educação inclusiva⁹

A pessoa com deficiência e suas necessidades educacionais são consideradas de forma recente, do ponto de vista histórico. Na Idade Antiga, a deficiência foi considerada como processo de seleção natural, em virtude de a maioria não sobreviver às condições daquele contexto e, por isso, ser abandonada de maneira explícita. A Igreja Católica, na Idade Média, disseminou a ideia de que as pessoas com deficiência eram “filhos de Deus” e, por isso, merecedoras de proteção em instituições segregadas, por meio de tratamento assistencialista e caritativo. Já na Idade Moderna, principalmente a Medicina passou a se ocupar desses indivíduos à medida que o conceito das diferenças individuais foi, pouco a pouco, sendo desenvolvido.

As primeiras iniciativas de atendimento educacional aos deficientes foram desenvolvidas na Europa. Depois, expandiram-se para os Estados Unidos e Canadá e, na sequência, para outros países, inclusive o Brasil. No âmbito brasileiro, remontam ao fim do século XVIII e início do XIX as ações iniciais de atendimento às pessoas com deficiência. Originaram-se por meio de “iniciativas oficiais e particulares isoladas”, segundo Mazzotta (2005), passando a inspirar iniciativas de política educacional apenas no final dos anos 1950 e início da década de 60 do século XX. Essas iniciativas têm origem oficialmente em 1854, com

⁹ Algumas formulações referentes ao histórico da Educação Especial constantes na parte inicial deste capítulo foram apresentadas em trabalho autoral desta pesquisadora. Cf. BARBOSA, A. P. L. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino do Sobral-CE.** 2011. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2011.

a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹⁰ (RJ) e do Instituto dos Surdos-Mudos, (RJ), em 1857.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência em geral se originou tendo como base os conhecimentos da Medicina. Trabalhos como os do médico francês Itard – que ainda no século XVIII se propôs à tarefa de educar Victor, um menino selvagem encontrado nos bosques de Aveyron – questionaram a imputação do fracasso educacional ao aluno, atribuindo-o à insuficiência dos meios educativos. Séguin (discípulo e continuador de Itard), Decroly e Montessori, já no século XX, também utilizaram seus conhecimentos clínicos, a fim de ofertar propostas educacionais às pessoas com deficiência.

Também no contexto brasileiro isso foi observado, tendo esta área de conhecimento se ocupado pioneiramente do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Alguns médicos, percebendo a importância da Pedagogia, criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, tais como o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro e o pavilhão anexo ao Hospital Juquery, em São Paulo.

Além da Medicina, também a Psicologia contribuiu de maneira evidente com a educação das pessoas com deficiência. Utilizando os testes de inteligência formulados por Binet e Simon¹¹, variadas iniciativas de seleção dos “anormais” foram empreendidas no Brasil no início da primeira década do século XX.

Jannuzzi (2006) relata que o maior incremento de atendimento foi observado na área de deficiência mental no final da década de 1940 em função, provavelmente, da expansão do Ensino Fundamental, da constituição de classes homogêneas formadas com fundamento no enfoque psicológico e em virtude da atuação de instituições, como a Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's).

A pressão gerada pelos responsáveis pelas várias instituições e pelos próprios deficientes e suas famílias motivou o Estado à realização de ações de âmbito nacional, por meio das *Campanhas*¹², cujo objetivo era a promoção de medidas necessárias à educação e assistência dos grupos, aos quais se dirigiam, em todo o Território Nacional. Estas, a despeito de eventuais críticas, tiveram o mérito de terem sido as primeiras ações de âmbito nacional e um precedente à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

¹⁰ Para saber mais sobre o funcionamento do IBC e do INSM ver Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006).

¹¹ Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que desenvolveu, em parceria com Theodore Simon (1871-1961) uma escala métrica para medir o desenvolvimento da inteligência de acordo com a idade mental. Este instrumento foi o ponto de partida para outros testes, inclusive o de QI.

¹² A primeira, em 1957, foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*; em 1958, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, vinculada ao Instituto Benjamin Constant; e em 1960, por influência de membros da Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), deu-se a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*.

No início da década de 1970 foram encaminhadas importantes reformas, sendo uma delas a Reforma da Educação Básica, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). Seu artigo 9º assegurou “tratamento especial” aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como aos superdotados. A educação, no final dessa década, foi impulsionada pelos defensores da escola pública e do movimento da Escola Nova. A escolarização da pessoa com deficiência, por sua vez, foi implementada sob a influência dos modelos clínico-médico e psicológico na educação (JANNUZZI, 2006).

Também se situa nessa década a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual é considerado acontecimento relevante na história da política de Educação Especial brasileira, em razão de ser o órgão pioneiro em definir metas governamentais para a área (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005). O órgão nasceu sob a égide do discurso integracionista, tendo ofertado, como formas de atendimento, as classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, instituições especializadas, ensino itinerante, oficinas-empresas, oficinas pedagógicas e internamentos em caso de absoluta necessidade. Defendeu, assim, a proposta do deficiente integrado ao sistema regular de ensino, contudo, sem prescrever a obrigatoriedade de apoio especializado, quando necessário (BARBOSA, 2011).

A integração escolar¹³ fundamentou-se no conceito de que as crianças com deficiência teriam o direito de participar de todas as atividades disponibilizadas aos demais alunos. As classes especiais foram o tipo de serviço que mais se expandiu no Brasil, principalmente durante a década de 1970, sendo a maioria destinada aos deficientes mentais.¹⁴ Mazzotta (1982) ensina que as classes especiais eram instaladas nas escolas comuns, caracterizando-se pelo agrupamento de alunos classificados como da mesma categoria de “excepcionalidade” e sob a responsabilidade de um professor especializado.

[...] a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto (MENDES, 2006, p. 391).

¹³ A filosofia da integração teve origem nos países escandinavos e foi amplamente difundida nos países da América do Norte e Europa, surgindo o conceito de “normalização dos estilos de vida” e de “normalização de serviços”, que defendiam os ambientes adequados como aqueles vivenciados pelos pares considerados normais.

¹⁴ O estudo de Bueno (2003, p. 148) explicitado anteriormente atesta a asserção.

Durante a década de 1980 foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – um órgão de atribuições amplas e ligado ao Gabinete Civil da Presidência da República – e extinto o CENESP. Na sequência, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão central que passou a integrar a estrutura básica do MEC.

No contexto de redemocratização do país foi promulgado o texto Constitucional de 1988, o qual dispôs sobre o ensino, atendimento especializado, locomoção, trabalho, proteção e integração da pessoa com deficiência em vários de seus artigos. Continuou priorizando o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular, inscrevendo de forma explícita (art. 208, III) o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Avançou, ainda, à medida que garantiu o salário mínimo às pessoas com deficiência e idosos que não possuíssem meios para a própria manutenção (art. 203, inciso V).

A década seguinte reuniu condições para a introdução do discurso da educação inclusiva no país. Barbosa (2011) aponta como circunstâncias que facilitaram essa implementação as seguintes:

[...] **internamente**, o texto Constitucional de 1988 e, mais tarde, a LDB (Lei nº 9.394/96), determinaram a educação como direito de todos, e que as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas “preferencialmente na rede regular de ensino”; **externamente**, são demarcados referenciais mundiais para a adoção da educação inclusiva como forma de atendimento educacional às pessoas com deficiência. O primeiro deles advém da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, que originou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), e o segundo, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (1994) – documento de referência mundial na difusão da educação inclusiva (BARBOSA, 2011, p. 81).

Em 1992, o órgão que se ocupava da política de Educação Especial era a Secretaria de Educação Especial (SEESP), ligado ao Ministério da Educação e do Desporto, a qual perdurou até 2011, quando se deu a reestruturação de secretarias – que culminaram na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – e as ações da educação especial ficaram a cargo de uma Diretoria vinculada àquela Secretaria.

O ideário neoliberal e as premissas disseminadas em eventos promovidos por organismos internacionais oportunizaram no contexto brasileiro debates e discussões, que culminaram com a formulação de políticas públicas alinhadas à perspectiva inclusiva de atendimento educacional aos alunos com deficiência. Influenciaram, sobremaneira, a

elaboração dessas iniciativas da Educação Especial brasileira documentos como a Declaração de Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na cidade de Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última, é considerada um marco e influenciou sobremaneira a área da Educação Especial no Brasil. Fagliari (2012) reporta que o conceito de necessidades educativas especiais passou a ser disseminado e as escolas foram impulsionadas a buscarem formas educativas de êxito para todas as crianças/jovens, inclusive as com deficiência. “Iniciou uma forte tendência de mudar o local de atendimento desta população, sendo a indicação da escola regular, a preferível em detrimento das escolas especiais” (FAGLIARI, 2012, p. 88).

No mesmo ano, o MEC, por meio da SEESP, publicou a “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), cujo objetivo era fundamentar e orientar o processo global da educação das pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de condutas) e de altas habilidades (superdotadas), criando condições adequadas para o pleno exercício de suas responsabilidades e cidadania. Este documento foi fundamentado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente (GÓES, 2009).

Mazzotta (2005) identificou avanços na Política de 1994 em relação aos documentos e planos anteriores, no que tange à compreensão de inserir a Educação Especial no contexto da educação escolar. O autor, porém, compreendeu que a Educação Especial foi proposta em uma perspectiva estática. Machado e Vernick (2013), compreendem que a educação inclusiva está presente na Política, contudo, repete-se o princípio da integração à medida que o atendimento do alunado é previsto de forma ainda “preferencial” na rede regular de ensino. Continuavam muitos, ainda, matriculados em classes especiais, Centros Integrados Especiais e Escolas Especiais (MACHADO; VERNICK, 2013). Assim, as instituições não governamentais que prestavam atendimento especializado continuaram recebendo verbas estaduais e federais, além de recursos humanos cedidos pela rede pública governamental (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), aprovada após longo processo de discussão de seus projetos, foi publicada durante o Governo FHC. Nesta, a Educação Especial – normatizada nos artigos 58 a 60 – é definida como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Reiterou, desta feita, o disposto na Constituição de 1988, prevendo, entretanto, a manutenção de classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitem em complementação ou

substituição ao atendimento educacional nas classes comuns (art. 58, §2º). A oferta da Educação Especial, definida como modalidade de ensino de forma inovadora, devia ser ofertada desde a Educação Infantil, devendo os sistemas de ensino assegurarem aos alunos currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, terminalidade específica, educação para o trabalho, enfim, o “especial” da educação (SOUSA; PIETRO, 2007).

Foram, ainda, elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº 2/2001, cujo artigo 2º determinou que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos, com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, MEC/SEESP, 2001a). Essa Resolução normatizou a educação inclusiva, incluindo a Educação Especial na Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Para tanto, delegou aos sistemas de ensino as tarefas gerenciais e às escolas a responsabilidade de executar a educação inclusiva (GARCIA, 2004). Regulamentou, ainda, os artigos da LDB nº 9.394/96, realizando, contudo, uma proposição diversa da preceituada na LBD, sobre o atendimento preferencial na rede regular. Ou seja, a Resolução indica que o mesmo deve ser feito na escola especial e que os alunos da educação especial poderão, “extraordinariamente”, ser atendidos em classes e escolas especiais. Apesar da mudança, manteve a dualidade integração/segregação (MACHADO; VERNICK, 2013).

No mesmo ano, a Lei nº 10.172/01 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010, destacando como avanço a formulação de uma escola inclusiva que atendesse à diversidade humana (BRASIL, 2001b). O referido Plano deu continuidade às recomendações da “Política Nacional de Educação Especial”, de 1994, à medida que continuaram presentes os papéis das organizações civis e não governamentais que, em parceria com o Estado e deste recebendo recursos financeiros, prestavam o serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (BARBOSA, 2011).

No curso do governo Lula (2003-2010) foram identificados avanços¹⁵ referentes ao acesso e garantia de permanência aos alunos com deficiência. A aprendizagem desses

¹⁵ Fagliari (2012, p. 96) apresentou quadro com marcos do Governo Lula (2003-2010) referentes à política de educação inclusiva, no qual enumerou as seguintes iniciativas: *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (2003); *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (2004); *Decreto nº 5.296* (2004); *Plano de Desenvolvimento da Educação* (2007); *Decreto nº 6.094* (2007); *Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (2007); *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008); *Decreto nº 6.571* (2008); *Parecer CNE/CEB nº 13* (2009); *Resolução CNE/CEB nº 4* (2009); *Decreto nº 6.946* (2009).

alunos, contudo, necessita de maiores investimentos dos sistemas de ensino em geral e de investigações que apontem tais conquistas.

Importante instrumento de proteção dos direitos da pessoa com deficiência no cenário internacional constituiu-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2008c). No Brasil, o texto foi incorporado à legislação brasileira por meio do Decreto nº 186/2008 e com força de Emenda Constitucional. Machado e Vernick (2013) referem como central na Convenção a mudança de perspectiva da deficiência, ou seja, o foco deixou de ser a incapacidade pessoal do sujeito e passou a ser a significação que a coletividade dá à deficiência, a qual pode impedir ou não a participação plena do sujeito na vida social.

Merecem destaque, ainda, as prescrições e diretrizes emanadas da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Esta emerge a ideia de educação inclusiva como ferramenta de consecução de direitos humanos, com viés político, que visa garantir uma educação de qualidade para todos, inclusive para os alunos com deficiência. O objetivo principal da Política é

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008a, p. 10).

A Política impulsiona os sistemas de ensino a se organizarem, a fim de atenderem a todos os alunos, da Educação Infantil até a Educação Superior, por meio dos seguintes princípios/iniciativas: Atendimento Educacional Especializado (AEE); continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 8).

Nos termos propostos pela Política, a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, p. 9). As respostas educacionais aos alunos devem ser, conforme preceituado, realizadas de forma articulada.

Barbosa (2011) identificou avanços na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) no tocante à definição da população a ser atendida pela Educação Especial e ao detalhamento do que seja o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ressalvou, entretanto, o perigo recorrente na Educação Especial de que as denominações sejam alternadas, mas percepções e práticas permaneçam cristalizadas. Apontou, ainda, como problemático a ausência da temática da formação de professores no documento que institui a Política, considerando esta ausência uma fragilidade. Por fim, inferiu que a iniciativa se alinhe com a perspectiva da “inclusão total”; contudo, admite que a previsão do AEE pode ser entendida, em alguma medida, como sinal de filiação à perspectiva de educação inclusiva.

A função do AEE é explicitada no documento da Política de 2008, nos seguintes termos:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

A Política de 2008, em função de sua natureza prescritiva e instrutiva, não possui força de lei. E, assim, foi regulamentada pelo Decreto nº 6.571/08, que dispôs sobre as formas de funcionamento e organização do AEE. O atendimento é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 1).

O financiamento e apoio técnico para a ampliação da oferta do AEE nos Estados, Distrito Federal e Municípios foram assumidos pela União, nos termos, conforme reza o art. 1º, do referido diploma legal. A partir da promulgação do Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 6.253/07 – que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) – foi alterado, resultando na contabilização diferenciada das matrículas dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, ou seja,

[...] a partir do Decreto nº 6.571/08, recursos do Fundeb, concernentes ao índice de ponderação para a educação especial, que equivale a 20% a mais do destinado ao aluno/ano no ensino fundamental – e se iguala ao valor do ensino médio – passam a

financiar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à educação (FAGLIARI, 2012, p. 102).

A forma de atendimento proposta pela Política de Educação Especial atual é, portanto, unicamente o AEE. Este deve realizar-se no turno inverso ao da classe comum, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O profissional designado para atuar nas SRM é o professor de AEE, cuja formação inicial deve habilitá-lo para o exercício da docência, devendo possuir ainda formação específica em Educação Especial. O documento, contudo, não precisa qual seria essa formação específica e, nesse sentido, Fagliari (2012) questiona a indefinição de carga horária e a ausência de requisitos formativos para atuação para as três categorias público-alvo da Educação Especial. Baptista (2011) também reconhece bastante genérica a formação exigida do professor especializado e, por isso, sugere que seja oportunizada formação continuada para que estes profissionais possuam espaços de confronto de dúvidas e dos conhecimentos variados adquiridos em suas trajetórias formativas.

A Política de 2008 informa que é função do professor de AEE a elaboração e execução dos planos de AEE em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços de saúde, assistência social e outros. O detalhamento das atribuições do professor de AEE foram ainda elencados no art. 13 da Resolução nº 4¹⁶, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, reunindo o profuso conjunto das ações a seguir enunciadas:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

¹⁶ Cf. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 05/10/2009, Seção 1, p. 17.

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Baptista (2011) compreende bastante amplas as ações exigidas do professor especializado. Entretanto, considera valorizado o trabalho deste docente, ressaltando, todavia, a necessidade do estabelecimento de parcerias com outros profissionais, principalmente com o professor do ensino regular. Essas conexões e articulações, imprescindíveis aos processos inclusivos, abrem espaço para a discussão sobre o que se deve ensinar aos alunos com deficiência, como fazê-lo e, ainda, como devem se configurar os processos avaliativos destinados a esses alunos.

Os anos seguintes à proposição da Política de Educação Especial (2008) e de seus dispositivos normativos (Decreto nº 6.571/08 e Resolução nº 04/2009 do CNE/CEB) foram marcados por investimentos significativos na implantação de salas de recursos multifuncionais, como espaço prioritário de atendimento educacional especializado, este compreendido como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum (BAPTISTA, 2011).

Apresentando-se a sala de recursos multifuncionais como espaço prioritário da oferta dos serviços especializados aos alunos com deficiência da contemporaneidade, e considerando-se que as características básicas desse espaço foram descritas a partir de sua prescrição, faz-se necessário analisar como vem ocorrendo seu funcionamento na prática cotidiana, expressa em investigações recentes.

A produção científica que discute a sala de recursos multifuncional, no contexto brasileiro, não pode ser considerada ainda expressiva (BAPTISTA, 2011; PASIAN; MENDES; CIA, 2014). Destaca-se, principalmente, a centralidade que ocupa na Política de Educação Especial nacional. Esse cenário se transforma pouco a pouco, especialmente em razão dos estudos de pesquisadores individuais, mas, sobretudo, pela ação de grupos de pesquisa e dos Observatórios Nacional¹⁷ e Regionais¹⁸ de Educação Especial que unem esforços, a fim de descortinar a prática desenvolvida nas salas de recursos multifuncionais.

¹⁷ Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Edital 038/2010/CAPES/INEP. Relatório Parcial nº 4 de Atividades do Programa. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana/Documents/DOCTORADO/TESE/ESTADO%20DA%20ARTE/RELATO301RIO%204-%20ONEESP-%20final.pdf>. Acesso em: 05 ago.2016.

¹⁸ Compõem a Rede Nacional as Redes Estaduais dos Estados da Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, São Paulo, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraíba.

Baptista (2011) analisou estudos sobre os processos desenvolvidos nas salas de recursos da rede de ensino de São Paulo, realizados por Pietro e Souza (2007), e de Porto Alegre, desenvolvidos por Tezzari (2002). Vale ressaltar que os estudos investigaram realidades anteriores à edição da Política Nacional de 2008 e seus dispositivos normativos.

A primeira pesquisa revelou, entre outros achados, que as salas de recursos multifuncionais “reduziram o caráter substitutivo à escolarização do atendimento oferecido aos alunos [com deficiência]” (BAPTISTA, 2011, p. 66). A análise de Tezzari (2002) sobre as salas de integração e recursos revelou que nestes espaços houve ação complementar, propondo uma articulação entre a ação direta do atendimento ao aluno com aquela de acompanhamento e assessoria ao docente no ensino comum. Ambos estudos revelam, segundo Baptista (2011), a potencialidade do atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais como suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum. As pesquisadoras ainda postulam a necessidade de qualificação desses espaços no tocante, principalmente, às articulações entre as ações do professor especializado e professores do ensino regular. Na convergência das ações e no apoio do professor especializado aos pares do ensino regular está a potência do espaço pedagógico sala de recursos multifuncional, segundo Baptista (2011).

Pasian, Mendes e Cia (2014) investigaram a produção científica sobre o atendimento educacional especializado nas bases de dados SciELO e LILACS¹⁹, no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial²⁰ (ONEESP), a partir dos três eixos de investigação do Observatório, a saber, “formação de professores”, “avaliação do estudante do público alvo da Educação Especial” e “funcionamento das salas de recursos multifuncionais”.

Pela pertinência com a temática desta investigação, opta-se pelos resultados do eixo da avaliação do aluno atendido nas SRM, os quais informam que a avaliação, para os alunos público alvo da Educação Especial, tem a finalidade de identificação e planejamento do ensino. No tocante à identificação, a avaliação serve para indicar se o aluno tem ou não deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades, definindo, pois, sua elegibilidade para os serviços do AEE. Em alguns casos é o professor de AEE quem realiza a avaliação, importando em grande diversidade de escolha de procedimentos e conteúdos, favorecendo, assim, arbitrariedades e subjetividades no processo

¹⁹ Cf. *Scientific Electronic Library Online* e *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde*.

²⁰ O ONEESP objetiva uma avaliação em âmbito nacional do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), iniciativa da Secretaria de Educação Especial do MEC, desenvolvido desde 2005.

de decidir se o aluno é ou não público-alvo da Educação Especial (MILANESI, 2012 *apud* PASIAN; MENDES; CIA, 2014).

Os critérios utilizados para identificação do público do AEE, assim como a avaliação como elemento propulsor do planejamento de ensino, as formas de mensuração do rendimento acadêmico dos alunos e sua participação nas avaliações nacionais padronizadas são pontos que necessitam de investigação em período próximo (BARBOSA, 2011; PASIAN; MENDES; CIA, 2014). As pesquisadoras sugerem, ainda, que no tocante ao funcionamento das SEM, carece de maior explicitação a organização do atendimento, considerando a diversidade dos alunos, a relação entre currículo da SRM e das salas regulares e os limites e possibilidades dos apoios ofertados (PASIAN; MENDES; CIA, 2014).

Tartuci *et al.* (2014), em pesquisa realizada no âmbito do Observatório Goiano de Educação Especial, analisaram a avaliação desenvolvida no atendimento educacional especializado em SRM a partir de três categorias: avaliação para encaminhamento, avaliação da aprendizagem do aluno e avaliação em larga escala. A análise desta última categoria refere a participação dos alunos nas avaliações em larga escala padronizadas, de amplitude nacional e local²¹ como inadequada, uma vez que tais processos não se prestam a avaliar o aluno público-alvo da Educação Especial por não serem capazes de considerar a realidade destes (TARTUCI *et al.*, 2014). Barbosa (2011) discutiu igualmente a participação dos alunos com deficiência nas avaliações padronizadas em um município cearense, concluindo igualmente pela inadequação desses processos avaliativos de âmbito nacionais, estaduais e locais desenvolvidos.

No tocante à avaliação para encaminhamento ao AEE, as pesquisadoras revelam que o diagnóstico é fator crítico, que dificulta a educação inclusiva em seu histórico. A exigência pela Secretaria de Educação daquele Estado, de laudo médico para ingresso no AEE, é revelada no estudo como problemática porque os serviços locais de saúde não absorvem a demanda de emissão de laudos médicos necessários ao ingresso dos alunos, ficando a cargo da família esta responsabilidade. “[...] a definição e a conceituação do tipo de deficiência não são dinâmicas, não interferem no atendimento dessa criança, estigmatizam como incapaz e não têm modificado a forma de atendimento da escola” (TARTUCI *et al.*, 2014, p. 78).

²¹ *In casu*, Prova e Provinha Brasil produzida pelo Ministério da Educação e avaliação produzida pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Cumprer esclarecer, entretanto, que a SECADI emitiu a Nota Técnica nº 04, em janeiro de 2014, orientando que a existência do laudo médico não é condição obrigatória para o atendimento no serviço especializado.

[...] Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. [...] não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

A indicação dos alunos para o AEE é feita, nos termos na pesquisa mencionada, pelos professores do ensino regular ou pelos diretores, porque inexistem equipes multidisciplinares para identificação do público-alvo da Educação Especial, em desrespeito ao preceituado nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual, alinhadas à Resolução CEE nº 07/2006.

Oliveira e Leite (2011), em investigação sobre as práticas realizadas em salas de recursos, revelam que a professora do ensino regular elaborava laudos para aluno, com anuência da equipe pedagógica, indicando hipótese diagnóstica do tipo “deficiência mental”. Ou seja, “[...] Destaca-se, nesse caso, a falta de preparo da professora, como pedagoga, para aventar tais hipóteses, o que pode permitir a rotulação dos alunos sob a denominação de deficiência mental” (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 201). Apesar disso, as pesquisadoras identificaram que as professoras das salas de recursos têm crenças positivas nas aprendizagens dos alunos, inclusive com deficiência intelectual, compreendendo, entretanto, que isto acontece em tempos e de formas variadas.

A avaliação da aprendizagem foi reportada no estudo em comento, destacando-se a preocupação das professoras com o processo de alfabetização, face considerarem-no relevante para a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na rede regular. Consideram que “[...] leitura e escrita são essenciais para a inserção, de fato, desta criança na vida escolar” (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 204).

Em geral, as professoras das SRM disseram avaliar periodicamente a aprendizagem dos alunos, fazendo-o quase que intuitivamente. Reconheceram, ainda, a

necessidade de que a avaliação seja diferenciada e que esteja alinhada a níveis altos de expectativas de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Foi identificada a necessidade de alinhamento entre o professor de AEE e das salas regulares no tocante à avaliação, trabalhando coletivamente e em parceria, a fim de precisarem formas mais adequadas de avaliação. Por fim, as pesquisadoras referem que a avaliação para as professoras pesquisadas foi percebida como ato necessário à tomada de decisões, evidenciando, assim, alinhamento à perspectiva formativa de avaliação discutida *a posteriori* (TARTUCI *et al.*, 2014, p. 84-85).

Baptista (2011) afirma que a pesquisa sobre a sala de recursos multifuncional é meta para o futuro. Estas deverão indicar “como” este espaço pedagógico viabiliza a aprendizagem dos alunos, sustentando o pressuposto de que estes “[...] estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado” (BAPTISTA, 2011, p. 70). Isso porque é na sala de recursos multifuncional que se desenvolvem trabalhos em pequenos grupos, permitindo um melhor acompanhamento do aluno e favorecendo aprendizagens mais individualizadas por meio da mediação de um professor com formação específica. A grande vantagem, segundo o autor, é que esse processo se alterna com o desenvolvido na sala de aula regular, confirmando a perspectiva inclusiva de educação.

O autor identifica, ainda, os avanços no atendimento educacional desenvolvidos na contemporaneidade nas salas de recursos, mas alerta ser indispensável haverem espaços para a criação de nuances para esse serviço, em observância às características dos contextos particulares, sem esquecer as experiências que antecederam essa produção. “A ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país” (BAPTISTA, 2011, p. 72), alerta o autor.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual

Os aspectos gerais da política de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial foram explicitados na subseção anterior, cabendo discutir as especificidades do atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos com deficiência intelectual na escola contemporânea. Inicialmente, é apresentada a conceituação de deficiência intelectual e são discutidos os aspectos fundamentais do AEE para o aluno com

DI com aporte nas ideias de Vygotsky, enfatizando, na sequência, a aquisição da escrita desses alunos.

A deficiência intelectual é definida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD)²² como

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas e originando-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010, s/p).

O desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é considerado em cinco dimensões: a) habilidades intelectuais; b) conduta/comportamento adaptativo; c) saúde; d) participação; e) contexto. Sem pretender caracterizar qualquer equívoco ao destacar uma dimensão em detrimento de outra – face a necessidade de percebermos o indivíduo com DI de forma global – destaca-se a dimensão intelectual pela centralidade que apresenta nos processos de escolarização. Estas dizem respeito

[...] aos conceitos considerados científicos, como a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência (AAIDD, 2010, s/p).

Os aspectos conceituais observados pela AAIDD identificam a deficiência intelectual enquanto prática sociohistórica inserida na cultura, e não a partir de seus determinantes biológicos tão somente. Pletsch e Oliveira (2013) compreendem – alinhados o sistema conceitual da Associação com os preceitos vygotksyanos – enfatizarem a deficiência intelectual como complexa, fruto da combinação de fatores biomédicos, comportamentais, educacionais e sociais, numa visão multidimensional, como referido anteriormente.

Isto significa dizer que a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento e, portanto, para funcionar bem, depende das condições ofertadas e ela, que são sociais e não, exatamente, às condições primárias de seu desenvolvimento, ou seja, de suas condições biológicas (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 65).

A deficiência tem seu conceito diferenciado por Vygotsky (1997) como deficiência primária e secundária. A primeira, refere as limitações orgânicas e de base

²² A expressão “Deficiência Intelectual” foi disseminada na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, o qual originou a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão. É sugerido, ainda, pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (*International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities - IAASSID*).

biológica do sujeito com deficiência; a deficiência secundária, por seu turno, são as consequências psicossociais da deficiência, as limitações estabelecidas pela cultura, que impactam de forma preponderante no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com deficiência. Para o estudioso, em grande parte das vezes, “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VYGOTSKY, 1997, p. 93). A deficiência secundária remete, assim, ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais à participação social e cultural da pessoa com deficiência.

O homem, para Vygotsky, nasce com um repertório biológico determinado, mas é por meio das interações sociais, mediadas pela cultura, que supera suas funções elementares, e desenvolve funções psicológicas superiores. Nesse processo, a educação assume papel central, conduzindo o sujeito à aprendizagem.

O desenvolvimento da pessoa com deficiência, para Vygotsky, segue as mesmas leis que orientam o desenvolvimento dos demais. “Segundo Vygotsky, a criança com alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças sem deficiência, porém, é uma criança que se desenvolve de maneira qualitativamente diferente” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 67).

No caso das crianças com deficiência intelectual há alterações nos processos mentais em alguma medida, importando em aquisições diferenciadas da leitura e escrita, do raciocínio lógico-matemático, na realização de atividades cotidianas, nas relações sociais, dentre outras. O referencial vygotskyano propõe, entretanto, que a superação das peculiaridades do desenvolvimento desses sujeitos vê-se modificada em razão da mediação e intervenção pedagógica qualificadas. Esses processos oportunizam o desenvolvimento, fazendo o sujeito com deficiência – que pauta seus comportamentos fundamentalmente por estruturas elementares (reflexos, associações simples, etc.) – dar saltos rumo à consecução de estruturas psicológicas superiores (percepção, memória, abstração, linguagem, etc.), que caracterizam o humano como tal.

As intervenções pedagógicas voltadas à aquisição da escrita do aluno com deficiência intelectual, por exemplo, devem estimular sua comunicação por meio de atividades orais, de desenho livre e orientado, de escrita de palavras, frases e textos, etc. propostos pelos professores da sala de aula regular e especializado. Desta feita, atenção, memória e pensamento abstrato são desenvolvidos no aluno com deficiência intelectual, fazendo-os aprender os conhecimentos acumulados historicamente pelos homens.

A mediação é categoria essencial na perspectiva vygotskyana, devendo ser compreendida como relação entre as pessoas – professores e alunos, pares – que impulsionam o desenvolvimento e as fazem internalizar signos e conceitos. No exemplo sugerido (de escrita), a mediação do professor do AEE poderia ser de apresentação das sílabas ou de palavras do campo semântico “alimentos”, por meio de um jogo, por exemplo. A atividade seguinte poderia ser do cotidiano (o que daria significação objetiva), tal como, realizar um “passeio” pela escola, indo ao refeitório para nominar os alimentos existentes naquele dia. Por fim, a professora poderia solicitar ao aluno com DI que escrevesse o nome dos alimentos que ele encontrara no refeitório escolar, ou mesmo escrevesse um texto sobre o “passeio”.

Pode-se constatar, desta feita, uma primeira mediação direta do docente especializado na apresentação das sílabas e do alfabeto. Porém, esta atividade é básica, figurando como ponto de partida às de percepção, memorização e abstração, desenvolvendo, assim, as funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência intelectual. A mesma atividade poderia ser adaptada e realizada no contexto da sala de aula regular, com a mediação realizada pelos pares²³, ou seja, alunos sem deficiência poderiam ser a ligação entre os pares com deficiência intelectual e a estratégia voltada à aquisição da escrita.

Outro conceito que precisa ser explicitado em função de sua relevância nas formulações de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), explicado nos seguintes termos:

Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer aquilo com entendimento e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1982, p. 117).

As intervenções pedagógicas que utilizam a mediação para impulsionar a ZDP do aluno com deficiência intelectual são essenciais à sua aprendizagem e desenvolvimento, porque viabilizam a transformação de processos interpessoais (sociais) na internalização dos conhecimentos (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 72). Hedegaard (2002) compreende a ZDP como ferramenta analítica necessária ao planejamento do ensino e à análise de seus resultados. Vygotsky (1982), por sua vez, esclarece que “[...] o ensino adequadamente

²³ Pletsch e Oliveira (2013) referem a pesquisa sobre estratégia pedagógica destinadas aos alunos com deficiência intelectual no ensino regular em: FONTES, R.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. 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: Sete Letras.

organizado resultará no desenvolvimento intelectual da criança, fará surgir toda uma série de processos de desenvolvimento, que não seriam possíveis de modo algum sem o ensino” (VYGOTSKY, 1982, p. 121).

Além desses conceitos básicos e aplicados a todas as crianças, Vygotsky desenvolveu estudos de defectologia, específicos sobre aquelas com deficiência, cuja obra discutiu, entre outros, o conceito de compensação. Este consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência intelectual se desenvolverem, explicam Pletsch e Oliveira (2013). A função ou lesão observada fazem com que o sistema nervoso central e aparato psíquico compensem o defeito proveniente da deficiência, pois “[...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”, ensina Vygotsky (1997, p. 14). As estratégias pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência intelectual tornam-se enriquecidas à medida que se baseiam na “compensação”, porque estimulam as crianças a trilharem caminhos psicológicos novos e diferentes para aprenderem, superando, assim, o defeito.

Beyer (2010, p. 107), analisando os estudos defectológicos de Vygostky, comenta que este pesquisador considerava danosa a inserção de alunos com deficiência intelectual em grupos homogêneos, pois estes se veem privados das possibilidades de se beneficiarem das competências cognitivas de seus pares, os quais poderiam figurar como mediadores junto às suas zonas de desenvolvimento proximal.

Agora resulta evidente o quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças atrasadas. Ao proceder assim, não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, senão que – o que é muito mais importante – ao privar a criança mentalmente atrasada da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças que estão (intelectualmente) acima dela, não atenuamos senão que acrescentamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores. [...] Esta diferença entre níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva” (VYGOTSKY, 1997, p. 225).

É no seio da cultura, no contexto socialmente determinado, que se promove o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, sendo fundamentais as oportunidades ofertadas para compensarem seus *déficits*. O ensino regular, complementado pelo serviço especializado (AEE) figura, desta feita, como espaço adequado a este fim. À escola inclusiva cumpre a tarefa, então, de se (re)organizar para dar respostas adequadas a esse alunado. Essa tarefa é de todos os que compõem a escola, destacando-se, contudo, os papéis centrais que desempenham os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado.

Milanez e Oliveira (2013) identificaram a dificuldade de conceituação e compreensão da deficiência intelectual em grande parte dos professores do ensino comum e especializado, os quais continuam pautando suas intervenções em rótulos e estigmas direcionados a esses alunos. Essas são questões relativas, sobretudo, à formação de professores, as quais carecem de enfrentamento responsável pelos sistemas de ensino de todos os âmbitos, no sentido de oportunizarem experiências formativas consistentes, que alterem esse cenário de imprecisão e incompreensão conceitual relativo à deficiência intelectual, pelos professores.

Tradicionalmente, os serviços especializados ofertados aos alunos com deficiência intelectual foram confundidos com “reforço escolar”, negando sua função primeira – figurar como espaço de apoio à aprendizagem dos alunos. Oliveira e Leite (2011) atestam essa realidade ao analisarem o funcionamento e intervenções implementadas em uma sala de recursos, identificando a divergência entre o preceituado na legislação vigente²⁴ e as práticas cotidianas analisadas.

A despeito dos equívocos por vezes observados nas práticas educacionais, o atendimento educacional especializado tem-se constituído um suporte complementar de importância inigualável à escola inclusiva da contemporaneidade (BAPTISTA, 2011; OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013). Esse reconhecimento, entretanto, não deve obstaculizar as mudanças necessárias ao ensino regular porque, afinal, este é o espaço por excelência dos aprendentes, inclusive daqueles com deficiência. É na sala de aula regular que o currículo escolar deve ser assegurado a todos e que a aprendizagem consequente deve se dar.

Oliveira, Braun e Lara (2013) referem a necessidade de equalizar as relações entre a deficiência intelectual, o ensino regular e o atendimento especializado, e problematizam questões relativas ao ensino e à avaliação dos alunos com deficiência, por meio dos seguintes questionamentos:

[...] se a sala de recursos (ou o AEE que aí se desenvolve) não deve se ater ao currículo, o que deve fazer? [...] O que deve o professor do AEE oferecer para se diferenciar da sala comum e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem desse aluno? O que há de especial na educação especial? (KASSAR, 1995). E, mais especificamente na deficiência intelectual? Onde específico e geral se rompem? Onde se aproximam? O que fazer? Que apoio oferecer? (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 45).

Assumindo não terem as respostas para todas as questões, as pesquisadoras indicam ser a sala de recursos multifuncionais o espaço de estímulo à aprendizagem dos

²⁴ Especificamente, a Resolução SE nº 08/2006, da Secretaria da Educação de São Paulo.

alunos com deficiência, de forma a contribuir com seu acesso ao currículo na sala regular. Mas, reafirmam, que na sala de recursos não é o currículo em si o que deve ser trabalhado. Todavia, este não pode ser desprezado por ser o pano de fundo da atuação pedagógica. As autoras ratificam ainda que o *lócus* de aprendizagem do aluno com DI é a sala comum, e que nesse espaço o aluno deve acessar o currículo do ano no qual está matriculado, sendo a responsabilidade primeira pela escolarização do aluno do professor do ensino regular. O desafio que se impõe à escola é, então, o

[...] de garantir que aprenda com seus pares da mesma idade, ainda que com particularidades e especificidades, e esse processo necessita ser acompanhado pelo professor e pela escola, que traça metas de ensino, perspectivas de aprendizagem para o aluno e define processos diferenciados de avaliação pedagógica, até mesmo critérios de promoção diferenciados para se garantir a trajetória escolar do aluno com deficiência intelectual e sua permanência qualificada na escola (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 45).

O AEE para o aluno com deficiência intelectual deve oportunizar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, a fim de lhes fornecer um aparato cognitivo e de conduta que lhe possibilite a aprendizagem, entre seus pares, na classe comum. Para que isto ocorra, é necessária a articulação entre as ações dos professores especializados e do ensino regular, prevista no art. 9º da Resolução nº 04/2009.

O professor do AEE pode trabalhar a linguagem, por exemplo, incentivando o aluno a usá-la na forma oral e escrita, e por meio de estratégias variadas, a fim de que seja ampliada sua capacidade de percepção, abstração e linguagem e, assim, torne-se apto às interações com a cultura na qual está inserido, inclusive nos conteúdos curriculares. Em outro espaço pedagógico, mas de forma articulada entre os docentes, o professor do ensino regular também poderá contar com a participação de seu aluno com deficiência nas atividades de produção textual destinadas a todos (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013).

Ações articuladas, como a descrita no exemplo anterior, só são viabilizadas se aos professores do ensino regular e especializado forem oportunizados espaços de planejamento conjunto. Glat e Pletsch (2011) referem redes de ensino que destinam carga horária semanal aos professores do ensino comum e do AEE para que possam realizar o planejamento do ensino aos alunos com deficiência.

O instrumento denominado Plano de AEE, no art. 10, IV, da Resolução nº 04/2009, é considerado essencial às práticas pedagógicas, com os alunos com deficiência intelectual. Pletch e Oliveira (2013) apresentaram a sugestão de um Plano Educacional Individualizado (DPI) estruturado a partir dos seguintes critérios: a) capacidades e interesses a

serem desenvolvidos (O que sabe? Do que gosta?); b) necessidades e prioridades (O que aprender/ensinar?); c) Metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?); d) Recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar?); e) Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?). As pesquisadoras sugerem que o DPI seja planejado e elaborado de forma coletiva por todos os profissionais, que se relacionem com o aluno com deficiência, mas, sobretudo, pelo professor da sala regular e do AEE.

A iniciativa pressupõe o conhecimento do aluno com deficiência intelectual, sua trajetória escolar e aprendizagens, razão pela qual Pletsch (2010) desenvolveu um Inventário de habilidades escolares, que objetiva conhecer as habilidades do aluno com DI nas áreas de comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático e informática na escola, a partir da escala “*realiza sem suporte*”, “*realiza com apoio*”, “*não realiza*” e “*não foi observado*”.

Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013) discutem a necessidade de conhecer o aluno com deficiência intelectual para que o atendimento educacional especializado alcance seus objetivos. Para tal iniciativa consideram essencial a aproximação da família – primeira referência social da criança – para conhecer sua história de desenvolvimento e seu contexto familiar e, ainda, observar o aluno em diferentes situações pedagógicas e sociais. A observação é considerada pelas pesquisadoras ferramenta valiosa de avaliação, quando realizada de forma sistemática, orientada e com critérios bem estabelecidos, pois possibilita conhecer a funcionalidade do aluno em diferentes espaços no âmbito da escola. As pesquisadoras apontam ainda a importância do diálogo com os próprios interessados: os alunos com deficiência intelectual.

As estratégias enunciadas são compreendidas como componentes importantes para a elaboração, pelo professor especializado, de um Plano de AEE individualizado, consistente e que impulse a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. As intervenções pedagógicas provenientes do Plano de AEE devem ser registradas pelo professor, assim como suas hipóteses sobre as dificuldades e avanços do aluno com deficiência intelectual.

O Plano de AEE deve explicitar as estratégias que o professor especializado desenvolverá para conduzir o aluno à aprendizagem como indivíduo complexo, ou seja, deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno – atenção voluntária, abstração, pensamento e linguagem. Deve fazê-lo tendo em vista a função social da escola de ensinar os conteúdos acumulados historicamente pelo homem. A leitura e a escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático são habilidades

básicas à escolarização de todos, sendo-o também dos alunos com deficiência intelectual. Por essa razão, abordam-se as especificidades da aquisição da escrita pelo aluno com deficiência intelectual nesta próxima subseção.

2.3 A aquisição da escrita pelo aluno com Deficiência Intelectual

A temática da aprendizagem da leitura e escrita vem sido discutida no cenário brasileiro desde o início da década de 1980 por meio de teorizações e, principalmente, por estudos empíricos reveladores na insuficiência das estratégias de ensino dessas habilidades. Evidenciam-se práticas de alfabetização cristalizadas, reprodutoras de um fazer docente descontextualizado e que desconsidera os saberes prévios que as crianças detêm antes mesmo de ingressarem na escola.

Uma importante contribuição a mudanças nesse cenário foi observada no contexto brasileiro, também em meados da década de 1980, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2001). Com aporte no construtivismo piagetiano, as formulações das autoras e seus colaboradores foram consideradas uma “revolução conceitual” no campo específico da alfabetização.

A *Psicogênese da Língua Escrita* caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas, segundo as quais as crianças formulam hipóteses sobre a escrita, a partir da interação com o meio social e escolar. As etapas cognitivas são descritas em três grandes níveis conceituais: nível pré-silábico, silábico e alfabético.

O nível pré-silábico caracteriza-se por um momento em que, após compreender que é indispensável a utilização de formas próprias para a escrita, diferentes do desenho e já utilizando letras (ou sinais gráficos), a criança passa a exigir uma variedade e quantidade mínima de letras na palavra (não admitindo a repetição e não sendo menos de três), para que esta possa ser lida ou escrita. A criança, nesta fase, não apresenta nenhum vínculo entre o que escreve e o som das palavras, podendo a escrita representar as características do objeto ao qual se refere. No nível silábico inicia-se a fonetização, ou seja, a relação entre as letras e seus significantes sonoros: a criança, nesta etapa, estabelece a hipótese de que a cada sílaba oral corresponde uma letra na escrita/leitura, com ou sem seu valor sonoro convencional. Por fim, no nível alfabético, a representação gráfica por meio das letras, relaciona-se aos fonemas das palavras e não mais às sílabas orais. Por isso, ao invés de cada sílaba ser representada por uma letra (conforme a hipótese anterior) a criança passa a compreender que as sílabas poderão ser escritas com uma, duas, três ou mais letras. Neste período há uma espécie de “fidelidade” aos

fonemas observados, quando da escrita das palavras, e a criança procura representar exatamente os sons que escuta. A hipótese alfabética promove a superação das hipóteses anteriores por meio da complementaridade entre leitura e escrita, isto é, o que está escrito já pode ser efetivamente lido e o que se escreve pode ser lido por outras pessoas alfabetizadas.

Mamede (2003) investigou a prática de professoras alfabetizadoras, em escolas públicas municipais do Estado do Ceará, à luz do referencial psicogenético da língua escrita. Para apreender a percepção das professoras sobre a Psicogênese, a pesquisadora indagou-as sobre a aplicação do Teste das Quatro Palavras e uma Frase, instrumento de diagnóstico/avaliação do processo de aquisição da língua escrita, baseado nas pesquisas de Ferreira e Teberosky, e utilizado na rede de ensino em questão. Entre os achados da pesquisa foi apontada a percepção dos docentes sobre a importância do uso do teste, face o instrumento se prestar a avaliar a evolução conceitual das crianças, não figurando, entretanto, como única e nem principal possibilidade de avaliação dessa evolução.

Em se tratando de alunos com deficiência intelectual a aquisição da escrita ganha contornos mais específicos, os quais são discutidos nesta subseção. Fernandes e Figueiredo (2010) referem diversos estudos que revelam semelhantes as aprendizagens da leitura e da escrita de crianças com deficiência intelectual, dos processos vivenciados por aquelas sem tal condição. A diferença no processo de aquisição da leitura e escrita entre os dois grupos diz respeito, principalmente, ao tempo superior observado naqueles alunos com deficiência intelectual.

O desafio do ensino da leitura e escrita no ensino regular, ofertado numa perspectiva homogeneizadora, sobrepõe-se no caso dos alunos com deficiência intelectual, causando enormes prejuízos àqueles que necessitam ser amplamente desafiados por meio de práticas que lhes façam desenvolver a abstração, atenção, memória, linguagem, etc.

A tarefa de ensinar a escrita (também) aos alunos com deficiência intelectual, delegada aos professores do ensino regular, vê-se comprometida porque há desconhecimentos e incompreensões sobre a deficiência intelectual, sobre como esses alunos aprendem, conduzindo ao empobrecimento inevitável das práticas a eles destinadas (OLIVEIRA, 2013). Lustosa (2002), em investigação sobre as práticas alfabetizadoras no contexto do ensino regular, revelou que os alunos com deficiência intelectual não eram demandados e que seus professores precisavam, então, ressignificar o conceito de deficiência intelectual para serem capazes de práticas mais adequadas.

Figueiredo e Poulin (2008) analisaram os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual, abordando, entre outros aspectos, o

desenvolvimento da linguagem escrita. Fazendo uso de materiais concretos (letras móveis, fichas, figuras, livros de literatura infantil, etc.) para elucidação das questões pesquisadas, os pesquisadores viabilizaram que a criança compreendesse o solicitado, bem como se certificaram de terem compreendido as respostas da criança. Isto porque “[...] a criança pode ter dificuldade em responder a determinadas questões porque não as compreende e não por incapacidade cognitiva” (FIGUEIREDO; POULAIN, 2008).

Em atividade realizada com criança de cinco anos e nove meses, com deficiência intelectual leve e que conhecia apenas a letra inicial de seu nome, os pesquisadores retiraram e esconderam algumas das letras do nome da criança. Esta apresentou respostas indicativas de que considera que seu nome pode ser lido quando sabe onde estão as letras que compõe seu nome. A possibilidade de leitura encontra-se, assim, na disponibilidade da letra e no conhecimento do local das letras. Apoiada em outras respostas das crianças a perguntas formuladas pelos pesquisadores, estes concluíram que “[...] sobre a aquisição da linguagem escrita é permitido observar um desenvolvimento semelhante àquele das crianças normais, tal como foi descrito por Ferreiro e Teberosky (1986)”. Os resultados sugerem, então, que sob os aspectos estruturais, o desenvolvimento das crianças com deficiência e sem deficiência é semelhante, sendo divergente no tocante aos aspectos funcionais, razão pela qual o problema da representação do mundo e da significação do real da criança com deficiência intelectual necessita ser considerado (FIGUEIREDO; POULIN, 2008).

Figueiredo (2008) realizou estudo sobre o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede de ensino de Fortaleza-CE. O estudo teve duração de quatro anos e respaldou-se no aporte sociohistórico e construtivista dos processos de aquisição da língua escrita, sendo os sujeitos onze alunos com deficiência intelectual.

Os achados do estudo evidenciaram avanços significativos nas produções escritas dos alunos, “[...] permitindo identificar níveis semelhantes àqueles encontrados por Ferreiro e Teberosky (1986) em crianças ditas normais” (FIGUEIREDO, 2008, p. 84). A pesquisadora identificou, no início das intervenções, que seis alunos apresentavam produção escrita expressa por traçados, linhas circulares, sem a tentativa de produção de caracteres. Já outros alunos utilizavam determinado repertório de caracteres, com intenção de representar frases ou textos, contudo, sem segmentação entre as palavras nas frases ou texto. Finalizadas as intervenções, os alunos que compunham o último grupo passaram a

[...] escrever utilizando-se da hipótese alfabética com uma boa distribuição espacial e noção de segmentação, embora ainda com pequenas dificuldades ortográficas”. O primeiro grupo, quatro alunos [...] começaram a produzir a escrita utilizando letras, apesar de apresentarem dificuldades no traçado das mesmas e não se utilizarem, ainda, da hipótese silábica. Os outros dois alunos [...] encontravam-se num nível intermediário entre os dois grupos anteriormente citados (FIGUEIREDO, 2008, p. 84).

Foram percebidas na investigação três principais estratégias de escrita²⁵: “identificação e associação de letras/palavras”, “comparação de letras/palavras” e “apoio nas unidades sonoras das palavras/sílabas”. Essas estratégias, além de mobilizadas pelos sujeitos, emergiram das mediações pedagógicas realizadas na tentativa de auxiliar a interpretação ou a produção da escrita dos alunos. Esclarece, então, a pesquisadora, que “[...] a mediação pedagógica se evidenciou como um aspecto relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita dos alunos com deficiência intelectual” (FIGUEIREDO, 2008, p. 86) à medida que estratégias apontadas pelos mediadores eram pouco a pouco internalizados pelos sujeitos.

A pesquisadora inferiu, ainda, que os avanços conceituais dos alunos, em relação à linguagem escrita, foram motivados pelas experiências sobre a língua escrita oportunizadas, ao acompanhamento e incentivos das práticas de escrita no ambiente familiar e à própria mobilização do sujeito para a leitura e escrita (FIGUEIREDO, 2008, p. 85). O referido estudo e as discussões dele provenientes sobre estratégias e níveis de escrita e a importância da mediação, dentre outros, referem-se ao ensino regular e ao professor que lá atua, uma vez que é nesse espaço que se desenvolvem prioritariamente os processos de aquisição da escrita.

Questiona-se, neste estudo, sobre o papel do professor do ensino especializado nesse processo e, por isso, recorre-se às lições de Oliveira, Braun e Lara (2013). Ao professor do ensino especializado cabe a proposição de estratégias (previstas no Plano de AEE), por meio das quais o aluno seja desafiado a fazer uso de seu pensamento abstrato, da linguagem, da memória, a fim de se instrumentalizar para, por exemplo, ser capaz de se apropriar da linguagem escrita, habilidade que identifica o humano.

Com apoio nos estudos apresentados que revelaram que as crianças com deficiência intelectual e aquelas sem esta condição desenvolvem processos semelhantes para adquirem a linguagem escrita, inferimos que os professores das salas de aula regulares podem apoiar-se nos fundamentos da Psicogênese da língua escrita para mediar os conhecimentos da escrita para todos os alunos. No caso dos alunos com deficiência intelectual o professor

²⁵ “Entende-se por estratégia de escrita, os recursos que o sujeito mobiliza na tentativa de produzir a linguagem escrita” (FIGUEIREDO, 2008, p. 85).

conta ainda com o colega especializado para apoiá-lo nessa tarefa, por meio de estratégias que estimulem saltos na funcionalidade desses alunos e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, memória e linguagem, viabilizando, assim, práticas inclusivas de atendimento a esse alunado.

3 OS DESAFIOS DA ESCOLA PARA PROMOVER E AVALIAR A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo aborda a temática da Avaliação Educacional a partir das gerações que a caracterizam, e indica a perspectiva de avaliação formativa a qual se filia o estudo, para, ao final, discutir a particularidade da avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

O ato de avaliar traduz-se na ação de um sujeito, em um contexto concreto e específico, atribuindo-lhe uma qualidade a partir de critérios estabelecidos. Pode-se afirmar, então, que avaliar é investigar a qualidade de algo; no caso presente, dos processos de escolarização desenvolvidos no sistema formal. Como produção humana, a avaliação educacional é situada, contextual e histórica, ou seja, o conceito e as práticas avaliativas que conhecemos e implementamos na escola da atualidade precisam ser consideradas em sua trajetória histórica e concretude.

Guba e Lincoln (1989), por meio da análise dos modelos existentes de avaliação, identificaram determinadas características e propriedades definidoras de paradigmas diferentes, os quais denominaram gerações. A primeira foi definida como *medida*; a segunda, *descrição de objetivos*; a terceira, *juízo*; e a quarta – desenvolvida pelos pesquisadores – tem como característica sanar as lacunas das três gerações anteriores. Esta se revela por meio das seguintes características fundamentais:

[...] a) o resultado de uma avaliação não é uma verdade, ou o melhor caminho a ser seguido, mas a construção social do sentido em dada situação; b) tal sentido é construído em um meio de valor, onde sistemas diversos têm valores diversos; c) esta construção é intimamente vinculada ao físico, psíquico, social, cultural, ou seja, contextualizada; d) a construção da avaliação deve ser participada com os interessados; e) a avaliação deve sugerir/estimular/envolver uma orientação que quando comprometida pelos interessados deve ser seguida; f) finalmente, avaliação é uma tarefa do humano, portanto, o avaliador deve ser considerado como ator do processo. Respeito, dignidade, ética são pressupostos necessários para esta interação (VIEIRA; TENÓRIO, 2010, p. 54).

As gerações da avaliação são consideradas por Guba e Lincoln (1989) como distintas e seriadas, isto é, com características particulares. A finalização de uma geração demarca o início da próxima; ainda, complementam-se, preservando as gerações algumas características entre si.

A primeira geração é associada à ideia de medir, quantificar. Não há distinção entre avaliação e medida, mas correspondência. Estudiosos e usuários da avaliação concentram-se na elaboração de instrumentos e testes para verificação do rendimento escolar.

Nesta, o papel do avaliador é de um técnico que utiliza variados instrumentos para classificar os alunos e determinar seu progresso. Essa geração desenvolve elaborados meios técnicos de coleta e análise de dados, visando o diagnóstico com viés quantitativo.

Segundo Guba e Lincoln (1989), a segunda geração começa após a Primeira Guerra Mundial, com experiências em escolas americanas e seus currículos e revisão daquele sistema de ensino. Dados sobre o alcance dos objetivos pelos alunos precisavam ser obtidos e, por isso, era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade em relação aos objetivos preestabelecidos (PENNA FIRME, 1994). Por isso, esta geração foi também conhecida como descritiva, sendo seu expoente Ralph W. Tyler – conhecido como “pai da avaliação”. O papel do avaliador era o de descrever padrões e critérios com viés mais qualitativo, segundo Vieira e Tenório (2010).

A terceira geração, buscando superar as limitações advindas da excessiva dependência da definição de objetivos da fase anterior, pautou-se no julgamento, ou seja, na emissão de juízos de valor. Muitos pesquisadores evidenciavam as dificuldades de estabelecerem objetivos previamente, sendo limitador esperar os resultados finais de suas pesquisas para avaliarem as iniciativas em função de seus objetivos. A resposta a esses dilemas parecia estar na percepção da avaliação como julgamento, sendo referências dessa concepção R. Stake (1967) e Scriven (1967). O avaliador assumia, pois, a função de juiz, “[...] incorporando, contudo, o que havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição” (PENNA FIRME, 1994, p. 7). Digno de nota a preocupação com o mérito e relevância – características do juízo de valor – dessa geração.

A análise das características das três gerações possibilitou a Guba e Lincoln (1989) a identificação de lacunas ou defeitos: a) a tendência ao gerencialismo, expresso por meio de um conflito de posições, valores e decisões entre o que solicita a avaliação e quem a executa; b) falha em acumular o pluralismo de valores; c) ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas. Esse cenário de ausências e lacunas impulsionou os pesquisadores a desenharem uma proposta alternativa à avaliação, a qual denominaram Avaliação Responsiva e estava ancorada em um paradigma Construtivista, em substituição ao modelo científico.

A quarta geração, emerge na década de noventa, tendo como característica central a negociação, traduzida pela busca do consenso entre pessoas de valores diferentes e respeito às divergências identificadas. Penna Firme (1994) informa que é crucial a identificação dos interessados na avaliação, em virtude desta objetivar dar resposta às suas necessidades. Interessa, então, que seja ampla a participação nas escolhas, métodos e interpretação dos

resultados da avaliação. A avaliação de quarta geração é, pois, um processo interativo e negociado entre seus interessados. É responsiva, segundo a autora,

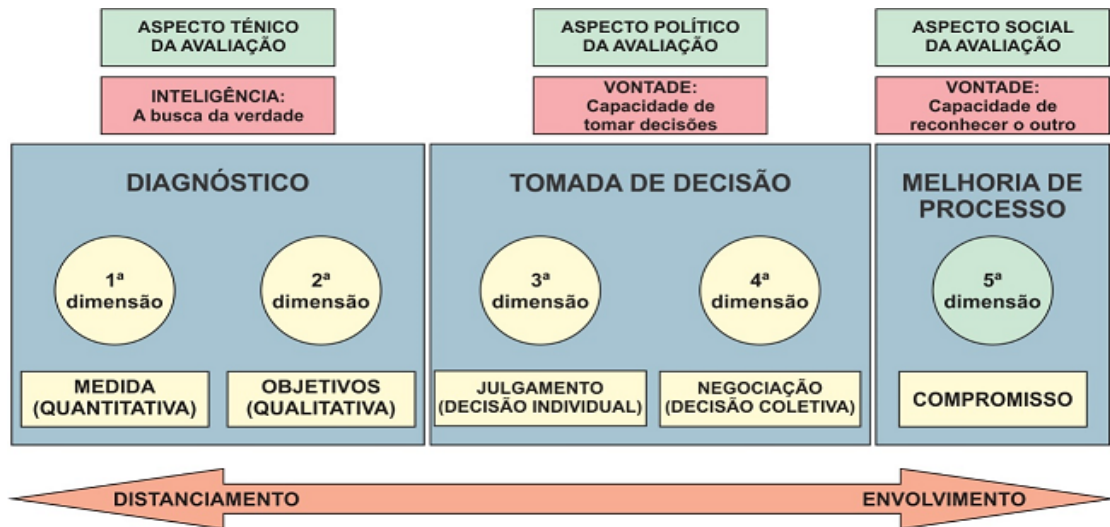
[...] porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto de avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

A avaliação que se ancora na quarta geração se inicia pela identificação dos interessados e a conseqüente escuta de suas preocupações. Guba e Lincoln (1989) justificam a necessidade de ouvir os interessados com as seguintes razões: eles são os avaliados; pela importância da informação gerada ao final da avaliação; e em função do paradigma ser construtivista, a qual exige consensos. Assim, Penna Firme (1994) considera que haja, nesta geração, uma evolução conceitual. Julga madura a abordagem, à medida que esta “[...] capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo” (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

Vieira e Tenório (2010), entretanto, analisando as formulações de Guba e Lincoln (1989), identificam a ausência de relatos e pesquisas que validem a perspectiva da quarta geração, fazendo proposições que visam contribuir com a superação dessas ausências. A primeira delas questiona a terminologia “geração” utilizada pelos autores, sustentando referir-se à “[...] sucessão de conceitos independentes, e não necessariamente a uma transformação historicamente informada [...]” (VIEIRA; TENÓRIO, 2010, p. 63). Postulam, então, nova denominação – “dimensões” da avaliação – a saber, medida, objetivo, julgamento e negociação. E discutem a existência de um novo elemento conceitual: o compromisso com a sustentabilidade, que inaugura uma quinta dimensão da avaliação.

O novo conceito inclui, segundo os autores, todas as outras dimensões da avaliação, porém, ocupando-se com o que ocorre depois da tomada de decisões, isto é, com os resultados da avaliação. O ponto de vista dos interessados e da comunidade do qual fazem parte são considerados, com vistas à melhoria do processo avaliado. Vieira e Tenório (2010, p. 65) ilustram as dimensões propostas da avaliação com o seguinte mapa conceitual:

Figura 1 - Mapa conceitual das cinco dimensões da avaliação



Fonte: Vieira e Tenório (2010, p. 65)

A ontologia, epistemologia e metodologia da quinta dimensão – da sustentabilidade – apresenta o seguinte desenho: a) ontologia ecológica, segundo a qual a realidade é construída socialmente e de forma complexa por meio das redes de relação tecidas pelo homem situado; b) a epistemologia da complexidade, na qual os atores da avaliação (antes denominados investigadores e investigados) investigam as realidades por eles construídas; c) metodologia da sustentabilidade, que exige continuidade, interação dialética, análise crítica e reanálise e, acima de tudo, compromisso com o resultado (VIEIRA; TENÓRIO, 2010).

O avaliador da quinta dimensão supera o papel de descobridor ou mesmo de formador; este se faz construtor implicado, envolvido, transformador-transformado da e pela realidade, responsável pelos resultados (eficácia), mas também pela sustentabilidade desses resultados (efetividade).

Vieira e Tenório (2010) apresentam experiências empíricas no campo da avaliação educacional para discutir a quinta dimensão. Referem-se a estudos realizados por Carlini e Vieira (2005) sobre avaliações como SAEB, ENEM e o Provão²⁶, cujos resultados evidenciam duas possibilidades: a lógica da autonomia, do processo, da construção, do respeito às diferenças, da avaliação formativa; ou a lógica do mercado, do conformismo, da uniformidade, do utilitarismo, do produtivismo, da avaliação somativa. (CARLINI; VIEIRA, 2005 *apud* VIEIRA; TENÓRIO, 2010).

²⁶ Denominação utilizada pelos autores Vieira e Tenório (2010).

A discussão sobre a quinta geração ou dimensão da avaliação abre espaço à análise do campo de uma sociologia da avaliação à medida que são considerados os interesses dos sujeitos envolvidos na avaliação. Esta análise se justifica em razão de as práticas de avaliação serem consideradas indicadores, por excelência, das relações entre a escola e a sociedade.

A avaliação é considerada por Bonami como: “a pedra angular da instituição escolar” (BONAMI, 1986 *apud* AFONSO, 2009), em razão de sua importância nos fluxos de entrada e saída do sistema; como o mecanismo de gestão e de informe sobre os métodos pedagógicos utilizados pelos professores; como a forma de controle sobre estes profissionais; na definição das informações que serão transmitidas aos pais e organismos, dentre outros.

A avaliação é poderoso instrumento de gestão, figurando como ferramenta de controle e de legitimação das organizações. A escola – enquanto instituição complexa – tem confirmado historicamente as funções simbólicas de controle social e legitimação política da avaliação – matéria da qual se ocupam os sociólogos da educação e, especificamente, aqueles que se detém sobre o campo da sociologia da avaliação.

A análise sobre os interesses expressos por meio das avaliações realizadas na escola que temos – sobre quais são os grupos que têm interesses respeitados e privilegiados, e aqueles que são estigmatizados e até excluídos, explícita ou subliminarmente, dos processos avaliativos – são discussões desenvolvidas no campo da sociologia da avaliação, as quais pretendem a “desocultação do poder de avaliar” (AFONSO, 2009).

As relações sociais desenvolvidas no contexto escolar são notadamente assimétricas, fruto das relações de poder que possui muitas fontes, dentre as quais se inclui a avaliação. Esta, que se impõe a todos os que frequentam a escola, configura-se como ferramenta vigorosa de constituição de imagens e representações sociais da excelência e do *déficit*, que serve para promover ou estigmatizar os alunos (PERRENOUD, 1984). Quando se consideram as especificidades constitutivas dos alunos com deficiência, analisadas nesta investigação, os processos de estigmatização e exclusão ganham contornos mais evidentes e, por vezes, cruéis.

A avaliação é considerada no campo da sociologia da avaliação como ferramenta de socialização. Afonso (2009) retrata a escola como agência de socialização, na qual as crianças inauguram a vivência de um ambiente institucionalizado de diferenciação com base na realização individual. Neste vigem regras de competição concretizadas por meio dos processos avaliativos, quase sempre homogeneizadores, contraditoriamente direcionados a sujeitos heterogêneos por natureza. São privilegiados, ainda, processos individualizados em

detrimento de situações de cooperação, evidenciando, assim, a contribuição da escola para a inculcação da ideologia do individualismo, desenvolvendo a relação entre avaliação e alienação (AFONSO, 2009). Ensina o autor “[...] a escola socializa através da avaliação” (2009, p. 27). Como processo pedagógico central, a avaliação, em suas variadas formas e instrumentos, impacta na socialização dos indivíduos em escolarização. A depender das especificidades conceituais e de procedimentos de suas diversas formas, estes processos assumem conformações específicas.

Há variadas modalidades de avaliação, inclusive, com terminologias diversas. Em função das especificidades deste estudo, busca-se alinhamento com o arcabouço da Avaliação Formativa. Justifica-se esta escolha por meio das características deste tipo de avaliação descritas na subseção que se segue. Reafirma-se, ainda, que não há uma compreensão única de avaliação formativa, como adverte Afonso (2009). Por isso, as perspectivas de Fernandes (2006), Perrenoud (1984; 1999), Allal (1986), Hadji (2001), Hoffman (1993; 2008) e Luckesi (2011a; 2011b) são destacadas.

3.1 Avaliação Formativa

A avaliação formativa tem nascedouro nas décadas de 1960 e 1970, a partir dos estudos de Scriven (1967) e Bloom, Hastings e Madaus (1971). Segundo Allal (1986), a expressão foi introduzida por Scriven para discriminar com precisão os papéis (*roles*) fundamentais da avaliação curricular, argumentando, porém, em favor de sua aplicabilidade em outros contextos educacionais, inclusive o do ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, a temática se tornou núcleo de numerosas discussões.

De acordo com Scriven (1967), avaliação, de forma bastante geral, diz respeito sempre a “coletar e combinar informações de performances com um conjunto ponderado de escalas de objetivos a fim de se obter resultados comparativos ou numéricos” (SCRIVEN, 1967, p. 3, tradução nossa). Com esse propósito comum, dois papéis se distinguiram no campo educacional: o que se caracteriza por cumprir uma avaliação terminal que pode atestar resultados de determinado ato educacional; e, ainda, a avaliação chamada formativa, que Scriven define com referência a Lee Cronbach: “avaliação usada para aprimorar o curso enquanto ele ainda está fluindo” (SCRIVEN, 1967, p. 5, tradução nossa).

Destacam-se, desta feita, dois aspectos fundamentais da avaliação formativa. O primeiro é que ela acompanha temporalmente o decurso do processo educacional. Além disso, deve servir para o aprimoramento do ato educativo, não se restringindo (mas incluindo) um

juízo quanto ao seu valor. Scriven assumiu que os dois papéis não se excluem, mas se vinculam sem desacordo, pois a avaliação formativa, por princípio, deverá melhorar os resultados finais.

A avaliação formativa nasceu, ainda, centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, apresentando-se pouco interativa. Com o desenvolvimento das teorias da aprendizagem e, principalmente, dos estudos sobre currículo a avaliação formativa foi robustecida do ponto de vista teórico e empírico, sendo percebida na atualidade como processo interativo, centrado na cognição do aluno e associado ao *feedback*, regulação, autoavaliação e autorregulação das aprendizagens.

No campo dos estudos em avaliação educacional há uma variedade de designações que referem a avaliação formativa. Convergindo para o objetivo de melhorar o ensino e as aprendizagens vários autores propõem denominações diferentes, tais como *avaliação reguladora* (Allal e Perrenoud), *avaliação autêntica* (Tellez e Wiggins), *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud), *avaliação educativa* (Gipps, Gipps e Stobart e Wiggins), dentre outras. No contexto brasileiro, Hoffman (2008), Luckesi (2011) e Souza (2003) assumem essa perspectiva, desenvolvendo formulações próprias. Em comum, porém, essas perspectivas fazem oposição aos processos de classificação, seleção e certificação regularmente identificada com a avaliação somativa.

Fernandes (2006) propõe a expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) por considerar que a principal função desta é melhorar e regular as aprendizagens e o ensino; e, ainda, por se apresentar como alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista. Buscando a consolidação de uma teoria da avaliação formativa recorre a duas fortes tradições teóricas e investigativas no domínio da avaliação formativa: a tradição francófona²⁷ e a tradição anglo-saxônica.

Os estudiosos de tradição francófona elencam como conceito chave da avaliação formativa a regulação (PERRENOUD, 1999), ocupando-se de como os alunos aprendem, valorizando os processos de regulação de suas aprendizagens. Isso porque “[...] parece que os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autônomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de autoavaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo” (FERNANDES, 2006, p. 27).

Os investigadores anglo-saxônicos, por outra via, identificam a avaliação formativa com apoio e orientação que os professores devem ofertar aos alunos no

²⁷ Aquele que fala ou usa a língua francesa.

desenvolvimento de suas aprendizagens. Assim, a avaliação formativa apresenta-se como “[...] processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2006, p. 28). O *feedback* é, então, um conceito central na tradição anglo-saxônica de avaliação formativa, pois é através dele que os professores orientam a aprendizagem de seus alunos, contribuindo para a superação de eventuais dificuldades. Os professores possuem um papel central à medida que mediam o currículo, planejam o ensino e selecionam as tarefas propostas aos alunos, bem como as estratégias de avaliação.

As duas tradições, nas lições de Fernandes (2006), contribuem com avanços para a avaliação formativa. Os francófonos propõem que *feedback* tenha um enquadramento teórico mais robusto (PERRENOUD, 1999), enquanto que os anglo-saxônicos afirmam o papel determinante que o professor tem nas interações sociais escolares e no desenvolvimento do currículo.

Perrenoud (1999) – sociólogo suíço de referência nos estudos sobre avaliação e representante da tradição francófona – ocupa-se da teorização e pesquisas sobre a avaliação formativa. Sustenta, pois, que há uma parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua, podendo esta ser realizada qualquer que seja o quadro teórico da pedagogia desenvolvida, desde que o objetivo seja a melhoria das aprendizagens em curso. “A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão da aprendizagem dos alunos (pelo professor e pelos interessados).” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

O componente da regulação é central na perspectiva de Perrenoud e seus associados, conceito este compreendido como “[...] conjunto de operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (PERRENOUD, 1999, p. 90). Considerando que neste estudo a cognição dos alunos com deficiência guarda particularidades, Perrenoud (1999) percebe na intervenção do professor, também, um modo de regulação das aprendizagens dos alunos. E, acima de tudo, afirma que a regra é a diversidade, apostando, assim, na individualização e diferenciação do ensino em qualquer contexto escolar. Recursos como a observação ampla, enquanto representação realista das aprendizagens, condições, mecanismos e resultados alcançados pelos alunos, conduz a uma concepção ampla da intervenção, a uma indissociabilidade entre didática e avaliação.

A construção de um quadro conceitual sólido conduz Fernandes (2006) a enunciar características e condições de concretização da avaliação formativa, das quais destacamos: a)

necessidade de *feedback* qualificado, estratégia importante para ativar processos cognitivos e metacognitivos dos alunos; b) centralidade da interação entre professores e alunos, cabendo àqueles a tarefa de “[...] estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos” (FERNANDES, 2006, p. 31); c) seleção cuidadosa das tarefas propostas aos alunos, com base no currículo e voltadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores; d) ambiente de avaliação indutor da crença de que todos os alunos podem aprender.

Essas características têm origem nas contribuições de vários contributos teóricos advindos das teorias da comunicação, sociocognitivas, socioculturais, psicologia social, sociologia, além das contribuições das teorias do currículo, da didática e da aprendizagem. Todas essas áreas ofertam conceitos de sustentação à avaliação formativa, sendo necessário, entretanto, o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre as práticas de avaliação formativa. A teorização aliada à empiria, desta feita, dá configuração inacabada e exigente aos fundamentos da avaliação formativa, segundo Fernandes (2006).

A avaliação formativa é, então, percebida como processo voltado à melhoria das aprendizagens, indutora de novas bases interacionais e da partilha de responsabilidades relativas ao ensino, avaliação e aprendizagens entre professores e alunos. É um processo de recolha de dados, que informa o que os alunos sabem e são capazes de fazer, devendo, tais informações, serem utilizadas para indicar como se encontram os alunos em relação a um dado referencial de aprendizagem.

Fernandes (2006) aduz o trabalho de investigação empírica realizado por Black e Wiliam que resultou na enunciação de quatro elementos mínimos de uma teoria da avaliação formativa, a saber: a) relação entre o papel dos professores e a natureza da disciplina, atentando para o fato de que a disciplina e a avaliação sejam congruentes; b) papel dos professores na regulação das aprendizagens; c) interações entre professor e aluno, conferindo destaque ao papel e aos níveis do *feedback* e ao trabalho de Vygotsky e à sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); d) papel dos alunos na aprendizagem, destacadas as dimensões metacognitiva, afetiva, volitiva das aprendizagens e a relevância do *feedback*, da autoavaliação, das discussões acerca da aprendizagem e da avaliação e do apoio entre pares (FERNANDES, 2006).

O mesmo autor evidencia a necessidade de ampliação de estudos empíricos com vistas à compreensão dos fenômenos avaliativos do tipo formativos, os quais busquem analisar, entre vários aspectos, os papéis de alunos e professores e os contextos, dinâmicas e ambientes onde se desenvolvem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

No âmbito da avaliação formativa, Fernandes (2006) alerta para a inadequação do termo “instrumento de avaliação”, dizendo-o associado a um contexto de racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinônimos. Considera, então, mais adequado, a designação “estratégia de avaliação” porque mais alinhada à avaliação formativa (FERNANDES, 2006).

Hadji (2001) contribui com a teorização da avaliação na perspectiva formativa, dizendo-a uma “utopia promissora”. Segundo o filósofo e educador, as práticas avaliativas devem orientar o trabalho dos professores a favor da aprendizagem dos alunos, possuindo a função reguladora, como também ensina Perrenoud (1999). É formativa a avaliação exatamente porque possibilita a reorientação das práticas de ensino, possibilitando-lhe ajustes e redefinições. É, ainda, informativa para os principais atores do processo de ensino aprendizagem (HADJI, 2001).

Compreende a avaliação formativa como um ato inscrito em um processo de negociação, alinhando-se, portanto, à perspectiva da quinta geração da avaliação, discutida no início dessa seção. “Compreendeu-se que a avaliação é uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado” (HADJI, 2001, p. 34). Esse processo de negociação viabilizado pela avaliação vê-se atrapalhado pelos seguintes desafios: dificuldade na formulação das questões; dificuldades do educando de interpretar as intenções do avaliador educador; pelas condições sociais do teste, que recorrentemente limitam e selecionam o campo de desempenho do avaliado; pelas representações do educando pelo professor (HADJI, 2001).

A avaliação é percebida como uma leitura orientada da realidade, isto é, refere um “dever ser”, sendo, portanto, parcial. Para Hadji (2001), não existe avaliação sem critério, exigindo, pois, a construção de um referente, ou seja, de um conjunto de critérios que expresse um sistema de expectativas. O referente da avaliação, destaca-se, nunca é absoluto ou final, mas sempre relativamente vago. Necessário, ainda, uma reflexão prévia desses referentes a partir de um sistema plural de expectativas, os quais sejam legítimos, pois o “valor do aluno” deve ser considerado diante do que é legítimo esperar dele.

Hadji (2001) destaca como central a intuição do professor que, comprovadamente, prevê melhor os êxitos educacionais de seus alunos que os testes friamente conseguem aferir. Isto ocorre, segundo o educador, porque os professores são aqueles que mais conhecem seus alunos e o sistema escolar no qual atuam, sendo, portanto, os mais capazes de correlacionar comportamentos e expectativas; estes vivem diretamente a negociação e a interação – condições estas que permitem ajustar os resultados às representações dos alunos. É também o

professor que avalia quem interpreta os resultados expressos pelos indicadores, os quais devem, de forma clara, evidenciar o referente assumido.

Allal, em trabalho clássico no campo da avaliação formativa, propõe estratégias de avaliação no campo psicopedagógico. Para esta pesquisadora, a avaliação do tipo formativa possui três etapas fundamentais:

- [...] 1. recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
 2. interpretações dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
 3. adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas” (ALLAL, 1986, p. 178).

O quadro teórico da avaliação formativa para Allal (1986) passa pelo exame dessas etapas, levando-se em consideração aspectos variados, tais como o cognitivo, afetivo e social da aprendizagem e das interações desenvolvidas na formação do aluno. Analisa, assim, as contribuições advindas da concepção behaviorista e neobehaviorista em uma frente, e noutra, da concepção cognitivista.

Em função de uma maior aproximação com os objetivos desta investigação, examinam-se as etapas propostas por Allal, de base cognitivista. Assim, no momento da recolha de informações importa ao professor compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa proposta, estando atento aos “erros” – “[...] reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelos alunos” (ALLAL, 1986, p. 183). Podem ser utilizadas para esse fim entrevistas²⁸ com os alunos, observação dos alunos enquanto estes realizam determinada tarefa, observação do aluno que “pensa em voz alta” enquanto realiza uma tarefa, observação de grupos. As informações recolhidas devem ser registradas pelo professor em *checklist*, ficha de trabalho ou similar, a fim de evidenciar os caminhos de aprendizagem trilhados pelo aluno.

Na segunda fase – de interpretação – esta deve incidir sobre a natureza dos processos desenvolvidos pelos alunos, e não sobre a correção dos resultados a que chegaram.

- [...] é preferível constatar que o aluno está a elaborar uma estratégia prometedora, susceptível de conduzir a uma compreensão real das propriedades da tarefa em questão, a constatar que ele forneceu uma resposta ‘correta’ como resultado de uma estratégia duvidosa (ALLAL, 1986, p. 184).

²⁸ Nos termos apresentados pela pesquisadora, estas entrevistas se fundamentam no método clínico proposto por Piaget.

A construção do quadro de referências suficiente à interpretação das informações coletadas na avaliação formativa é tarefa desafiadora. Por isso, a sugestão de Allal (1986) é que se recorra a considerações gerais de tipo normativo (comportamentos que são “típicos” dos alunos de certa idade ou estágio de desenvolvimento), ressaltando, porém, “[...] que na maior parte das vezes o professor baseará as suas interpretações em intuições ou hipóteses formuladas a partir da sua experiência pedagógica” (ALLAL, 1986, p. 185), confirmando, assim, a perspectiva defendida por Hadji (2001) sobre o papel da intuição do professor avaliador.

Na última fase, das adaptações das atividades pedagógicas, Allal (1986) revela a tendência dos educadores de centrarem a ação pedagógica na observação da existência ou não da maturação do aluno àquelas atividades. E, desse modo, ressalva, que diante da constatação da falta de prontidão do aluno, a tarefa deve ser modificada, a fim de que o aluno possa ultrapassar a dificuldade encontrada e empenhar-se num processo de aprendizagem construtivo. Descortina-se, então, o papel da adaptação das atividades pedagógicas, revelando a importância do papel do docente como observador e mediador das ações que devem ser desenvolvidas pelos alunos com vistas às suas aprendizagens.

Allal (1986) sustenta não haver estratégias “pré-fabricadas” de avaliação formativa, mas, ao contrário, diz ser tarefa do professor “[...] construir uma estratégia e avaliação formativa que seja aplicável na sua turma” (ALLAL, 1986, p. 188). Sugere modalidades de aplicação da avaliação formativa, sendo estas: a) avaliação pontual, de regulação retroativa; b) avaliação contínua, de regulação interativa; c) modalidades mistas.

As especificidades da interação do aluno avaliado com o professor avaliador – com o material e com seus pares – em diversas situações pedagógicas merece exame, segundo Allal (1986). E, como Fernandes (2006), aponta a necessidade de empreender esforços para a construção de quadros teóricos complexos da avaliação do tipo formativa, privilegiando, nessa empreitada, os achados das estratégias que os professores – aqueles que mais conhecem seus alunos – desenvolvem como avaliação formativa.

No contexto brasileiro, Hoffman (1993; 2008), Luckesi (2011a; 2011b) e Sousa (2003) sustentam perspectivas de avaliação alinhadas com a avaliação do tipo formativo, mesmo assumindo denominações variadas. Hoffman (2008) denomina mediadora a avaliação que se opõe à de simples verificação de respostas certas e erradas, na qual assume o professor, um sentido investigativo e reflexivo sobre as manifestações dos alunos. Os processos avaliativos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior pelo aprofundamento das questões propostas, pela oportunização de

vivências ricas, leituras, e por quaisquer procedimentos enriquecedores do tema em estudo (HOFFMAN, 2008).

A pesquisadora alerta sobre a responsabilização ativa do professor na perspectiva mediadora à medida que este é chamado à reflexão sobre a produção do conhecimento do aluno, estimulando sua curiosidade e a construção de novos saberes. Central nas formulações de Hoffman (2008) a dimensão do “ainda não, mas pode ser” do aluno, este compreendido como aqueles conhecimentos que o aluno não detém na atualidade, mas que em breve deterá, e cuja responsabilidade de estímulo imediato é do professor.

Na perspectiva formativa de avaliação é imperativo o acompanhamento, pelo professor, das tarefas realizadas pelos alunos no cotidiano escolar. Este acompanhamento deve ocorrer, porém, sem apontamento de erros, evitando-se as retificações. Ao contrário, deve constituir-se um acompanhamento ativo de construções das hipóteses apresentadas pelos alunos, favorecendo a identificação de seus avanços na construção do conhecimento.

O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o ainda não, mas pode ser) são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, na contra-argumentação e na elaboração de sínteses superadoras (HOFFMAN, 2008, p. 66).

A pesquisadora brasileira compreende a ação avaliativa como processo dialético que traz, em si, o princípio da contradição. Ou seja, para superação dos desafios da avaliação é preciso nutrir-se das contradições para que estas sejam superadas; é preciso que os professores problematizem suas ações e as manifestações de seus alunos nas situações avaliativas. Como discutem os sociólogos da avaliação, também Hoffman (2008) compreende a avaliação como manifestação de jogos de poder e ensina que “[...] tomar consciência desse jogo de poder é essencial à reconstrução do significado da avaliação”, conduzindo às práticas libertadoras em avaliação. Não há, segundo Hoffman (2008), a necessidade da revolução de métodos e técnicas, mas a compreensão da avaliação como prática libertadora, a qual deve ser compartilhada, em seus avanços e incertezas que retroalimentam as discussões e oportunizam a construção de quadro teóricos robustos.

Luckesi (2011a; 2011b), educador reconhecido pelos estudos sobre avaliação escolar no contexto brasileiro, discute o desenvolvimento das práticas de exame em detrimento das de avaliação. As primeiras, caracterizam-se pela classificação e seletividade dos educandos, enquanto que o ato de avaliar traduz-se como diagnóstico e inclusão

(LUCKESI, 2011a). Tal perspectiva alinha-se, assim, à avaliação do tipo formativa, discutida nessa seção.

A avaliação é compreendida como “[...] ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” (LUCKESI, 2004, p. 3). Nesse conceito, estão relacionados de forma articulada e indissociada as ações de diagnosticar e de decidir. Antes de tudo, porém, é necessário àquele que avalia uma postura acolhedora e inclusiva do avaliado em sua totalidade e especificidades constitutivas.

O estudioso ensina que o processo de diagnosticar exige a coleta de dados relevantes que configurem o estado de aprendizagem do aluno. Estes devem ser definidos no planejamento, a partir da perspectiva teórica assumida na ação didática. A iniciativa exige, então, instrumentos de avaliação adequados, ou seja: a) alinhados ao tipo de conduta e de habilidade avaliada; b) convergentes com os conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino; c) com linguagem, clareza e precisão da comunicação; d) adequados ao processo de aprendizagem do educando, isto é, o instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, confirmar o que aprendeu (LUCKESI, 2004).

A utilização dos dados coletados é também discutida por Luckesi (2004), desenvolvendo-se no momento da qualificação da aprendizagem do aluno, a partir de um padrão. Este é estabelecido no planejamento de ensino, que, por sua vez, está assentado em uma teoria do ensino. Caso contrário, os atos avaliativos são praticados aleatoriamente e de forma arbitrária. A etapa seguinte é a da tomada de decisão, pois a avaliação obriga à decisão e só se completa quando indica os caminhos mais adequados para a ação educativa. Avaliar a aprendizagem escolar, segundo Luckesi (2004), implica estar disponível para acolher os educandos – no estado de aprendizagem em que estejam – para poder auxiliá-los e orientá-los em seu desenvolvimento global.

Considerando a característica inclusiva da avaliação do tipo formativo, apontada por Luckesi (2004), discute-se a peculiaridade da avaliação dos alunos com deficiência em geral e com deficiência intelectual na subseção disposta na sequência.

3.2 Avaliação educacional dos alunos com deficiência intelectual

A avaliação da trajetória educacional de alunos com deficiência intelectual, como demonstrado no mapeamento realizado neste trabalho, é tarefa ainda incipiente no contexto nacional se considerarmos que a presença dos alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva impõe a necessidade de avaliação de suas trajetórias escolares.

Em meio à incipiência no enfrentamento desta temática há uma perspectiva de análise que se insurge como promissora e pertinente ao presente estudo, expressa por meio dos estudos de Beyer (2010), de base vygotkiana, sobre os processos inclusivos e a avaliação dos sistemas escolares.

Esta discussão promove a interface entre a concepção de avaliação do tipo formativa e a compreensão da deficiência como produto social²⁹ culturalmente elaborado. Esta forma de perceber a deficiência impacta na avaliação escolar à medida que professores e sistema educacional revelam suas expectativas – positivas, negativas ou mesmo inexistentes – sobre as aprendizagens dos alunos com deficiência. Também, o enfoque teórico de Vygotsky empresta alguns de seus conceitos centrais para analisar as práticas avaliativas dos alunos com deficiência.

Beyer (2010) ensinou que a condição intelectual da criança com deficiência só deve ser avaliada em situações de mediação, nas quais conceitos e informações venham a provocar a consolidação, pela criança, da sua zona de desenvolvimento proximal.

A abordagem vygotkiana, através do bem conhecido conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), estabelece uma demarcação paradigmática de avaliação em que se busquem as condições cognitivas emergentes (BEYER, 2010, p. 96).

O pesquisador gaúcho, recorrendo às pesquisas de Eggert (1997) – cujas ideias considerava revolucionárias – discutiu que a avaliação deve ser capaz de indicar as potencialidades intelectuais dos alunos, em detrimento de suas eventuais limitações funcionais. O conceito de ZDP, de Vygotsky, promove o que Beyer (2010) denomina de “demarcação paradigmática de avaliação” à medida que o foco deixa o *déficit* operacional do aluno, passando a pautar-se pelas possibilidades de superação do aluno. A mudança é de paradigma avaliativo e também de crença dos docentes e sistemas, pois os alunos com deficiência são tradicionalmente reconhecidos por indicadores de desempenho superficiais.

²⁹ Identificado por Beyer (2010) como paradigma sociológico.

A avaliação é considerada nociva quando revela práticas hierarquizantes e de comparação entre os pares. Apresenta-se como problemática a avaliação “perigosamente normativa”, pois esta tende a apagar as diferenças individuais e a debilitar as potencialidades latentes dos indivíduos, configurando, assim, práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes (BEYER, 2010; SOUSA 2003).

Esta forma de avaliar impede uma compreensão mais analítica das condições cognitivas e socioafetivas da criança, o que traz limitações para a função descritiva, prognóstica e prescritiva da avaliação. Pratica-se, com este modelo, uma avaliação sintética, valorativa, não analítica e nem formativa (BEYER, 2010, p. 97).

Como proposta de superação desse tipo de avaliação Lunt – citado por Beyer – apresenta proposta de base vygotskiana, alinhada com a avaliação analítica formativa, a qual denominou avaliação dinâmica, que apresenta as seguintes características:

- [...] a) a avaliação das condições individuais da criança tem como fundamento o conceito de ZDP;
- b) critica a pressuposição de que as habilidades individuais sejam fixas e mensuráveis, e que se desenvolvam de maneira regular e previsível, por uma sucessão de estágios lineares;
- c) interessa o ambiente socioafetivo da criança, buscando-se formas interativas e contextuais de avaliação;
- d) evita a preocupação com desempenho final do aluno, e busca informações prescritivas que subsidiem a melhor intervenção pedagógica;
- e) esmero, pelo professor, em conhecer a singularidade das formas de aprendizagem do aluno, a fim de que este responda da melhor forma ao currículo (BEYER, 2010, p. 98).

Modelos que viabilizam, na prática, processos avaliativos com essas características são precários. Beyer (2010), entretanto, identifica convergências dos fundamentos da avaliação dinâmica com o proposto no documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino”, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2006).³⁰ Ressalva-se, porém, que este documento é anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por isso, nele há referência aos processos avaliativos a cargo apenas do professor do ensino regular e dos sistemas de ensino.

³⁰ Atualmente Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/Ministério da Educação. A terminologia adotada pelo documento é “necessidade educacional especializada”, apresentando, portanto, uma concepção alinhada com a educação inclusiva.

A concepção de avaliação presente no documento afirma-se assentado sobre novo paradigma, alinhado com a perspectiva inclusiva e compreendida como:

[...] processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

b) a avaliação constitui-se como processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006, p. 9).

As bases teóricas apresentadas no documento são: Demo (1988); Luckesi (1996; 2000); Giné (1998), Melchior (1999), Perrenoud (1999); Hoffman (1999; 2001); Fonseca (1999); Hadji (2001), bases essas que criticam a identificação da avaliação como verificação, aferição, seleção e controle, e postulam novos significados e enfoques para a avaliação, claramente identificada como formativa porque visando a melhoria das respostas educativas dos alunos com deficiência.

O documento apresenta indicadores específicos de avaliação, visto considerar impossível avaliar todos os aspectos envolvidos no processo de escolarização. E, ainda, um modelo³¹ para apoiar a avaliação dos processos educacionais das pessoas com deficiência, postulando que este auxilie na tomada de decisões. Fundamental, nessa proposta, a tentativa de avaliar de forma qualitativa a aprendizagem dos alunos com deficiência, opondo-se à ideia de que a competência individual do aluno com deficiência seja suficiente para avaliá-lo. Além das condições individuais, o modelo considera os contextos escolar e familiar como intervenientes na aprendizagem dos alunos, além de prever a autoavaliação do professor da sala regular.

O objetivo da avaliação, no documento, é subsidiar os educadores à tomada de decisão sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, considerando suas potencialidades e dificuldades. Dá-se, portanto, através de um processo contínuo e permanente, de cunho qualitativo e com enfoque compreensivo (BRASIL, 2006). Neste, interessa a participação do avaliado, pois há entendimento de que todos os atores envolvidos no processo avaliativo tenham suas ações, necessidades, expectativas e contextos considerados. Desta feita, é acolhida a dificuldade dos professores de “dar provas, corrigi-las e atribuir notas” aos alunos com deficiência, usando os mesmos critérios atribuídos aos demais alunos. Discute, então, as

³¹ Modelo apresentado no documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino” (2006, p. 45).

especificidades dos instrumentos utilizados para avaliar, evidenciando a necessidade de que os indicadores escolhidos sirvam como pistas e sinalizadores, “e não como itens de um instrumento no qual se assinala a presença ou ausência do fato ou fenômeno observado ou, o que seria pior, para atribuir-lhes pontos” (BRASIL, 2006, p. 22).

Desta feita, o documento estimula os sistemas escolares a elaborarem seus próprios instrumentos de avaliação, podendo-se materializar em relatórios, fichas, questionários, etc., a fim de registrar a observação do percurso escolar dos avaliados, de modo a ensejar posterior análise pela equipe que lida com o aluno com deficiência. A observação é, segundo o documento, a estratégia recomendada para coleta de informações de contexto educacional escolar, devendo ser realizada em variados espaços: sala de aula regular, recreio, entrada e saída etc.

As avaliações diagnósticas são percebidas como úteis à medida que fazem o professor compreender as necessidades e possibilidades dos alunos com deficiência, orientando, desta feita, a elaboração dos planos de ensino. Esta prática, contudo, não tem sido realizada de forma suficiente e adequada, segundo o documento (BRASIL, 2006), observando-se, ainda, a prevalência do uso de testes de base clínica, os quais pouco contribuem com a tomada de decisão das práticas pedagógicas.

O documento de 2006 evidenciava a inobservância da interface e articulação necessárias entre os profissionais identificados como da Educação Especial e os do ensino regular. Estes não desenvolvem o hábito de discutir casos e construir sugestões comuns, com vistas à aprendizagem do aluno com deficiência (BRASIL, 2006). Como sugestão para enfrentamento desse desafio o documento sugere uma atuação fortalecida da coordenação pedagógica, capaz de oportunizar o encontro entre todos os profissionais que lidam com os alunos com deficiência.

Merece comentário, ainda, a forma como os alunos com deficiência ingressam nos serviços especializados. E nesse processo os testes – quase sempre de abordagem clínica – servem para determinar o atendimento ou não do aluno “que não se encaixa” na sala de aula regular. É quase sempre do professor do ensino regular, portanto, a tarefa de “suspeitar” do desenvolvimento (in)adequado do aluno e do seu posterior encaminhamento aos serviços especializados, inclusive aos serviços médicos, confirmando, assim, a tradição clínico-médica da Educação Especial.

O documento ora analisado preceitua, ainda, que a avaliação desenvolvida com os alunos com deficiência inspire o planejamento pedagógico do professor do ensino regular³², reafirmando o direito desses avaliados de terem “suas características conhecidas, entendendo-se que suas deficiências e limitações não são atributos imutáveis, numa visão fatalista e determinística”. (BRASIL, 2006, p. 31). Do mesmo modo, suas potencialidades precisam ser investigadas e estimuladas, a fim de que se evite o enquadramento aos padrões mínimos de desempenho e se fomente expectativas positivas e reais de seu aprendizado.

Além da revisão de conceitos e de discutir a avaliação como processo de tomada de decisões, que fundamentam respostas educativas, o documento propõe um novo modelo para a identificação das necessidades educacionais especiais, incluindo sugestões operacionais para a avaliação dos alunos com deficiência. O modelo não pretende figurar como fôrma que engessa os sistemas, mas, ao contrário, sendo não impositivo, apresenta-se como sugestão às redes para que realizem avaliações adequadas dos alunos com deficiência.

O modelo referido propõe como âmbitos da avaliação o aluno, seu contexto e sua família. Para cada um desses âmbitos – entendidos como “zonas de atividade ou espaços delimitados” – foram indicadas variáveis, a saber:

Quadro 1 - Modelo de avaliação do documento “Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino”

CONTEXTO EDUCACIONAL	ALUNO	FAMÍLIA
Instituição educacional escolar	Nível de desenvolvimento	Características do ambiente familiar
Ação pedagógica	Condições pessoais	Convívio familiar

Fonte: BRASIL; MEC; SEESP (2006, p. 47).

Para cada uma das dimensões apresentadas foram elaborados, ainda, aspectos de análise. Merece destaque, em razão da importância para esse estudo, os referentes à ação pedagógica: professor, sala de aula, recursos de ensino e aprendizagem, estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e estratégias avaliativas.

As estratégias avaliativas propostas para o aluno com deficiência são compreendidas como tarefa complexa, mas imprescindível, que exige exame dos seguintes aspectos:

³² À época inexistia o Atendimento Educacional Especializado.

[...] conhecer a natureza dos procedimentos usados, se somativos ou formativos;
 a frequência das práticas avaliativas;
 as ações que se seguem ou, como usa os resultados das avaliações;
 os tipos de perguntas que o professor faz para avaliar a aprendizagem dos alunos;
 a participação dos alunos em processos auto-avaliativos;
 se prevalecem as comparações com resultados obtidos por alunos ou o aluno é comparado com ele mesmo;
 se são feitas análises das habilidades adaptativas, sociais e das competências curriculares dos alunos;
 o uso de adequações nos processos avaliativos;
 a avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos;
 a comunicação dos resultados aos alunos e familiares;
 se os alunos também avaliam a prática docente (BRASIL, 2006, p. 59).

No tocante ao âmbito *aluno* são referidas como dimensões de análise seu nível de desenvolvimento e suas condições pessoais. No apontamento do nível de desenvolvimento é discutida a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir da base teórico-metodológica vygotskyana, corroborando com o referencial desta investigação, nos seguintes termos:

Por isso torna-se indispensável, para sua avaliação, inserir como critério de observação, o que o aluno é capaz de realizar com ou sem ajuda (explicitando-se o tipo de ajuda que a escola lhe oferece), explorando-se melhor, em sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991), o que conquistou e se manifesta como nível efetivo do desenvolvimento, o que está em processo de efetivação e o que ainda é desenvolvimento potencial, sem manifestação concreta (BRASIL, 2006, p. 62).

São enumerados, ainda, sugestões para a construção de instrumentos de avaliação, pelos sistemas de ensino, com indicadores referentes aos níveis de desenvolvimento das características funcionais dos alunos, considerando-se suas habilidades cognitivas e os conteúdos curriculares (conceituais, procedimentais e atitudinais). Destes, destacam-se os que guardam relação mais específica com a aquisição da escrita, tais como: a) a compreensão de ordens, recados, histórias ouvidas, diálogos, textos escritos, identificando a principal ideia ou sentimento que o autor quer transmitir; b) reconhecimento do nome próprio, de palavras, sílabas ou letras dentro das palavras; c) escrita do nome próprio, de outras palavras, frases e textos; d) utilização e organização de diferentes códigos, como o oral, o escrito, o gráfico, o numérico e o pictórico; e) explicitação das representações mentais referentes às ideias centrais do texto lido por meio de palavras, parágrafos, frases, desenhos; f) conhecimento do vocabulário empregado no texto; g) representação da sequência dos fatos e de sua localização temporal; h) domínio no emprego de conectivos como preposições, conjunções, etc. (BRASIL, 2006).

Considera-se que a indicação dos aspectos enunciados e das premissas discutidas anteriormente figurem, tal como proposto, como sugestão aos sistemas de ensino e aos professores do ensino regular e serviços especializados. Compreende-se que, mesmo sendo fruto de um contexto anterior à proposta do Atendimento Educacional Especializado, este pode ser percebido como de perspectiva inclusiva. E, ainda, apresenta-se atual e de valia à medida que concebe a avaliação educacional como direito dos alunos com deficiência e dever da escola dita inclusiva. Para tanto, ressignifica o conceito de avaliação, indicando a necessidade de que seja formativa, realizada de forma coletiva, considere os interesses dos sujeitos envolvidos e se viabilize por meio de práticas e instrumentos capazes de alcançar a heterogeneidade dos alunos, com diferenças constitutivas e especificidades na aprendizagem.

Na próxima seção é apresentada a metodologia da presente investigação, explicitando-se a abordagem e tipo de pesquisa, local de realização do estudo e seus sujeitos, procedimento de coleta de dados e instrumentos utilizados.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas da pesquisadora, sendo organizado nas seguintes subseções: tipo de pesquisa, *lócus*, sujeitos, instrumentos de coleta de dados, procedimentos e categorias de análise.

4.1 Tipo de pesquisa

O estudo assume a abordagem qualitativa descritiva que, ancorada no proposto por Bogdan e Biklen (1994), atende a cinco pressupostos: a pesquisa qualitativa tem o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nesta abordagem.

Denzin e Lincoln definem a pesquisa qualitativa como

[...] uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

Alinhada à perspectiva e abordagem referidas, e considerando as especificidades do objeto, contexto e sujeitos envolvidos, a pesquisa-ação apresenta-se como opção metodológica deste estudo. A escolha se justifica ainda por razões epistemológicas, políticas e éticas – esta última entendida como exercício, experiência e postura assumidas no estudo (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

No campo educacional a pesquisa-ação apresenta-se como caminho metodológico para o enfrentamento de problemas cotidianos, de articulação da produção de conhecimento científico situado e do desenvolvimento profissional docente, sendo desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa. Apresenta, em educação, variedades distintas, constituindo, assim, o que Tripp (2005) denomina “uma família de atividades”, “uma situação multi-paradigmática entre os que fazem pesquisa-ação (HEIKKINEN; HAKKORI; HUTTUNEN *apud* TRIPP, 2005, p. 445).

Pesquisadores que utilizam a pesquisa-ação como metodologia em suas investigações (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014) referem três perspectivas desse tipo de estudo: a técnica, a prática e a emancipatória, originando práticas distintas de pesquisa. Sem fazer oposição às contribuições das vertentes técnica e prática, a perspectiva emancipatória é escolhida em razão de sua dimensão política relativa ao desenvolvimento profissional dos docentes colaboradores do estudo – professores de AEE e do ensino regular. As dimensões política e emancipatória da pesquisa-ação figuram, então, como elementos de empoderamento dos docentes (*empowerment*) para as transformações da sala de aula e da escola.

Nesta investigação, a pesquisa-ação conforma-se para melhorar as práticas avaliativas desenvolvidas no AEE. Assim, é realizada levando-se em consideração movimentos em espiral de planejamento-ação-reflexão-ação, sendo desenvolvida de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008). É, ainda, ferramenta de enfrentamento das tensões do contexto investigado, possibilitando “[...] não aceitá-lo como imutável e incapaz de sofrer ressignificação” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 775), mas, ao contrário, assegurando um terreno propício à abertura de rotas e caminhos alternativos. É o que os pesquisadores denominam, referenciando Freire (1996), de “inéditos-viáveis”. Perscrutam-se, neste estudo, os inéditos-viáveis das práticas avaliativas dos alunos, com deficiência intelectual desenvolvidas no AEE, através dos caminhos viabilizados pela pesquisa-ação.

Esta metodologia caracteriza-se ainda por: a) buscar a compreensão crítica da realidade social; b) assumir que esta realidade pode ser compreendida e alterada por meio de rupturas e novas práticas; c) adotar o trabalho colaborativo; d) assumir a prática de reflexão sobre as situações vividas.

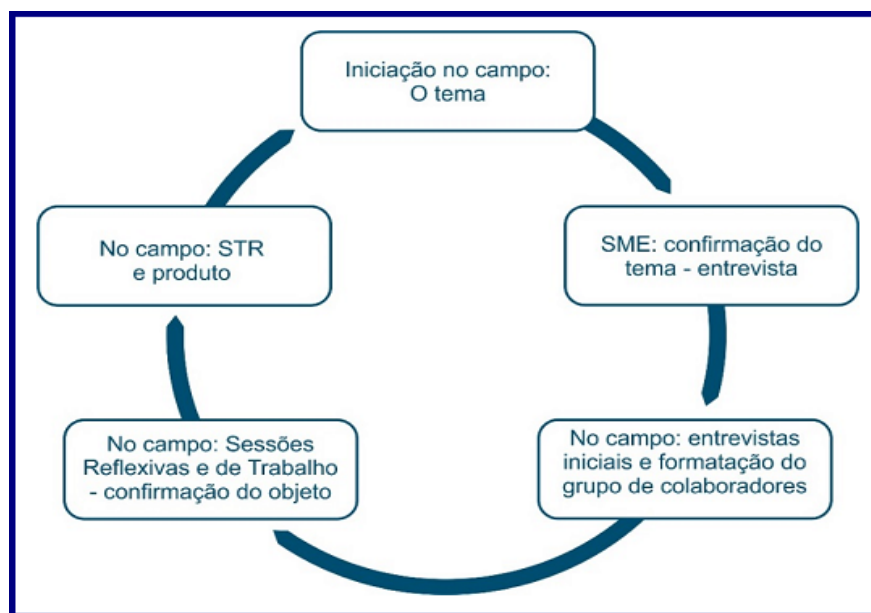
A identificação do problema de investigação na pesquisa-ação adquire particularidades. O campo de pesquisa foi visitado com um tema inicial – práticas avaliativas desenvolvidas no AEE e as articulações possíveis com o ensino regular – e durante o desenvolvimento da pesquisa foi desenhado e materializado o objeto de estudo, a partir do emerso nesse *locus*. Esta construção deu-se de forma colaborativa, logo após ser estabelecido o grupo de participantes da investigação na escola onde se desenvolveu o estudo. As relações entre pesquisador e colaboradores conformaram-se de forma horizontal, potencializando, assim, os saberes e fazeres partilhados, proporcionando um processo de implicação qualificado dos sujeitos implicados na investigação.

A pesquisa-ação reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenções de ações, pensamentos e de saberes-fazeres, além de superação de situações que parecem intransponíveis. Leva o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os participantes envolvidos, uma vez que, com a pesquisa-ação se trabalha com os outros, e não sobre os outros (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 780).

Jesus, Vieira e Effgen (2014) preocupados com os resultados produzidos por meio da pesquisa-ação consideram que as mudanças no contexto quase nunca ocorrem de forma imediata, mas, ao contrário, são processuais e emergem por meio do que Barbier (2004) denomina *flashes* de mudanças, estes entendidos como “[...] as possibilidades, os movimentos, as ações instituintes, muitas vezes inviabilizadas e desacreditadas pela dura realidade social vivida” (JESUS; VIEIRA; EFFGEM, 2014, p. 782). A área da avaliação educacional tem certa dificuldade de se ocupar da aprendizagem dos que estão fora da curva normal de desempenho/rendimento escolar, porém, urge analisarmos as práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos com DI. É preciso gerar, através do conhecimento científico oriundo da pesquisa-ação, os tais *flashes* de mudança identificados por Barbier, novos possíveis entendidos como processo, e não como resultados estáticos e estanques.

Característica definidora da pesquisa-ação é seu desenvolvimento em espiral, através de ciclos sucessivos, que exigem ação e reflexão. O desenho deste estudo pode ser assim representado:

Figura 2 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 Lócus do estudo

O início do processo de investigação deu-se a partir de um tema formulado de maneira incipiente em determinada escola da rede municipal. Na oportunidade, a professora de AEE apresentou um Instrumental Avaliativo do trabalho pedagógico utilizado pela rede de ensino, despertando, assim, curiosidade sobre tais processos. Infelizmente, por questões específicas de contexto, não foi possível realizar o estudo naquela escola. Todavia, restou claro a importância do Instrumental Avaliativo referido, passando-se à sua análise junto à Célula de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Acolhendo indicação daquela Célula, foi selecionada uma escola localizada na Secretaria Regional IV para realização do estudo. Realizada a primeira aproximação para coleta de informações básicas, foi identificado o grupo de colaboradores e realizadas conversas informais. Assim, deu-se uma análise preliminar, a qual confirmou aquele local de pesquisa como adequado, e exequível o objeto de estudo pretendido.

A escola situa-se no bairro Benfica, fazendo parte do Distrito de Educação IV, da Secretaria Municipal de Fortaleza-Ceará. Possui dois andares, nos quais estão dispostas salas de aula amplas e arejadas, equipadas com adequado mobiliário escolar, auditório, sala de professores com banheiro, secretaria, direção, sala de coordenação, quadra poliesportiva coberta, refeitório, cozinha, banheiros e sala de AEE.

No Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE)³³, de 2015, os padrões de desempenho dos 5º anos em Língua Portuguesa e Matemática foi classificado no nível *intermediário* e no SPAECE Alfa *desejável*. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola em 2013 foi 5,2, atingindo nesse ano a meta prevista para o ano de 2017 e apresentando-se superior aos índices municipal, estadual e nacional.

A escola iniciou suas atividades em 1999, tendo origem nas atividades do Centro Social Padre Felice Pistoni,³⁴ construído pela Congregação Piamarta, em parceria com a comunidade local. As atividades realizadas inicialmente eram de reforço e, em 2000, foi firmado convênio com a Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Historicamente, a escola atende alunos com deficiência, sendo reconhecida na rede de ensino em questão como “escola inclusiva”. Há previsão do atendimento educacional

³³ Em matemática o índice foi 232,05, em Língua Portuguesa 218,28 e no Alfa foi 165,08.

³⁴ O Centro Social desenvolvia, ainda, atividades de saúde e profissionalização.

especializado no Projeto Político Pedagógico³⁵ da escola, segundo o coordenador pedagógico. Neste documento, a educação inclusiva é compreendida como

[...] ousadia de rever paradigmas, o efetivo apoio de infraestrutura, recursos humanos e materiais adequados, bem como buscar desenvolver potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças, apoiando-as e procurando atender suas dificuldades (Projeto Político Pedagógico da escola).

O acompanhamento na sala de AEE e o apoio da professora especializada nesse espaço é igualmente previsto no documento, sendo desenvolvido desde o ano de 2001. A organização dos alunos com deficiência na escola é realizada pela coordenação, em observância às recomendações da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, na proporção de até dois alunos com deficiência em cada turma do Ensino Fundamental, não ultrapassando o total de 20 alunos por sala, conforme reza a Resolução n. 436/2012, do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

A despeito da identificação da escola como tradicional na oferta de escolarização de alunos com deficiência, sua acessibilidade arquitetônica é reportada como inadequada pela gestão escolar e pais dos alunos. O espaço – que evidencia sobremaneira o atendimento aos alunos com deficiência – é, sem dúvida, a Sala de Recursos Multifuncional padrão MEC/tipo 1, na qual se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de um espaço privilegiado na escola: bem localizada, com banheiro, refrigerada, com mobiliário adequado e suficiente, provida de variados jogos e brinquedos destinados a todas as faixas etárias e ao desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico matemático, psicomotricidade, etc. e com três computadores de mesa, quatro *notebooks* e uma impressora.

A escola oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental I, apresentando os seguintes dados de matrícula em 2015:

Quadro 2 - Dados de matrícula dos alunos na escola pesquisada

NÍVEL DE ENSINO	ALUNOS
Educação Infantil	142
Ensino Fundamental	570
TOTAL	712

Fonte: Dados da escola pesquisada (2015).

³⁵ O PPP informa que foram atendidos no AEE da escola alunos com deficiência intelectual, transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade (TDAH), deficiência visual, microcefalia, Síndrome de Turner, distúrbios de linguagem, deficiência física, deficiência múltipla, síndrome “do miado do gato”, paralisia cerebral, surdez, deficiência auditiva, Síndrome de Down, autismo, transtorno global do desenvolvimento, Síndrome de Kabuki. Nessa lista, ainda, as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e matemática foram informadas como “deficiência” (Projeto Político Pedagógico da escola, p. 34).

No quadro anterior são identificados 712 alunos, distribuídos em dois níveis de ensino e turnos da manhã e tarde. Quanto aos alunos com deficiência matriculados, eles são em número de 20, conforme os registros da escola e no Censo Escolar (2015), sendo que destes 10 são identificados com deficiência intelectual.³⁶

4.3 Sujeitos colaboradores da investigação

O envolvimento e a participação comprometida dos colaboradores da pesquisadora foi condição para a realização deste estudo; por essa razão, cumpre descrevê-los.

No âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza foi colaboradora do estudo uma técnica da Célula de Educação Especial, vinculada à Coordenadoria do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará.

Na escola, foram colaboradores da pesquisa o coordenador pedagógico, a professora de AEE e quatro professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (EF), as quais possuíam alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas. Em razão de o estudo focalizar o processo de aquisição da escrita dos alunos com DI, e este dar-se em ritmo diferenciado em relação aos demais alunos, optou-se por aceitar a colaboração de professores inclusive do 5º ano do EF, e não apenas aqueles de 1º e 2º anos do Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram:

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa identificados por legenda

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	ESCOLA
Técnica da Célula de Educação Especial (TecSME)	Coordenador Pedagógico (CoorPed)
	Professora de AEE (Prof_AEE)
	Professoras de 4º e 5º anos do EF (Prof_1), (Prof_2), (Prof_3), (Prof_4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os colaboradores possuem formação em Pedagogia. A técnica da SME possui, ainda, Doutorado em Avaliação Educacional (UFC). A professora de AEE é Mestre em Educação (UFC). O coordenador pedagógico tem especialização em Psicomotricidade (CIAR). Uma professora do ensino regular possui especialização em Tecnologias da

³⁶ Esta identificação dá-se por meio de Laudo Médico, em alguns casos; em outros, encontram-se em processo de encaminhamento aos serviços de saúde.

Educação e outra em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio. Quanto ao vínculo, os sujeitos são servidores públicos municipais lotados na escola pesquisada.

Os alunos com deficiência intelectual não figuram no estudo como sujeitos, sendo relacionados no quadro a seguir apenas para indicar a professora do ensino regular – esta colaboradora do estudo. Estes alunos são atendidos pela professora do AEE, no contraturno.

Quadro 4 - Alunos com deficiência intelectual e professores do ensino regular

ALUNO	TURMA	TIPO DE DEFICIÊNCIA	PROFESSOR
JP	5° C-T 4° B-M	Deficiência Intelectual	Prof_1
CA	5° A-T 5° A-M	Deficiência Intelectual	Prof_2
JJ	5° B-T	Deficiência Intelectual	Prof_3
A	Inf. IV	Deficiência Intelectual	Prof_4

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 Coleta de dados: instrumentos e processo

Os instrumentos de coleta de dados na pesquisa-ação são os mesmos utilizados nas pesquisas qualitativas em geral. Neste caso, foram realizadas análise de documentos, entrevistas, observações espontâneas e sessões reflexivas e de trabalho (SRT).

Quadro 5 - Dados analisados nas fases 1 e 2 do estudo

DADOS ANALISADOS NA FASE 1	
1° Objetivo específico focalizado	Analisar o instrumental de avaliação da escrita utilizado no AEE, com os alunos com deficiência intelectual da rede de ensino de Fortaleza-CE.
Procedência dos dados	Documentos: Instrumental de Avaliação 1, 2, 3 e 4 da SME.
	Entrevistas com a técnica da SME e professora de AEE.
Procedimento de análise	Análise de conteúdo.
DADOS ANALISADOS NA FASE 2	
2° Objetivo específico focalizado	Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual, com ênfase na avaliação da escrita.
3° Objetivo específico focalizado	Investigar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores do ensino regular dos alunos com deficiência intelectual.
Procedência dos dados	Documentos: Instrumental de Avaliação 1, 2, 3 e 4 e documentos orientadores sobre avaliação em geral e específica dos alunos com deficiência da rede e sobre o AEE, todos produzidos pela SME.
	Entrevistas com a professora de AEE
	Sessões Reflexivas e de Trabalho: registros escritos e produções das colaboradoras
Procedimento de análise	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo foi realizado em duas fases: na primeira, houve a aproximação da pesquisadora ao campo em uma primeira escola da rede de Fortaleza, ocasião em que foi conhecido o instrumental adotado para avaliação dos alunos com deficiência, no âmbito do atendimento educacional especializado. Não encontrando condições de pesquisa naquele *locus* houve a indicação, pela Secretaria Municipal da Educação (SME) do município, de outra escola que apresentava tradição no atendimento educacional de alunos com deficiência. Nesta, foram realizadas observações espontâneas e entrevistas com a professora do ensino especializado e com o coordenador pedagógico.

A entrevista realizada com a técnica na Célula de Educação Especial/SME revelou as condições de produção, referenciais teóricos, buscando-se conhecer eventuais processos de monitoramento do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, com alunos com deficiência intelectual, produzidos a partir do instrumental avaliativo. Foram realizadas, ainda, entrevistas com o coordenador pedagógico e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A entrevista consistiu em um instrumento importante para a obtenção de dados. O procedimento foi utilizado como situação privilegiada de interação do pesquisador com os sujeitos, com a clareza de que “a realidade é um lusco-fusco, mundo de sombras e luzes em que os atores revelam e escondem seus segredos grupais” (MINAYO, 2008). Neste estudo, as entrevistas foram do tipo semiestruturada – que, segundo André e Ludke (1986, p. 34), “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” – e foram gravadas em aparelho de áudio digital, visando à captação de todas as informações orais. Depois foram transcritas, tentando-se a tradução mais comprometida do código oral para o código escrito (SZYMANSKY, 2004, p. 74).

Finalizadas as entrevistas com a técnica da SME, coordenador pedagógico e professora de AEE, estas foram pré-analisadas, oportunizando reflexões reveladoras de tensões, desarticulações e descaminhos. Neste momento, apoiados pelos dados e pelos sujeitos produtores destes, confirmou-se o problema de pesquisa, pois “[...] é na ação coletiva que o problema se desenha e se materializa” (JESUS; VIEIRA; EFFGEM, 2014, p. 780) quando se utiliza o caminho metodológico da pesquisa-ação.

Ainda no primeiro semestre de 2015 foram analisados os documentos que compõem o instrumental avaliativo do AEE, em número de quatro, descritos no quadro a seguir.

Quadro 6 - Instrumental de Avaliação do aluno com deficiência da rede de ensino de Fortaleza-CE

INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA-CE			
Documento	Fonte	Conteúdo	Descrição
Ficha de encaminhamento do professor da sala de aula comum	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/AEE	Encaminhamento do aluno com hipótese de deficiência ao AEE	Encaminha aluno com hipótese de deficiência pelo professor do ensino regular ao serviço especializado
Entrevista com a família	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/AEE	Identificação, história de vida, aspectos individuais e escolares do aluno com deficiência, contexto familiar, escolar e social	Identifica o aluno e indaga sobre a sua história de vida, aspectos individuais (enfoque clínico), sexualidade, práticas da vida diária e contextos familiar, escolar e social do aluno com deficiência
Avaliação Diagnóstica	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/Célula de Educação Especial	Identificação do aluno e diagnóstico de seu relacionamento interpessoal, discriminação auditiva, desenvolvimento psicomotor, discriminação visual, desenvolvimento cognitivo, sistema de numeração, linguagem oral, linguagem escrita e leitura	Identifica o aluno e informa o nível de apreensão, com critérios variados, para cada uma das competências e habilidades enunciadas

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram analisados, ainda, documentos elaborados pela SME referentes ao AEE e à avaliação dos alunos em geral e, especificamente, com deficiência. Estes são disponibilizados no *site* institucional da Secretaria, no espaço relativo à Educação Especial vinculado ao Ensino Fundamental. Foram analisados então:

Quadro 7 - Documentos normativos da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-CE

	TIPO	DESCRIÇÃO
1	Orientações gerais para a elaboração do relatório descritivo sobre o aluno atendido na sala de recurso multifuncional	Informa aspectos principais do documento “Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem” e “Orientações para a elaboração de relatórios”, que auxiliam na elaboração do relatório descritivo semestral do aluno atendido na SRM.
2	Orientações específicas para a elaboração do relatório descritivo sobre o aluno atendido na sala de recurso multifuncional	Elaborado a partir do material de GOMES, Adriana L. L; CORRÊA, Rosa M. O passo a passo do estudo de caso para pessoas com deficiência intelectual , para subsidiar a elaboração do relatório descritivo dos alunos atendidos nas SRM.
3	Roteiro para apresentação e desenvolvimento do caso	Orienta a elaboração do estudo de caso do aluno com deficiência atendido na SRM. Elaborado pela equipe pedagógica do Curso de Especialização em AEE, da Universidade Federal do Ceará. UFC/SECADI/UAB/MEC, 2013.
4	Roteiro para elaboração do Plano de AEE	Orienta a elaboração do Plano de AEE do aluno com deficiência atendido na SRM. Elaborado pela equipe pedagógica do Curso de Especialização em AEE, da Universidade Federal do Ceará. UFC/SECADI/UAB/MEC, 2013.

5	Leis, portarias, programas de interesses das pessoas com deficiência	Informa textos legais diversos e similares que podem interessar às pessoas com deficiência
6	Atribuições dos professores das salas de recursos multifuncionais	Informa as principais atribuições dos professores de AEE, considerando o trabalho pedagógico e administrativo
7	Registro diário dos atendimentos realizados	Ficha para registro do professor de AEE dos atendimentos realizados na SRM
8	Orientações para a elaboração de relatórios	Orienta o processo de registro da avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio da escrita dos relatórios. Destina-se aos alunos em geral da rede de ensino.
9	Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem	Informa sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da rede de ensino de Fortaleza-CE. Especifica princípios, procedimentos metodológicos, estudos de recuperação, cálculo da média e processos de avaliação institucional interna e em larga escala. Destina-se aos alunos em geral da rede de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como ensinam Gil (2009), Ludke e André (1986), o mais importante uso da documentação é o fornecimento de informações específicas, com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos. Compreende-se que neste estudo, entretanto, a análise documental foi instrumento fundamental para a compreensão do processo avaliativo dos alunos, com deficiência intelectual no âmbito do AEE da rede em questão, conforme evidenciado no capítulo destinado à discussão e análise dos resultados. Inicialmente os documentos foram reunidos e organizados e, na sequência, foram lidos e analisados como conjunto inteligível, situado e contextualizado.

Foram realizadas, ainda, observações simples ou espontâneas (GIL, 2009) do contexto escolar. Esta contribuiu para a identificação de aspectos gerais do cotidiano escolar, tais como entrada e saída dos alunos com deficiência, hora do intervalo entre as aulas, oportunidade na qual os alunos saem da rotina e apresentam comportamentos espontâneos. Fatos importantes foram registrados em diário de campo para subsidiar a compreensão mais abrangente dos modos de perceber a deficiência naquele contexto.

Na segunda fase da pesquisa, desenvolvida no curso do segundo semestre de 2015, foi estabelecido o grupo de colaboradores do estudo para o desenvolvimento das Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT). Estas tiveram caráter formativo e foram mediadas pela pesquisadora, em colaboração, em alguns momentos, com a professora do AEE. Os demais participantes foram o coordenador pedagógico e as professoras do ensino regular, que possuíam alunos com deficiência intelectual em suas salas.

As Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT) são consideradas por Zeichner (1993) e Ibiapina (2008) estratégias utilizadas para mediar a reflexão de professores sobre suas ações

pedagógicas. Oportunizam, assim, a revisita a referenciais, o questionamento sobre seus objetivos e sua prática profissional (ALENCAR, 2010).

Nesta investigação, as sessões foram realizadas com quatro finalidades: a) propiciar o encontro entre a professora que realiza o AEE e as que atuam na sala de aula regular; b) dar a conhecer o trabalho pedagógico realizado no AEE; c) ensejar a reflexão coletiva sobre a avaliação da escrita do aluno com DI realizada no AEE; d) refletir sobre as possibilidades de interface entre o trabalho pedagógico do professor de AEE e do professor do ensino regular a partir da avaliação da escrita dos alunos com DI.

Foram realizadas nove sessões reflexivas e de trabalho, cada uma com a carga horária de 4h presenciais, somando 36 h/a. A cada encontro – todos realizados na sala de AEE da escola referida – houve atividades de dispersão, as quais, juntas, totalizaram 9h/a; tinham o objetivo de ampliar a capacidade reflexiva e formativa dos colaboradores. A carga horária total das sessões foi de 45 h/a, desta feita. O conteúdo desenvolvido em cada uma das sessões e as atividades de dispersão propostas podem ser resumidas da forma disposta no quadro a seguir:

Quadro 8 - Conteúdo das Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT)

SESSÕES REFLEXIVAS E DE TRABALHO		
Nº	Temática	Atividade de dispersão
1	Apresentação da pesquisadora, dos colaboradores, da pesquisa e metodologia das SRT	Escrita das impressões/ expectativas sobre o estudo
2	Experiências pedagógicas com alunos com deficiência e concepções sobre suas aprendizagens	Escrita de relato pessoal sobre prática pedagógica com aluno com DI
3	Vivências pessoais e experiências docentes: em foco a alfabetização	Escrita de carta sobre a alfabetização
4	Pensando a diferença e a deficiência: o que dizem a literatura e pesquisas sobre a escolarização de alunos com DI	Pesquisa de prática pedagógica exitosa com aluno com DI
5	Refletindo sobre as próximas Sessões de forma compartilhada (pesquisadora e professora de AEE)	Proposta de apresentação do AEE da rede, pela professora de AEE
6	O AEE na rede municipal de ensino de Fortaleza	Impressões sobre o AEE (documentos) da rede de ensino de Fortaleza
7	1ª Oficina Os instrumentos de avaliação para o AEE: o caso do aluno JP	Impressões sobre o Instrumental de Avaliação (caso JP)
8	2ª Oficina Reflexão e análise compartilhada (pesquisadora e professora de AEE)	Expectativas sobre última SRT
9	3ª Oficina Reflexão e análise compartilhada (pesquisadora, professora de AEE e professoras do ensino regular)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi utilizado, ainda, determinado material formativo – constituído basicamente de textos e vídeos –, com o objetivo de fomentar discussões e reflexões durante as sessões, enunciado da seguinte forma:

Quadro 9 - Material didático usado nas Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT)

TIPO DE PRODUÇÃO	FONTE
Texto didático “Traduções para as palavras deficiência e diferença: um convite à descoberta”.	MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Orgs.). Reflexões sobre a diferença : uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002. p. 35-46.
Entrevista “Telma Weisz fala da alfabetização nas escolas públicas nas últimas décadas”	Disponível em: < http://novaescola.org.br/fundamental-1/telma-weisz-fala-alfabetizacao-escolas-publicas-ultimas-decadas-683815.shtml >.
Texto didático “Desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual”	Elaborado pela autora.
Texto didático “As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita”	FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização . São Paulo: Cortez, 2001. p. 16-29.
Vídeo sobre a Psicogênese da Língua escrita	Vídeo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Construção da escrita – primeiros passos”, Módulo 1. MEC/SEB/SEED. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=NC05yb1bn5Q >.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, as produções das professoras, provenientes das atividades de dispersão propostas nas SRT, foram também consideradas na análise deste estudo, sendo enumeradas da seguinte forma:

Quadro10 - Produções das professoras durante as Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT)

TIPO DE PRODUÇÃO	DESCRIÇÃO
Atividade do nome próprio	As professoras colaboradoras registraram seus nomes e se apresentaram; estímulo à composição do grupo para o trabalho colaborativo iniciado
Relato de experiência exitosa (de aprendizagem) de aluno com DI	As professoras do ensino regular e do AEE narraram experiências reveladoras de suas concepções sobre deficiência e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual
Relato da aquisição da escrita	Narrativa dos processos de aquisição da escrita das professoras colaboradoras
Síntese do texto “Traduções para as palavras deficiência e diferença: um convite à descoberta” (MAGALHÃES, 2002).	Após leitura e fichamento as professoras colaboradoras redigiram síntese do texto que discute deficiência

Fonte: Elaborado pela autora.

Descreve-se, assim, o procedimento de análise dos dados realizado na investigação.

4.5 Análise dos dados

Como procedimento de tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo preceituada por Bardin (1977) e Franco (2005). Esta técnica considera que as mais variadas mensagens expressam necessariamente um sentido, ensejando uma compreensão dinâmica e crítica da linguagem concebida como produção cultural que expressa a existência humana.

A análise de conteúdo é utilizada como procedimento para analisar a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental etc., mas que expresse significado e sentido (FRANCO, 2005). Dentre os propósitos diversos do procedimento são apontados por Martins (2008) e Gil (2009) a identificação do foco de atenção e a expressão de atitudes, interesses, crenças e valores de pessoas ou grupos, coadunando-se, pois, com os atributos da pesquisa-ação assumidos neste estudo. Há compatibilidade entre a análise de conteúdo e a pesquisa-ação, uma vez que este procedimento de tratamento de dados auxilia o pesquisador no processo de descrição e compreensão do material escrito coletado, pesquisa documental, bem como das falas dos sujeitos colaboradores do estudo.

São identificadas críticas – por vezes contundentes – à utilização da análise de conteúdo nas pesquisas de abordagem qualitativa. O procedimento de análise é assumido nessa investigação como técnica, tendo-se realizado ajustes e adequações necessárias à sua utilização.

Para Bardin, pesquisadora largamente identificada pelo uso e defesa deste procedimento, a análise de conteúdo pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 44).

A conceituação acima evidencia dois aspectos que merecem destaque. O primeiro diz respeito à *inferência*³⁷, compreendida como a intenção e o propósito maior da análise de conteúdo, como a etapa intermediária que visa a permitir a passagem da descrição à interpretação³⁸; o segundo se refere à preocupação com os contextos em que são

³⁷ Inferir: “deduzir por meio de raciocínio; concluir” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009). Bardin (1977, p. 41, nota n. 7) aduz o significado de “inferência” do *Petit Robert, Dictionnaire de la langue Française*, (S.N.L., 1972), como: “operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

³⁸ Estes termos serão explicitados em momento apropriado ainda neste subitem.

desenvolvidas as mensagens que se quer analisar. Diferentemente dos que afirmam que a preocupação dos analistas que usam o procedimento em questão é tão somente a busca pela significação das mensagens, Franco (2005) revela indispensável considerar a relação entre as mensagens e os contextos em que são produzidas.

Martins (2008, p. 35-36) corrobora esse entendimento na medida em que acentua:

A análise de conteúdo busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis. Não trabalha somente com o texto *per se*, mas também com os detalhes do contexto. O interesse não se restringe à descrição dos conteúdos. Deseja-se inferir sobre o todo da comunicação [...]. Buscam-se entendimentos sobre as causas e antecedentes da mensagem, bem como seus efeitos e consequências.

Bardin (1977) refere os debates travados com início na década de 1950 entre as abordagens quantitativas e qualitativas, e situa a análise de conteúdo como procedimento viável às pesquisas de cunho qualitativo. Alerta, para tanto, para a noção de que se considere o contexto, inclusive exterior, das mensagens: “[...] quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?” (BARDIN, 1977, p. 140).

As etapas do processo da análise de conteúdo referidas por Bardin (1977, p. 121) são detalhadas adiante, com assento nas opções que se revelaram adequadas a este estudo. São elas: “a pré-análise (1), a exploração do material (2) e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (3)”.

A pré-análise (1) é a fase de organização dos dados e sistematização das ideias iniciais provenientes dos documentos analisados, das entrevistas e das sessões reflexivas e de trabalho. É considerada por Bardin (1977) “um período de intuições³⁹” em que os dados tomam a conformação de um *corpus*⁴⁰, com a seleção orientada por critérios⁴¹ estabelecidos pelo pesquisador. Esta fase se inicia com a “leitura flutuante”⁴² que, paulatinamente, é substituída por uma leitura mais rigorosa e formal, desde as influências do quadro teórico sobre os dados e do surgimento das primeiras hipóteses.

No decurso da “exploração do material” (2) dá-se a análise propriamente dita, considerando-se as decisões tomadas durante a fase anterior. Foram, assim, realizadas

³⁹ Cf. Bardin (1977, p. 121).

⁴⁰ Cf. Bardin (1977, p. 122).

⁴¹ Estes devem atentar para as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977, p. 122-124).

⁴² “[...] consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 122).

operações de codificação e decomposição. A codificação corresponde à transformação dos dados brutos dos textos, mediante operações de recorte, enumeração (quando necessário) e classificação, que permitem ao analista conhecer as características do conteúdo da mensagem analisada.

Os “recortes” dos textos analisados possibilitam a eleição do *tema* como unidade de registro⁴³, compreendendo-a como elemento de significação, “núcleo de sentido” (BARDIN, 1977, p. 131), que assume determinada importância para o objetivo analítico pretendido.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivação de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, (...) podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p. 131).

As unidades de registro (temas) foram consideradas desde suas unidades de contexto – dimensões do texto mais amplas, que servem para situar a significação das unidades de registro. O processo de categorização entendido como a constituição de classes, que reúnem elementos (temas) com características comuns, foi do tipo semântico e resultante de classificação analógica e progressiva dos elementos. Portanto, não existiram categorias fornecidas *a priori*. Seu estabelecimento buscou obedecer às indicações de Bardin (1977) do que seriam “boas” categorias. Isto é, neste estudo, as categorias foram constituídas de tal maneira que: um elemento não apresente dois ou mais aspectos passíveis de alocação em outra categoria (*exclusão mútua*); busque apresentar pertinência com o material de análise escolhido (*pertinência*); pretenda a identificação clara das variáveis e índices, que determinam a entrada de um elemento numa determinada categoria (*objetividade e fidelidade*); e, por fim, apresente-se férteis em inferência (*produtividade*).

Foram identificadas, assim, as seguintes categorias de análise: 1. Avaliação do aluno com deficiência intelectual (DI) no AEE; 2. Concepções sobre deficiência e aprendizagem do aluno com DI; 3. Relações entre o AEE e o ensino regular.

Identificadas as categorias, deu-se a última fase desse processo, ou seja, a proposição de inferências e interpretações consonantes com os objetivos do estudo, viabilizando a própria razão de ser da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. Ratificando

⁴³ Unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização (...)” (BARDIN, 1977, p. 130). Além do tema, são mais frequentemente apontados como unidades de registro a palavra, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento.

a pertinência e adequação do procedimento neste estudo, ressalta-se a importância da inferência – alicerçada na presença do tema – em detrimento do levantamento de sua frequência de aparição no material analisado.

Explicitados os caminhos metodológicos são apresentados e discutidos os resultados da investigação acerca da avaliação de alunos com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado, considerando-se as fases de desenvolvimento da pesquisa.

5 AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES E ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS COM O ENSINO REGULAR

Apresentam-se, nesta seção, os resultados da pesquisa que investigou a avaliação de alunos com deficiência intelectual desenvolvido no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza, com ênfase na avaliação dos processos de aquisição da escrita, a partir de instrumental avaliativo desenvolvido pela referida rede de ensino.

Os dados provenientes de fontes documentais, entrevistas e das sessões reflexivas e de trabalho (SRT), vinculados aos objetivos específicos, foram articulados com o aporte teórico apresentado e analisados mediante processo de categorização temática, possibilitando a discussão de três categorias de análise extraídas das duas fases do estudo. E, ainda, a proposição de *Orientações para a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino regular* – um documento indicativo de práticas pedagógicas destinado aos professores que atuam em contextos inclusivos (subseção 5.3 deste).

Os dados foram organizados de acordo com o desenvolvimento das fases do estudo, implicando na forma de apresentação e discussão que se segue.

5.1 Discussão dos achados da Fase 1

Esta seção apresenta a discussão dos dados coletados na Fase 1 do estudo, especificamente os relacionados ao Instrumental de Avaliação contidos no quadro abaixo apresentado:

Quadro 11 - Dados analisados na Fase 1 do estudo

DADOS ANALISADOS NA FASE 1		
Objetivo específico focalizado	Analisar o instrumental de avaliação da escrita utilizado no AEE, com os alunos com deficiência intelectual da rede de ensino de Fortaleza-CE.	
Procedência dos dados	Documentos	SME
	Entrevistas	Técnica da SME Professora do AEE
Procedimento de análise	Análise de conteúdo	

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, são apresentados os documentos que compõem o Instrumental de Avaliação (Quadro 12), a fim de caracterizá-lo e situá-lo no cenário da Educação Especial. Isto inaugura a apresentação da **primeira categoria de análise** do estudo, qual seja a **avaliação do aluno com deficiência no AEE**.

5.1.1 Atendimento educacional do aluno com deficiência na rede de ensino

Quadro 12 - Instrumental de Avaliação do aluno com deficiência da rede de ensino de Fortaleza-CE

INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA-CE			
Documento	Fonte	Conteúdo	Descrição
Ficha de encaminhamento do professor da sala de aula comum.	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/AEE.	Encaminhamento do aluno com hipótese de deficiência ao AEE.	Encaminha aluno com hipótese de deficiência pelo professor do ensino regular ao serviço especializado.
Entrevista com a família.	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/AEE.	Identificação, história de vida, aspectos individuais e escolares do aluno com deficiência, contexto familiar, escolar e social.	Identifica o aluno e indaga sobre a sua história de vida, aspectos individuais (enfoque clínico), sexualidade, práticas da vida diária e contextos familiar, escolar e social do aluno com deficiência.
Avaliação Diagnóstica.	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/Célula de Educação Especial.	Identificação do aluno e diagnóstico de seu relacionamento interpessoal, discriminação auditiva, desenvolvimento psicomotor, discriminação visual, desenvolvimento cognitivo, sistema de numeração, linguagem oral, linguagem escrita e leitura.	Identifica o aluno e informa o nível de apreensão, com critérios variados, para cada uma das competências e habilidades enunciadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O instrumental descrito é destinado potencialmente a qualquer aluno da rede de ensino de Fortaleza a quem se dirija uma hipótese de deficiência. No cotidiano escolar quase sempre a tarefa de identificação desta condição fica a cargo do professor do ensino regular, mas esta não é uma prerrogativa exclusiva sua, não havendo óbice a que os profissionais da gestão escolar, por exemplo, indiquem a necessidade de investigação da condição de deficiência do aluno, conforme discutem Tartuci, Flores, Bergamaschi e Moraes de Deus (2014). Exposta essa premissa, são descritos os instrumentos de avaliação no aluno com deficiência no âmbito do AEE.

5.1.1.1 Instrumento 1: Ficha de encaminhamento do professor da sala de aula comum (Anexo B)

O documento é estruturado em três partes, referindo: a) o aluno e sua família; b) o trabalho pedagógico realizado na sala regular; c) o trabalho pedagógico realizado na sala de recursos multifuncional. Objetiva dar oportunidade ao professor do ensino regular de indicar

as dificuldades do aluno, que justificam (na sua percepção) seu encaminhamento ao ensino especializado. Infere-se e possibilita – em razão da forma “aberta” como dirige as perguntas ao docente – que o professor faça a indicação de dificuldades de quaisquer ordens conceituais (de variadas áreas do conhecimento), atitudinais e relativas a habilidades as quais o aluno precise desenvolver.

O referido documento favorece, ainda, a identificação dos conhecimentos, potencialidades e habilidades do aluno e do que ele consegue fazer autonomamente, porém, com ajuda. Este espaço, conforme pode ser visualizado no excerto do documento abaixo, alinha-se com a perspectiva vygotskyana, referida no capítulo 1 deste trabalho, apresentando-se essencial para que o professor cultive expectativas positivas acerca da aprendizagem dos alunos, percebendo-os como sujeitos além da deficiência que apresentam. Permite, também, a indicação do nível de participação e envolvimento do aluno nas atividades intra e extra sala, bem como da família na vida escolar da criança.

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
Atendimento Educacional Especializado

Ficha de encaminhamento do(a) professor(a) da sala de aula comum

ALUNO(A): _____

PROFESSOR(A): _____ SÉRIE: _____

I. DO(A) ALUNO(A):

a) Qual a principal dificuldade identificada por você no seu aluno que justifique o encaminhamento para o AEE?

b) Quais os conhecimentos/potencialidades/habilidades que identifica em seu aluno? Que atividades ele consegue fazer sozinho? E quais consegue com ajuda?

c) Como você descreveria a participação e o envolvimento do aluno(a) nas atividades propostas em sala de aula e nos demais eventos da escola?

d) Como avalia o envolvimento e a participação da família em relação à criança na escola?

No âmbito da sala comum destaca-se a oportunidade de o professor denotar, além das dificuldades no trabalho pedagógico com o aluno com deficiência, sua percepção de como estas dificuldades podem ser superadas. No espaço da Sala de Recursos o instrumento possibilita a expressão de expectativas do professor do ensino regular em relação ao trabalho do AEE, estabelecendo possíveis parcerias entre esses dois profissionais, preceituada no art. 9º da Resolução nº 04/2009 e reafirmadas por Baptista (2011) e Oliveira, Braun e Lara (2013)

como essenciais à construção de uma educação inclusiva, que impacte positivamente na vida escolar do aluno com deficiência.

II. DO TRABALHO NA SALA COMUM:

a) Quais são as principais dificuldades em relação ao trabalho com o aluno?

b) O que você tem feito para superar as dificuldades encontradas no trabalho com o aluno?

III. DO TRABALHO DE AEE:

a) De que forma você acredita que o AEE pode contribuir para melhorar o desempenho escolar de seu aluno?

b) Na sua opinião, como se daria a parceria entre o trabalho do AEE e a sala de aula?

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) prof(a)

5.1.1.2 Instrumento 2: Entrevista com a família (Anexo C)

A ficha é composta de oito partes, a saber: a) Identificação do aluno; b) História de vida do aluno; c) Contexto familiar; d) Aspectos individuais do aluno; e) Aspectos sociais; f) Sexualidade; g) Práticas educativas para a vida independente; h) Contexto familiar.

A atenção aos variados aspectos – de cunho individual, familiar, escolar e social – da história de vida do aluno revelam a compreensão da pessoa com deficiência como sujeito multifacetado e da deficiência como construção com determinantes biológicos, porém, essencialmente sociais, perspectiva essa sustentada por Vygotsky (1997) e discutida neste trabalho.⁴⁴

⁴⁴ Consultar discussão desenvolvida no Capítulo 1.2.

2. HISTÓRIA DE VIDA DO ALUNO:

A mãe teve uma gravidez normal? Sim Não

Foi uma gravidez desejada?

Qual a participação do pai durante e após a gestação?

Teve alguma doença infecto-contagiosa durante a gravidez?

Qual foi o tipo do parto?

Apresentou algum problema ao nascer?

Andou com que idade?

Falou com qual idade?

Tem parentes que tenham algum tipo de deficiência?

O professor de AEE indaga ao entrevistado – familiar que tenha vínculo estreito com a criança – sobre acontecimentos relativos a seu nascimento, motricidade e aquisição da linguagem. Apoiado na abordagem clínica⁴⁵, pergunta sobre: as dificuldades (e não deficiências)⁴⁶ apresentadas pela criança; o uso de medicamentos; a existência de avaliação médica e acompanhamento clínico; pela identificação de eventuais comportamentos, como medo, nervosismo, mentiras, furtas e fugas; e, também, sobre as preferências do aluno.

4. Aspectos Individuais do Aluno**4.1 Clínicos**

Apresenta dificuldade: auditiva visual cognitiva psicomotora
 linguagem outras Especifique: _____

Fez alguma avaliação médica? Qual?

O aluno faz uso de algum medicamento?

Atualmente, o aluno tem algum acompanhamento clínico?

Há quanto tempo?

Dorme bem?

Que tipo de doenças já teve? da infância bronquite alergia
 problemas cardíacos problemas respiratórios

⁴⁵ Compreendida como procedimento de observação direta e minuciosa, que busca compreender a significação das ações do sujeito.

⁴⁶ A prerrogativa da tipificação da condição de deficiência é do profissional médico, mediante os critérios estabelecidos pelas CID1-10 (Classificação Internacional de Doenças, da Organização Mundial de Saúde/OMS) e CIF (Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde).

As questões de sexualidade são indagadas quanto às curiosidades da criança sobre o nascimento, comparações com sexo oposto e eventuais práticas de masturbação e experiências sexuais precoces. Busca-se, ainda, conhecer as práticas de vida diária (alimentação, comunicação, locomoção, uso do banheiro), que revelam o nível de independência e autonomia da criança.

Os aspectos mais amplos são investigados por meio de perguntas relativas aos contextos familiar, escolar e social da criança. Para conhecer o contexto familiar do aluno o professor de AEE indaga sobre a situação dos pais, existência de irmãos, condições de eventual separação dos pais, etc. O contexto escolar é revelado por meio de questões sobre a idade de ingresso da criança na escola, eventuais mudanças e repetência, tempo na escola atual, etc. As informações sobre o contexto social referem informações sobre a adaptação da criança aos ambientes, os comportamentos diante das regras de convivência, as situações de conflito e os hábitos de brincar da criança.

Destaca-se a atenção do instrumento com o papel dos pais na garantia do direito da criança à educação inclusiva, expressa em questão do bloco *contexto escolar*. Considera-se importante que o profissional especializado indague os pais sobre o conhecimento da educação inclusiva como direito inalienável de seus filhos, porque, considerando-se que estes tenham níveis educacionais e socioeconômicos desprivilegiados, esta pode ser uma informação desconhecida. Dar conhecimento, mesmo por meio da pergunta constante do instrumento, pode ser fonte de empoderamento aos responsáveis pelo aluno com deficiência, para que estes comprometam-se com a educação dos filhos. Exemplo semelhante ocorre à medida que se indaga sobre as expectativas de aprendizagem dessas crianças. O documento elaborado pela então Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2006), referido no Capítulo 2, reafirma a importância dos pais, dos professores e de toda a comunidade escolar expressar expectativas positivas acerca das aprendizagens dos alunos com deficiência intelectual, pois isto conduz a práticas docentes comprometidas e ao consequente estímulo ao aprendizado.

A contribuição principal desse segundo instrumento está na tentativa de compreensão do aluno com deficiência numa visão multidimensional, como produto da combinação de fatores biomédicos, comportamentais, educacionais e sociais, alinhando com os preceitos vygotskyanos, conforme discutem Pletsch e Oliveira (2013). Se o instrumento ainda guarda grandes semelhanças com modelos de anamnese – utilizados historicamente pela Educação Especial – infere-se uma tentativa de ampliar a perspectiva de compreensão da

criança atendida na sala de recursos multifuncionais diante da introdução de aspectos de contexto, sociais, familiares e escolares no referido instrumento.

5.1.1.3 Instrumento 3: Avaliação Diagnóstica (Anexo D) e Material de Apoio “Procedimentos e Sugestões de atividades para a realização da Avaliação Diagnóstica” (Anexo E)

O instrumento 3, denominado *Avaliação Diagnóstica*, é apresentado pela Célula de Educação Especial da SME como iniciativa destinada aos alunos, que chegam à escola sem laudo médico, “[...] mas que apresentam comportamentos que levantam suspeitas de algum tipo de deficiência ou síndrome” (FORTALEZA, 2014, p. 2). Para assegurar a inclusão imediata desses alunos no atendimento educacional especializado, com respaldo na Nota Técnica nº 04/2013 (MEC/SECADI/DPEE), é proposto o referido instrumento com o objetivo de “[...] conhecer as necessidades específicas dos alunos, remover as barreiras para a aprendizagem e participação, bem como garantir o atendimento de suas especificidades educacionais” (FORTALEZA, 2014, p. 2).

A apresentação do instrumento avaliativo sinaliza a intenção de qualificar as necessidades dos alunos com deficiência, a fim de viabilizar a tomada de decisão, evidenciando, assim, as funções de diagnosticar e decidir da avaliação reportadas por Luckesi (2011a; 2011b). Tartuci, Flores, Bergamaschi e Moraes de Deus (2014) e Baptista (2011) referem a tradição da Educação Especial de realizar avaliação, como estratégia de diagnóstico para o encaminhamento aos serviços especializados, apoiado apenas nos laudos médicos. A prática de identificar as necessidades pedagógicas por meio de instrumento, que abrange variadas dimensões do indivíduo com deficiência, parece, então, um avanço em relação às práticas tradicionais.

O instrumento 3 apresenta dez partes integrantes: a) Identificação do estudante; b) Relacionamento Interpessoal; c) Discriminação Auditiva; d) Desenvolvimento psicomotor; e) Discriminação Visual; f) Desenvolvimento Cognitivo; g) Sistema de numeração; e h) Linguagem Oral; i) Linguagem Escrita; j) Leitura. O instrumento 3 é apoiado pelo material de apoio denominado *Procedimentos e sugestões de atividades para a realização da Avaliação Diagnóstica* (Anexo E), que se caracteriza como instrutivo da Avaliação Diagnóstica, apresentando uma “sugestão de atividade” e “procedimento”. Apresenta, assim, as mesmas partes constituintes do instrumento 3.

Reafirma-se a abrangência do instrumento 3 ao constituir-se das dimensões anteriormente enumeradas, compreendendo-se nesta uma característica digna de destaque. A

forma de qualificar a dimensão, a fim de expressar o modo como a criança se encontra, entretanto, constitui um desafio. Por exemplo, na dimensão *Relacionamento Interpessoal* (item 2, Anexo D e E) o avaliador (professor do AEE) deve observar a reação da criança à separação⁴⁷ do responsável que a acompanha e indicar necessariamente se esta foi de “choro”, “birra” e “insegurança”. No caso de o aluno não ter expressado uma dessas reações o avaliador não tem como registrar outro comportamento.

2. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	
esta	2.1. Demonstra dificuldade ao se separar do responsável para a realização da avaliação: Sim () Não ()
ca-	Em alguns momentos ()
se,	2.1.1. Não houve separação, pois o responsável estava presente ao longo da avaliação ()
aind	2.1.2. Apresentou durante a separação:
a, a	Choro () Birra () Segurança ()
amp	2.2. Demonstra receptividade com o avaliador:
litud	Sim () Não () Em alguns momentos ()
e e	2.3. Apresenta comportamento ao longo da avaliação:
riqu	Introverso () Extroverso () Variável () Chama atenção para si ()
	Agressivo () Inquieto/impaciente () Apresenta iniciativa ()
	Sabe esperar sua vez ()
	2.4. Demonstra durante as atividades:
	Segurança () Insegurança () Apatia () Motivação () Independência ()
	Dependência ()

eza dos aspectos contemplados da dimensão psicomotora: *expressões faciais, coordenação motora fina e ampla, distinção de gênero, diferenças de idade, lateralidade e orientação espaço-temporal*. O Material de Apoio (Anexo E) sugere que a seguinte atividade seja realizada “de maneira lúdica e atrativa para o(a) estudante” e que:

[...] apresente as gravuras com as expressões faciais para o(a) estudante, fazendo alguns questionamentos explícitos, tais como: você reconhece algumas dessas expressões? Como esta criança está aqui (aponta)? E esta? Cadê a criança que está sorrindo? [...] (FORTALEZA, 2014, p. 1).

O registro do observado pelo professor de AEE, a partir desses e de outros questionamentos, deve dar-se no instrumento 3. Durante esta atividade são mencionadas expressões faciais “em anexo”, as quais estão dispostas no Material de Apoio (p. 7). Infere-se que sugerir uma atividade e apontar como esta deve ser realizada configura apoio ao professor do AEE (que assume a função de avaliador); entretanto, parece importante que este possa promover adaptações e individualizações eventualmente necessárias aos alunos concretos, e isto não figura no Material de Apoio.

⁴⁷ Essa separação é uma possibilidade porque o responsável pode estar presente no momento da Avaliação Diagnóstica, conforme previsto no item 2.1 do instrumento.

A dimensão *Desenvolvimento Cognitivo*, abordando a *classificação de objetos por cores, formas e tamanho*, a *conservação de massa* e o *raciocínio lógico* parece alinhar-se teoricamente aos preceitos piagetianos e às características relacionadas aos estágios de desenvolvimento⁴⁸ propostos pelo epistemólogo suíço. É sugerida nesta dimensão a utilização de materiais variados do tipo blocos lógicos, massa de modelar, dentre outros.

6. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO			
6.1. Classificação de objetos por:			
	Identifica	Nomeia	Associa
Cores	Sim ()	Sim ()	Sim ()
	Não: ()	Não: ()	Não: ()
	Apresenta dúvida ()	Apresenta dúvida ()	
	Recusou-se a realizar a atividade ()		
Formas	Sim ()	Sim ()	Sim ()
	Não: ()	Não: ()	Não: ()
	Apresenta dúvida ()	Apresenta dúvida ()	
	Recusou-se a realizar a atividade ()		
Tamanho	Sim ()	Sim ()	Sim ()
	Não: ()	Não: ()	Não: ()
	Apresenta dúvida ()	Apresenta dúvida ()	
	Recusou-se a realizar a atividade ()		
6.2. Conservação de massa			
Conserva () Hesita em realizar a atividade () Oscila nas respostas () Não conserva ()			
Recusou-se a realizar a atividade ()			
6.3. Raciocínio lógico			
Associação de ideias			
- Sequência lógica: Sim () Não () Apresenta dúvida ()			
- Análise: Sim () Não () Apresenta dúvida ()			
- Síntese: Sim () Não () Apresenta dúvida ()			
Recusou-se a realizar a atividade ()			

Como anunciado na Introdução, deu-se ênfase à *linguagem escrita* neste estudo, confirmando-se esta iniciativa na análise desta dimensão no instrumento referido. Esta apresenta dois aspectos, a saber: *escrita do nome próprio* e *nível conceitual de escrita (quatro palavras e uma frase)*.

⁴⁸ A classificação, conservação de massa e raciocínio lógico são operações de pensamento previstas por Piaget no estágio operatório concreto (7-12 anos).

9. LINGUAGEM ESCRITA		
9.1. Escrita do nome completo	Sim	Não
Representa por meio de rabiscos e garatujas, sem distinção entre pauta escrita e demais caracteres		
Escreve de forma não convencional, mas conserva a letra inicial do seu pré-nome, aproximando-se da escrita de alguma parte do nome		
Ao ser questionado verbaliza/identifica as letras iniciais e finais do seu pré-nome		
Escreve o pré-nome com ausência ou troca de letras		
Escreve o pré-nome convencionalmente sem atribuir valor sonoro as letras iniciais e finais		
Escreve o pré-nome convencionalmente, atribuindo valor sonoro as letras iniciais e finais		
Escreve o nome completo com ausência ou troca de letras		
Escreve o nome completo convencionalmente com hipersegmentação entre as palavras/letras do nome próprio <i>* Espaços em branco a mais na pauta escrita</i>		
Escreve o nome completo convencionalmente com hiposegmentação entre as palavras do nome próprio <i>* Junção de duas ou mais palavras na pauta escrita</i>		
Escreve com letra cursiva		
Apresenta ora letra cursiva ora letra de forma		
Relaciona as letras do seu nome com outros nomes de objetos/pessoas/lugares		
Escreve fora da linha pré-determinada		
Recusou-se a realizar a atividade		
9.2. Nível conceitual de escrita (quatro palavras e uma frase)		
Pré-silábico ()	Silábico ()	Silábico-Alfabético ()
Recusou-se a realizar a atividade ()		Alfabético ()

O Material de Apoio propõe, então:

[...] Peça para escrever o nome (geralmente eles perguntam “é todo ou só o primeiro”) observe se escreve o nome completo ou o pré-nome.

Ao longo da atividade, faça perguntas a fim de analisar os itens solicitados, tais como: qual a primeira letra do seu nome? E a última? Peça sempre para apontar. (FORTALEZA, 2014b, p. 3).

E sugere alternativa, caso o aluno não responda ao solicitado acima:

[...] escreva o pré-nome do(a) estudante com letras de forma, recorte-as em cartões pequenos e peça para ele(a) ordená-las. Cubra a primeira letra e pergunte se ainda dá pra ler. Cubra a última e repita a pergunta. Troque a primeira pela última letra e repita a pergunta. Solicite que escreva o nome completo e analise os itens de avaliação [referindo-se ao instrumento 3] (FORTALEZA, 2014b, p. 3).

Outra atividade sugerida investiga o nível conceitual da escrita, por intermédio da estratégia conhecida como *quatro palavras e uma frase*⁴⁹ (figura anterior), sendo descrita de forma pormenorizada. Na sequência, são explicitadas características dos níveis conceituais de escrita, segundo a Psicogênese da Língua Escrita a partir das contribuições de Figueiredo *et al.* Cada um dos níveis – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético – é conceituado e exemplificado a partir do aporte mencionado. Por exemplo, o nível silábico-alfabético é

⁴⁹ Esta atividade é comumente atribuída a Ferreiro e Teberosky, contudo, não há indicação explícita da estratégia nas publicações das autoras, sendo considerado, portanto, de autoria desconhecida.

discutido nos seguintes termos: “[...] combinação de características da escrita do nível silábico com o nível alfabético.” (FORTALEZA, 2014, p. 4). De acordo com Figueiredo *et al.* (2009, p. 12), “A escrita da criança indica a presença de hipóteses muito próximas da escrita alfabética’. Exemplo: APONTADOR – APTAO; CADERNO – CENO.”

É também referência do Material de Apoio o *Manual de Avaliação da parte escrita da Provinha PAIC 2º ano* (2012), por meio do Quadro disposto na página cinco do material, que apresenta uma combinação de palavras, a fim de se apontar o nível da escrita do aluno, como no exemplo a seguir, também sobre o nível silábico-alfabético,

Quadro 13 - Combinação dos níveis conceituais de escrita silábico-alfabético e alfabético

SILÁBICO-ALFABÉTICO X ALFABÉTICO				
3 palavras silábico-alfabéticas	+	1 palavra alfabética	=	Escrita silábica-alfabética
2 palavras silábico-alfabéticas	+	2 palavra alfabética	=	Escrita silábica-alfabética
1 palavra silábico-alfabéticas	+	3 palavra alfabética	=	Escrita alfabética

Fonte: Célula de Educação Especial/SME (FORTALEZA, 2014b, p. 5).

Referente à escala utilizada na *Avaliação Diagnóstica* cabe a seguinte consideração: é composta apenas de “sim” ou “não”. Indica, por exemplo, se o avaliado *escreve o nome completo com ausência ou troca de letras*; informa, neste caso, o nível conceitual no qual o aluno com deficiência se encontra. Esta questão será tratada na discussão das categorias de análise seguintes.

Pletsch (2010) propôs instrumento destinado aos alunos com deficiência intelectual para conhecer a trajetória escolar e os percursos de aprendizagem, denominado Inventário de Habilidades Escolares⁵⁰, no qual são também analisadas as habilidades de comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico-matemática e informática na escola, o qual guarda semelhanças com o instrumento ora analisado. Isto revela a importância destes aspectos para a aprendizagem essencial a qualquer escolar, sendo-o, portanto, dirigido aos alunos com deficiência intelectual.

Considerando-se o documento de forma global percebe-se a ausência de referências, que conduzam o professor ao aprofundamento de alguma questão conceitual, ou esclarecimento de dúvidas porventura existentes em relação a quaisquer das dimensões e seus aspectos.

⁵⁰ Discutido no capítulo 2.2 deste trabalho.

No tocante às condições de criação do instrumento *Avaliação Diagnóstica* estas foram informadas pela Técnica da Célula de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação. Esta tem origem nos resultados dos estudos de Mestrado⁵¹ da técnica, tendo sido disponibilizada à Célula de Educação Especial da SME de Fortaleza desde a gestão municipal de 2010-2014.

A técnica pesquisadora informou que o instrumento foi elaborado quando a perspectiva de atendimento especializado predominante era a de classes especiais e escolas especializadas. Inexistia, pois, o AEE como iniciativa da política nacional.⁵² O estudo da técnica deu-se em 2002, no âmbito de classe especial, e foi motivado pela necessidade de propor uma avaliação pedagógica às professoras, que atuavam na Educação Especial nos Núcleos de Atendimento Pedagógico (NAPS) do Ceará, visto que a pesquisadora técnica acompanhava o trabalho desenvolvido no âmbito da CREDE 21.⁵³ O instrumento foi inspirado, segundo a técnica, no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, sendo composto por três módulos. A alfabetização é compreendida no Programa como “[...] processo mais amplo de ensino e aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, ou seja, faz parte de um processo de letramento” (BRASIL, 2001c). A perspectiva da Psicogênese figura como aporte do material, estando expressa em várias atividades, como no trabalho com o nome próprio; portanto, Ferreiro, Teberosky e demais colaboradoras são referenciadas no material.

O material do PROFA, proposto como referência à alfabetização de todos os alunos, foi utilizado, então, como referência para a elaboração de uma proposta de avaliação pedagógica dirigida aos alunos com deficiência mental.⁵⁴ Seu produto final foi disponibilizado pela técnica à SME, passando a figurar como instrumento ora denominado *Avaliação Diagnóstica*: “[...] A ficha [*Avaliação Diagnóstica*] é toda baseada no PROFA, e até hoje ela é atual” (TecSME).

Disponibilizada à Célula de Educação Especial da SME, esta avalizou o instrumento, podendo ser considerada a iniciativa uma primeira validação por especialistas. E, ainda, uma segunda validação – pelos professores de AEE –, os quais utilizariam os instrumentos com seus alunos com deficiência. A técnica informou que “[...] foi colocada para avaliação das professoras das salas de recursos e elas concordaram em utilizar” (TecSME).

⁵¹ Cf. FERNANDES, T. L. G. **A leitura e a escrita do deficiente mental em classe especial**: uma proposta de avaliação pedagógica. 2002. 117f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2002.

⁵² Conforme enunciado no Capítulo 1 a Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 2008.

⁵³ Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Ceará.

⁵⁴ Terminologia utilizada pela autora do estudo.

Assim, o instrumental foi inserido no processo formativo dos professores de AEE para figurar como instrumento de avaliação dos alunos com deficiência atendidos nas salas de recursos.

Os aportes teóricos que fundamentam o instrumento são, como enunciado anteriormente, o PROFA e seus referenciais, e os postulados vygostkyanos, conforme enuncia a técnica da SME:

[...] na época que eu fiz a ficha eu me baseei na mediação do Vygotsky. Mas a ficha dá condições de você ver também a Teberosky, por causa dos níveis [da escrita]. Poderia entrar outros, também, como o Piaget. Depende do que você quiser abordar, porque tem espaço pra esses três, mas eu me baseei no Vygotsky, na mediação dele (TecSME).

As contribuições do referencial piagetiano ao instrumento podem ser visualizadas na dimensão *Desenvolvimento Cognitivo*, como inferido anteriormente. A psicogênese de Ferreiro, Teberosky e colaboradores é presente no material do PROFA e este inspirou a autora à elaboração do instrumento. Por fim, o aporte vygostkyano, no tocante à mediação, é contemplado no modo de aplicação da *Avaliação Diagnóstica*, a qual será explicitada na sequência.

O instrumental propõe-se ao diagnóstico inicial, pelos professores de AEE, das dimensões psicomotora, cognitiva, da leitura, da linguagem oral e escrita etc. do aluno com deficiência. Esclarece a técnica: “[...] eu quero ver como é que está a leitura e a escrita desse menino, como é que ele está lendo, como ele está escrevendo” (TecSME). Provocada durante a entrevista, a técnica conjectura novo uso para o instrumental:

[...] agora pensando nisso que você [pesquisadora] disse, se a professora [do AEE] tem um aluno que chegou na sala dela e ele está num nível pré-silábico, ela pode usar sim o recurso da ficha [Avaliação Diagnóstica] de novo, para ver a evolução dele, porque não invalida, não deixa de ser uma investigação. Cada vez que ela quiser investigar os níveis [de escrita] que ele se encontra, ela tem como recurso a ficha. No item que pede para o aluno escrever quatro palavras e uma frase a professora pode pedir que ele escreva palavras e frases diferentes. A atividade pode sim ser utilizada várias vezes, a depender do que se pretende (TecSME).

A utilização do instrumental pelos professores de AEE da rede é investigada e a realidade que se apresenta é contraditória. A professora de AEE informa que o instrumental é apresentado na formação de 120 a 150 h/a ofertada pela Célula de Educação Especial da SME. Igualmente, a técnica da SME – instância que propõe e monitora a Educação Especial no município – confirma que o instrumental deve ser utilizado por todos os professores das salas de recursos, mas, contraditoriamente, noticia desconhecer se tal utilização ocorre: “[...] quem a gente sabe que usa são duas professoras [de AEE] porque foram elas quem apresentaram [na formação] para o grupo como é que elas faziam [uso do instrumental]” (TecSME).

Há prescrição de instrumental avaliativo aos docentes do AEE da rede, portanto, mas não há monitoramento dessa iniciativa, nem do aspecto quantitativo – expresso pelo número de professores que avaliam seus alunos a partir do instrumental – e, tampouco, dos aspectos qualitativos dos resultados coletados por essa via. Parece haver uma subutilização dos resultados produzidos por essa avaliação. Compreende-se relevante coletar dados sobre os níveis de escrita do aluno com deficiência intelectual, por exemplo, para ser capaz de elaborar um estudo de caso consistente, que ensejará, posteriormente, o planejamento e elaboração de um Plano de AEE alinhado às necessidades do aluno com DI.

Conjectura-se, ainda, que os resultados provenientes deste instrumental possam ter alcance mais largo, podendo dar subsídios à Célula da SME para o monitoramento da iniciativa no âmbito da rede. A prática confirma a tradição incipiente da avaliação das ações de política pública no país. Estudo do tipo estado da arte, em avaliação de políticas públicas no Brasil, apresentou como achado a necessidade de “assumir a avaliação como atividade regular da instituição, implantando uma cultura de avaliação” (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Se a existência do instrumental discutido revela primeiros passos de mudança do cenário existente é preciso que continue avançando e passe a monitorar os resultados coletados, a fim de reorganizar iniciativas e esforços.

O AEE na escola investigada possui especificidades em razão do contexto e profissionais envolvidos nas práticas educativas. A professora de AEE ingressara nessa função, na escola, no início do ano de 2015⁵⁵, tendo substituído colega que desenvolvia práticas diferentes: atendimento dos alunos com deficiência no turno (e não no contra-turno, como preceituado) no qual o aluno estava matriculado, realizando atividades de reforço

⁵⁵ A coleta de dados deu-se no curso do ano de 2015.

escolar, tal como Oliveira e Leite (2011) identificaram em investigação sobre o funcionamento de salas de recurso no município de São Paulo.

A professora do ensino especializado manifestou, durante vários momentos da pesquisa, uma predisposição de observar rigorosamente os preceitos legais em relação ao AEE. Por isso, só atendia os alunos com deficiência no contra-turno, argumentando suas razões com o coordenador pedagógico nos seguintes termos:

[...] você tem um aluno aqui que vem pra aula todo dia... E não estou falando de menino com deficiência não, tô falando de menino... E você tem uma criança que vem pra aula só duas vezes na semana. Qual é o menino que tem mais possibilidade de aprender? Claro que é o que vem todo dia. Por isso eu não vou tirar o menino da sala comum porque eu não vou ensinar o que ela [professora do ensino regular] ensina lá (Prof_AEE).

A partir da crítica realizada ao trabalho de reforço escolar em substituição às atividades de AEE, a professora do ensino especializado diz o que não é o AEE – atividades de reforço aos conteúdos escolares – e, opostamente, como compreende e caracteriza o serviço.

[...] O objetivo do nosso trabalho é exatamente esse: diminuir as barreiras de acesso ao conhecimento, para que lá [sala comum] ele [aluno com deficiência] seja capaz de avançar [...] O trabalho do AEE é um trabalho diferente do da sala comum (Prof_AEE).

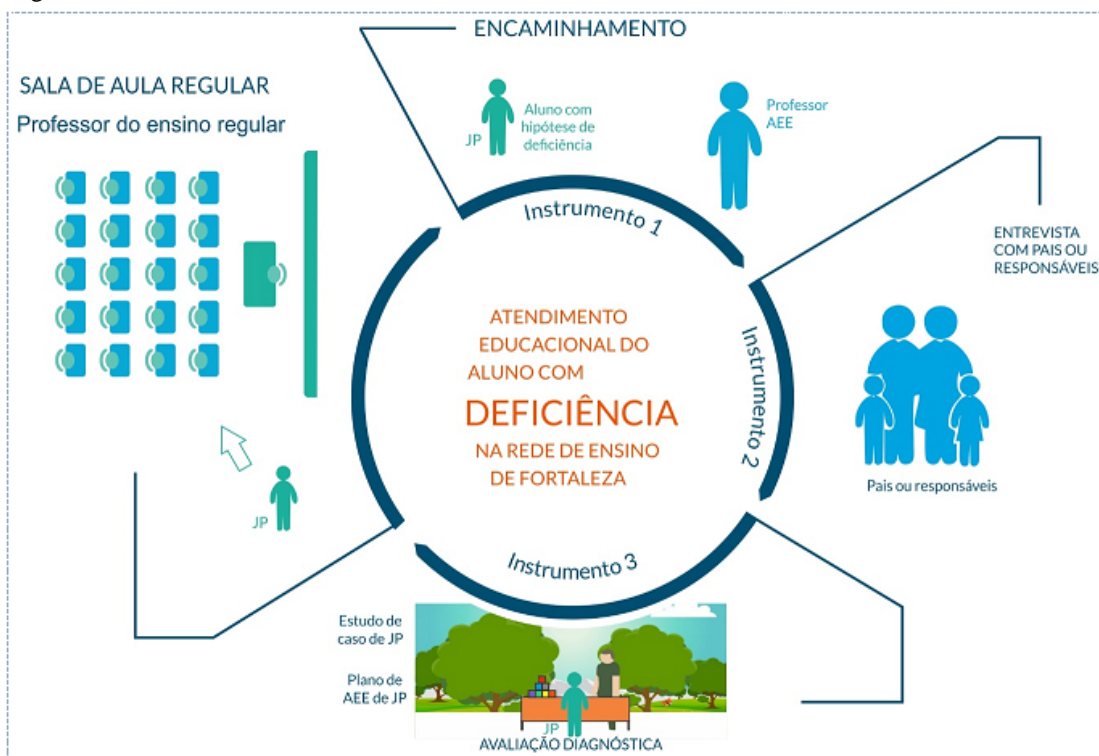
A consequência dos posicionamentos político-pedagógicos da professora ocasionou, na sua percepção, uma resistência inicial ao trabalho pedagógico na escola. Assim, comentou, “[...] daí a resistência delas [professoras do ensino regular]; mas agora algumas já estão se articulando melhor comigo” (Prof_AEE). Se este foi o contexto inicial de desenvolvimento do AEE naquela escola, o qual, conjectura-se, impactou em alguma medida no alcance do serviço especializado, é preciso descrever a metodologia da avaliação realizada, uma vez que são as práticas avaliativas que iniciam o AEE no caso em estudo.

O atendimento educacional especializado é prescrito na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e regulamentado pela legislação complementar referida⁵⁶, cabendo aos sistemas de ensino a organização dos processos necessários ao atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁵⁶ Ver Capítulo 1.

A técnica da SME expôs a organização do serviço especializado na rede de Fortaleza, mas é a professora de AEE – executora das ações pedagógicas no âmbito da sala de recursos multifuncionais e protagonista nas articulações fora desse âmbito – quem descreve o desenvolvimento do serviço especializado ora investigado e representado por meio da figura a seguir:

Figura 3 - Atendimento Educacional do aluno com deficiência na rede de ensino de Fortaleza



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O aluno reconhecidamente em condição de deficiência – porque já diagnosticado por serviço de saúde e, por isso, “detentor” de laudo médico – não demanda maiores esforços de identificação. Seus laudos se antecipam a eles próprios e acabam ditando seus limites, *déficits* e impossibilidades. Este fenômeno é amplamente discutido nos estudos sobre estigma e desvio realizados por Goffman (1988) e Omote (2004), dentre outros. Assume-se um compromisso de superficialidade no tratamento desse aspecto por não figurar como prioritário em relação ao objetivo deste estudo, embora reafirme-se o poderio estigmatizante e demarcador das diferenças observados nos processos avaliativos.

Ressalva-se, entretanto, a observância do recomendado pela Nota Técnica nº 04/2014, da SECADI, que considera o laudo médico documento “não obrigatório” ao atendimento educacional especializado, pois, se assim procedesse, “denotaria imposição de

barreiras ao seu acesso [do aluno com deficiência] aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014).

Os outros alunos – que parecem “desencaixados”, diferentes ou com aparentes dificuldades de aprender – acabam formando o grupo “suspeito” de deficiência. Diz a docente: “[...] o professor percebe que ele [aluno] tem certa dificuldade, que ele é diferente dos outros. Porque quem percebe mesmo que o aluno tem deficiência é o professor da sala de aula comum” (Prof_AEE). A assertiva da professora de AEE confirma os achados da investigação de Tartuci, Flores, Bergamaschi e Moraes de Deus (2014) de que a identificação dos alunos é, recorrentemente, atribuição dos professores do ensino regular, diretores escolares, coordenadores pedagógicos.

Ratifica-se a inquietação das pesquisadoras no tocante à formação⁵⁷ oportunizada aos professores do ensino regular para que sejam capazes de identificar, a partir de comportamentos gerais, hipóteses de deficiência em seus alunos. A formação de que se fala não deve precisa ser minuciosa e específica, pois esta deve ser concedida ao professor do ensino especializado. Infere-se que seja, entretanto, uma formação pautada em aspectos gerais, que articule, por exemplo, “diferença” e “deficiência” e aponte características gerais do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência (sensoriais, física, intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

O docente do ensino regular preenche desta feita o *instrumento 1* (Anexo B), fornecido pelo professor de AEE, que consiste no apontamento das dificuldades do aluno que justificam, a seu ver, o atendimento o aluno ao serviço especializado. Na sequência, a professora do AEE convida os pais ou responsáveis a informar sobre variados aspectos da história de vida do aluno, de cunho individuais, familiares, escolares e sociais. Analisando as respostas, a professora de AEE diz proceder da seguinte forma: “[...] vejo se é um problema de limites ou qualquer outra coisa, e se for isso eu descarto; ou se devo aplicar o outro instrumental [referindo-se ao instrumental 3] porque parece que o menino tem uma deficiência” (Prof_AEE).

Destaca-se o *feedback* dos resultados da avaliação realizada pela professora de AEE ao professor do ensino regular. Esta última descreve-o como “informal”, ocorrendo

⁵⁷ A formação de professores para educação inclusiva é amplamente discutida por Pletsch (2009), Veltrone (2007) e nos trabalhos mais recentes do Observatório Nacional de Educação Especial, que investiga o atendimento educacional especializado, e tem como um dos eixos a formação de professores. Cf. MENDES, E. G. **4º Relatório de Atividades Anual**: ano base 2014-2015, 2015.

[...] no recreio, na sala de aula dela, se ela tiver um tempo. Não existe um horário formal para eu encontrar o professor [do ensino regular], não. E pode ser também no planejamento dela. Se eu não estiver atendendo eu posso ir no planejamento dela e a gente conversa lá.

[...] não há tempo pra gente sentar e conversar, e dizer o que é o trabalho do AEE, explicando como ele ocorre, e como ele pode ajudar. Elas [professoras do ensino regular] não conhecem, e por isso não compreendem” (Prof_AEE).

A questão da articulação entre o trabalho docente da professora de AEE e professores do ensino regular ocupa um lugar central na consecução de práticas inclusivas de qualidade. Não ocorrendo, compromete-as, sobremaneira. A articulação tem previsão no inciso VIII, do art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, sendo considerada atribuição do professor de AEE no documento. Glat e Pletsch (2011) reconhecem a necessidade de criação de espaços de planejamento conjunto para os docentes, inclusive, referindo redes de ensino que destinam carga horária semanal para essa iniciativa.

O trabalho docente na escola investigada, em observância às orientações da Secretaria Municipal da Educação⁵⁸, é organizado de forma que os docentes possuem um terço de sua carga horária para planejamento. Na escola, o planejamento se dá entre os professores do mesmo ano letivo. Por exemplo, no ano de 2015, as professoras das salas de aula regulares colaboradoras do estudo planejavam às segundas-feiras. A professora de AEE, por sua vez, realizava seu planejamento às sextas-feiras, ou seja, não havia espaço institucionalizado para que as docentes planejassem de forma colaborativa. Inexistiam *espaços-tempo* de planejamento entre os docentes que ensinam – no turno e contra-turno – ao aluno com deficiência, restando à professora do serviço especializado a iniciativa de dar *feedback* sobre a condição de deficiência ou não do aluno avaliado, ou mesmo sobre as peculiaridades de sua aprendizagem, nos minutos entre uma aula e outra, ou em meio à dinâmica sempre veloz e inquieta dos recreios escolares.

Considerando a hipótese de deficiência do aluno e, acima de tudo, suas necessidades de apoio pedagógico, a professora AEE disse aplicar o instrumento 3 – *Avaliação Diagnóstica*⁵⁹ “[...] durante três ou quatro atendimentos, a depender do ritmo da criança, do tipo e intensidade da deficiência; porque tem aqueles que a deficiência é mais

⁵⁸ Direito conquistado por intermédio da Lei 11.738/2008 (art. 2º), que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Na composição da jornada de trabalho foi observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos; logo, 1/3 da jornada deve ser dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza implementou tal direito aos seus professores a partir do ano de 2013.

⁵⁹ A professora de AEE reportou duas versões do instrumento 3. A anterior seria muito extensa, por isso, foi desenvolvida pela Célula de Educação Especial da SME a atual, na qual constam apenas os indicadores e a escala para cada uma das dimensões e os aspectos.

importante, e por isso a criança demora mais. E assim eu vou avaliando” (Prof_AEE). Como o instrumento 3 é estruturado em dez partes, a professora informou não obedecer a ordem na aplicação do instrumental, não necessitando, inclusive, preenchê-lo completamente em todos os casos. Sobre como realiza a avaliação, a professora de AEE explica,

[...] tem aqui uma atividade pra eu trabalhar a questão da coordenação motora fina eu peço pra ele recortar uma figura, ou chutar uma bola pra ver a lateralidade dele, se é direita ou esquerda. Aí eu já aproveito e pego os blocos lógicos, e aí eu já estou entrando na parte cognitiva do instrumental. Vejo se ele reconhece cores, formas; vejo se ele identifica, nomeia e associa. Aí eu volto pra cá [referindo-se ao instrumental do desenvolvimento psicomotor] (Prof_AEE).

A professora atribui importância à mediação desenvolvida durante a avaliação diagnóstica, pois esta lhe possibilita “[...] diagnosticar onde o aluno está, no que ele avançou, e no que é possível avançar mais ainda na ZDP do aluno” (Prof_AEE), confirmando, assim, o aporte vygostkyano mencionado pela técnica da SME.

Aplicados o instrumental 1 (Ficha de encaminhamento do professor da sala comum), instrumental 2 (Entrevista com a família) e instrumental 3 (Avaliação Diagnóstica) a professora do AEE passa à elaboração do Estudo de Caso do aluno, descrito como “um estudo diagnóstico”, que compõe a primeira parte o Plano de AEE. Este tem previsão nos art. 9º e 10, inciso IV, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, figurando como instrumento que identifica as necessidades educacionais dos alunos para, então, definir os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas pelo professor especializado.

O Plano de AEE do aluno JP⁶⁰ é discutido como estratégia de compreensão do trabalho pedagógico planejado para um aluno concreto com deficiência intelectual atendido na sala de recursos e matriculado na sala de aula regular da Prof_1. Na primeira parte do Plano, denominada “Síntese da problemática que justifique o Plano de AEE”, o aluno JP foi apresentado, citando-se a existência de laudo médico, que atesta sua condição de pessoa com deficiência intelectual leve e os atendimentos clínicos que realiza. Em seguida, a criança foi descrita a partir das percepções de sua mãe como uma criança “carinhosa e que manifesta carinho por meio de abraços e verbalmente” (Anexo F). A percepção da professora do ensino regular foi apresentada, destacando-se a “falta de atenção, dificuldade de concentração e comportamento agitado como dificultadores da aprendizagem do aluno”. Especificamente, sobre a escrita do aluno, a professora do ensino regular disse que o aluno é capaz de “ler e

⁶⁰ Denominação dada ao aluno matriculado no 4º ano do ensino fundamental na sala de aula da Prof. M. O instrumental completo do atendimento desse aluno na sala de recurso encontra-se no anexo F deste estudo.

escrever palavras simples”. Dos registros provenientes da Avaliação Diagnóstica realizada pela professora de AEE, destaca-se,

[...] quanto à avaliação do nome próprio, o aluno escreve seu pré-nome em letra cursiva com hiposegmentação entre as palavras do nome composto e relaciona as letras iniciais de seu nome com outros objetos. Encontra-se no nível psicogenético silábico da escrita. Na interpretação da escrita o aluno se nega a ler dizendo que não sabe fazê-lo” (Anexo F).

O Plano de AEE do aluno JP em análise apresentou como objetivo geral “estimular o desenvolvimento do funcionamento cognitivo” e como objetivos específicos: “estimular a capacidade de atenção e concentração; fortalecer a autoestima; desenvolver estratégias que favoreçam a organização do pensamento”. O planejamento foi previsto de junho a dezembro de 2015, devendo ocorrer duas vezes por semana, com duração de 1h, podendo dar-se individual ou em grupo. Foram elencadas como atividades: “jogo de quebra-cabeça, jogo da memória, reconto de narrativas, jogo do resta um, dominó de letras, jogo troca letras, bingo dos sons iniciais, tangran no PC e jogos no PC”. Ao final do período previsto para a intervenção – pensada com esses objetivos, organização e atividades – é realizada uma avaliação, cujos resultados ensejam a elaboração de um Relatório individualizado, que possibilita o redimensionamento das práticas docentes (Anexo F).

São identificadas convergências entre o processo acima descrito e o preceituado no documento *Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino*.⁶¹ A primeira delas é a própria existência do instrumental avaliativo, que inspira a elaboração do Plano de AEE, visto o documento orientar que os sistemas de ensino devem assumir o protagonismo na elaboração de iniciativas avaliativas destinadas aos alunos com deficiência, “[...] a fim de registrar a observação do percurso escolar dos avaliados” (BRASIL, 2006, p. 22). E, também, por preceituar que esses processos assumam uma perspectiva qualitativa e possibilite a tomada de decisão, o que se infere tenha ocorrido no processo descrito.

Destaca-se, ainda, a aparente coerência entre as concepções da professora de AEE acerca do serviço especializado, que protagoniza, e o Plano do aluno JP, cujos objetivos e atividades não referem qualquer conteúdo curricular, mas ações de estímulo ao desenvolvimento do aluno, viabilizadas por meio de atividades lúdicas, que podem compensar – nos termos de Vygotsky – a estruturas não desenvolvidas de forma completa no aluno JP, viabilizando, assim, sua aprendizagem.

⁶¹ Ver Capítulo 3.

Conforme anunciado foi realizada análise do instrumental destinado a avaliar os alunos com deficiência intelectual no AEE, promovendo triangulação com os dados provenientes das entrevistas com a técnica da SME e a professora de AEE e o referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2. A fase 1 do estudo possibilitou, então, o conhecimento dos aspectos centrais do processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual desenvolvido no AEE.

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados provenientes da Fase 2 do estudo, coletados durante as Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT) desenvolvidas na escola referida, tendo como colaboradores o coordenador pedagógico, a professora de AEE e quatro professoras do ensino regular.

5.2 Discussão dos achados da Fase 2

Esta subseção apresenta a discussão dos dados coletados na Fase 2 do estudo, relacionados aos objetivos específicos 2 e 3 e aos seguintes dados: Instrumental de Avaliação (instrumentos 1, 2, 3 e Material de Apoio); aos documentos orientadores da avaliação em geral e específica dos alunos com deficiência; sobre o AEE, produzidos pela SME; entrevistas com a professora de AEE; e, por fim, Sessões Reflexivas e de Trabalho realizadas na escola pesquisada, conforme informa o quadro apresentado a seguir:

Quadro 14 - Dados analisados na fase 2 do estudo

DADOS ANALISADOS NA FASE 2	
2º Objetivo específico focalizado	Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual, com ênfase na avaliação da escrita.
3º Objetivo específico focalizado	Investigar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores do ensino regular dos alunos com deficiência intelectual.
Procedência dos dados	Documentos: Instrumental de Avaliação 1, 2, 3 e 4 e documentos orientadores sobre avaliação em geral e específica dos alunos com deficiência da rede e sobre o AEE, todos produzidos pela SME.
	Entrevistas com a professora de AEE.
	Sessões Reflexivas e de Trabalho: registros escritos e produções das colaboradoras.
Procedimento de análise	Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1 Concepções sobre deficiência e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

Nesta segunda fase do estudo, depreende-se a **segunda categoria de análise** do estudo, a saber, **concepções sobre deficiência e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. A categoria é inferida a partir dos dados coletados para consecução do segundo e terceiro objetivos específicos deste estudo que, considerados em conjunto, referem o trabalho pedagógico dos docentes do AEE e do ensino regular.

As sessões reflexivas e de trabalho (SRT), tal como anunciadas no capítulo 4, constituíram-se estratégia fundamental de coleta de dados nesta fase do estudo. Por isso, cumpre destacar aspectos que justifiquem sua importância para a elaboração das inferências obtidas.

As SRT apresentam como característica central a abertura à reflexão de seus participantes sobre suas práticas pedagógicas, além de oportunizarem a revisita a referenciais (ALENCAR, 2010; IBIAPINA, 2008; ZEICHNER, 1993). Nesta investigação, as sessões caracterizam-se como: a) espaço de reflexão e troca para os colaboradores sobre suas práticas pedagógicas e a aprendizagem e avaliação de seus alunos com deficiência intelectual; b) espaço colaborativo, cujas relações entre os participantes são horizontais, evidenciando as contribuições de todos ao estudo, sem hierarquizações; c) estratégia de revisita a referenciais da Educação Especial de perspectiva inclusiva, avaliação, aquisição da escrita na perspectiva da psicogênese da língua escrita, evidenciado, assim, seu caráter formativo.

Uma pretensão não planejada, mas observada durante as SRT – e que se revelou, sobremaneira, importante para a investigação e, inferimos, para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola investigada –, é que as sessões figuraram como espaço inédito de encontro entre os docentes colaboradores do estudo. A realização da pesquisa, assumindo o formato das SRT, propiciou à gestão escolar, na pessoa do coordenador pedagógico, e aos professores do ensino regular o conhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado no AEE. O cenário existente antes do estudo pareceu ser de desconhecimento dos processos pedagógicos desenvolvidos na colorida e cheia de materiais sala de AEE: “O professor da sala comum não sabe que o AEE tem esses instrumentos [de avaliação]. Ele não sabe, eu não sabia” (Coord_Ped). Assume, assim, a avaliação, função central na inserção do aluno com deficiência nesse serviço, além de balizar a tomada de decisões do trabalho pedagógico realizado pela professora especializada. Como evidenciado na primeira fase do estudo, não ter ciência dos processos avaliativos pode ser percebido como desconhecimento do realizado nesse espaço pedagógico.

Foram colaboradores nas SRT, então, o coordenador pedagógico (Coord_Ped), quatro professoras de sala comum (Prof_1, Prof_2, Prof_3 e Prof_4), além da professora de AEE (Prof_AEE). A mediação foi realizada pela pesquisadora autora da investigação, a qual recebeu contribuições principalmente da professora de AEE. As sessões, no total de nove, possuíram uma temática provocadora, por vezes, apoiada por material didático⁶² (textos, vídeos, entrevistas, etc.) selecionado para esse fim. Foram desenvolvidas as seguintes temáticas, entre outras: *Aspectos gerais da perspectiva inclusiva de escolarização de alunos com deficiência e com deficiência intelectual; O AEE na rede de ensino de Fortaleza e nesta escola; A avaliação no AEE: ênfase na aquisição da escrita; Os alunos com DI “de vocês” em foco*. Depois de apresentada a temática, seguia-se a discussão pelos colaboradores e, ao final, era proposta uma atividade de dispersão⁶³, que objetivava a síntese da sessão, a ser entregue na sessão seguinte.

Apresentados os aspectos básicos das SRT, passa-se à discussão da segunda categoria de análise inferida – **concepções sobre deficiência e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**.

A temática da deficiência, em seu sentido mais amplo, foi contemplada desde as primeiras SRT por considerar-se que o modo como se percebe as diferenças e deficiências influencia diretamente as expectativas e relações com os alunos que diferem, em alguma medida, dos padrões convencionais de desenvolvimento e aprendizagem esperados pela escola. O caminho assumido, entretanto, não foi conceituar deficiência, dando isto como algo pronto, mas apreender dos colaboradores suas percepções acerca da deficiência, a partir de suas experiências pedagógicas com alunos concretos com deficiência para, se necessário, contribuir com a ressignificação de tais entendimentos.

Desde a segunda SRT até a última, os colaboradores revelaram suas compreensões sobre a deficiência que, se não traduz a pessoa, revela uma parte importante desta. Fizeram-no, não teoricamente, mas fazendo memória das relações pedagógicas desenvolvidas com seus alunos – JP, I, M, V – e tantos outros com quem se relacionaram ao longo da vida docente na escola privada e pública.

Referindo a prática de avaliação desenvolvida na sala de recursos multifuncional com aluno com DI, e com apoio no instrumento 3 já referido, a professora de AEE relatou o que denominou *experiência exitosa* de aprendizagem da escrita deste seu aluno.

⁶² Alguns dos materiais utilizados nas SRT estão anunciados no Quadro 9, p. 90.

⁶³ Algumas das atividades de dispersão foram anunciadas no Quadro 10, p. 91 deste.

Era um aluno que tinha deficiência intelectual que, segundo a professora da sala comum copiava tudo, mas não sabia o que fazia [...] Fui pra sala de aula fazer esse diagnóstico e fiz avaliação da leitura e escrita. Pedi que ele dissesse três brincadeiras que mais gostasse. De uma das brincadeiras ditas por ele eu pedi que ele formulasse uma frase e pedi que apontasse onde estava o nome da brincadeira. E ele apontou correto. Vi então que ele sabia ler.

Fui pro teste da escrita e fiz o teste das quatro palavras e uma frase, e ele sabia escrever. Fiquei encantada! Comecei a fazer as intervenções e articulações com a professora [do ensino regular] e confirmei que aquele aluno tinha da uma deficiência intelectual leve e uma baixa autoestima porque todas as possibilidades daquela criança eram negativas (Prof_AEE).

A trajetória de aquisição da escrita do mesmo aluno foi pormenorizada, sendo assim descrita: “[...] quando eu peguei ele [aluno com DI], ele estava na transição do pré-silábico para o silábico [...], mas de setembro para dezembro ele teve um avanço conceitual importante, tanto na leitura quanto na escrita” (Prof_AEE).

Em relação ao aluno em questão, a professora do ensino especializado procedeu à avaliação como diagnóstico inicial, identificou que apresentava uma deficiência intelectual leve e o nível de escrita no qual o aluno se encontrava. Estas ações impulsionaram, então, uma tomada de decisão, ou seja, deram subsídios para realizar as intervenções pedagógicas adequadas, a fim de que este continuasse seu processo de aquisição da linguagem escrita.

Como pano de fundo dessas ações pedagógicas, entretanto, há uma constatação anterior à identificação dos níveis de escrita do aluno: é preciso abandonar as concepções arraigadas de que o aluno com deficiência “só copia” do quadro e não significa o realizado, a fim de construir concepções novas que conseguem identificar, entre tantas possibilidades, a capacidade leitora e de escrita desse aluno, como fez a professora do ensino especializado.

Avaliando a escrita de outro aluno com DI com apoio no instrumental 3, novamente a professora de AEE relata que

[...] na escrita do nome o aluno escreveu seu nome convencionalmente, e no sobrenome ele utilizou todas as letras, mas em ordem inversa. Então percebi que esse menino está em processo de aquisição da língua escrita, passando do pré-silábico para o silábico (Prof_AEE).

Apoiada no referencial da Psicogênese da Língua Escrita, constante no instrumental avaliativo em questão, a professora do ensino especializado revela como desenvolve sua prática avaliativa e de intervenção. Antes de tudo, porém, a professora expõe sua crença na aprendizagem do seu aluno concreto que, como todo sujeito em trajetória de aprendizagem apresenta recuos e avanços.

[...] Essas crianças com limitação intelectual têm algum tipo de limitação cognitiva, mas isso não os impede de aprender, desde que sejam ensinados. As pesquisas mostram isso muito claro. Eles não aprendem sozinhos [pausa], mas isso nem os sem deficiência fazem [...] Uma criança com deficiência intelectual, se você ensinar, ele aprende. Ele passa pelos mesmos processos cognitivos que as outras crianças. Mas se ele ficar só na sala de aula [comum, sem intervenção], ele terá mais dificuldade de aprender (Prof_AEE).

A percepção da professora articula-se com o aporte vygotskyano para compreensão da aprendizagem do aluno com DI, pois para este teórico a criança com deficiência intelectual não é uma criança *menos desenvolvida* que seus coetâneos normais, mas desenvolvido *de outro modo* (VYGOTSKY, 1997, p. 12, grifos da autora). Ou seja, há crença evidente na capacidade de aprendizagem do aluno com DI, mas esta é referida não como prática natural, mas mediada pelos docentes do ensino regular e do especializado de forma qualificada.

Quais são, então, os conhecimentos que esses docentes devem mediar para os alunos com deficiência intelectual? Embora seja óbvio é preciso reafirmar que ao professor do ensino regular cabe o ensino do currículo escolar, no caso desta pesquisa, as ferramentas e estratégias necessárias à aquisição da escrita pelo aluno com deficiência intelectual. Embora se reconheça que esta tarefa se apresenta desafiadora⁶⁴, os estudos de Figueiredo (2008), Figueiredo e Poulin (2008), e de Fernandes e Figueiredo (2010) revelam a possibilidade desta prática, ou seja, os alunos com deficiência desenvolvem a escrita “desde que sejam ensinados”, como diz a professora do AEE.

Se ensinar o aluno com DI a se apropriar do sistema de escrita é tarefa do professor da sala de aula regular, ao professor do AEE cabe, como explicitado anteriormente⁶⁵, realizar intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, a fim de que possam acessar o currículo escolar destinado a todos os alunos. Confirma esse entendimento a professora do AEE, nos seguintes termos:

[...] Porque o objetivo do AEE não é ensinar a ler e a escrever, por exemplo. Se o aluno [referindo-se ao aluno JP] ainda não escreve eu vou traçar estratégias para que tenha melhorada a sua autoestima, por exemplo, para que ele não tenha medo de ler lá na sala de aula regular (Prof_AEE).

A prof_1 confirma igualmente sua crença na aprendizagem dos alunos com DI quando se refere ao seu aluno JP, nos seguintes termos:

⁶⁴ Sendo um dos principais a questão da formação que contemple as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e algumas adequações das estratégias destinadas à aquisição da escrita destinada a todos os alunos. O assunto, entretanto, será retomado posteriormente.

⁶⁵ Ver Capítulo 2.

[...] Não é possível desmerecer o aprendizado que o JP teve ao longo do ano. Se ele chega apenas desenhado o nome dele, sem saber que a letra tal juntando com a letra tal forma o som tal, sem significar aquela escrita, e quando chega no final do ano ele está significando, ele teve um avanço. Não foi o avanço ideal, é verdade, mas foi um avanço real, foi o avanço dele. Eu não posso taxar um carimbo nesse menino dizendo que ele não aprendeu. Ele aprendeu. Não foi o suficiente para fazer o esperado para aquela série, mas ele aprendeu (Prof_1).

As percepções dos colaboradores sobre a deficiência e a aprendizagem dos alunos com DI foi explorada na segunda SRT de maneira mais diretiva, por meio da solicitação de uma atividade de dispersão na qual relataram uma experiência de aprendizagem vivenciada por um aluno com DI. Alguns desses relatos são:

Trabalhei por 16 anos no Instituto Pestalozzi do Ceará e ao longo desse período pude presenciar algumas (mas não muitas) progressões concretas de alguns alunos. Lembro-me bem do W, que tinha muitas dificuldades de aprendizagem e de socialização. Ele tinha deficiência mental leve, e precisou de uns três anos para ele se adaptar totalmente. Vencidos alguns bloqueios, o desenvolvimento de W. foi maior que o esperado. Participava da seleção de futebol da escola, tocava na banca, e cada vez mais se destacava na sala de aula, conseguindo se alfabetizar nos três anos seguintes. Quando já estava com 14 anos foi transferido para a escola regular. Hoje ele tenta terminar o Ensino Médio (3º ano), participa ativamente dos movimentos da Igreja, estando bem inserido escolar e socialmente (Prof_1).

A Prof_2, por sua vez, compartilhou a seguinte experiência:

B chegou na escola com 6 ou 7 anos, mal se comunicando porque também tinha surdez e usava aparelho. Com o passar do tempo foi se adaptando ao ambiente escolar, aos colegas de sala e professoras. Ele passou muitos anos aqui na escola, sendo os últimos dois comigo, no 5º ano. Ele tinha algumas limitações motoras e intelectuais, mas era cativante com todos. [...] Mesmo com suas limitações intelectuais ele sabia ler e escrever palavras simples [...] Na hora das avaliações queria copiar a prova dos colegas que tiravam as melhores notas. E esses alunos nunca deixavam de dar a prova para ele copiar. Em raciocínio lógico ele sabia fazer cálculos simples como: adição e subtração sem reservas, multiplicações. Conhecia o valor monetário, figuras geométricas, cores (Prof_2).

Pode-se inferir que as professoras colaboradoras do estudo apresentam uma predisposição interna e crença na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Esta atitude certamente tem origem nas experiências relatadas anteriormente e em outras vivenciadas, que as fizeram crer no potencial de desenvolvimento e aprendizagem desse alunado que possui especificidades constitutivas que, porém, não os limita. Esta reação, por parte dos docentes, é pouco comum, pode-se dizer, porque normalmente o comportamento diante dos alunos com deficiência é pautado em estereótipos e preconceitos (conceitos preexistentes) nascidos no terreno fértil do desconhecimento (MAGALHÃES, 2011a). As docentes do AEE e do ensino regular parecem ter questionado os estereótipos de deficiência

desenvolvidos no contexto social mais amplo (que informam que alunos com DI não aprendem a ler e escrever, por exemplo), abrindo-se à possibilidade de reordenação de suas crenças sobre o que e como podem aprender seus alunos reais.

O documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino” refere a importância de que os professores “acreditem, firmemente, que todos os alunos são capazes de aprender, havendo aqueles que aprendem por motivação própria e descompassada do coletivo” (BRASIL, 2006, p. 58). Não se pode dizer, entretanto, que basta ao professor de alunos com DI ter uma atitude aberta e estar predisposto. A crença sozinha torna-se frágil se não alicerçada em uma sólida formação que discuta aspectos básicos da deficiência, com ênfase nos aspectos pedagógicos. Esta deve ser uma tarefa da gestão de cada escola, mas, sobretudo, ação proposta pelos sistemas de ensino, assim como implica as instituições de formação inicial e continuada e as políticas de formação. A imprecisão e incompreensão conceituais relativas à deficiência intelectual, identificadas por Minalez e Oliveira (2013), precisa ser combatida com experiências formativas consistentes e robustas, que façam cessar as práticas pedagógicas intuitivas dos professores orientadas ao ensino dos alunos com DI.

A temática da formação de professores para práticas inclusivas é assunto abordado com frequência no cenário científico da área. Desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial de 2008, que preceituou a atuação colaborativa do professor especializado com o do ensino regular, tornou-se imperioso discutir a formação desses profissionais.

Inúmeros pesquisadores passaram a desenvolver estudos sobre a formação inicial e continuada oportunizada aos professores do ensino regular e como esta capacita ou não este profissional às práticas inclusivas. Jesus e Alves (2011) problematizaram os serviços especializados desenvolvidos no Espírito Santo, buscando compreender como a formação inicial e continuada daquele contexto se conforma. Concluem que a formação continuada não deve ser mera complementação da formação inicial, uma resposta às suas “lacunas”, mas que os processos iniciais e continuados precisam estar articulados.

Garcia (2011) analisa a formação de professores no contexto inclusivo e critica o modelo hegemônico de Educação Especial, dizendo-o “mais especializado que pedagógico”. Este, segundo a pesquisadora, mantém a formação de professores nos parâmetros já conhecidos, modificando-se algumas práticas e estratégias sem, contudo, questionar as bases teórico-metodológicas.

Já Pietro e Andrade (2011) investigaram as políticas públicas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, considerando

diversos programas, projetos e ações. A formação continuada figura como elo de interligação entre todas as ações em andamento, com rebatimentos no desenvolvimento curricular desta rede. Destacam as pesquisadoras a intensa participação dos profissionais da rede na oferta de formação aos seus pares e a necessidade de avaliação, que correlacione o desenvolvido nas salas de aula com a formação continuada desenvolvida naquela rede de ensino.

Por sua vez, Bueno e Marin (2011), ao relatarem os resultados de pesquisa, sugerem a necessidade de que sejam investigadas as iniciativas de formação de professores do ensino regular, com foco no estudo das deficiências de caráter geral e específico (tipos de deficiências), de forma qualitativa e quantitativa, e com abrangência nacional, regionais e locais.

Além desses, ocupam-se da formação de professores para atuação em contextos inclusivos de alunos com deficiência pesquisadores como Martins (2011), que revela a visão dos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre a formação inicial cursada e Freitas e Moreira (2011), no contexto da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de Santa Maria. Victor (2011) discute a formação inicial a partir do referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativa, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo.

Não há como negar que precisamos de uma formação que capacite o professor para lidar com as questões da diversidade, incluindo as questões relativas à deficiência. A formação inicial das colaboradoras deste estudo, tendo-se desenvolvido em contexto geográfico e temporal próximo, possibilita inferências sobre quais conhecimentos relativos à deficiência lhes foi oportunizado. No tocante à formação especializada da professora de AEE, cumpre lembrar que a SME realiza iniciativa formativa, conforme mencionado no início deste capítulo.

A formação continuada destinada aos professores do ensino regular, por conseguinte, sendo as docentes servidoras da rede pública municipal, é ofertada pela SME e problematizada pela professora Prof_1. Na última SRT discutiram-se as conformações que a educação inclusiva assumia naquela escola e, por isso, veio à tona a questão da formação das professoras do ensino regular.

[...] Nós somos a ponta, estamos aqui e somos quem recebemos os alunos, por isso precisamos [de formação]. A Prof_AEE pode ter mil formações e está aqui no AEE, mas quem está lá na sala de aula quatro horas com o menino [com deficiência], cinco dias por semana, somos nós. A última formação que nós tivemos foi aquela lá no Mozart Pinto, que vimos todas as deficiências em pouco tempo. E aquilo foi há quanto tempo? Meu filho já vai fazer nove anos não tinha nem nascido (Prof_1).

A professora do AEE assentiu gestualmente com a Prof_1 e acrescentou: “[...] e aquele tipo de formação não é uma formação ideal para o professor da sala de aula comum, ainda tem isso!” (Prof_AEE).

Zientarski, Lima e Freire (2016) investigaram recentemente o processo de formação continuada em serviço do município de Fortaleza, tendo como sujeitos trinta professores de cinco escolas daquela rede de ensino, a fim de investigar a contribuição desta formação à prática docente dos profissionais. Os resultados do estudo informam que as formações ocorrem fora do ambiente escolar, têm foco em aspectos teóricos relacionados às disciplinas escolares e os pouco frequentes “temas transversais” referidos – nos quais se poderia incluir as questões relativas à deficiência, por exemplo – foram “meio ambiente, saúde e ética”. Os achados do estudo parecem então confirmar o informado pela Prof_1 e Prof_AEE no tocante à ausência da temática *deficiência* nas formações destinadas aos professores do ensino regular do município de Fortaleza-CE.

É no mínimo contraditório que o aluno com deficiência frequente serviço especializado, conduzido por professor com formação específica no contra turno, e no turno esteja inserido em uma classe comum, com um professor que não recebe formação em qualquer nível, que lhe subsidie uma prática pedagógica adequada às necessidades do seu aluno com deficiência. Conhecimentos sobre aspectos básicos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com diferenças e deficiências devem ser consideradas tão importantes quanto o aperfeiçoamento e atualização do ensino das disciplinas curriculares, se o sistema de ensino pretende ser inclusivo.

Formação alguma, por melhor planejada e crítica que seja responderá perfeitamente à complexidade da educação inclusiva, mas o que importa – e por isso deve ser enfrentado – é que a insegurança [do completo desconhecimento proveniente da ausência de formação] seja substituída pela segurança de ser formado, que vai gerando a coragem (FREIRE, 1996).

Ainda com o propósito de discutir as concepções de aprendizagem dos colaboradores do estudo aborda-se o processo de avaliação desenvolvido no AEE, com ênfase na aprendizagem da escrita do aluno com DI. A discussão apresenta perspectiva diferenciada da expressa na categoria 1 de análise, por emergir das sessões reflexivas e de trabalho (SRT), nas quais colaboraram o coordenador pedagógico e as professoras do ensino regular, além da professora de AEE.

A SRT que passa a ser referida teve o objetivo de apresentar o trabalho pedagógico realizado no AEE, uma vez ter-se compreendido que a gestão escolar e as

professoras das salas comuns desconheciam o realizado naquele espaço. Apresentar o trabalho realizado pela professora de ensino especializado foi o primeiro passo para que as professoras do ensino regular pudessem apresentar suas impressões sobre o instrumental de avaliação realizado naquele espaço, com vistas a proposições de adequações necessárias, se percebessem necessário.

A sessão foi planejada pela pesquisadora e professora de AEE na semana anterior, e mediada prioritariamente pela professora de AEE, visto que ela era a protagonista das ações pedagógicas.

A estratégia utilizada foi, inicialmente, distribuir às colaboradoras⁶⁶ uma cópia preenchida do Instrumental do aluno JP, composto do (1) Ficha de encaminhamento do professor da sala de aula comum; (2) Entrevista com a família; e (3) Avaliação Diagnóstica. Lembra-se que JP é aluno atendido duas vezes por semana, na sala de recursos, pela professora de AEE, e no turno escolar é lotado na sala de 4º ano do fundamental da Prof_1. Nesta sessão foi também exibido um vídeo-aula sobre os principais conceitos da Psicogênese da Língua Escrita, objetivando fazer memória deste referencial às colaboradoras.

Referindo-se às anotações realizadas pela Prof_1, que justificavam o encaminhamento de JP ao atendimento especializado, a professora de AEE afirmou, “[...] até aqui [referindo-se ao preenchimento da Ficha] ele era só seu, a partir daqui ele é nosso.” (Prof_AEE). E a principal marca dessa sessão foi o estabelecimento de um diálogo profícuo acerca das características (pessoais, familiares e contextuais), possibilidades, conquistas e alguns limites do aluno JP, pelas professoras de AEE e do ensino regular. Parecia ganhar vida o prescrito no inciso VIII, do art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4, em meio àquela sessão, nos seguintes termos:

Prof_AEE: Aqui [referindo-se a pergunta da Ficha de encaminhamento] a Prof_1 disse que JP precisa desenvolver mais a concentração e a autoconfiança. Acho que ele desenvolveu pouco esses aspectos.

Prof_1: Na verdade o que eu acho que impede o desenvolvimento dele não é nem a falta de concentração, porque mesmo do jeito dele vejo que ele está prestando atenção, porque de vez em quando em ‘solta uma’ que me faz ver que ele estava prestando atenção.

Prof_AEE: Isso mesmo, mesmo ele não estando muito concentrado, ele está prestando atenção do jeito dele.

Prof_1: O problema maior é a falta de autoconfiança do JP. Por causa disso, as vezes eu vejo que ele até sabe, mas ele não apresenta, não diz [...] ele não se expõem não

⁶⁶ Não esteve presente a esta sessão o Coordenador Pedagógico.

arrisca. Para mim, na sala [comum], essa é a maior barreira, porque como ele não acredita, não vai à frente naquela atividade que todos estão fazendo.

As professoras concluíram, de forma convergente, de que a situação familiar (constatada por meio do Instrumento 2 e das observações realizadas na convivência com o aluno), contribui fortemente para a manifestação de seus comportamentos de baixa autoestima, trazendo implicações para seu desenvolvimento e aprendizagem. Interessante confirmar o sustentado por Vygotsky (1997) de que a deficiência secundária de JP – expressa pelas reações de comparabilidade com os irmãos que obtêm sucesso escolar destacado – evidencia-se notadamente, em detrimento das peculiaridades de sua deficiência primária (deficiência intelectual leve), por suas professoras.

Explicitando a aplicação da Avaliação Diagnóstica de JP⁶⁷, especificamente no tocante à aquisição da escrita, a professora de AEE relatou proceder da seguinte forma:

[...] Eu preencho toda a parte de identificação da criança e vou partindo do nome próprio dessa criança. Eu peço para ele escrever o nome e vejo se ele sabe. Vejo se ele sabe que a escrita exige letras e sílabas, se faz relação grafema-fonema; ou se ele copia sem saber o que escreve. Vejo se ele sabe a letra inicial e final do nome, ou se ele inverte letras; se ele sabe escrever o nome, mas ignora o valor silábico [...] Peço que escreva seu nome, e ele escreve ora com letra bastão, ora com letra cursiva. O primeiro nome é com letra bastão e o segundo nome com letra cursiva [...] ele não considera a segmentação entre as duas palavras. Isto seria a análise a partir da atividade com o nome próprio do aluno.

Também pergunto se ele relaciona as letras do nome dele com outros objetos. Pergunto a ele que outros objetos começam com o “J”, aí ele me diz o nome de outro colega de sala, ou nome de um objeto que também inicia com essa letra. E faço esse mesmo procedimento com a letra final do nome dele para ver se ele compreende o princípio da língua escrita de que com a mesma letra se pode escrever outras palavras.

[...]

Vou registrar também se ele escreve o nome completo, e se faz isso com ausência ou troca de letras. Ele só escreve o pré-nome, que no caso dele é composto por dois nomes, mas não escreve o sobrenome (Prof_AEE).

A professora Prof_1, interrompeu o relato da Prof_AEE para dizer:

[...] mas ele sabe, viu? Quando eu digo ‘quero o nome completo, JP’, ele faz. Desse jeito [se referindo ao papel que continha a escrita do nome próprio do aluno], mas ele faz. Ele sempre diz que não sabe fazer, mas eu reforço sendo firme que sabe, e aí ele faz.

Infere-se que nesta ocasião a professora do ensino regular reafirma sua crença na capacidade de aprendizagem do seu aluno com DI.

⁶⁷ Foram distribuídos às colaboradoras os Instrumentos 1, 2, 3 preenchidos, além de algumas produções realizadas pelo aluno JP, inclusive uma que constava a escrita de seu nome.

A discussão sobre o uso do nome próprio da criança para avaliar seu processo de aquisição da escrita revelou considerável apropriação do referencial da Psicogênese da Língua Escrita por parte da Prof_AEE e Prof_1. Ambas dialogaram por quase a sessão inteira sobre as características, níveis conceituais, respostas dos alunos nos níveis, etc. As outras duas professoras, entretanto, mantiveram-se como ouvintes durante a discussão sobre o teste, alegando não trabalharem com alfabetização⁶⁸ por não terem aptidão para esta etapa escolar. Infere-se, pois, que a prática dessas professoras com alunos com DI, os quais estejam apropriando-se do sistema de escrita, tende a se apresentar de forma mais desafiadora e talvez menos produtora.

No tocante ao teste das quatro palavras e uma frase realizado com JP e previsto no instrumento 3⁶⁹, a professora disse seguir as orientações constantes no Material de Apoio,

-Nível PRÉ-SILÁBICO:

Presença de modos de diferenciação na pauta escrita entre o encadeamento das letras, sob eixos qualitativos e quantitativos – neste nível as crianças compreendem que “coisas diferentes são escritas de modo diferente” (FIGUEIREDO, 2009, p. 9).

Eixo qualitativo: variação da posição do repertório escrito para escrever palavras diferentes.

Eixo quantitativo: faz-se necessário um número mínimo (três) e máximo (sete ou oito) de letras para que a criança legitime a pauta escrita como interpretável – a criança compreende que “não é possível ler uma palavra escrita com uma ou duas letras” (FIGUEIREDO, 2009, p. 9).

- Nível SILÁBICO:

Correspondência entre cada símbolo gráfico à uma unidade sonora. Essa correspondência pode ser de três tipos:

Sem valor sonoro correspondente: APONTADOR – T B C A

Com valor sonoro correspondente de vogais: APONTADOR – A O A O

Com valor sonoro correspondente de vogais e/ou consoante: APONTADOR – A P T O

- Nível SILÁBICO-ALFABÉTICO:

Combinação de características da escrita do nível silábico com o nível alfabético. Segundo Figueiredo (2009, p. 12) “a escrita da criança indica a presença de hipóteses muito próximas da escrita alfabética”.

Exemplo: APONTADOR – APTAO

CADERNO – CENO

- Nível ALFABÉTICO:

Neste nível “a criança se defrontará com as dificuldades próprias do sistema de escrita alfabético, como ortografia, espaçamentos entre as palavras” Figueiredo (2009, p. 13).

o Predominância² dos níveis conceituais de escrita para realização da avaliação de escrita.

conforme ilustrado a seguir:

⁶⁸ As professoras colaboradoras atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

⁶⁹ Figura 3 apresentada na página 105.

Merecem destaque as considerações realizadas pela Prof_1 acerca do teste das quatro palavras e uma frase. A docente referiu inúmeras vezes durante a penúltima SRT ter conhecimento da importância da estratégia para compreensão dos processos porque passam os alunos para adquirirem a escrita, e o fez com considerável desenvoltura. Contudo, afirmou,

[...] eu não tinha noção de quanta coisa se podia tirar dessas duas atividades [escrita do nome próprio e teste das quatro palavras e uma frase]; eu fazia o teste no início do 4º ano, mas porque tinha que fazer, porque eu via na minha prática que era interessante pra eu saber como eu ia trabalhar com o aluno. Mas eu não tinha noção dos porquês, do quanto se pode extrair de uma coisa tão simples e corriqueira como essas atividades [...] Se a gente consegue coletar tanta coisa a respeito da cognição, do aprendizado dessas crianças só com uma atividade dessas... Eu não tinha noção até agora, até discutimos aqui [...] (Prof 1).

Infere-se, portanto, que mesmo tendo domínio dos conceitos gerais do referencial psicogenético da escrita talvez a docente necessite atualizar estes pressupostos à luz da aprendizagem da escrita de JP. A Prof_1, ao longo das SRT, pareceu lidar com o processo de aprendizagem do seu aluno sem lançar mão de estereótipos ou estigmas, percebendo-o como sujeito único e ao mesmo igual a todos os demais alunos, que avançam e recuam durante a trajetória de aprender. Talvez, entretanto, necessite dar novos significados àquilo que já parecia conhecer (Psicogênese), a fim de ser capaz de interpretar qualitativamente a produção escrita de JP e, assim, ajudá-lo a dar saltos mais largos na escrita, no âmbito da sala comum.

Há, ainda, dois aspectos que mereceram destaque durante as SRT, no que se refere à Avaliação Diagnóstica (Instrumento 3), e que trazem rebatimentos às percepções dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos com DI. O primeiro deles diz respeito às alternativas do item, do tipo dicotômica, utilizada na *Avaliação Diagnóstica*. O instrumento elaborado para avaliar o processo de escrita do nome próprio da criança com deficiência apresenta as alternativas “sim” ou “não”, que devem ser mutuamente exclusivas (só pode assinalar uma das possibilidades de resposta) e exaustivas (deve poder incluir-se em uma das duas hipóteses de resposta dadas). O instrumento é analisado pelas professoras, nos seguintes termos:

[...] Acho ele [instrumento 3] interessante, mas acho que faltam alguns itens; seria interessante que fosse levado em consideração outros aspectos. E ele é muito direto, ‘sim’ ou ‘não’, e isso deixa uma visão muito estreita da avaliação da escrita. Mas a questão da avaliação da escrita é muito minuciosa. Tem muitos detalhes que o instrumental não contempla [...] Ele deveria ser aprimorado. A Emilia Ferreiro fala de tantas hipóteses que a apresenta que eu acho que a gente fica muito limitada com o instrumental desse jeito [...] É que na hora de avaliar a gente encontra situações que não cabem no ‘sim’ e nem no ‘não’ (Prof_AEE).

[...] É muito fechado. Eu acho. Desse jeito que está aqui [referindo-se ao instrumento 3] ou o aluno faz ou não faz; e se ele estiver *quase fazendo*? (Prof_2).

[...] Deveria, pelo menos, perguntar dando a opção do professor marcar “em processo” ou “em processo de aquisição”, por exemplo.

A sugestão da professora do AEE de que o instrumento precisa ser aprimorado remete à possibilidade de redesenho desse item, por exemplo, assumindo o formato de escala. Este solicitaria à Prof_AEE que assinalasse a sua resposta, utilizando uma escala caracterizada por ter um incremento padrão igual em toda a sua extensão.

Uma possibilidade seria a utilização da escala tipo Likert, na qual se dá ao respondente a possibilidade de assinalar a sua resposta em uma escala com cinco opções entre dois pontos extremos – por exemplo, de “muito insatisfeito” a “muito satisfeito” – em que um dos extremos é codificado com o número 1 e o outro com o número 5, representando os números 2, 3 e 4 pontos intermédios. No caso dos pontos extremos do instrumento 3, estes poderiam aferir os níveis de aquisição mínimo (isto é, ausência de aquisição) e máximo da escrita. Assim, exemplifica-se:

Quadro 15 - Sugestão de adequação do Instrumento 3 no formato de escala de Likert

9. LINGUAGEM ESCRITA					
9.1 Escrita do nome próprio	Não adquiriu a competência			Adquiriu completamente	
	1	2	3	4	5
Escreve o nome completo com ausência ou troca de letras					
Relaciona as letras do seu nome com outros nomes e/ou objetos/pessoas/lugares					
<i>(continua o instrumento)</i>					

Fonte: Elaborado pela autora.

Recuperando a discussão sobre o teste das quatro palavras e uma frase desenvolvida com o aluno JP, a Prof_AEE narrou-o de forma detalhada durante a penúltima SRT e informou que, em relação à psicogenética da escrita, o aluno encontrava-se no nível silábico. Interessou, entretanto, instigar as colaboradoras à reflexão sobre como esta informação – “JP está no nível silábico” – pode contribuir com a aprendizagem da escrita desse aluno, portanto, impulsionando seu desenvolvimento.

A professora de AEE, a partir dados iniciais fornecidos pela Prof_1, pela família e registros provenientes da Avaliação Diagnóstica, elaborou o Estudo de Caso de JP, que deu subsídios à escrita de seu Plano de AEE.⁷⁰ Neste, foram reportadas as dificuldades de atenção e concentração de JP e, especificamente em relação à aquisição da escrita, que este

[...] escreve seu pré-nome em letras cursiva com hiposegmentação entre as palavras do nome composto, e relaciona as letras iniciais de seu nome com outros objetos. Encontra-se no nível psicogenético da escrita silábico (Prof. AEE_Plano de AEE de JP – em anexo).

Na sequência, a professora de AEE estabeleceu objetivos geral e específicos, que visaram o estímulo do desenvolvimento cognitivo de JP, de sua atenção e concentração, além de ações que fortaleçam sua autoestima. Indicou quais as atividades a serem desenvolvidas (do tipo lúdicas), e em relação ao acompanhamento dessas atividades indicou a necessidade do estabelecimento de parceria entre si, a família e principalmente com a professora da sala comum, no caso, a Prof_1. As especificidades da articulação entre o trabalho pedagógico especializado e o da sala regular, nesse caso concreto, são tomadas para discutir a última categoria de análise – **relações entre o ensino especializado e o regular.**

⁷⁰ Os documentos referidos estão apresentados no Anexo deste.

5.2.2 Relações entre o ensino especializado e o regular: articulações possíveis

A Política Nacional de Educação Especial (2008) preceitua que a educação inclusiva integre a proposta pedagógica da escola. Isto se confirma na escola pesquisada em nível formal – porque previsto o AEE no Projeto Político Pedagógico da escola – e, na prática, em razão da oferta sistemática do atendimento especializado naquele espaço. É necessário, então, analisar a qualidade dessa prática e, nesse sentido, os achados da pesquisa evidenciam que o serviço pedagógico ofertado na SRM parece figurar de forma isolada naquele cotidiano escolar.

O representante da gestão escolar relatou a singularidade de um contexto pouco receptivo ao trabalho desenvolvido pela professora na SRM.

Ela [Prof_AEE] teve um processo de adaptação aqui não muito tranquilo porque organizou todos os atendimentos dos alunos com deficiência no contraturno – e não mais durante o turno escolar, como fazia a professora anterior, por exemplo. Isso deixou alguns professores do ensino regular descontentes porque há alunos aqui que precisam estar medicados, e mesmo quando eles vêm sem mediação ela [Prof_AEE] quer que eles fiquem em sala de aula porque a lei diz que deve ser assim (Coor_Ped).

O gestor afirmou desconhecer o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, mas reconheceu a necessidade do estabelecimento de parceria entre coordenação pedagógica, ensino regular e o AEE. Foi relatada a complexidade típica do funcionamento de uma escola de perspectiva inclusiva pelo gestor, mas compreende-se que assumir essa complexidade (por vezes caótica) e reconhecer ser tarefa de todos o enfrentamento dos desafios que se impõem é o primeiro passo para viabilizar a construção de uma escola atenta à diversidade de seu alunado.

Muitas variáveis constituem esse processo, sendo algumas: o número de alunos por sala de aula; a formação de professores especializados, do ensino regular e da gestão escolar nos conteúdos da educação inclusiva; as questões de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinais; isso sem falar na diversidade particular dos contextos familiares e sociais mais amplos desses alunos. Importante, então, compreender o trabalho desenvolvido naquele contexto escolar “[...] como processo que exige sempre adaptação, a fim de criar adesão, ao invés de oposição” (Coord_Ped.).

O desconhecimento do coordenador pedagógico sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE novamente remete à questão das formações ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza. Infere-se que deveriam ser capazes de habilitar o coordenador nos

conhecimentos sobre o modo de organização e funcionamento do AEE, visto que, no âmbito da perspectiva inclusiva, o atendimento aos alunos com deficiência pelos professores do ensino regular deve ser também mediado pelo coordenador pedagógico.

Mesmo constituindo-se a identidade do professor coordenador pedagógico durante percurso profissional, como ensinam Pimenta e Lima (2004), é ofertada uma formação de 40h/a pela Secretaria Municipal da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, aos professores ingressantes na função de coordenadores. Nesta, são propostos conteúdos variados, incluindo-se os relativos para mediar trabalhos em grupo e oportunizar parcerias entre os profissionais da escola (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015).

Era de esperar, então, que conteúdos básicos sobre a deficiência e o trabalho pedagógico com esse alunado específico fossem desenvolvidos nessa formação, além de conhecimentos sobre a organização e o funcionamento do AEE, saberes necessários à promoção da articulação entre os âmbitos do ensino regular e do ensino especializado.

Uma vez formado nessa perspectiva, o coordenador pedagógico estaria habilitado para realizar uma de suas principais funções – a de formador de professores em serviço. Sem desconsiderar a prática voltada às urgências do cotidiano escolar, as quais infelizmente este profissional chamado a assumir, urge que este se encarregue do papel de articular institucionalmente os âmbitos do ensino regular e do ensino especializado na perspectiva inclusiva de educação. Caso o coordenador não assuma esse mister, a escola se sujeita às ações individuais de seus profissionais e abre mão da institucionalização da interface exigida pela educação inclusiva.

A professora do AEE fala da necessidade de articulação entre o seu trabalho pedagógico e o realizado pelo professor da sala de aula comum, nos seguintes termos:

Sobre a relação com a sala comum eu preciso saber quais são as dificuldades que esse professor percebe no aluno para que eu possa mostrar caminhos. Não é que eu vá dizer às Prof_1 e Prof_2 como elas vão ensinar o aluno, mas a gente precisa ter uma interlocução e chegar a um consenso de como é que esse aluno aprende, porque as situações de aprendizagem vão ser vivenciadas pelo professor da sala de aula comum (Prof_AEE).

Na última SRT, também as Prof_1 e Prof_2 reportam a necessidade da articulação entre os âmbitos de ensino ao dizer:

[...] Se nós não nos comunicarmos não temos como traçarmos um trabalho para aquele menino [com deficiência], e aí a gente vai fazendo como acha que dá certo. Eu, particularmente, acho que é de grande valia se a gente comesse o ano tendo um leque de possibilidades para trabalhar, porque a gente fica Tateando,

principalmente se o aluno é novato pra nós. Com o JP é senti menos porque já tinha sido professora dele, mas quando peguei o I fiquei perdida e aí quem me ajudou foram os amigos de sala dele (Prof_1).

[...] Esse aparato de informar as características da deficiência do aluno eu acho ótimo, de como eu posso trabalhar com ele [aluno com deficiência]. Seria ótimo porque nunca ninguém me perguntou o que eu faço com o “I” em sala de aula. Eu faço por uma questão de consciência, porque eu não vou deixar ele o ano todinho em sala de aula sem fazer nada (Prof_2).

O inciso VIII, do art. 13 da Resolução nº 4 CNE/CEB indica ser função do professor de AEE estabelecer a articulação com os professores do ensino regular, visando à disponibilização dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares. Acrescenta-se, porém, ao inciso, a necessidade de que os alunos “aprendam” e não somente participem.

Baptista (2011) confirma a necessidade dessa qualificação, indicando que a potência do atendimento educacional especializado encontra-se exatamente na convergência do trabalho realizado na SRM e na sala comum. E potência, nesse caso, significa aprendizagem, saltos qualitativos do aluno com DI, que substitui estruturas elementares como reflexos e associações simples, pelo desenvolvimento de memória, atenção, linguagem, abstração, etc., que o conduz à aquisição da escrita e de habilidades que asseguram sua inclusão concreta no coletivo.

A professora do AEE, entretanto, realiza autocrítica sobre sua função de articular com as professoras do ensino regular, fazendo-o nos seguintes termos:

[...] Faltou a interlocução com o professor da sala de aula regular. Faltou, não deu pra fazer, não encontrei clima. Era aluno demais, não tive motivação, e por isso não foi feito. Não posso dizer que foi feito, porque não foi. Concorda, Prof_1? [...] Foi um erro meu porque quando eu vim para cá [lotação naquela escola] ouvi que esta era uma escola de referência de educação inclusiva, por isso eu achei que o papel do professor do AEE estava muito claro para vocês. Então nos cinco minutos que a gestão me deu para eu me apresentar eu não apresentei o AEE, e daí nasceu uma dificuldade. E essa dificuldade durou o ano todo e impediu que eu fizesse essa articulação (Prof_AEE).

Infere-se que a autocrítica da professora do ensino especializado expresse a dificuldade típica de trabalhos individuais, que só são possíveis se realizados de forma coletiva. Ainscow (2001) discute a construção de uma escola inclusiva a partir das mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores envolvidos, compreendendo-as como processo gradativo, que se viabiliza por meio do trabalho cooperativo entre os docentes. Não existiria, então, uma articulação *ideal*, mas, tão somente, as articulações possíveis, que são multideterminadas pelas subjetividades dos envolvidos e condições objetivas dos contextos.

Não se pode desconsiderar, todavia, que a experiência de pesquisa ora relatada figurou como *espaço-tempo* de encontro entre os docentes que ensinam os alunos JP, I, e outros. Como descrito anteriormente a professora do AEE e as do ensino regular encontraram-se fora do *dois minutos do recreio* e falaram sobre JP, por exemplo, abordando seu nível de escrita, o que ele realiza autonomamente e o que exige mediação da Prof_1; que os principais entraves à sua aprendizagem são relativos à sua baixa autoestima, entre outros aspectos.

Contudo, a oportunidade viabilizada por esse estudo, embora artificial, parece ter desempenhado um papel importante, alinhado à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, de possibilidade de mudanças nos cenários pesquisados, evidenciada pela professora de AEE da seguinte forma:

Acho que essa pesquisa oportunizou um envolvimento, e se eu continuasse aqui⁷¹ seria o início de um trabalho mais coeso, mais coerente e forte. Acho que nesses dias vocês entenderam o que é o trabalho do AEE [...] penso que essa pesquisa oportunizou uma reparação, mesmo que em pequena escala. Acredito que quando outro professor assumir a função, vocês que participaram desses momentos vão poder repassar as conversas que tivemos aqui, no que se convenceram e no que não se convenceram também (Prof_AEE).

As articulações entre o ensino especializado e comum para aquele contexto figuram como os *inéditos viáveis* referidos por Freire (1996). Sua viabilização exige um protagonista – o coordenador pedagógico – nos termos de sua competência já explicitada; e de estratégias, dentre as quais se insurge o planejamento pedagógico, que é analisado pela professora de AEE da seguinte forma:

[...] tudo é muito contraditório na rede de ensino. O AEE tem toda uma estruturação, mas a rede, o sistema em si, não me dá condições de interagir com as professoras [do ensino regular]. Porque a interlocução deveria se dar no planejamento, mas se eu planejo sexta-feira, instituído pela SME, e elas em outros dias como a gente pode se encontrar? Se eu tivesse condição de fazer meu planejamento com elas [...] E não precisava ser uma manhã toda, mas se eu tivesse meia hora com a professora de um aluno que está em processo de alfabetização eu levaria esse instrumento para ela [Avaliação Diagnóstica] e juntas a gente poderia ter um olhar mais específico sobre o aluno (Prof_AEE).

[...] Eu deveria estar em todos os planejamentos para perguntar à Prof_1 sobre em que o JP avançou, e também para sugerir algumas atividades para ela desenvolver com ele. É claro que o planejamento é dela [Prof_1], mas eu estaria ali para dar um suporte a ela. O AEE é isso: nessas articulações, quando a gente consegue fazer, dá muito certo. E quando isso acontece o professor [do ensino regular] passa a ter um olhar diferenciado para o aluno [com deficiência] na sala comum. Aí também ela passa a me dar *feedback*, e é isso que é a articulação. E tudo isso acontece porque causa da avaliação.

⁷¹ A professora do AEE estava em vias de se aposentar à época das SRT.

Depreende-se, assim, a necessidade de que o trabalho pedagógico seja organizado com vistas a oportunizar o planejamento dos docentes do ensino regular em colaboração com o professor do AEE. Na estrutura e organização da Educação Básica o coordenador pedagógico é o profissional que tem a função de supervisionar o planejamento dos docentes, podendo orientar que este seja uma ação compartilhada entre os professores do ensino regular e do ensino especializado. Por isso, infere-se que o desenvolvimento das atribuições do professor coordenador pedagógico implique em enorme contribuição aos processos inclusivos contemporâneos.

5.3 Orientações⁷² para articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular

Este documento tem como propósito apresentar orientações básicas às práticas pedagógicas dos professores que atuam em contextos inclusivos, contribuindo com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação no âmbito da escola regular, conforme preceitua a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e demais legislação complementar, que propõem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço que deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com deficiência.

Estas orientações têm origem em estudo realizado em escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede de ensino de Fortaleza-CE, cujo objetivo foi *investigar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual desenvolvido no AEE daquela rede de ensino, com ênfase na aquisição da escrita, com vistas à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular a partir dos resultados dessa avaliação.*

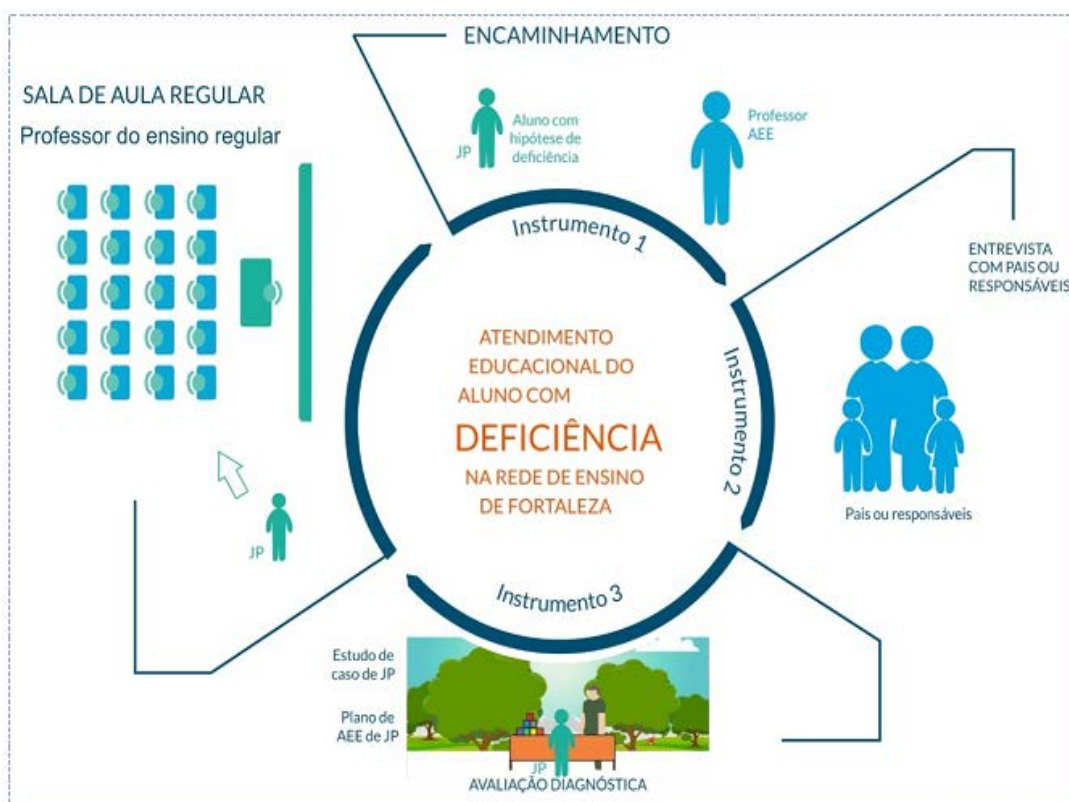
O que se pretende não é apresentar uma “receita” que fantasiosamente promova a articulação das práticas pedagógicas dos professores do AEE e do ensino regular, mas a proposição de algumas orientações que possam ser úteis no incerto, mas surpreendente trabalho na perspectiva da educação inclusiva. Sozinhas estas orientações não promoverão mudanças na forma de se oportunizar a escolarização do aluno com deficiência na escola regular, mas, postula-se que podem disparar primeiros movimentos ou, ainda, inseridas no

⁷² O conteúdo dessas Orientações pode ser apresentado de formas variadas, tais como apresentações orais, rodas de conversa, material gráfico do tipo folder etc. Sugere-se, ainda, que os momentos de formação da rede de ensino reportada podem figurar como adequadas oportunidades de divulgação desses conhecimentos.

bojo de processos formativos já iniciados, qualificar a formação de professores especializados e do ensino comum.

O ponto de partida é, então, apresentar como se conforma o AEE na rede de ensino de Fortaleza, destacando-se o papel que desempenha o processo autoral de Avaliação desenvolvido por essa rede, expresso por meio da figura a seguir:

Figura 4 - Como se conforma o AEE na rede de ensino de Fortaleza e o papel que desempenha o processo autoral de Avaliação desenvolvido por essa rede



Fonte: Elaborado pela autora.

O atendimento educacional ao aluno com deficiência na rede se inicia pela observação do professor do ensino regular, que preenche uma *Ficha de Encaminhamento* ao professor do AEE, informando sua percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, indicando, portanto, as razões que justificam seu encaminhamento àquele serviço especializado. Na sequência, o professor do AEE realiza uma *Entrevista com a família* do aluno, buscando conhecer sua história de vida, contexto familiar e social, desenvolvimento, aprendizagens escolares, dentre outros aspectos. Por fim, o professor especializado realiza *Avaliação Diagnóstica* com o aluno e, se constatada sua deficiência, elabora Estudo de Caso, que ensejará o Plano de atendimento educacional especializado. Este

materializa o planejamento das intervenções pedagógicas que o professor especializado realizará com o aluno com deficiência.

Os sujeitos protagonistas nesse processo são o professor do ensino regular – que identifica dificuldades e obstáculos à aprendizagem do aluno com deficiência – e o professor do AEE, profissional que precisará também as potencialidades de aprendizagem que, por meio de sua mediação, o aluno desenvolverá. Para isso, seleciona atividades pedagógicas, materiais e recursos que serão utilizados, precisando o tempo investido nestas. O trabalho pedagógico realizado no AEE não refere especificamente os conteúdos curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências etc. – porque estes são atribuição do professor do ensino regular na sala comum –, mas outras atividades, que visam desenvolver a capacidade de abstração, memória, atenção, linguagem etc. –, habilidades necessárias às aprendizagens escolares e sociais do aluno, com deficiência em geral, mas especialmente requeridas nos alunos com deficiência intelectual.

Pode-se concluir, portanto, que um trabalho articulado entre o professor de AEE e o da sala regular é imprescindível para que estes profissionais realizem um trabalho docente qualificado orientado às aprendizagens do aluno com deficiência. Nesse sentido, o planejamento pedagógico compartilhado assume importância central. Essa ação, porém, não deve ser empreendida individualmente por esses docentes, mas enfrentada institucionalmente pela escola, por meio da orientação e supervisão protagonizadas pelo Coordenador Pedagógico. Este profissional parece ser o agente mais indicado para oportunizar *espaços-tempo* de encontro dentre os docentes, que lhe oportunize o planejamento do trabalho pedagógico, com foco na aprendizagem do aluno com deficiência, e a partilha dos desafios e conquistas com que certamente ambos se deparam.

Para que esta não seja mais uma função, que se soma às tantas acumuladas pelo Coordenador, é necessário que este seja fortalecido e apoiado por uma formação qualificada, que o capacite a promover as articulações necessárias entre os docentes do AEE e do ensino regular. Sugere-se que esta formação discuta criticamente a diferença e a deficiência; aspectos gerais dos tipos de deficiência mais observados na escola; e, principalmente, enfatize as questões pedagógicas, isto é, como os alunos aprendem e como os professores podem lhes ensinar. Informações sobre a deficiência intelectual, por exemplo, poderiam ser discutidas entre os professores:

- Alunos com deficiência intelectual podem precisar de um tempo maior de adaptação nas salas de educação infantil.

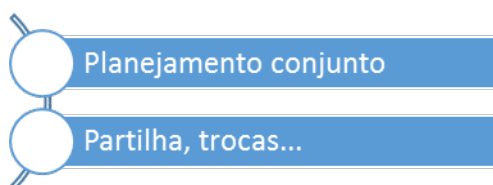
- Alunos com deficiência intelectual se comunicam e interagem com seus colegas e professores. Portanto, crie espaços para essa interação.
- Os professores podem criar sistemas de tutoria nos quais alunos possam colaborar com seus colegas que apresentam deficiência intelectual.
- Nas atividades em sala de aula estimule a participação de seus alunos com deficiência intelectual e não permita que os colegas os superprotejam.
- Sempre que acontecer algum conflito tente explicar a seus alunos que seu colega pode, às vezes, realizar as tarefas de forma diferenciada.
- Respeite seu aluno com deficiência intelectual e proporcione a ele situações nas quais ele possa experimentar sucesso. Estimule, assim, sua capacidade de reflexão e abstração (MAGALHÃES, 2011, p. 86).

Formados suficientemente, os coordenadores certamente significariam a educação inclusiva, contribuindo para formação em serviço dos professores do ensino regular e do AEE, preferencialmente no âmbito escolar.

Parece, todavia, ser opção da rede de ensino realizar de formação docente de forma centralizada. Tendo autonomia para tal, o importante é que sejam oportunizados encontros de formação não só aos professores de AEE, mas para todos os docentes e coordenadores pedagógicos que fazem a escola inclusiva. Estes últimos, formados, podem oportunizar o encontro dos docentes, que ensinam os alunos com deficiência, a partir das sugestões apresentadas na sequência.

5.3.1 Conversando sobre o “nosso” aluno com deficiência

Os encontros seriam propostos de forma institucional pelo Coordenador Pedagógico, como “conversa” entre os professores do AEE e do ensino regular sobre o aluno com deficiência, possibilitando dois processos prioritariamente: o planejamento pedagógico compartilhado e a partilha dos resultados do trabalho desenvolvido nos âmbitos da sala de recursos multifuncional (SRM) e sala comum.



A diversidade de informações provenientes da Avaliação Diagnóstica seria o ponto de partida para informar em quais áreas – linguagem oral; escrita; leitura; discriminação auditiva e visual; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento psicomotor; relacionamento interpessoal e sistema de numeração – deverá ser mais estimulada no aluno, a partir de

atividades desenvolvidas no AEE, a fim de que se contribua com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, com os conteúdos curriculares.

No caso do aluno com deficiência intelectual (DI), por exemplo, cujo ensino das habilidades de leitura e escrita costuma ser percebido como desafiador, o professor do AEE pode se apoiar no referencial de Vygotsky e estimular a comunicação do aluno com DI por meio de atividades orais, de desenho livre e orientado, de escrita de palavras, frases e textos etc. Desta feita, atenção, memória e pensamento abstrato são desenvolvidos nesse aluno, possibilitando-lhe a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pelos homens.

O professor do AEE poderia, à guisa de exemplo, apresentar sílabas ou palavras do campo semântico “alimentos”, por meio de um jogo. A atividade seguinte poderia ser do cotidiano (o que daria significação objetiva), por exemplo, realizando um “passeio” pela escola e indo ao refeitório para nominar os alimentos existentes naquele dia. Por fim, a professora poderia solicitar ao aluno com DI que escrevesse o nome dos alimentos que ele encontrara no refeitório escolar ou mesmo que escrevesse um texto sobre o “passeio”. A mesma atividade poderia ser adaptada e realizada no contexto da sala de aula regular, com a mediação realizada pelos pares, ou seja: alunos sem deficiência poderiam ser a ligação entre os pares com deficiência intelectual e a estratégia voltada à aquisição da escrita.

O exemplo acima descrito apenas ilustra as inúmeras possibilidades que, juntos, os professores de formação específica e do ensino regular têm de planejar intervenções pedagógicas que alcancem a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência (AINSCOW, 2001).

O “espaço de conversa” figuraria como rede de apoio e fórum legítimo de discussão sobre questões pertinentes ao cotidiano da escola inclusiva, sendo um deles a questão das *avaliações em larga escala e os alunos com deficiência*. Outras temáticas devem ser propostas pelos próprios professores, que ensinam os alunos com deficiência, por refletirem a necessidade de enfrentamento de questões desafiadoras às suas práticas.

A aposta no “espaço de conversa” como ferramenta de articulação entre o ensino especializado e comum não concretiza a educação inclusiva, uma vez que esta é vista como um processo sem fim (AINSCOW, 2009), mas se propõe como estratégia que organiza *espaços-tempo*, que viabilizam aproximações e diálogos entre profissionais que têm em comum alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentam-se, nesta seção, as considerações finais deste estudo, provenientes da articulação entre o referencial teórico das áreas da Avaliação Educacional e Educação Especial e os dados coletados em campo, a saber, em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede de ensino de Fortaleza-CE. Embora tenha características de um texto conclusivo pelo fato de finalizar este relatório, pretende manter-se acolhedor de continuidades e novas descobertas.

A investigação pretendeu *investigar a avaliação de alunos com deficiência intelectual desenvolvido no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com ênfase na aquisição da escrita, com vistas à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação.*

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Analisar o instrumental de avaliação da escrita utilizado no AEE, com os alunos com deficiência intelectual da rede de ensino de Fortaleza-CE;
- Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual, com ênfase na avaliação da escrita;
- Investigar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores do ensino regular dos alunos com deficiência intelectual.

O primeiro objetivo específico foi viabilizado por meio da análise dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e denominados *Ficha de encaminhamento do professor da sala comum; Entrevista com a família e Avaliação Diagnóstica, acrescida de Material de Apoio* (Instrumentos 1, 2 e 3); e das entrevistas realizadas com técnica da SME e a professora do AEE. Desta feita, inferiu-se a primeira categoria de análise do estudo, qual seja, **a avaliação do aluno com deficiência intelectual no AEE.**

Cada um dos instrumentos avaliativos foi caracterizado, tendo sido considerados em conjunto, a fim de analisar e compreender como se desenvolve o processo de avaliação no âmbito do AEE, com ênfase na aquisição da escrita pelo aluno com deficiência intelectual. Foi evidenciado que o instrumental pretende avaliar o aluno com DI em dimensões variadas, tais como relacionamento interpessoal, desenvolvimento cognitivo e psicomotor, linguagem oral e escrita, leitura, dentre outros. O Material de Apoio, para os fins de auxílio ao trabalho

do professor avaliador, se apresenta como elemento facilitador dessa prática, merecendo destaque positivo.

No tocante à aquisição da escrita, foram destacadas na *Avaliação Diagnóstica*, as atividades de *escrita do nome próprio* e das *quatro palavras e uma frase*, ambas fundamentadas na Psicogênese da Língua Escrita. Foram ainda referências do instrumento o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) e os postulados vygotkianos, segundo a técnica da SME.

A análise do processo de avaliação revelou haver a indicação de que todos os professores do ensino especializado devem utilizar o material, todavia, não há monitoramento dessa iniciativa de qualquer dimensão – quantitativa ou qualitativa – pela rede de ensino. Inferiu-se, assim, haver subutilização dos resultados produzidos pela avaliação no AEE, tendo-se sugerido o desenvolvimento imperioso de acompanhamento e monitoramento desses resultados.

Descrito o processo de avaliação desenvolvido no AEE, considerando sua característica de inaugurar o atendimento especializado para o aluno com deficiência, foi destacada a questão da ausência de formação do professor do ensino regular para atuar na educação inclusiva e, ainda, a desarticulação entre os âmbitos do ensino regular e especializado – situação que foi retomada na segunda fase do estudo, por ocasião das sessões reflexivas e de trabalho.

A iniciativa investigada alinha-se com a perspectiva apresentada no documento *Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino* (BRASIL, 2002), que estimula os sistemas de ensino à criação de estratégias próprias de avaliação do percurso escolar dos alunos com deficiência, pautados em uma abordagem qualitativa, capaz de conduzir a decisões de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desse alunado.

No tocante ao segundo e terceiro objetivos específicos desse estudo foram analisados novamente: os Instrumentos 1, 2 e 3 e Material de Apoio; documentos orientadores da avaliação em geral e específica dos alunos com deficiência, referentes ao AEE, estes documentos produzidos pela SME; e, ainda, entrevistas com a professora de AEE e as Sessões Reflexivas e de Trabalho (SRT) realizadas na escola pesquisada.

Foi inferida, então, a segunda categoria de análise, a saber, **concepções sobre deficiência e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. As sessões reflexivas e de trabalho (SRT) constituíram-se estratégia fundamental para obtenção dos dados, que fizeram emergir esta categoria, à medida que figuraram como espaço então inédito de

encontro entre a gestão e os docentes em torno do trabalho pedagógico realizado no âmbito do AEE. As sessões apresentaram-se, ainda, alinhadas à opção metodológica desta investigação – a pesquisa-ação – visto caracterizarem-se pela forma colaborativa de trabalho entre os docentes, que assumiram relações horizontais entre si e por terem oportunizado o desenvolvimento profissional dos colaboradores. Exemplo disso foi a mediação da antepenúltima SRT pela professora de AEE.

A temática da deficiência foi abordada desde as primeiras sessões, não por meio de exposição pela pesquisadora, mas recorrendo-se à revisita de vivências com alunos concretos. As professoras colaboradoras relataram, então, suas concepções sobre deficiência, referindo alunos e ex-alunos, a partir de suas possibilidades e realizações típicas de sujeitos capazes, não evidenciando, assim, seus impedimentos e dificuldades.

As concepções sobre a aprendizagem do aluno com DI foram expressas pelas docentes colaboradoras a partir das práticas com os seus alunos com DI. A professora do ensino especializado enfatizou a aquisição da escrita a partir do referencial psicogenético presente no instrumento *Avaliação Diagnóstica* e no que tange às intervenções realizadas, afirmou realizar *mediações* nos termos propostos pelo referencial vygotskyano.

Foi identificada a crença no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mesmo reconhecendo-se as dificuldades inerentes ao ensino desses alunos. Desta feita, foi reportada a problemática da ausência de formação sobre as temáticas relacionadas à deficiência aos professores do ensino regular.

As SRT possibilitaram ainda a discussão sobre o instrumento *Avaliação Diagnóstica* no que se refere aos itens de resposta que apresenta, tendo sido esse formato considerado inapropriado pelas colaboradoras e, por isso, apontada a necessidade de seu aprimoramento.

Por fim, foi proposta a terceira e última categoria de análise – **relações entre o ensino especializado e o ensino regular: articulações possíveis**. Esta tem origem nos achados da pesquisa, que evidenciaram que o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE parecia figurar de forma isolada no cotidiano daquela instituição. Novamente a questão da formação docente ofertada pela rede de ensino referida foi problematizada, considerando-se as especificidades da função do coordenador pedagógico diante das necessidades exigidas para construção de contextos inclusivos. Desta feita, sugere-se que o coordenador pedagógico seja o profissional indicado para realizar institucionalmente a articulação entre o ensino especializado e o ensino regular. A necessidade dessa articulação se impõe, sendo referida de forma uníssona pelos colaboradores do estudo, podendo significar a potência do atendimento

educacional especializado indicada por Baptista (2011). Buscando contribuir com estratégias que oportunizem a referida articulação, este estudo propôs um material orientador de característica formativa, o qual foi apresentado no capítulo 5 deste.

Desta feita, postula-se demonstrada a tese proposta por meio desta investigação de que um trabalho integrado entre o AEE e os professores das salas de aula regulares, nas quais os alunos com deficiência intelectual estão matriculados, conduz ao êxito na aprendizagem destes, razão primeira da educação inclusiva.

No tocante às limitações deste estudo, indica-se a ausência de observação sistemática das práticas avaliativas desenvolvidas no AEE e das consequentes intervenções pedagógicas entre as professoras do AEE e do ensino regular por meio de estudo longitudinal.

No que se refere ao desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a temática, Baptista, em publicação de 2011, afirmou que as investigações sobre o atendimento educacional especializado eram meta para o futuro. Este parece ter chegado, impondo a necessidade de estudos avaliativos que continuem articulando o serviço especializado e o ensino regular sob aspectos variados. Além disso, é necessário ainda desvelar a participação dos alunos com deficiência intelectual nas avaliações em larga escala, especificamente na Avaliação Diagnóstica da rede de ensino de Fortaleza; e, ainda, as práticas avaliativas destinadas aos alunos com deficiência, tendo como referencial teórico a sociologia da avaliação, em articulação com estudos sobre o estigma, nos termos discutidos por Erving Goffman (1988). Estas são perspectivas que propõem novas metas de investigação orientadas para o futuro.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação** – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madrid: Narcea, 2001.

_____. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar *et al.* (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de; ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito. Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado (AEE) no cotidiano escolar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

ALENCAR, Maria de Jesus Queiroz. **O trabalho pedagógico do professor de alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade**: propostas de intervenção em três escolas da rede pública municipal de Fortaleza. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, 1986. p. 175-210.

ANDRÉ, Marli, E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO. **Deficiência intelectual**. [S. l.], 2010. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2010-08-19/pdf/2010-20247.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2016.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horário Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17 especial, p. 59-76, ago. 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, Ana Paula Lima. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB**: escolarização de alunos com deficiência da rede de ensino de Sobral-CE. Fortaleza, 2011. 263f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. 2013. 310f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2013.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1971.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional n. 90, de 15 de setembro de 2015. 53. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Brasília, DF, 2001c.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2006. (Série Saberes e práticas da inclusão).

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.253/07**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 nov. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.

_____. Presidência da República. **Decreto 6.571/2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no. 9.394/96 e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 186/2008**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02/2009**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04**. Brasília, DF, 2014.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, nov. 2012.

_____. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 4, n. 7, p. 187-199, jul. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 111 - 130. 2 v.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 2015. 288 f. (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revista_educacaoespecial>. Acesso em: 23 jan. 2014.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município no nordeste brasileiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

CARLINI, Alda Luiza; VIEIRA, Maria Celina Teixeira. SAEB, ENEM, ENC (Provão) por que foram criados? Que pensar de seus resultados? *In*: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Análise crítica das políticas públicas de avaliação**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005. p. 15-35.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação do Ceará. **Resolução n. 436**. Fortaleza, 2012.

CRUZ, Débora Rodrigues. **Arquitetura e espacialidade escolar para o aluno com deficiência intelectual: percepção ambiental em escola com atendimento educacional especializado em Juiz de Fora/MG**. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ambientes Construídos) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que “atendimento” é este?: as configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOS ANJOS, Hildete P.; CAMPELO, Cristiane da Silva. Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar. **Poiésis**, Santa Catarina, vol. 7, n. 11, p. 83-95, jan./jun. 2013.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERNANDES, Anna Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; ROCHA,

Silvia Roberta da Mota; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 79-98.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. Lisboa, vol. 19, n. 2, 2006. p. 21-50.

FERNANDES, Tereza Liduína Grigório; VIANA, Tânia Vicente. Da exclusão à inclusão na avaliação da aprendizagem. *In*: VIANA, Tânia Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga. **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Impreco, 2010. p. 284-301.

FERREIRA, Francisca Amélia Bezerra *et al.* Métodos mistos de pesquisa: contribuições para a educação. *In*: NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Volume III, Coleção métodos de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. v. 1, São Paulo, 2008. p. 245-263.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; MOURA, C. L.; VIEIRA, C. W. V. **Relatório de pesquisa elaborado para o CNPq**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *et al.* **Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana L. Limaverde. A emergência da leitura e da escrita de alunos com deficiência mental. *In*: GOMES, Adriana L. Limaverde. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Célula de Educação Especial. **Avaliação Diagnóstica**. Fortaleza, 2014a.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Célula de Educação Especial. **Material de apoio: procedimentos e sugestões de atividades para a realização da Avaliação Diagnóstica**. Fortaleza, 2014b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, vol. 13, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.) **Professores e educação especial: formação em foco**. vol. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 65-74.

GARCIA, Rosalba M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira.** 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.) **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 65-78.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, vol. 6, n.19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar.** (Série Pesquisa em Educação). Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2011.

GÓES, R. S. de. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008).** 2009. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GUBA, Ergon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1989.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação, Santa Maria, vol. 40(2), p.347-359, mai. 2015.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 199-228.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

HONNEF, Cláucia. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 135-156.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.) **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 17-28.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo; HOSTINS, Regina Célia Linhares; SILVEIRA, Tatiana dos Santos. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO, 2013.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 229 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepção de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

MACHADO, Evelcy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. *In:* MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011a. p. 79-90.

_____. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. *In:* MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011b. p. 91-106.

MALHEIROS, Cícera Aparecida Lima. **O atendimento educacional especializado em um município do interior paulista.** 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam? *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2001.

MARQUES, Adriana; VASQUES, Carla K. Da escola especial ao centro de atendimento educacional especializado: olhares em movimentos. **Poiésis**, Santa Catarina, vol. 6, n. 10, p. 411-422, jul./2012.

MAROCCO, V. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação.** 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. *In:* CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.) **Professores e educação especial: formação em foco.** v. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 51-64.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira Editora, 1982.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 24, n. 40, p.219-232, out. 2011.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. *In*: MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréia Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 12-24.

MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréia Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Suelen Santos. **Ensino de leitura na educação de surdos: análise dos recursos pedagógicos mediados pela Libras**. 2012. 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2012.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em salas comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

MOURA, Juliana Prado Silva. **Atendimento educacional a alunos com transtornos do espectro do autismo: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta S.; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, vol. 16, n. 31, p.51-77, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta S.; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Tanganelli. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. *In*: MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréia Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 41-60.

OLIVEIRA DOS SANTOS, Daísy Cléia. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: vol. 38, n. 4, p. 935-948, dez. 2012.

OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. **Efeitos da formação – o caso de uma ação de formação inserida no programa de formação continuada de professores em atendimento**

educacional especializado. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; LEITE, Lúcia Pereira. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia.** Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197-205, mai./ago. 2011.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisões de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, v. 8, n.3, p. 213-225, 2014.

PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; SILUK, Ana Cláudia Pavão. Educação especial: práticas pedagógicas a distância na formação de professores para o atendimento educacional especializado. **ETD: Educação Temática Digital,** Campinas, v.14, n. 2, p.61-74, dez. 2012.

PENNA FIRME, Thereza. **Os avanços da avaliação no século XXI.** Disponível em: <http://www.unigranrio.br/unidades_adm/cpa/downloads/Avancos_da_avaliacao_no_seculoXXI_Therereza_P_Firme.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

_____. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

_____. **Uma perspectiva inclusiva da avaliação.** Disponível em: <http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/16_06_10%20PENNA%20FIRME%20-%20UMA_PERSPECTIVA_INCLUSIVA_D_%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 30 abr.2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **La fabrication de L'Excellence Scolaire.** Paris: Droz, 1984.

PETRÓ, Caroline da Silva. **A inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais.** 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO,* 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

PIETRO, Rosângela Gavioli; SOUZA, S. M. Z. L. Educação Especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. **Educação Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 375-396, jul. 2007.

PIETRO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. *In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.) Professores e educação especial: formação em foco.* Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 91-110.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. *In: MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréia Regina Nunes (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 61-82.

PORTO, Patricia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializada em sala de recursos multifuncionais:** um estudo do contexto paranaense. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RAMOS, Marília P.; SCHABBACH, Letícia M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Públ.**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 271-294, set./out. 2012.

REBELO, Andressa Santos. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia, 2013.*

REIS, Claudinei Vieira dos. **Tecnologia assistiva da perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano.** 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

RIBAS, J. B. **Preconceitos contra as pessoas com deficiência.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em educação especial:** tecnologias de governo no atendimento educacional especializado. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

ROVEDER, Ângela Balbina Picada. **Sala virtual de recursos multifuncionais para potencializar o atendimento educacional especializado.** 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília:** a sistematização do atendimento e o uso do computador como

apoio pedagógico – um estudo de caso. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANKAKO, Andréia Naomi. **Tecnologia assistiva das salas de recursos multifuncionais: avaliação de dispositivos para adequação postural.** 2013. 93 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'LGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, 2015.

SCHIAVON, Daiane Natália. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum.** 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

SCHNEIDER, Fernanda Chagas. **Cidade um computador por aluno UCA total: uma totalidade inclusiva em discussão.** 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SCRIVEN, Michael S. The methodology of evaluation. *In: AERA. Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA – Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1).

SILVA, Shirley. Faces do direito à educação: trajetórias escolares de pessoas com deficiência. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 37.,* 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez, ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado.** 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUSA, Sandra. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: n. 94, p. 43-49, ago.1995.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado para surdos.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record,** n. 68, 1967. p. 523-40.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARTUCCI, Dulcéria *et al.*. Avaliação e o atendimento educacional especializado. **Poiésis Pedagógica**. [S.l.], v. 12, n.1, p. 67-94, jul. 2014. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31207>>. Acesso em: 10 set. 2016.

TENTES, Vanessa Terezinha Alves. **Superdotados e superdotados *underachievers***: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. 2011. 241 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TEZZARI, M. L. “**A SIR chegou...**” Sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino em Porto Alegre. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

VICTOR, Sônia Lopes; CAMIZÃO, Amanda Costa. Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

VICTOR, S. L. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 91-104.

VIEIRA, Marcos Antonio; TENÓRIO, Robinson Moreira. Lacunas conceituais na doutrina das quatro gerações: elementos para uma teoria da avaliação. *In*: TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçai de Magalhães. (Orgs.) **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 53-73.

VITTA, M.C. **Políticas públicas para a inclusão escolar**: desafios e perspectivas no município de Franca – SP. 2011, 172 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**: problemas de teoria e da história da psicologia. Vol. 1. Moscou, 1982.

_____. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

ZARDO, Sinara Pollom. A organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro para jovens com deficiência: a ótica dos gestores de Estado da educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011.

ZARDO, Sinara Pollom; WELLER, Wivian. Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever de oferta. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZIENTARSKI, Clarice; LIMA, Maria Aires de; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. O processo de formação continuada em serviço no município de Fortaleza. **R. Transmutare**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 38-53, jan./jun. 2016.

APÊNDICE A – FICHA RESUMO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

EIXO: AVALIAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

FICHA RESUMO DAS ENTREVISTAS

FICHA N° _____

GRAVAÇÃO N° _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

ENTREVISTADO: _____

DATA: ____/____/____

1. CONDIÇÕES NAS QUAIS SE DESENVOLVEU A ENTREVISTA:

2. COMPORTAMENTOS NÃO-VERBAIS NO ENTREVISTADO:

3. OBSERVAÇÕES DE ORDEM GERAL:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE AEE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

EIXO: AVALIAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE AEE

Interlocutor (código): Prof_1

Data: __/__/__

Horário: Início: _____ Fim: _____

Nº da gravação: _____

Caro (a) professor(a),

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa de doutorado “**AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E PROPOSIÇÕES**”, que tem como objetivo “investigar a avaliação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual desenvolvido no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com vistas a propor estratégias de compreensão e utilização dos resultados dessa avaliação pelos professores da sala de aula regular”. Este roteiro de entrevista tem por finalidade conhecer as concepções do sujeito sobre a avaliação em leitura e escrita dos alunos com deficiência realizada no âmbito da sala de AEE e sala de aula comum. Para isso solicitamos gentilmente contar com a sua colaboração na resposta às questões formuladas a seguir. Ressaltamos que todos os dados pessoais de identificação e da instituição serão mantidos **em total sigilo ético**.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ana Paula Lima Barbosa. UFC. Email: lima.anapaula13@gmail.com

ORIENTADORA: Drª Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca - UFC. Email: isabelfil@uol.com.br

1. Quais são suas impressões sobre o instrumental de avaliação de leitura e escrita da SME?
2. O instrumental se mostra adequado ao que se propõe?
3. Na sua opinião, quais são as bases teóricas do instrumental?
4. Todos os itens do instrumental são aplicados com os alunos com deficiência intelectual? E na ordem que se apresentam?
5. Em que medida os conceitos da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro podem contribuir com a aquisição de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual?
6. Algo merece destaque positivo no instrumental? Se sim, o que?
7. Qual o alcance desse instrumental para avaliar os alunos com deficiência intelectual?
8. Há lacunas no instrumental referido? Se sim, quais?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TÉCNICA DA SME



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

EIXO: AVALIAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TÉCNICA DA SME

Interlocutor (código): Tec_Sec.

Data: __/__/__

Horário: Início: _____ Fim: _____

Nº da gravação: _____

Caro (a) professor(a),

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa de doutorado “**AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E PROPOSIÇÕES**”, que tem como objetivo “investigar a avaliação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual desenvolvido no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com vistas a propor estratégias de compreensão e utilização dos resultados dessa avaliação pelos professores da sala de aula regular”. Este roteiro de entrevista tem por finalidade conhecer o histórico das Fichas de Avaliação da Secretaria da Educação de Fortaleza/CE, considerando seu histórico de desenvolvimento, bases teóricas, e possibilidades de monitoramento dos resultados por aquela rede de ensino. Para isso, solicitamos gentilmente contar com a sua colaboração na resposta às questões formuladas a seguir. Ressaltamos que todos os dados pessoais de identificação e da instituição serão mantidos **em total sigilo ético**.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ana Paula Lima Barbosa. UFC. Email: lima.anapaula13@gmail.com

ORIENTADORA: Drª Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca - UFC. Email: isabelfil@uol.com.br

1. Os alunos com deficiência atendidos pelo AEE são avaliados com apoio de algum instrumental? Se sim, qual?
2. Em quais circunstâncias o instrumental foi criado? Por quem/equipe? Originou-se por demanda da própria Célula/SME ou suscitado por outros?
3. Quem utiliza esse instrumental na rede? De que forma?
4. O instrumental possui uma base teórica? Se sim, qual?
5. A Célula/SME realiza a gestão desse instrumental? Se sim, de qual forma? Há monitoramento/tratamento dos resultados coletados por meio desses instrumentos? Se sim, de que forma?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR
PEDAGÓGICO E/OU DIRETOR ESCOLAR**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

EIXO: AVALIAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO E/OU
DIRETOR ESCOLAR**

Interlocutor (código): Coord_Pedag.

Data: __/__/__

Horário: Início: _____ Fim: _____

Nº da gravação: _____

Caro (a) professor(a),

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa de doutorado “**AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E PROPOSIÇÕES**”, que tem como objetivo “investigar a avaliação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual desenvolvido no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com vistas a propor estratégias de compreensão e utilização dos resultados dessa avaliação pelos professores da sala de aula regular”. Este roteiro de entrevista tem por finalidade conhecer as concepções do sujeito sobre a avaliação em leitura e escrita dos alunos com deficiência realizada no âmbito da sala de AEE e sala de aula comum. Para isso solicitamos gentilmente contar com a sua colaboração na resposta às questões formuladas a seguir. Ressaltamos que todos os dados pessoais de identificação e da instituição serão mantidos **em total sigilo ético**.

Agradecemos por sua colaboração!

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ana Paula Lima Barbosa. UFC. Email: lima.anapaula13@gmail.com

ORIENTADORA: Drª Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca - UFC. Email: isabelfil@uol.com.br

1. Você tem conhecimento sobre como é realizado o trabalho pedagógico na sala de Atendimento Educacional Especializado da escola com os alunos com deficiência intelectual?
2. Como ocorre a avaliação de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual na escola?
3. Existe alguma articulação entre os trabalhos pedagógicos realizados pelo professor do AEE e das salas de aula regulares que possuem alunos com deficiência intelectual matriculados? Se sim, de que ordem?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/PROPEQ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/PROPEQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E

Pesquisador: ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49389015.0.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.320.667

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira caracterizado como um estudo de caso, com abordagem qualitativa descritiva. A pesquisa será desenvolvida na escola municipal Padre Felice Pistoni, da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE. Participarão da pesquisa gestores escolares, a professora de AEE e os professores de salas de aula regulares selecionados. Ainda nos meses de 2015, serão realizadas observação não participantes e entrevistas com os gestores escolares, a professora de AEE e os professores de salas de aula regulares selecionados. De fevereiro a junho de 2016, serão realizadas as sessões reflexivas e de trabalho com a professora de AEE e os professores de salas de aula regulares sujeitos da pesquisa. Já foi realizada análise de documentos nas bases de dados da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza com o objetivo de reunir informações sobre as escolas, professores e alunos com deficiência daquela rede de ensino. Além disso, os pesquisadores já analisaram o Instrumental avaliativo denominado Ficha de Avaliação Pedagógica em leitura e escrita de alunos com deficiência, utilizado pelos professores de AEE daquela rede de ensino. Serão coletados e analisados, ainda, documentos produzidos pela escola pesquisada que colaborarão na compreensão do funcionamento daquele contexto. Serão realizadas observações não participantes e entrevistas com os técnicos na Célula de Educação Especial/SME a fim de

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 1.320.667

conhecer o histórico, bases conceituais e a existência de mecanismos de monitoramento do desempenho dos alunos com deficiência intelectual produzido a partir da citada Ficha de Avaliação. E, ainda, entrevistas com a Diretora, o Coordenador Pedagógico, a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com professores do ensino regular da escola referida. Finalizado o momento de entrevistas, a professora de AEE e professores de salas regulares participarão de sessões reflexivas e de trabalho facilitadas pela pesquisadora. As sessões serão realizadas com três finalidades: a) propiciar a reflexão dos docentes sobre o ensino, a aprendizagem e avaliação dos alunos com deficiência intelectual com apoio nos dados coletados nas observações e entrevistas e literatura sobre a temática; b) ensinar a elaboração coletiva de formas de compreensão, interpretação dos resultados provenientes das avaliações realizadas no AEE; c) propor estratégias de utilização dos resultados das avaliações que beneficiem o trabalho pedagógico de leitura e escrita dos professores das salas de aula regulares com os alunos com deficiência intelectual. Como procedimento de tratamento dos dados, será utilizada a análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Franco (2005).

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Investigar a avaliação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual desenvolvido no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com vistas a propor estratégias de compreensão, interpretação e utilização dos resultados dessa avaliação pelos professores da sala de aula regular.

Específicos: Conhecer o processo de elaboração do Instrumental de Língua portuguesa utilizado pelos professores de AEE da rede de ensino de Fortaleza-CE; Conhecer e analisar o trabalho pedagógico desenvolvido durante o atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual, com ênfase na avaliação de leitura e escrita; Investigar possível articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores das salas regulares dos alunos com deficiência intelectual; Facilitar um trabalho colaborativo entre o professor de AEE e os professores das salas regulares para o desenvolvimento de estratégias de compreensão e interpretação dos resultados de avaliação capazes de contribuir com o processo de aquisição da língua escrita pelos alunos com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A realização da pesquisa expõe os participantes a riscos ou desconfortos mínimos. Para resolvê-los ou minimizá-los a pesquisadora mencionam os respeito aos princípios da bioética.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.320.667

Benefícios: Conhecimento para proposição de estratégias de compreensão e de utilização dos resultados das avaliações pelos professores da sala de aula regular.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente e relevante para área de educação. Objeto de pesquisa bem descrito, objetivos claros e congruentes com a metodologia apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os documentos pertinentes ao protocolo de pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas e documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_570160.pdf	26/10/2015 22:19:07		Acelto
Outros	Ana_Paula_L_B_Cardoso_Lattes.docx	26/10/2015 22:18:21	ANA PAULA LIMA BARBOSA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEsujetos_todos.docx	26/10/2015 22:15:08	ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_final.docx	26/10/2015 22:13:03	ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO	Acelto
Folha de Rosto	folha_rosto_15_09.pdf	15/09/2015 18:29:18	ANA PAULA LIMA BARBOSA	Acelto
Outros	carta_encam_ass.pdf	02/09/2015 19:56:28	ANA PAULA LIMA BARBOSA	Acelto
Outros	dec_concord_ass.pdf	02/09/2015 19:54:45	ANA PAULA LIMA BARBOSA	Acelto
Outros	autor_pesquisa_SME.pdf	12/08/2015 21:40:45		Acelto

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.320.667

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 12 de Novembro de 2015

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodovalho Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE AULA COMUM



**Secretaria Municipal de Educação
Atendimento Educacional Especializado**

**FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO(A)
PROFESSOR(A) DA SALA DE AULA COMUM**

ALUNO(A): _____
PROFESSOR(A): _____ SÉRIE: _____

I. DO(A) ALUNO(A):

a) Qual a principal dificuldade identificada por você no seu aluno que justifique o encaminhamento para o AEE?

b) Quais os conhecimentos/potencialidades/habilidades que identifica em seu aluno? Que atividades ele consegue fazer sozinho? E quais consegue com ajuda?

c) Como você descreveria a participação e o envolvimento do aluno(a) nas atividades propostas em sala de aula e nos demais eventos da escola?

d) Como avalia o envolvimento e a participação da família em relação à criança na escola?

II. DO TRABALHO NA SALA COMUM:

a) Quais são as principais dificuldades em relação ao trabalho com o aluno?

b) O que você tem feito para superar as dificuldades encontradas no trabalho com o aluno?

III. DO TRABALHO DE AEE:

a) De que forma você acredita que o AEE pode contribuir para melhorar o desempenho escolar de seu aluno?

b) Na sua opinião, como se daria a parceria entre o trabalho do AEE e a sala de aula?

ANEXO C – ENTREVISTA COM A FAMÍLIA



**Prefeitura Municipal De Fortaleza
Secretaria Municipal De Educação**

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

ENTREVISTADO: _____

GRAU DE PARENTESCO: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

Nome: _____

Idade Atual: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Série: _____

_____ Turma: _____ Turno: _____ Endereço: _____

Bairro: _____ Telefones: _____

Nome do Pai: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Nome da Mãe: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Religião: _____

Queixa _____

Inicial: _____

Tem algum tipo de eficiência? _____ Qual? _____

2. HISTÓRIA DE VIDA DO ALUNO:

A mãe teve uma gravidez normal? () Sim () Não

Foi uma gravidez desejada?

Qual a participação do pai durante e após a gestação?

Teve alguma doença infecto-contagiosa durante a gravidez?

Qual foi o tipo do parto?

Apresentou algum problema ao nascer?

Andou com que idade?

Falou com qual idade?

Tem parentes que tenham algum tipo de deficiência?

3. CONTEXTO FAMILIAR:

Situação dos pais: () separados () juntos

Vive com quem?

Tem irmãos? () sim () não Quantos? Meninos _____
Meninas _____

Em caso de separação dos pais, houve disputa ou acordo sobre quem ficaria com a criança? Qual o acordo acertado?

Que idade ela tinha? Que explicações lhe deram? Como ela reagiu?

Em caso de novo casamento, como a criança recebeu esta situação? Como se dá a sua relação com o padrasto ou madrasta? Novos irmãos? Quantos? Com que idade? Como se dá a relação com os irmãos?

Caso sejam separados, acontecem visitas? Como a criança reage?

Caso os pais vivam juntos, como convivem? Já se separaram e se reconciliaram? Brigam na frente dos filhos? Concordam ou divergem na educação deles?

Descreva a relação entre irmãos:

A criança demonstra preferência por algum dos seus irmãos? E dificuldade com algum outro?

Julga-se mais ou menos querida pelos pais? Como se relaciona com os pais?

Pais e filhos têm atividades de lazer?

Os pais têm consciência dos direitos do seu filho à educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos?

4. Aspectos Individuais do Aluno

4.1 Clínicos

Apresenta dificuldade: auditiva visual cognitiva
psicomotora linguagem outras Especifique:

Fez alguma avaliação médica? Qual?

O aluno faz uso de algum medicamento?

Atualmente, o aluno tem algum acompanhamento clínico?

Há quanto tempo?

Dorme bem?

Que tipo de doenças já teve? () da infância () bronquite () alergia
() problemas cardíacos () problemas respiratórios
() outros Especifique:

Cirurgias: Qual (is)?

Com que idade?

Vacinas: Quais?

4.2 Emocionais:

Descreva o temperamento:

Chora facilmente?

Se irrita facilmente?

É ciumento?

É carinhoso(a)?

Manifestações de carinho: de que forma?

Com quem?

Como reage às ordens e às proibições? Qual a atitude dos pais?

Há auto-agressão?

Tem medo? _____ De que?

Como costuma reagir?

Qual a atitude dos pais?

Usou chupeta ou dedo? _____ Até quando?

Roeu ou roe unhas? _____ Até quando?

Apresenta ou apresentou algum outro tique nervoso? Qual?

Qual a atitude dos pais frente a estes hábitos?

Mentiras, furtos ou fugas de casa? _____

Qual a atitude dos pais?

Como é o aluno em casa?

O que ele gosta de fazer?

5. Aspectos Sociais:

Adapta-se facilmente aos ambientes?

Brincadeiras preferidas

Onde brinca?

Com quem brinca?

Que tipos de brincadeiras rejeita?

É cuidadoso e organizado com seu material e com seus brinquedos?

Respeita as regras de convivência/sociais?

Em situações de conflito, como procura defender-se?

6. Sexualidade:

Curiosidade sexual: perguntas sobre questões sexuais, sobre nascimento de crianças, comparações com o sexo oposto? Com que idades se manifestaram?

Masturbação: Realiza abertamente ou não? Desde quando? Frequência? Atitude dos pais?

Alguma experiência sexual precoce?

Foi dada alguma informação sexual? Por quem?

7. Práticas Educativas para a vida independente:

Veste-se sozinho?

Faz uso de banheiro com autonomia?

Controla os esfíncteres?

Alimenta-se sozinho?

Se comunica bem? _____ Sabe transmitir algum recado?

Apresenta alguma dificuldade na locomoção?

8. Contexto Escolar:

Com que idade o aluno começou a frequentar a escola? _____

Houve alguma mudança de escola? () sim () não

Motivo:

Há quanto tempo está na atual escola?

Gosta da escola?

É/foi repetente? () sim () não

Série(s): _____

Motivo:

Qual a expectativa da família com relação à aprendizagem da criança?

Faz alguma atividade/esporte extra-escola? () sim () não Qual(is)?

Qual o horário e o local onde faz as tarefas?

Necessita de auxílio? () sim () não

Quem ajuda?

Envolvimento da família com a escola (reuniões, comemorações, outros)

ANEXO D – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
2014

APRESENTAÇÃO

Alguns alunos chegam à escola com laudo(s) médico(s) que os insere numa determinada condição de deficiência, seja intelectual, sensorial, física, motora, múltipla, com síndromes ou com quadros psicológicos graves. Esses alunos, por sua vez, são matriculados em sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que integram o público alvo da educação especial. Outros alunos chegam à escola para a realização da primeira matrícula sem laudo, mas apresentam comportamentos que levantam suspeitas de algum tipo de deficiência ou síndrome.

A fim de assegurar a inclusão imediata de todos os alunos às escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação por meio da Célula de Educação Especial respaldada pela Nota Técnica nº 04/2014 (art. 9º) determina que os professores que atuam nas salas de Recursos Multifuncionais elaborem o “estudo de caso, primeira etapa do Plano de AEE”, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/TEA e altas habilidades/superdotação para ser declarado no Censo Escolar.

Diante disso, faz-se necessário a realização da presente Avaliação Diagnóstica com os objetivos de conhecer as necessidades específicas dos alunos, remover as barreiras para a aprendizagem e participação, bem como garantir o atendimento de suas especificidades educacionais.

Célula de Educação Especial

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

Escola: _____ Distrito Educacional: _____

Aluno(a): _____

Data de nascimento: ___/___/___ Sexo: F () M ()

Responsável: _____ Parentesco: _____ Estava presente ao longo da avaliação:

Sim () Não ()

Contato: _____

Queixa principal: _____

Deficiência (com laudo): Sim () Não () Qual? _____

Altas habilidades/superdotação (com laudo): Sim () Não ()

Transtornos Globais do Desenvolvimento (com laudo): Sim () Não () Qual? _____

Data da Avaliação diagnóstica: _____

2. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

2.1. Demonstra dificuldade ao se separar do responsável para a realização da avaliação: Sim () Não ()

Em alguns momentos ()

2.1.1. Não houve separação, pois o responsável estava presente ao longo da avaliação ()

2.1.2. Apresentou durante a separação:

Choro () Birra () Segurança ()

2.2. Demonstra receptividade com o avaliador:

Sim () Não () Em alguns momentos ()

2.3. Apresenta comportamento ao longo da avaliação:

Introvertido () Extrovertido () Variável () Chama atenção para si ()

Agressivo () Inquieto/impaciente () Apresenta iniciativa ()

Sabe esperar sua vez ()

2.4. Demonstra durante as atividades:

Segurança () Insegurança () Apatia () Motivação () Independência ()

Dependência ()

3. DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA

3.1. Consegue ouvir: vozes () ruídos ()

3.2. Formas de comunicação: Gestos representativos () Gestos indicativos () Vocalização ()

Oralização () Libras () Libras Tatil () Tadoma () Braille () Escrita na palma da mão em

bastão () Escrito em negrito () Contato visual ()

4. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

4.1. Expressões faciais

4.1.1. Aponta em figuras e retratos expressões faciais:

- Alegria: Sim () Não () Apresenta dúvida () Recusou-se a realizar a atividade ()

- Tristeza: Sim () Não () Apresenta dúvida () Recusou-se a realizar a atividade ()

- Susto: Sim () Não () Apresenta dúvida () Recusou-se a realizar a atividade ()

- Preocupação: Sim () Não () Apresenta dúvida () Recusou-se a realizar a atividade ()

4.1.2. Representa as expressões faciais por meio de mímica:

Alegria () Tristeza () Susto () Preocupação () Recusou-se a realizar a atividade ()

4.2. Coordenação motora fina

- Desenho livre do corpo humano

Apresenta:

Preensão palmar () Movimentos finos/leves com pouca preensão () Movimentos que caracterizam descarga motora () Necessita de adaptação no manuseio dos instrumentos ()

Movimento de pinça sem destreza manual () Movimento de pinça com destreza manual () Recusou-se a realizar a atividade ()

4.3. Coordenação motora ampla

Utiliza cadeira de rodas: Sim () Não ()

Utiliza outro instrumento/recurso para locomoção: Sim () Não () Qual: _____

Apresenta dificuldade na locomoção: Sim () Não () Qual: _____

Apresenta espasmos: Sim () Não ()

4.4. Distinção de gênero

Distingue as diferenças entre meninos e meninas

Sim () Não () Apresentou dúvida () Recusou-se a realizar a atividade ()

4.5. Diferenças de idade

Distingue as diferenças entre:

- Criança: Sim () Não () Afirmou ser: _____

- Jovem: Sim () Não () Afirmou ser: _____

- Idosos: Sim () Não () Afirmou ser: _____

Recusou-se a realizar a atividade ()

4.6. Lateralidade

3.6.1. Predominância lateral dos membros superiores e inferiores

Manual: () direita () esquerda

Pedal: () direita () esquerda

Ocular: () direita () esquerda

3.6.2. Apresenta lateralidade:

() destra () sinistra () falsa sinistra () falsa destra () cruzada () ambidestra () mal definida

4.7. Orientação espacial

- Em cima: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Embaixo: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Dentro: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Fora: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Ao lado: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Em frente: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Detrás: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

Recusou-se a realizar a atividade ()

4.8. Orientação temporal

- Antes: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Depois: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Dia da semana: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Mês: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Ano: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

Recusou-se a realizar a atividade ()

5. DISCRIMINAÇÃO VISUAL

5.1. Apresenta dificuldade visual na discriminação de objetos: Sim () Não () As vezes ()

5.2. Apresenta dificuldade visual na discriminação de cores: Sim () Não () As vezes ()

5.3. Em sua opinião, o(a) estudante precisa utilizar algum tipo de recurso óptico: Sim () Não ()

Qual: _____

5.4. Usa algum tipo de recurso óptico: Sim () Não () Qual: _____

6. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

6.1. Classificação de objetos por:

	Identifica	Nomeia	Associa
Cores	Sim ()	Sim ()	Sim ()
	Não: ()	Não: ()	Não: ()
	Apresenta dúvida ()	Apresenta dúvida ()	
	Recusou-se a realizar a atividade ()		
Formas	Sim ()	Sim ()	Sim ()
	Não: ()	Não: ()	Não: ()
	Apresenta dúvida ()	Apresenta dúvida ()	
	Recusou-se a realizar a atividade ()		
Tamanho	Sim ()	Sim ()	Sim ()
	Não: ()	Não: ()	Não: ()
	Apresenta dúvida ()	Apresenta dúvida ()	
	Recusou-se a realizar a atividade ()		

6.2. Conservação de massa

Conserva () Hesita em realizar a atividade () Oscila nas respostas () Não conserva ()

Recusou-se a realizar a atividade ()

6.3. Raciocínio lógico

Associação de ideias

- Sequência lógica: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Análise: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

- Síntese: Sim () Não () Apresenta dúvida ()

Recusou-se a realizar a atividade ()

7. SISTEMA DE NUMERAÇÃO

	Sim	Não
Representou graficamente o numeral		
Associou o numeral à quantidade correspondente		
Identifica o zero (0)		
Associa o numeral zero (0) a ausência de elementos		
Identifica quantidades até 10		
Indica o sinal de mais (+)		
Indica o sinal de igual (=)		
Completa a sequência de numerais até 10		
Coloca os numerais em ordem crescente até 10		
Coloca os numerais em ordem decrescente até 10		



Identifica quantidades maiores que 10		
Identifica quantidades menores que 10		
Agrupar formando uma dezena		
Identifica o antecessor de um número		
Identifica o sucessor de um número		
Resolve problemas simples com quantidades até 10		
Agrupar objetos formando uma dúzia		
Lê os numerais até 50		
Identifica quantidades até 50		
Identifica quantidades mais de 50		
Recusou-se a realizar a atividade		

8. LINGUAGEM ORAL

Apresenta fala compreensível: Sim () Não () Pouco compreensível ()

Característica: _____

9. LINGUAGEM ESCRITA

9.1. Escrita do nome completo	Sim	Não	
Representa por meio de rabiscos e garatujas, sem distinção entre pauta escrita e demais caracteres			
Escreve de forma não convencional, mas conserva a letra inicial do seu pré-nome, aproximando-se da escrita de alguma parte do nome			
Ao ser questionado verbaliza/identifica as letras iniciais e finais do seu pré-nome			
Escreve o pré-nome com ausência ou troca de letras			
Escreve o pré-nome convencionalmente sem atribuir valor sonoro as letras iniciais e finais			
Escreve o pré-nome convencionalmente, atribuindo valor sonoro as letras iniciais e finais			
Escreve o nome completo com ausência ou troca de letras			
Escreve o nome completo convencionalmente com hipersegmentação entre as palavras/letras do nome próprio <i>* Espaços em branco a mais na pauta escrita</i>			
Escreve o nome completo convencionalmente com hiposegmentação entre as palavras do nome próprio <i>* Junção de duas ou mais palavras na pauta escrita</i>			
Escreve com letra cursiva			
Apresenta ora letra cursiva ora letra de forma			
Relaciona as letras do seu nome com outros nomes de objetos/pessoas/lugares			
Escreve fora da linha pré-determinada			
Recusou-se a realizar a atividade			
9.2. Nível conceitual de escrita (quatro palavras e uma frase)			
Pré-silábico ()	Silábico ()	Silábico-Alfabético ()	Alfabético ()
Recusou-se a realizar a atividade ()			

10. LEITURA

Leitura frase/contexto	Sim	Não
Descreve a imagem corretamente		
Diferencia texto e imagem		
Leitura com base na imagem		
Atribui uma palavra (com base na imagem) a toda a extensão da pauta escrita		
Leitura com base na letra inicial		
Leitura com base nas sílabas iniciais		
Lê convencionalmente cada palavra sem atribuir sentido		
Lê decodificando sem atribuir sentido		
Lê convencionalmente a frase, atribuindo sentido		
Acompanha a leitura do texto com o dedo		
Troca ou omite fonemas durante a leitura		
Recusou-se a realizar a atividade		
Leitura de um pequeno texto/bilhete	Sim	Não
Hesita em realizar a leitura		
Faz a leitura de letras aleatórias		
Leitura com base na adivinhação		
Troca ou omite fonemas na leitura		
Compreende parcialmente o texto		
Compreende o texto		
Interpreta o texto incluindo outros elementos		
Interpreta por meio de sinais (LIBRAS)		
Interpreta por meio de gestos caseiros/domésticos		
Acompanha a leitura do texto com o dedo		
Recusou-se a realizar a atividade		

Outras observações, caso julgue necessárias:

ANEXO E – PROCEDIMENTOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



PROCEDIMENTOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Prezado(a) professor(a), segue abaixo algumas sugestões de atividades e procedimentos que podem auxiliar na realização da Avaliação Diagnóstica para elaboração do estudo de caso, que por sua vez, constitui-se como documento comprobatório para a matrícula desse estudante na Sala de Recursos Multifuncionais e para o cadastro no Censo Escolar.

Ressalta-se que, caso o(a) estudante apresente deficiência auditiva/surdez, deficiência visual/cegueira ou surdocegueira, o(a) avaliador(a) pode utilizar os Instrumentais de Avaliação, para auxiliar a aplicabilidade da Avaliação Diagnóstica.

• RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Recepcione o(a) estudante e o(a) responsável em sala, explicando como será realizada a avaliação, destacando sua função. Explique para o(a) responsável a importância da avaliação ser feita em particular com o(a) estudante, sem a presença do(a) mesmo(a).

A despedida ou não do(a) responsável com o(a) estudante deve ser analisada e registrada na Avaliação, bem como a receptividade com o avaliador e o comportamento do(a) estudante ao longo das atividades.

• DESCRIMINAÇÃO AUDITIVA

As orientações para avaliação da descrição auditiva estão em anexo.

• DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

• Expressões faciais

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Realize essas atividades de maneira lúdica e atrativa para o(a) estudante.

Apresente as gravuras (em anexo) com as expressões faciais para o(a) estudante, fazendo alguns questionamentos explícitos, tais como: você reconhece alguma dessas expressões? Como esta criança está aqui (aponta)? E esta (aponta)? Cadê a criança que está sorrindo? E a criança que está triste? Essas duas expressões são iguais? As respostas devem ser analisadas e registradas nos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes.

• Coordenação motora fina

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Peça para o(a) estudante desenhar o corpo humano.

Disponibilize canetas, lápis grafite, canetinhas e analise os aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes. Deixe o(a) estudante se expressar livremente, mas cuidado para se prolongar esta atividade.

• Distinção de gênero / Diferenças de idade

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Realize essas atividades de maneira lúdica e atrativa para o(a) estudante.

Apresente as gravuras do menino, da menina, do jovem, das crianças e dos idosos (em anexo), fazendo alguns questionamentos explícitos, tais como: você reconhece alguma dessas gravuras? E essa (aponte) parece com quem? Parece com alguma pessoa que você conhece? Cadê as crianças? Essas duas expressões são iguais? As respostas devem ser analisadas e registradas nos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes.

- **Lateralidade**

Segue abaixo os conceitos dos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica:

- o Destra: dominância clara e evidente do lado direito
- o Sinistra/canhoto: dominância clara e evidente do lado esquerdo
- o Falso sinistro: quando o indivíduo utiliza-se do lado esquerdo por decorrência de uma paralisia ou amputação
- o Falso destro: quando o indivíduo adota o lado direito por decorrência de uma paralisia ou amputação
- o Cruzada: quando há discordância entre o lado preferencial dos membros inferiores e superiores, ou entre o olho e os membros (DED/ DDE/ EDD/ EDE/ EED/ DEE)
- o Ambidestra: quando as atividades são realizadas por ambos os membros similarmente
- o Mal definida: quando não se estabelece a predominância dos lados do corpo. Utiliza-se sem habilidade em ambos os lados.

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Habilidade Manual: recortar uma gravura com tesoura;

Na hora do desenho: observar a mão que utiliza pra fazer a atividade; arremessar uma bola; abrir a porta; pegar um objeto no pote...

Pedal: chutar bola; fingir que está matando uma barata; subir na cadeira pra pegar algum objeto no armário; subir escada...

Ocular: colocar um furo no meio de um papel e perceber qual o olho foi utilizado para colocar no buraco; Utilizar um cano ou rolo de papel higiênico ou papel toalha e pedir para que pegue o cano com a mão direita no olho direito, depois mão esquerda no olho esquerdo, depois mão direita no olho esquerdo, mão esquerda no olho direito. Assim observa-se a predominância óculo-manual.

As respostas devem ser analisadas e registradas nos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes.

- **Orientação espacial**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Realize essas atividades de maneira lúdica e atrativa para o(a) estudante.

Apresente uma caixa surpresa (caixa de sapato) com alguns objetos atrativos e peça que movimente um (de sua preferência), seguindo os aspectos espaciais que devem ser analisados. As respostas devem ser analisadas e registradas nos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes.

- **Orientação temporal**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Essa atividade pode ser realizada mediante questionamentos, sob o apoio de um calendário, por exemplo. As respostas devem ser analisadas e registradas nos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes.

- **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

- **Classificação de objetos por:**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Realize essas atividades de maneira lúdica e atrativa para o(a) estudante.

Utilize os blocos lógicos - Misture diferentes peças, de cores, formas e tamanhos diversos e faça alguns questionamentos a fim de analisar os aspectos solicitados na Avaliação: você pode me dar uma forma com a cor azul? Essa é azul? E essa? Qual é a cor da folhinha, você sabe? E a cor do coração? Qual é? Pode me dar a forma que parece com o chapéu do palhaço ou da televisão? Qual nome dela? Você pode me dar o quadrado grande? E o pequeno? Qual é o grande e o pequeno? As respostas devem ser

analisadas e registradas nos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes.

- **Conservação de massa**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Faça todos os procedimentos na frente do(a) estudante, pedindo sempre para ele(a) verbalizar.

Retire duas massinhas de sua caixa, pergunte se são iguais. Faça uma bolinha com uma delas e peça para o(a) estudante fazer outra. Depois peça para ele(a) verificar se estão iguais/mesmo tamanho. Após a verificação pergunte: tem mais massa aqui (aponte), mais aqui (aponte) ou está igual aqui e aqui (aponte com os dedos indicador e polegar). Alterne as perguntas.

- **Raciocínio lógico**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Realize essas atividades de maneira lúdica e atrativa para o(a) estudante.

Apresente uma sequência de quatro peças, e peça para ordenar. Depois peça para explicar a organização, verificando se apresenta uma análise (descreve cada parte da sequência) ou uma síntese (descreve de forma global a sequência).

- **SISTEMA DE NUMERAÇÃO**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Para a realização dessas atividades você poderá utilizar as cartelas com os números e os sinais (em anexo), a escala cursinaria, o material dourado, tampinhas para correspondência numérica, e o calendário.

- **LINGUAGEM ESCRITA**

- **Escrita do nome completo**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Peça para escrever o nome (geralmente eles perguntam “é todo ou só o primeiro”) observe se escreve o nome completo ou o pré-nome.

Ao longo da atividade, faça perguntas a fim de analisar os itens solicitados, tais como: qual a primeira letra do seu nome? E a última? Peça sempre para apontar.

Caso as respostas não sejam satisfatórias, escreva o pré-nome do(a) estudante com letras de forma, recorte-as em cartões pequenos e peça para ele(a) ordená-las. Cubra a primeira letra e pergunte se ainda dá para ler. Cubra a última e repita a pergunta. Troque a primeira pela última letra e repita a pergunta.

Solicite que escreva o nome completo e analise os itens da avaliação.

- **Nível conceitual de escrita (quatro palavras e uma frase)**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Solicite a escrita de quatro palavras (apontador, caderno, lápis, giz) – ao término de cada palavra, peça para o(a) estudante ler a palavra e logo em seguida você marcará abaixo desta a marcação da leitura.

Depois mostre uma imagem e peça para o(a) estudante interpretá-la. Com base em sua interpretação, o(a) avaliador(a) auxiliará o(a) estudante a construir uma frase, que será escrita por ele(a).

Obs: Caso o(a) estudante tenha deficiência auditiva/surdez o(a) avaliador(a) mostra as imagens, sinaliza em Libras (sinal está ao lado da imagem), e solicita a escrita das palavras correspondentes às imagens.

o Características¹ dos níveis conceituais de escritas, segundo a Psicogênese da Língua Escrita:

- **Nível PRE-SILABICO:**

¹ Essas informações foram extraídas do Livro Avaliação da Leitura e da Escrita Uma abordagem psicogenética. FIGUEIREDO, Rita Vieira da. GOMES, Adriana Leite Limaverde. FARIAS, Maria Cílvio Queiroz. MELÔ, Claudiana Maria Nogueira de. Fortaleza, Edições UFC, 2009.

Indiferença entre desenho e escrita;
 Uso de sinais gráficos diferentes de desenho, mantendo-se relação com as características do que foi pedido (realismo nominal).



-Nível PRÉ-SILÁBICO:

Presença de modos de diferenciação na pauta escrita entre o encadeamento das letras, sob eixos qualitativos e quantitativos – neste nível as crianças compreendem que “coisas diferentes são escritas de modo diferente” (FIGUEIREDO, 2009, p. 9).

Eixo qualitativo: variação da posição do repertório escrito para escrever palavras diferentes.

Eixo quantitativo: faz-se necessário um número mínimo (três) e máximo (sete ou oito) de letras para que a criança legitime a pauta escrita como interpretável – a criança compreende que “não é possível ler uma palavra escrita com uma ou duas letras” (FIGUEIREDO, 2009, p. 9).

- Nível SILÁBICO:

Correspondência entre cada símbolo gráfico à uma unidade sonora. Essa correspondência pode ser de três tipos:

Sem valor sonoro correspondente: APONTADOR – T B C A

Com valor sonoro correspondente de vogais: APONTADOR – A O A O

Com valor sonoro correspondente de vogais e/ou consoante: APONTADOR – A P T O

- Nível SILÁBICO-ALFABÉTICO:

Combinação de características da escrita do nível silábico com o nível alfabético. Segundo Figueiredo (2009, p. 12) “a escrita da criança indica a presença de hipóteses muito próximas da escrita alfabética”.

Exemplo: APONTADOR – APTAO

CADERNO – CENO

- Nível ALFABÉTICO:

Neste nível “a criança se defrontará com as dificuldades próprias do sistema de escrita alfabético, como ortografia, espaçamentos entre as palavras” Figueiredo (2009, p. 13).

o Predominância² dos níveis conceituais de escrita para realização da avaliação de escrita.

² Esta referência foi extraída do Manual de Avaliação da Parte Escrita da Provas PAIC 2º ano, 2012. Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 Fortaleza, Ceará, Brasil 85 3459-6700

PRE-SILABICO X SILABICO			
3 palavras Pré-Silábicas	+	1 palavra Silábica	= Escrita Pré- Silábica
1 palavra Pré-Silábica	+	3 palavras Silábicas	= Escrita Silábica
SILABICO X SILABICO - ALFABETICO			
3 palavras Silábicas	+	1 palavra Silábico - Alfabética	= Escrita Silábica
2 palavras Silábicas	+	2 palavras Silábico - Alfabéticas	= Escrita Silábico - Alfabética
1 palavra Silábica	+	3 palavras Silábico - Alfabéticas	= Escrita Silábico - Alfabética
SILABICO - ALFABETICO X ALFABETICO			
3 palavras Silábico - Alfabéticas	+	1 palavra Alfabética	= Escrita Silábico- Alfabética
2 palavras Silábico - alfabéticas	+	2 palavras alfabéticas	= Escrita Silábico - Alfabética
1 palavra Silábico - Alfabética	+	3 palavras Alfabéticas	= Escrita Alfabética
ALFABETICO X ORTOGRAFICO			
3 palavras Alfabéticas	+	1 palavra Ortográfica	= Escrita Alfabética
2 palavras Alfabéticas	+	2 palavras ortográficas	= Escrita Alfabética
1 palavra Alfabética	+	3 palavras Ortográficas	= Escrita Ortográfica

• LEITURA

• **Leitura frase/contexto**

- Sugestão de atividade/Procedimento:

Mostre a gravura com a frase e peça para o(a) estudante interpretar a imagem.

Depois pergunte o que ele está vendo abaixo da imagem (frase): e aqui, o que você acha que tem escrito?

Em seguida peça para ele(a) localizar as palavras verbalizadas em sua interpretação, pedindo que informe o início e o final dessas palavras.

Não esqueça de perguntar o “porquê”: onde está a palavra pipa? Porque você acha que essa palavra é pipa? E essa também pode ser pipa?

• **Leitura de um pequeno texto/bilhete**

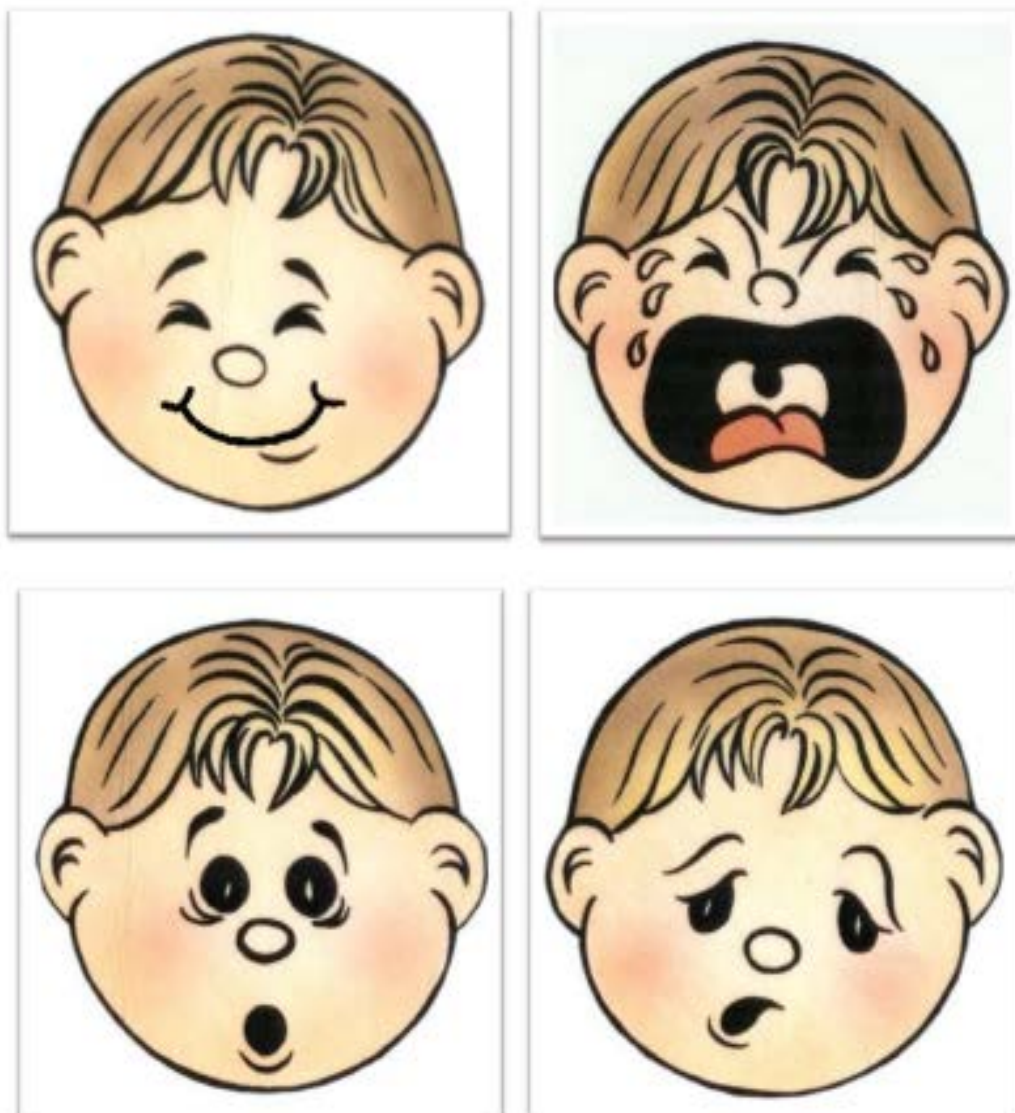
- Sugestão de atividade/Procedimento:

Apresente o cartão com o bilhete (em anexo) e peça para o(a) estudante ler.

Observe as respostas e registre nos aspectos disponibilizados na Avaliação Diagnóstica, bem como outros aspectos que julgar pertinentes.

ANEXOS

• Expressões faciais



- Diferenças de idade



- **Distinção de gênero**



- Sistema de numeração

1	2	3	4	5
6	7	8	9	0
=	+	10		

- **Palavras/imagens para a avaliação da linguagem escrita de estudantes com deficiência auditiva/surdez**

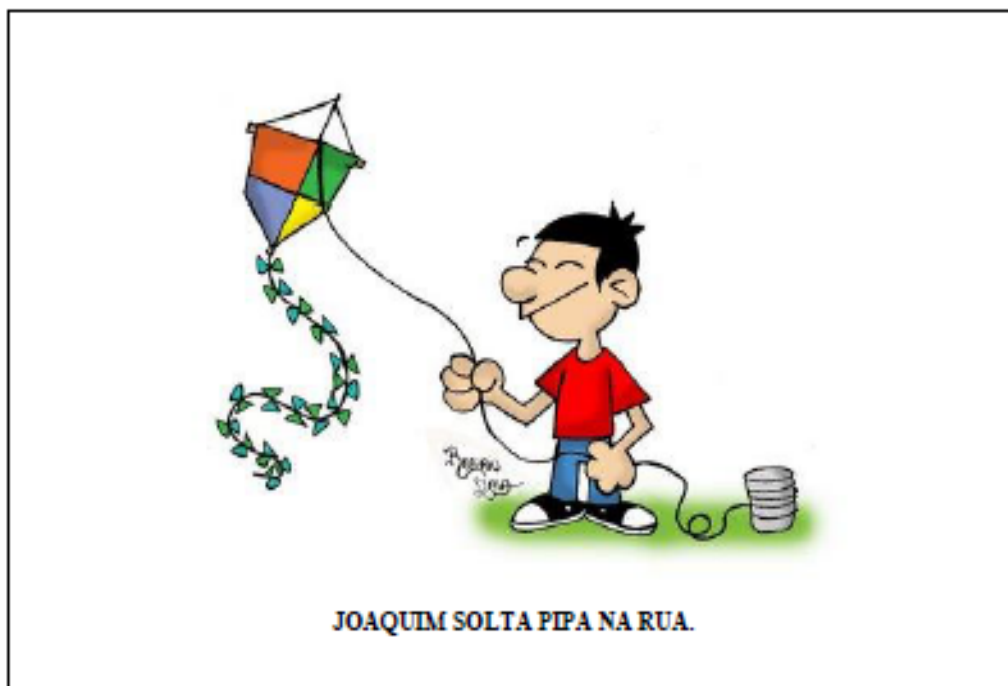
GRAVURA	SINAL EM LIBRAS
	
	



- Imagem para interpretação e construção da frase



- Leitura



**MARCELO,
HOJE TEM PARTIDA DE FUTEBOL NO CAMPO DO LUCAS AS 8:00 HORAS.
TE ENCONTRO LÁ.
ABRAÇOS,
GABRIEL**

ORIENTAÇÕES SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA ALUNOS COM SURDEZ

Avaliação da linguagem expressiva

- **Nível fonológico:** Nesse nível analisamos como os sinais são produzidos, ou seja, as unidades mínimas ou os parâmetros que compõem o sinal, a saber: Configuração de mão (são as diversas formas que as mãos tomam na realização do sinal), Movimento, Expressões não manuais.
- **Nível semântico:** registra-se se o significado do vocabulário e das sentenças produzidas está de acordo com a narração assistida. Nesse nível, o foco está na coerência, nas unidades de sentido produzidas pela criança e na sua relação com o texto motivador.

O vocabulário pode ser classificado com os seguintes conceitos:

- Pobre (sinais isolados)
 - Simples (há formação de oração – dois a três sinais)
 - Bom (adequado e permite a explicação dos fatos)
 - Muito bom (vocabulário adequado e possibilita a narração de detalhes da história).
- **Nível morfológico:** identificam-se e registram-se as classes dos sinais produzidas pelo aluno (substantivos, verbos, advérbios, conjunções)
 - **Nível sintático:** registra-se se o participante utiliza a ordem de sinais (Libras) e se utiliza a sintaxe espacial (referências non espaço – movimento de ombros, posicionamento do corpo, localização com o olhar etc).
 - **Gestos representativos:** apresentam conteúdo semântico específico. Ex: Gesto de abrir e fechar a mão em frente à boca (comer).
 - **Gestos indicativos:** Ex: Um polegar para cima ou um polegar para baixo indicando uma forma de aprovação ou desaprovação.
 - **Pragmática:** a linguagem no contexto de seu uso na comunicação. Revela a intenção do locutor.

Parâmetro para realização dos sinais na Libras

- **Alfabeto manual ou datilologia:** é a maneira de soletrar palavras com as mãos. As línguas de sinais se utilizam dela para dizer nomes próprios, para soletrar palavras na língua oral que não tem um sinal correspondente em língua de sinais ou para apresentar novas palavras da língua oral para pessoa com surdez.

Produção escrita dos alunos surdos em Língua Portuguesa

- O aluno deve ter acesso ao **dicionário**.
- A maior relevância seja dada ao conteúdo (nível semântico), ao aspecto cognitivo de sua linguagem, coerência e seqüência lógica das idéias;
- A forma da linguagem (nível morfosintático) seja avaliada com mais flexibilidade, dando maior valor ao uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, os termos acessórios, não sendo por demais exigente no que diz respeito ao elemento **coesivo**.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Português

1. Discriminação: Encontrar os erros.
2. Ordenação: Dê para o aluno colocar a história na ordem dos acontecimentos.
3. Com o apoio de revistas e/ou jornais peça ao aluno para distinguir letras e números.
4. Jogo da velha: classificação e quantificação.

Matemática

Peça aos alunos que desenhem em um pedaço de papel um bolo de aniversário com o número de velas igual a idade que ele tem. Em seguida, escrever o seu nome no bolo.

Utilizar o calendário para identificação do tempo (meses, dias). Marcar a data do dia da avaliação, o número que vem antes ou depois.

Classificação: Apresente à criança imagens diferentes e peça para agrupá-las. Pergunte como agrupou as imagens.