



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES OFICIAIS

Tereza Liduina Grigório Fernandes

Tania Vicente Viana

Introdução

A prática tradicional da avaliação da aprendizagem tem se mostrado prejudicial a todos os alunos, com ou sem deficiência, visto enfatizar a memorização e reprodução do conhecimento, ao invés de estimular o pensamento crítico e criativo. As avaliações são pontuais e o desempenho escolar é abordado através da perspectiva do produto, em detrimento de uma compreensão processual do ato de aprender. No caso das pessoas com deficiência, os procedimentos avaliativos podem gerar situações impróprias para a evolução da aprendizagem e prejudiciais para a autoestima, ocasionando um histórico escolar insatisfatório e mesmo a evasão escolar (ANDRÉ; DARSIE, 1999; BEYER, 2006; HOFFMANN, 2008; KASSAR, 1999; LUCKESI, 2005; MARCKESI; MARTÍN, 1995; PERRENOUD, 1999).

As diversas possibilidades existentes na avaliação poderão ser ideais para uns, mas não para outros, porque cada aluno apresenta diferentes formas de apreender o conhecimento, de acordo com suas vivências, experiências, competências e interesses. Os instrumentos avaliativos devem oferecer informações sobre o desenvolvimento atual de cada aluno, a maneira como enfrentam os desafios em determinadas situações de aprendizagem, suas estratégias e respostas na resolução de atividades (BRASIL, 2007a, 2007b).

Muitas vezes, os materiais utilizados para avaliação da aprendizagem destinados a uma audiência específica – como estudantes com algum tipo de deficiência, que apresentam limitações intelectuais, sensoriais, físicas ou múltiplas – não

fazem sentido para a realidade do seu cotidiano, porque não integram um contexto mais adequado que possa avaliar suas capacidades. A avaliação do desempenho escolar desses alunos evidencia a necessidade de diferentes alternativas para avaliar, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar.

Avaliação das Diferenças

Na atualidade, vive-se, no cenário educacional, um momento histórico em busca da inclusão. Questionam-se antigos paradigmas e formas de avaliação, ao mesmo tempo em que são propostos novos modelos e se argumentam novas formas de ensinar e avaliar para a Educação Inclusiva. O trabalho educacional com a diversidade não pode ignorar a diferença ou a individualidade do aluno, assegurando um espaço para o diálogo, para a expressão de cada um e a participação de todos na construção do saber, com o apoio do conhecimento mútuo, da cooperação e da solidariedade (AMBROSETTI, 1999).

Para alcançar a finalidade da avaliação inclusiva, dinâmica e processual, de modo a mapear o processo de aprendizagem dos alunos em seus retrocessos e progressos, deve-se empregar uma diversidade de instrumentos. Assim sendo, o professor pode fazer uso de registros e anotações diárias; portfólios e outros arquivos de atividades dos alunos; diários de classe com as impressões do cotidiano sobre o ensino e a aprendizagem. As avaliações devem permitir analisar, junto aos alunos e a seus pais ou responsáveis, os sucessos e as dificuldades escolares. A inexistência de uma avaliação adequada colaboraativamente para inibir a real capacidade do educando e para validar antigos e arraigados preconceitos que ressaltam o déficit (BEYER, 2006; MARCKESI; MARTÍN, 1995).

No entanto, ainda se observa uma significativa escassez de literatura nacional nesse sentido, justificando-se o desen-

volvimento de pesquisas nessa área. Com esse propósito, foi então realizada uma investigação documental, na literatura especializada nacional e em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo geral de identificar as diretrizes oficiais referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. Especificamente, intencionou-se reconhecer a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para essa clientela e as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva.

Metodologia da Investigação

O objeto de estudo é constituído por documentos da *Colleção Saberes e Práticas da Inclusão* publicados em 2005, e das publicações dos periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial*, no período de 2006 a 2008, organizados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, que tecem considerações sobre avaliação escolar na perspectiva da Educação Inclusiva. Os dados obtidos foram submetidos à análise conteúdo.

Discussão dos Resultados

Foram selecionados, nos documentos oficiais, quatro temas de análise: 1) Modelos de avaliação da aprendizagem; 2) Objetivos da avaliação da aprendizagem; 3) Planejamento da avaliação e 4) Instrumentos avaliativos. O tema *Modelos de avaliação da aprendizagem* revelou as possibilidades reais junto ao aluno com deficiência na utilização da avaliação formativa, avaliação funcional e avaliação diagnóstica, considerando as potencialidades do aluno. O tema *Objetivos da avaliação da aprendizagem* abordou os objetivos que o professor deve considerar na avaliação, baseado em um modelo que contemple

a diversidade da sua sala de aula. O tema *Planejamento da avaliação* discorreu sobre os aspectos relativos à elaboração de conteúdos expressivos e essenciais para atender à diversidade do aluno incluído, selecionado a partir do planejamento do professor. O tema *Instrumentos avaliativos* envolveu a seleção de instrumentos adequados à especificidade de cada deficiência, de forma a atender o objetivo proposto no planejamento das avaliações.

No que se refere aos dados do Tema 1- *Modelos de avaliação da aprendizagem*, foram identificadas as categorias: i) Avaliação formativa; ii) Avaliação funcional; iii) Avaliação diagnóstica e iv) Avaliação criterial.

De acordo com a indicação nos documentos consultados, a *avaliação formativa* se fundamentou nos processos de aprendizagem, não apresentando o objetivo de classificar ou selecionar. Numa perspectiva processual ao invés de pontual, são aplicam-se instrumentos diversificados; estabelece-se uma relação mais próxima entre professor e aluno; utilizam-se todos os recursos necessários em função das necessidades individuais do aprendiz. Essa modalidade de avaliação é norteadora, no sentido de orientar o trabalho do professor e do aluno, permitindo ao professor detectar suas dificuldades e assim reformular a prática docente (LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

A categoria seguinte, a *avaliação funcional*, recebeu duas indicações, tratando-se de uma avaliação que deve ser individualizada, apresentando uma natureza prática e funcional, capaz de responder às necessidades e características singulares do aluno acerca da sua aprendizagem (BEYER, 2006; PERRENOUD, 1999; SÃO PAULO, 2007).

A categoria *avaliação diagnóstica* apresentou o sentido de diagnosticar a situação de aprendizagem do educando com vistas a uma tomada de decisão. Obteve apenas duas indicações. Argumentou que se avalia para que o professor possa planejar e por em prática sua proposta de avaliação como um meio

de identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno para atender, de forma adequada, às suas características. Esse modelo de avaliação assemelha-se às características da avaliação formativa por se opor aos exames escolares (LUCKESI, 2005).

A categoria *avaliação criterial* se baseia nas realizações individuais de cada aluno, ao invés da comparação estabelecida entre o grupo. Contudo, os educandos provavelmente não podem atingir todos os objetivos de ensino ministrados, usados como critérios para aferição do rendimento escolar. Essa categoria revelou a menor frequência de ocorrência.

No que se refere aos dados do Tema 2- *Objetivos da avaliação da aprendizagem*, foram identificadas as categorias: i) Objetivos e conteúdos acrescidos ou eliminados; ii) Partilha com a família; iii) Análise das variáveis do contexto escolar; iv) Conteúdo da avaliação correspondente ao conteúdo escolar; v) Habilidades cognoscitivas; vi) Revisão das práticas avaliativas.

A categoria *objetivos e conteúdos acrescidos ou eliminados* foi citada em quatro dos oito documentos consultados. Diz respeito à seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno diante de suas particularidades. Essa categoria reflete a ação do professor diante de objetivos mais flexíveis de avaliação, voltados às necessidades dos alunos. Essa ação é relacionada às suas práticas avaliativas e caracteriza a visão de *avaliação diagnóstica*.

Ponderando-se que o processo avaliativo deve ser feito a partir de uma *partilha com a família*, seu direcionamento implica aspectos importantes como a participação da família do aluno com deficiência pelo fato desse aluno exigir, para a sua aprendizagem, o conhecimento de estratégias, de paciência, compreensão e habilidade por parte desses dois segmentos.

A categoria *análise das variáveis do contexto escolar* promove discussões sobre o quê avaliar e que caminhos tomar para obter as informações, mas principalmente, que providências tomar. Essas providências remetem a uma tomada de posição

sobre o que avaliar, como avaliar e avaliação para tomada de decisão, elementos que caracterizam a visão da avaliação formativa e funcional (BRASIL, 2005).

No que se refere à categoria *conteúdo da avaliação correspondente ao conteúdo escolar*, houve apenas uma indicação, mesmo tratando-se de um aspecto de grande importância para o processo de avaliação. Ressaltou a importância do cuidado que se deve ter para que o conteúdo da avaliação corresponda ao conteúdo apresentado em sala de aula pelo professor, observado não só nas provas, mas no que pode ser demonstrado no dia a dia, por meio das produções cognitivas, atitudinais ou procedimentais.

A categoria *habilidades cognoscitivas* obteve quatro indicações e se reportou às habilidades como analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, julgar, escolher, decidir, dentre outras, que podem se manifestar nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e habilidades mais concernentes aos alunos com deficiência. A análise dessa categoria respalda o que expõe a categoria *revisão das práticas avaliativas*, com duas indicações. Essa revisão é efetuada por meio da prática de contínuas observações, registros e análises do que for coletado, em todos os espaços de aprendizagem.

No que se refere ao Tema 3 – *Planejamento da avaliação*, foram identificadas as categorias: i) Dificuldade na elaboração de provas para alunos com e sem deficiência; ii) Respeito ao ritmo individual do aluno; iii) Avaliação com várias tarefas em diferentes conceitos; iv) Uso de interlíngua (LIBRAS – LP) no processo de avaliação do aluno surdo; v) Não-supressão de conteúdos expressivos na avaliação; vi) Uso do próprio aluno como parâmetro e vii) Ampliação do tempo para a avaliação.

A categoria *dificuldade na elaboração de provas para alunos com e sem deficiência* recebeu uma indicação, registrando que a dificuldade do professor reside em uma avaliação que

vem sendo praticada nas escolas, concentrando-se apenas no aluno, utilizando-se apenas de um instrumento para avaliar, provavelmente atrelado a uma prática avaliativa tradicional (PERRENOUD, 1999).

A categoria *respeito ao ritmo individual do aluno* apareceu em todos os documentos oficiais, revelando uma preocupação com o planejamento de uma avaliação com situações diversas para uma aprendizagem significativa e, consequentemente, para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Considera as metodologias, as atividades e os procedimentos de ensino e avaliação realizados de acordo com o nível de compreensão, os sistemas de comunicação utilizados pelo aluno, de forma que seja respeitada a aquisição da aprendizagem dos alunos com deficiência, estendendo-se também para os alunos sem deficiência.

Uma categoria que pode reforçar esse comentário é a categoria *avaliação com várias tarefas em diferentes conceitos*, que obteve seis indicações. Precisam ser realizadas de várias formas e com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, de modo que atenda às peculiaridades individuais e grupais da sala de aula.

Percebeu-se que a categoria *uso de interlíngua (LIBRAS – LP) no processo de avaliação do aluno surdo* recebeu apenas uma indicação. Sabe-se que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) exerce grande influência na produção de textos, pois, no percurso da aquisição da Língua Portuguesa escrita, observa-se a interferência direta da LIBRAS. Logo, o professor deve manter uma atitude diferenciada ao se deparar com um texto elaborado por um aluno surdo, por apresentar as marcas implícitas e explícitas dessa diferença linguística.

A *não-supressão de conteúdos expressivos na avaliação*, observada em duas indicações, faz referência ao planejamento das avaliações, alertando que as supressões comprometem uma avaliação efetiva da aprendizagem. Planejar uma avaliação diferenciada caracteriza uma exclusão que diferencia e discrimina o aluno pela deficiência.

O uso do próprio aluno como parâmetro, indicado em dois documentos, considera a diversidade, as condições individuais dos alunos, o seu nível de compreensão, os sistemas de comunicação que estimulam a motivação e o desempenho de cada um, de modo que se realizem comparações do aluno consigo próprio. O estabelecimento de parâmetros em que as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si denota que o ato de aprender não está sendo considerado individualmente, com base nos progressos do aluno.

Há apenas uma indicação para *ampliação do tempo para avaliação*, sinalizando que o aluno com deficiência pode atingir os objetivos comuns do grupo, porém em um período mais longo de tempo, partindo do pressuposto de que a leitura é feita em Braille para alunos cegos e com utilização da lupa para alunos com baixa visão (SÃO PAULO, 2007).

No que se refere ao Tema 4 – *Instrumentos avaliativos*, foram identificadas as seguintes categorias assim distribuídas: i) Observações sistemáticas ou ocasionais; ii) Registro de observações; iii) Diálogo; iv) Produções textuais; v) Autoavaliação; vi) Relatórios; vii) Fichas; viii) Entrevistas; ix) Anedotas; x) Cartaz de aviso; xi) Histórias; xii) Provas e xiii) Instrumentos adaptados.

A categoria *observações sistemáticas ou ocasionais* recebeu apenas uma indicação. O processo de observação deve envolver outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula: o recreio, a merenda, a chegada e a saída da escola. Para esse instrumento de avaliação, uma das exigências é a delimitação dos objetivos, dos sujeitos e dos fenômenos a serem observados, bem como da natureza da observação, que pode ocorrer de forma direta e presencial ou por vias indiretas.

Vale dizer que a categoria *registro de observações* também recebeu uma única indicação. Essa categoria deve ser acompanhada de registros realizados fora do contexto de observação, mas imediatamente após. O uso desse registro pelo

professor permite retratar o processo de aprendizagem do aluno, inclusive o percurso realizado por ele para se apropriar do conhecimento, em conformidade com a concepção de *avaliação mediadora* (HOFFMANN, 2008).

A categoria *produções textuais* obteve duas indicações. Demonstra aspectos diferenciados nas produções escritas de alunos surdos, em que se deve reconhecer as diferenças entre a estrutura da língua de sinais e do português escrito. Sobre esses aspectos, o documento assinala ser necessário que o professor perceba a especificidade discursiva que caracteriza as produções escritas de pessoas com surdez.

A categoria *autoavaliação* deve ser vista como uma prática benéfica em que o aluno deve ser avaliado na perspectiva de desenvolvimento da autonomia, como instrumento de crescimento, para desenvolver relações de independência, comprometendo-se a superar suas eventuais limitações.

Os *relatórios* constituíram uma categoria indicada uma única vez. Para o aluno com deficiência, o relatório faz parte dos instrumentos mais adequados, por apresentar características da avaliação formativa, oferecer ao professor a oportunidade de acompanhar a evolução dos seus alunos individualmente e com criticidade, avaliando suas habilidades, avanços e retrocessos, observando as especificidades pertencentes às deficiências e em contexto (HOFFMANN, 2008; BRASIL, 2005).

A categoria *fichas* foi indicada apenas uma vez, sugerida como um instrumento avaliativo. Como instrumento de avaliação, tem sua importância e utilidade, porém, por sua organização, demonstra ser um instrumento padronizado, o que não oferece subsídios à prática pedagógica, mas pode servir para orientar os registros para os relatórios da avaliação (BRASIL, 2005).

As *entrevistas* podem ser dirigidas ou não, mas sempre seguidas de registro. A categoria foi indicada somente uma vez. Apesar da sua complexidade, a entrevista não deve ser um instrumento que limite as possibilidades da avaliação do

aluno se a sua elaboração constar de questões fechadas, sem que o professor possa analisar seu conteúdo sob vários aspectos (BRASIL, 2005).

As categorias *anedotas*, *cartaz de aviso* e *histórias* fazem parte dos instrumentos de avaliação escrita de alunos surdos. Apresentam-se como opções de reescrita e compreensão das produções textuais para os alunos com deficiência.

A categoria *provas* recebeu duas indicações. Como, de modo geral, é datada e obrigatória, necessita de inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. Todo o conteúdo da prova deve estar adequado ao que foi trabalhado durante as aulas para não dar margem a dúvidas e as questões devem, preferencialmente, estar relacionadas umas às outras, delineando um contexto lógico em toda a prova.

A categoria *instrumentos adaptados* diz respeito à adaptação de técnicas e instrumentos que possibilitem verificar a aprendizagem de alunos com deficiência e o aprofundamento e enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação. Essa categoria recebeu quatro indicações.

Doze artigos dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial* divulgam o que vem sendo pesquisado sobre avaliação da aprendizagem na Inclusão Educacional. Os artigos tiveram tratamento em separado dos documentos oficiais para obter-se uma visão de como está sendo aplicada, na prática, a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os temas selecionados para análise dos periódicos coincidem com os mesmos temas exibidos na análise dos documentos oficiais. No que se refere aos dados do Tema 1, foram identificadas as categorias: i) Avaliação formativa; ii) Avaliação funcional; iii) Avaliação diagnóstica; iv) Avaliação criterial; v) Avaliação digital e vi) Avaliação padronizada.

A categoria *avaliação formativa* recebeu duas indicações, ressaltando o compromisso do professor em criar estratégias para as atividades que envolvem alunos com deficiên-

cia, considerando a especificidade do aluno incluído na sala de aula comum. Traduz o percurso de uma abordagem que permite orientar e otimizar a aprendizagem, utilizando-se de todos os recursos de que dispõe em função das necessidades individuais do aluno (PERRENOUD, 1999).

A categoria *avaliação funcional* necessita situar-se em um contexto que tenha significado para o envolvimento do aluno, atendendo às suas especificidades com apoios pedagógicos individualizados. Nessa concepção, o professor precisa estar apoiado em meios de ensino e didáticas que exijam uma avaliação diferenciada, privilegiando também a avaliação formativa (PERRENOUD, 1999).

A categoria *avaliação diagnóstica* foi indicada duas vezes. Nessa perspectiva, uma avaliação, para entender o que o aluno sabe, precisa ser uma ferramenta de diagnóstico positivo. Considera a singularidade dos alunos, as habilidades e conhecimentos necessários para ajudá-los a identificar e entender o que eles precisam para serem bem-sucedidos.

A categoria *avaliação criterial* obteve uma indicação. Refere-se à avaliação de critérios, reportando-se à realização do aluno ao invés de sua comparação com o grupo.

A *avaliação digital* foi indicada apenas uma vez. Permite verificar a capacidade intelectual das pessoas com deficiência utilizando o computador. No processo de avaliação com essa ferramenta, observa-se o desenvolvimento e o registro das atividades realizadas pelo aluno. A *avaliação digital* não aparece nos documentos oficiais da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão*, mas é importante destacar essa avaliação, que pode ser realizada especialmente com pessoas que apresentam deficiência física incluída em sala comum (BRASIL, 2007 b).

A categoria *avaliação padronizada* consta como uma prática prejudicial, que tem como objetivo principal ensinar apenas para ser bem-sucedido na provas. Nessa perspectiva, a avaliação padronizada estimula a competição ao invés da co-

operação em situação de aprendizagem; enquanto estimula o ego de uns, diminui a autoestima de outros.

No que se refere aos dados do Tema 2, foram identificadas as categorias: i) O que avaliar; ii) Como avaliar; iii) Uniformidade na avaliação; iv) Partilhar com a família; v) Análise do desempenho do aluno e vi) Avaliação para tomada de decisão.

A categoria *o que avaliar* foi indicada duas vezes. A presença de uma deficiência não implica necessariamente incapacidade, considerando-se a importância dos ambientes e equipamentos que promovem a autonomia escolar desses alunos. Esses conceitos foram essenciais para o desenvolvimento das avaliações na escola, no sentido de conhecer a importância de situar as dificuldades e limitações recorrentes das diferentes deficiências.

A categoria *como avaliar*, indicada três vezes, deriva-se da necessidade de pensar em uma avaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença, sem discriminação, seja para o aluno surdo, em que a língua de instrução é a LIBRAS, partindo de uma construção visual ou para o aluno cego, em que se deve adaptar o texto do material didático para o Braille e as imagens devem ser reproduzidas em alto relevo.

A categoria *uniformidade na avaliação*, citada apenas uma vez, trata da concepção de que é necessário repensar a uniformidade de conteúdos, atividades e avaliação, dando ao aluno a condição de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. A categoria *partilhar com a família* recebeu duas indicações. Demonstra que a avaliação deve ser articulada entre a escola e a família para um maior fortalecimento das competências do professor para atender essa diversidade (BEYER, 2006; GUGEL, 2007).

A categoria *análise do desempenho do aluno* recebeu duas indicações. Pondera os conhecimentos necessários que podem ajudar o aluno a identificar e entender o que precisam para ser bem-sucedidos na sociedade. Sob esse prisma, a avaliação

formativa tem um papel relevante no sentido de valorizar as aprendizagens que o aluno realiza, aonde pode chegar, incluindo mudanças de comportamento (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

A categoria *avaliação para tomada de decisão* foi indicada somente uma vez, despontando como uma direção à prática pedagógica a partir do desempenho do aluno. Essa categoria perpassa as demais, tanto no que se refere aos documentos como aos artigos. Está diretamente atrelada à avaliação formativa na ação do professor, desde a elaboração dos objetivos, como no planejamento da avaliação, de forma que o professor tenha condições de escolher as ferramentas que vai trabalhar de modo coerente (LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

No que se refere aos dados do Tema 3, foram identificadas as categorias: i) Professor como mediador; ii) Ampliação do tempo para avaliação; iii) Respeito ao ritmo individual do aluno e iv) Dificuldades do professor em elaborar critérios avaliativos.

A categoria *professor como mediador* foi indicada apenas uma vez. O educador precisa então estar ciente das principais dificuldades de aprendizagem ou das limitações no processo de desenvolvimento, bem como das dificuldades de comunicação e sinalizações, para que amenize o impacto dessas dificuldades no processo avaliativo e isso não se reflita no resultado da avaliação.

A categoria *ampliação do tempo para avaliação* foi citada duas vezes. Para maiores possibilidades de aprender, o aluno pode necessitar de mais tempo comparado aos outros colegas sem deficiência para realizar determinadas atividades que solicitem meios especiais de acesso ao currículo, como material em Braille, intérprete ou instrutor de LIBRAS, equipamentos especiais de comunicação alternativa, dentre outros (SÃO PAULO, 2007).

A categoria *respeito ao ritmo individual do aluno* recebeu quatro indicações, sinalizando que os alunos da Educação Especial precisam de ritmos e tempo diferenciados, pois aprendem por caminhos divergentes se comparados aos demais alunos da sala de aula.

A categoria *dificuldades do professor em elaborar critérios avaliativos* foi citada três vezes. Os critérios direcionados à avaliação influenciam no planejamento do professor, pois eles planejam mais em termos de conteúdos e menos em estratégias necessárias para o ensino desses conteúdos.

No que se refere ao Tema 4, foram identificadas as categorias: i) Escrita livre de palavras ou frases; ii) Reescrita de atividades vivenciais e textos narrativos, iii) Textos orais e escritos; iv) Produção baseada em imagens e escrita de bilhetes, v) Jogos pedagógicos, vi) Letras móveis, vii) Autoavaliação e viii) Desenho livre. É interessante salientar que essas categorias foram resultado de uma conduta de avaliação envolvendo alunos com deficiência intelectual, sendo esses instrumentos utilizados nas mais variadas proposições.

Na categoria *autoavaliação*, encontramos a compreensão de que a autoavaliação favorece a conscientização do crescimento e das habilidades individuais ao permitir que as pessoas com deficiência percebam as suas capacidades e descubram a sua autoimagem. Desse modo, a avaliação deixa de ser classificatória e passa a ser formativa (PERRENOUD, 1999).

Conclusão

A análise documental efetuada, com base na análise de conteúdo, evidenciou quatro temas em todo o material consultado: 1) Modelos de avaliação da aprendizagem; 2) Objetivos da avaliação da aprendizagem; 3) Planejamento da avaliação; 4) Instrumentos avaliativos. A partir dos temas, surgiram as categorias. O tema *Modelos de avaliação da aprendizagem* foi destacado em todos os documentos consultados. A avaliação formativa revelou ser o modelo mais adequado para avaliar os alunos incluídos em escolas comuns, por não ser de natureza classificatória, nem pontual. Dessa maneira, não é excludente, demonstrando sua importância no processo avaliativo, com ele-

mentos capazes de responder às necessidades e possibilidades de cada aluno acerca da sua aprendizagem, respeitando as suas possibilidades e limitações (LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999; VYGOTSKY, 1989).

Na análise das categorias referentes ao tema *Objetivos da avaliação da aprendizagem*, foi sinalizado o cuidado que o professor deve ter na seleção dos conteúdos da avaliação, de forma a corresponder ao contexto escolar. Os objetivos da avaliação se refletem nessa escolha e na revisão das práticas avaliativas, quando necessário, para que o professor possa apresentar uma fundamentação sólida na sua tomada de decisão. A participação da família teve sua importância, cabendo à escola articular as habilidades cognoscitivas do aluno com todas as habilidades, hábitos e convicções para possibilitar uma avaliação mais dinâmica e processual.

No tema *Planejamento da avaliação*, revelou-se a preocupação com o devido planejamento da avaliação, a fim de criar situações diversas que promovam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor, na sua formação, normalmente é preparado para ensinar a um aluno padrão, mas, no caso do aluno da Educação Especial, que tende a afastar-se da média, é necessário o deslocamento do conjunto de ações pedagógicas para ações avaliativas mais compensadoras. Trata-se, portanto, de planejar estratégias de avaliação que se adaptem às condições e necessidades dos alunos, pois lidar com a heterogeneidade escolar no processo de ensino-aprendizagem é uma consequência direta da inclusão escolar de alunos com deficiência (BRASIL, 2005).

Em relação aos *Instrumentos avaliativos*, foi demonstrada a importância da adaptação de instrumentos avaliativos que atendam às peculiaridades dos alunos e à diversidade existente na escola. Cabe ao professor utilizar-se de estratégias que possibilitem sua utilização direcionando-as conforme a especificidade da deficiência. Convém ressaltar que as ações avaliativas

estavam mais direcionadas para alunos surdos e deficientes intelectuais. Nesse sentido, exige-se o uso da LIBRAS para o aluno surdo, com a presença do intérprete, bem como a escrita em Braille para atender o aluno cego.

Tratando-se de alunos com deficiência, que apresentam níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados, a avaliação do desempenho escolar desses alunos evidencia a necessidade de diferentes alternativas para avaliar, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão (ANDRÉ; DARSIE, 1999; BRASIL, 2001).

Referências

- AMBROSETTI, N. B. *Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino*. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1999, p. 47-49.
- ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. *Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças*. ANDRÉ, M. (Org.). In: *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1999.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Aspectos legais e orientação pedagógica*. FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L de M.; MANTOAN, M. T. E. (Coords.). São Paulo: MEC/SEESP, 2007a.
- _____. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física*. SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. DE C. R.; MACHADO, R. (Coords.). São Paulo: MEC/SEESP, 2007b.
- _____. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: saberes e práticas da inclusão*. Elaboração: Rosita Edler Carvalho. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9394, de 20 de outubro de 1996*. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001.

GUGEL, M. A. G. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

KASSAR, M. de C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCKESI, A; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-23.

OLIVEIRA, A. A. S. ; CAMPOS, T. E. *Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência*. Revista *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 16, n. 31, p. 51-78, jan./jun. 2005.

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

SÃO PAULO. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. São Paulo: SME, 2007.

YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.