



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

**FLÁVIA COSTA DA SILVA**

**A AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL MATRICULADO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE: CONCEPÇÕES E  
INSTRUMENTOS**

**FORTALEZA**

**2026**

FLÁVIA COSTA DA SILVA

A AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
MATRICULADO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO  
MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE: CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite  
Limaverde Gomes

FORTALEZA

2026

FLAVIA COSTA DA SILVA

A AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
MATRICULADO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO  
MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE: CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Aprovado em: 24/03/ 2026

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof. Dr. Messias Dieb Holanda  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha mãe (*in memoriam*) Mirtes Helena,  
por ter dedicado a sua vida em favor da minha.

Ao meu Pai José Lopes, por incentivar e  
acreditar em mim.

Ao meu esposo Antônio Ribeiro, por seu amor  
e sua compreensão, por enfrentar, ao meu  
lado, cada etapa desse processo

À minha amada filha Larissa, por compreender  
minhas ausências e pela alegria de nossas  
vivências.

Vocês me muniram de vigor e esperança para  
perfazer esse ciclo e me encorajaram a superar  
os desafios.

## AGRADECIMENTOS

### **A Deus...**

Agradeço pelas bênçãos concedidas! Pela preciosidade da vida, por cada milagre realizado na minha vida. Por ter me segurado em seus braços nos momentos de dor. Pelo teu amor infinito e o cuidado por mim. Honras e glórias a ti sejam dadas.

### **Aos meus amados pais José Lopes e Mirtes Helena (*in memoriam*),**

Pela dedicação de toda uma vida ao cuidado dos filhos, pelo incentivo, amor, esforço, dignidade e por suas renúncias para que eu pudesse estudar.

### **Ao meu esposo Antônio Ribeiro,**

Você é um companheiro incrível! Obrigada por me incentivar e cuidar de mim com tanto zelo e amor.

### **À minha filha amada Larissa,**

Por sua constante presença na minha vida, por ter paciência em esperar as respostas nos momentos de escrita desta produção.

### **À Professora Doutora Adriana Leite Limaverde Gomes,**

Pela excelente orientação e generosa partilha de saberes tão precisos. Por ter incentivado e acreditado no meu potencial e na qualidade dessa pesquisa. Sinto-me honrada por tê-la como minha orientadora.

### **Ao Prof. Doutor Messias Dieb,**

Pelas orientações e *feedbacks*, e por me mostrar caminhos afetuosos, capazes de alcançar a qualidade de um trabalho cooperativo.

### **À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tícia Ferro,**

Pelas orientações ao longo desta trajetória e pelas riquíssimas contribuições em minha qualificação e defesa.

### **Às minhas queridas amigas do grupo LER,**

Quanta gratidão eu sinto pela amizade de vocês! Que me receberam com tanto carinho... partilhamos momentos de estudo, regados a fartura de comidas, risadas, apoios e alegrias que fizeram toda a diferença nas nossas tardes. É importante deixar claro que nossa amada regente Adriana Leite Limaverde Gomes é quem orchestra esse clima harmonioso de cuidado, afeto e empatia.

### **Ao Secretário Municipal de Caucaia,**

Pela autorização e concessão da liberação para estudo e construção desta pesquisa.

**Aos professores e estudantes participantes da pesquisa,**

Pela generosidade em conceder o tempo precioso de trabalho, na busca da qualidade da educação especial inclusiva.

**Aos meus amigos e amigas do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará,**

Pela partilha e troca de saberes nos caminhos traçados durante esta jornada de estudo.

E a tantas pessoas que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a elaboração desta produção

Muito Obrigada!

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.”

(Mia Couto, Fala de Tuahir)

## RESUMO

Na presente pesquisa, fundamentada nas perspectivas sociointeracionistas de Piaget e Vigotski, objetivamos investigar a avaliação dos estudantes em situação de deficiência intelectual (SDI) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em duas escolas da zona urbana do município de Caucaia-Ceará. Visamos também a identificar as concepções dos docentes sobre avaliação de estudantes em SDI no AEE e aferir os tipos de instrumentos de avaliação utilizados por esses professores para avaliar os estudantes. Para isso, a pesquisa foi fundamentada em quatro eixos principais: nas epistemologias Piagetiana e Vygotskiana quanto a aprendizagem e desenvolvimento (Piaget, 1991; Vigotski, 1994; 2022); no conceito sobre deficiência (Mantoan, 1998; Mittler, 2003; Diniz, 2007; Vigotski, 1994; Ramos; Lanuti, 2023; Poulin, 2024; Gomes 2012, Figueiredo, 1995); no AEE para o estudante em SDI. (Mantoan, 1998; Mittler, 2003; Beyer, 2005; Gomes, Figueiredo; Poulin, 2010); e na concepção de avaliação (Demo, 1995; Hoffmann; 1995; 2005; Luckesi, 2000; Gomes; Figueiredo; Poulin, 2010; Bersch; Machado, 2010; Gomes *et al.*, 2016). Na metodologia de abordagem qualitativa, contamos com a participação de duas professoras do AEE. Para a geração dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental. Os dados foram organizados com base na análise de conteúdo de Bardin (1977) em três eixos: Concepções de avaliação na SRM de professores do AEE; Jogos e atividades utilizados como instrumentos de avaliação de estudantes em SDI; e Documentos de registro utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI. Identificamos três concepções acerca do processo de avaliação na SRM: “inclusiva”, “oscilante entre inclusão e exclusão” e “excludente”. Essas concepções se relacionaram ao uso dos instrumentos e ao entendimento sobre as situações de deficiência. Constatamos uma correlação entre as concepções excludentes e o uso de instrumentos descontextualizados, associados à concepção de deficiência no modelo médico. Quanto às concepções inclusivas, observamos uma correspondência com o uso de instrumentos lúdicos, ancorados no modelo social de deficiência. Concluímos que a avaliação do estudante em SDI permeou por concepções que se movimentam entre uma visão inclusiva acolhedora, amorosa, processual, construtiva e entre uma compreensão excludente, classificatória e do exame, em que o laudo médico ainda foi utilizado como um documento norteador para justificar o uso de instrumentos descontextualizados, inacessíveis e sem sentido.

**Palavras-chave:** estudante em situação de deficiência intelectual; concepções de avaliação; instrumentos de avaliação; AEE.

## ABSTRACT

In this research, grounded in the socio-interactionist perspectives of Piaget and Vygotsky, we aim to investigate the assessment of students with intellectual disabilities (SID) in Specialized Educational Services (SES) in two schools in the urban area of the municipality of Caucaia-Ceará. We also aim to identify teachers' conceptions about the assessment of students with SID in SES and to ascertain the types of assessment instruments used by these teachers to evaluate students. To this end, the research was based on four main axes: on Piagetian and Vygotskian epistemologies regarding learning and development (Piaget, 1991; Vygotsky, 1994; 2022); on the concept of disability (Mantoan, 1998; Mittler, 2003; Diniz, 2007; Vygotsky, 1994; Ramos; Lanuti, 2023; Poulin, 2024; Gomes 2012, Figueiredo, 1995); in the AEE for students in SDI (Mantoan, 1998; Mittler, 2003; Beyer, 2005; Gomes, Figueiredo; Poulin, 2010); and in the conception of assessment (Demo, 1995; Hoffmann; 1995; 2005; Luckesi, 2000; Gomes; Figueiredo; Poulin, 2010; Bersch; Machado, 2010; Gomes et al., 2016). In the qualitative approach methodology, we had the participation of two AEE teachers. For data generation, we used semi-structured interviews, observation, and document analysis. The data were organized based on Bardin's (1977) content analysis into three axes: Conceptions of assessment in the SRM of AEE teachers; Games and activities used as assessment instruments for students in SDI; This study examines the registration documents used by Special Education teachers to assess students with Special Educational Needs (SDI). We identified three conceptions regarding the assessment process in the Special Education Resource Room (SRM): "inclusive," "oscillating between inclusion and exclusion," and "exclusionary." These conceptions were related to the use of instruments and the understanding of disability situations. We found a correlation between exclusionary conceptions and the use of decontextualized instruments, associated with the medical model of disability. Regarding inclusive conceptions, we observed a correspondence with the use of playful instruments, anchored in the social model of disability. We conclude that the assessment of students with SDI was permeated by conceptions that oscillate between a welcoming, loving, process-oriented, and constructive inclusive vision and an exclusionary, classificatory, and examination-based understanding, in which the medical report was still used as a guiding document to justify the use of decontextualized, inaccessible, and meaningless instruments.

**Keywords:** student with intellectual disability; conceptions of assessment; assessment instruments; Special Education Services.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	57
Figura 2 –	Síntese da organização da metodologia.....	101
Figura 3 –	Mapa da cidade de Caucaia.....	108
Figura 4 –	Fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2007).....	120
Figura 5 –	Instrumento quebra-cabeça com imagem em madeira e livro de história.....	142
Figura 6 –	Instrumento quebra-cabeça montando alfabeto e registro da estudante..	148
Figura 7 –	Tabuleiro com letras e letras móveis de A a Z e registro do estudante....	149
Figura 8 –	Tabuleiro do alfabeto, letras móveis e registro do estudante.....	151
Figura 9 –	Instrumento bloco lógico e registro do estudante.....	157
Figura 10 –	Instrumento letras móveis, imagem e sílabas e registro da estudante.....	167
Figura 11 –	Instrumento Jogo sequência lógica de fatos.....	169
Figura 12 –	Instrumento quebra-cabeça de duas e três peças.....	170
Figura 13 –	Instrumento bloco lógico e momento da interferência do estudante do ensino comum.....	172
Figura 14 –	Instrumento: Texto da música “ A casa” e registro do estudante.....	174
Figura 15 –	Instrumento prova “Criança alfabetizada” e momento avaliativo.....	179
Figura 16 –	Instrumento “Letras móveis, imagem e sílaba”.....	184
Figura 17 –	Instrumento “Ligar pontos com traçados”.....	185
Figura 18 –	Instrumento Bloco lógico e registro do estudante com massa de modelar.....	190
Figura 19 –	Instrumento numerais com pinos com bloco de encaixe e registro do estudante.....	192
Figura 20 –	Instrumentos Quebra-cabeça de 2 e 3 peças.....	193
Figura 21 –	Instrumento Sequência lógica de fatos.....	195
Figura 22 –	Instrumento Fichas com numerais e quantidades.....	196
Figura 23 –	Instrumento Jogo letras móveis, sílabas e palavras.....	199
Figura 24 –	Instrumento Caça-sílaba.....	201
Figura 25 –	Instrumento Quebra-cabeça da cobra com letras.....	202
Figura 26 –	Instrumento Atividade imagem, letra inicial e palavra.....	204
Figura 27 –	Instrumento Jogo da memória dos animais.....	207

Figura 28 –	Instrumento Música e texto “A casa” e letras móveis.....	209
Figura 29 –	Instrumento Jogo da memória dos monstros.....	211
Figura 30 –	Instrumento Atividade “mapa do tesouro” .....	213
Figura 31 –	Instrumento música e texto “ A casa” e letras móveis.....	220
Figura 32 –	Instrumento Numerais em madeira com pinos associado a blocos.....	222
Figura 33 –	Instrumento Jogo da memória dos animais.....	224
Figura 34 –	Instrumento Jogo quebra-cabeça.....	226
Figura 35 –	Instrumento Sequência lógica de fatos.....	228
Figura 36 –	Instrumento Pareamento de numerais e quantidades.....	230

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quantitativo de teses, dissertações e artigos no período de 2011 – 2023.....	25
Quadro 2 –	Pesquisas analisadas na seção 1.....	26
Quadro 3 –	Pesquisas analisadas na seção 2.....	31
Quadro 4 –	Pesquisas analisadas na seção 3.....	38
Quadro 5 –	Pesquisas analisadas na seção 4.....	44
Quadro 6 –	Concepções interacionistas.....	59
Quadro 7 –	Concepção do modelo Médico x Concepção do modelo Social e Prática de avaliação.....	73
Quadro 8 –	Estudantes público-alvo da Educação Especial – 2023.....	106
Quadro 9 –	Quantitativo de professores do AEE da região Jurema.....	111
Quadro 10 –	Tempo de serviço no AEE de 14 participantes.....	111
Quadro 11 –	Média do quantitativo de estudantes em SDI matriculados na escola e no AEE.....	112
Quadro 12 –	Identificação das professoras da pesquisa.....	113
Quadro 13 –	Roteiro de observação.....	124
Quadro 14 –	Categorização dos registros diários de avaliação.....	132
Quadro 15 –	Categorização da síntese pedagógica.....	132
Quadro 16 –	Categoria I: Concepções de avaliação de professores do AEE.....	134
Quadro 17 –	Categoria II: Jogos e atividades de avaliação utilizados por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI.....	135
Quadro 18 –	Categoria III: Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI.....	136
Quadro 19 –	Concepção de avaliação das professoras do AEE na entrevista e observação.....	138
Quadro 20 –	Categoria II: Jogos e atividades de avaliação utilizados como instrumentos de avaliação por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI.....	188
Quadro 21 –	Instrumentos de avaliação do raciocínio lógico de P1 e P2.....	190
Quadro 22 –	Instrumentos de avaliação da apropriação do SEA de P1 e P2.....	198

Quadro 23 – Instrumentos de avaliação dos mecanismos de aprendizagem de P1 e P2.....	206
Quadro 24 – Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI.....	217
Quadro 25 – Registro das avaliações das professoras P1 e P2.....	219
Quadro 26 – Registro de avaliação diário 01 – P1.....	220
Quadro 27 – Registro de avaliação diário 02 – P1.....	222
Quadro 28 – Registro de avaliação diário 03 – P1.....	224
Quadro 29 – Registro de avaliação diário 01 – P2.....	226
Quadro 30 – Registro de avaliação diário 02 – P2.....	228
Quadro 31 – Registro de avaliação diário 03 – P2.....	230
Quadro 32 – Síntese pedagógica e as áreas do desenvolvimento.....	234
Quadro 33 – Avaliação dos aspectos psicomotores.....	235
Quadro 34 – Avaliação dos aspectos cognitivos.....	238
Quadro 35 – Avaliação dos aspectos socioafetivos.....	243
Quadro 36 – Avaliação dos aspectos das práticas educativas para vida independente.....	245

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 –	Quantitativo de SRMs de 2023 e 2024.....	107
Gráfico 2 –	Nível de formação atual dos professores do AEE da Jurema (Caucaia- CE)	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FUNPEM	Fundação Perpétua Magalhães
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAEESC	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado de
NAPE	Caucaia Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSD	Pessoa em Situação de Deficiência
RAADI	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SD	Situação de deficiência
SDI	Situação de Deficiência Intelectual
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UFC	Universidade Federal do Ceará
UPIAS	The Union of the Physically Impaired Against Segregation
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ESTADO DA QUESTÃO: “AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Avaliação do estudante em Situação de Deficiência Intelectual no AEE.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Avaliação do estudante em situação de deficiência intelectual no ensino comum.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do AEE e do ensino comum para avaliar o estudante em Situação de Deficiência Intelectual.....</b>	<b>38</b>
<b>2.4</b>	<b>Atendimento Educacional Especializado para o Estudante em Situação de Deficiência Intelectual (SDI).....</b>	<b>43</b>
<b>2.5</b>	<b>Algumas considerações.....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>Piaget e Vygotsky: aspectos psicogenéticos e sociointeracionistas que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem humana.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.1</b>	<i>Aspectos psicogenéticos que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem humana.....</i>	<b>50</b>
<b>3.1.2</b>	<i>Aspectos sociointeracionistas que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento.....</i>	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>Concepção de deficiência.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.1</b>	<i>Concepção biológica.....</i>	<b>64</b>
<b>3.2.2</b>	<i>Concepção social e as contribuições da abordagem sócio-histórica aos processos compensatórios no desenvolvimento do estudante em SDI.....</i>	<b>69</b>
<b>3.2.3</b>	<i>Deficiência intelectual e suas especificidades no funcionamento cognitivo..</i>	<b>74</b>
<b>3.3</b>	<b>AEE para o estudante em Situação de Deficiência Intelectual (SDI).....</b>	<b>79</b>
<b>3.3.1</b>	<i>Atuação do AEE pela vertente sociointeracionista.....</i>	<b>80</b>
<b>3.3.2</b>	<i>Atuação do AEE pela vertente psicogenética.....</i>	<b>82</b>
<b>3.4</b>	<b>Concepção de avaliação.....</b>	<b>84</b>
<b>3.4.1</b>	<i>Uso da avaliação como exame.....</i>	<b>84</b>
<b>3.4.2</b>	<i>Avaliação mediadora.....</i>	<b>86</b>

3.4.3	<i>Avaliação construtiva</i> .....	88
3.4.4	<i>Instrumentos de avaliação</i> .....	89
3.4.5	<i>Avaliação do estudante em Situação de Deficiência Intelectual na SRM</i> .....	95
4	<b>METODOLOGIA</b> .....	100
4.1	<b>Abordagem da pesquisa</b> .....	101
4.2	<b>Fase exploratória</b> .....	103
4.2.1	<i>Questões éticas da pesquisa</i> .....	103
4.2.2	<i>Locus de pesquisa</i> .....	104
4.2.3	<i>Participantes do estudo</i> .....	110
4.3	<b>Procedimentos para a construção dos dados</b> .....	114
4.3.1	<i>Entrevista semiestruturada</i> .....	114
4.3.2	<i>A observação</i> .....	116
4.3.3	<i>Análise documental</i> .....	117
4.4	<b>Análise e tratamento dos dados</b> .....	118
4.4.1	<i>Etapa 1 – Entrevistas semiestruturada com professores do AEE</i> .....	122
4.4.2	<i>Etapa 2 – Observação com professores do AEE</i> .....	123
4.4.3	<i>Etapa 3 – Registros de avaliação dos professores do AEE</i> .....	131
4.4.4	<i>Etapa 4 – Triangulação dos dados (Plano de análise)</i> .....	133
5	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	134
5.1	<b>Concepções de avaliação de professores do AEE</b> .....	137
5.1.1	<i>Concepção inclusiva de avaliação</i> .....	138
5.1.2	<i>Concepção de avaliação na SRM oscilante entre inclusão e exclusão</i> .....	161
5.1.3	<i>Concepção excludente de avaliação</i> .....	176
5.2	<b>Categoria II – Jogos e atividades de avaliação utilizados como instrumentos de avaliação por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI</b> .....	187
5.2.1	<i>Instrumentos de avaliação do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático</i> .....	189
5.2.2	<i>Instrumentos de avaliação da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)</i> .....	198
5.2.3	<i>Instrumentos de avaliação dos mecanismos de aprendizagem</i> .....	205
5.3	<b>Categoria III – Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em</b>	215

SDI.....	
5.3.1 <i>Registro de avaliação diário</i> .....	218
5.3.2 <i>Registro de avaliação “síntese pedagógica”</i> .....	232
6 CONCLUSÃO.....	248
6.1 Implicações e contribuições do estudo.....	253
6.2 Desdobramentos da pesquisa.....	254
6.3 Limites da pesquisa.....	254
REFERÊNCIAS.....	255
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CAUCAIA.....	265
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	266
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SRM.....	268

## 1 INTRODUÇÃO

“Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível.” (São Francisco de Assis)

Esta pesquisa vincula-se, especialmente, à minha trajetória profissional e formativa vivenciada no ambiente escolar, com desafios e indagações ao longo dos 22 anos que exerço a função de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup> na Sala de Recurso Multifuncional (SRM)<sup>2</sup> no município de Caucaia-CE. Ao iniciar minha carreira no ano de 2002, no município lócus desta investigação, havia uma quantidade reduzida de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Observei que a escola regular não realizava nenhum movimento de mudança para acolhê-los, sob o argumento de “não estar preparada”. Esse tipo de afirmativa me inquietava, pois, desde quando assumi a função de professora, já considerava que a escola precisava mudar para acolher as diferenças.

Apesar desse discurso da escola, seguindo o movimento mundial e nacional na perspectiva da Educação Inclusiva, o município de Caucaia, no ano de 2009, realizou mudanças referentes à Educação Especial, implementando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), garantindo a matrícula dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>3</sup> na rede regular de ensino e o direito de todos à educação (Brasil, 2008a).

De acordo com essa perspectiva, a escola municipal onde desenvolvo meu trabalho foi uma das primeiras a serem contempladas com a SRM. Então, a partir dessas mudanças, passei a atender esses estudantes. Ao longo dessa experiência, senti a necessidade de direcionar e aprimorar meus conhecimentos na formação continuada a nível de especialização em AEE<sup>4</sup> pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na qual estudamos a proposta voltada para as especificidades de cada estudante PAEE. Realizei cursos

---

<sup>1</sup> Atendimento Educacional Especializado (AEE): Serviço da Educação Especial criado para complementar e suplementar a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar (Brasil, 2008a).

<sup>2</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) correspondem a um lugar no qual se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas (Gomes *et al.*, 2016).

<sup>3</sup> Público-alvo da Educação Especial: É composto por estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, Transtorno do Espectro Autista, Transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008a).

<sup>4</sup> Especialização em Educação Especial (AEE): Formação continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Período: 01/02/2010 a 23/12/2011.

direcionados às categorias de deficiências, como a deficiência intelectual, autismo, dentre outras, procurando sempre capacitar-me para atender os estudantes. Contudo, no decorrer da minha formação, fui percebendo que estudar as categorias das deficiências não era suficiente para fomentar o processo de inclusão dos estudantes, até porque acredito que cada um tem sua forma peculiar de se construir, contrariando, portanto, o que se formula sobre ele em categorias.

Nessa perspectiva, Bersch e Machado (2010) afirmam que a pedagogia inclusiva não trata de aprender sobre determinada deficiência subordinada a uma identidade fixa, estável e fechada, que limita o estudante a sua deficiência, mas sim corresponde a ensinar que cada um tem formas diferentes de construir-se, expressar-se e evoluir nas diferenças, considerando suas capacidades.

De acordo com os paradigmas citados no parágrafo anterior, direcionei meus estudos a observar melhor as barreiras<sup>5</sup> que impedem o acesso do estudante às aprendizagens e ao desenvolvimento. A partir daquele momento, uma das barreiras que chamou a minha atenção foi a avaliação dos estudantes em Situação de Deficiência Intelectual (SDI), pois observei que, na escola, a existência de um laudo de um estudante o isentava de ser avaliado, sob a alegativa de ser incapaz. Desse modo, com frequência, eles eram submetidos a avaliações pontuais inacessíveis com instrumentos descontextualizados dos conteúdos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula.

No que se refere à avaliação na SRM, percebi fragilidades dos instrumentais e que grande parte dos meus colegas professores, ao elaborarem as avaliações propostas aos estudantes em SDI, centravam-se na avaliação dos aspectos motores desses estudantes, conteúdos curriculares e ainda em atividades de baixo esforço cognitivo em detrimento da compreensão de como esses estudantes elaboram estratégias para resolução de problemas e como se postam diante do conhecimento, levando em conta as particularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Diante desse cenário, busquei refletir sobre a avaliação dos estudantes em SDI, em especial na SRM, e tive a oportunidade de participar de um Projeto de Extensão Universitária pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a Prefeitura Municipal de Caucaia e outros municípios da região metropolitana de Fortaleza, cujo tema era: Formação do Professor do AEE para Avaliação e Acompanhamento dos Estudantes que apresentam Deficiência Intelectual, coordenado pela professora Adriana Leite Limaverde Gomes.

---

<sup>5</sup> Barreiras: Impedimentos de natureza física, atitudinais, comunicacionais, pedagógicas (Brasil, 2004).

Nesse projeto, tive acesso aos estudos de Figueiredo e Poulin (2008); Figueiredo, Gomes e Poulin (2010); Viana e Gomes (2021), os quais contribuíram para o meu aprofundamento teórico-prático. Esses estudos possibilitaram o contato com temáticas relativas às especificidades do funcionamento cognitivo do estudante em SDI e ao papel da mediação no processo de autorregulação dos estudantes em SDI. Ademais, tais aspectos suscitaram inquietações no que se refere à avaliação na SRM.

No desenvolvimento desse projeto de extensão, compartilhamos os referenciais de avaliação dos municípios, no tocante à avaliação pedagógica na SRM, o que deixou visível uma certa insegurança, por parte dos educadores, pois a maioria dos instrumentais de avaliação não contemplava as especificidades do funcionamento cognitivo, como também o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, importantes para a autorregulação do estudante em SDI. Além disso, muitos instrumentais avaliavam alguns aspectos dos conteúdos curriculares, o que não é o foco do AEE.

Paralelo à minha vivência profissional e de formação, os documentos legais que norteiam a Educação Especial Inclusiva também inspiraram a definição do meu objeto de estudo. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008a) se baseia em documentos internacionais e nacionais, tais como: Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), Convenção da Guatemala (OEA, 1999), Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência<sup>6</sup> (2008), dentre outros. No âmbito nacional, também destacamos a LDB – 9396\96 (Brasil, 1996) e o Estatuto da criança e do adolescente (Brasil, 2002). Esses documentos orientam os sistemas educacionais a promoverem a inclusão escolar de todos os estudantes, independente de suas condições intelectuais, físicas, sensoriais ou motoras. Baseados nos princípios da Educação Inclusiva, eles defendem a educação como um direito de todos, assegurando a igualdade de condições de acesso e permanência.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a), ao se apartar do modelo segregativo, com visão assistencialista, o qual acontecia com as escolas especiais, tem seus fundamentos e princípios no modelo social de deficiência, em que as pessoas em situação de deficiência<sup>6</sup> são compreendidas em sua limitação também como um produto da sociedade. E isso nos faz desconstruir o estigma da deficiência como marca exclusiva da pessoa. Adiante, irei me deter a discutir sobre esse modelo de deficiência.

---

<sup>6</sup> Pessoas com deficiência: São aquelas que têm impedimento, a longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais estão em contato com as barreiras do ambiente que dificultam a participação plena e legítima na sociedade em igualdade de condições de acesso e equidade (Brasil, 2008a).

Ao acreditar no modelo social de deficiência, este estudo tem a preocupação com o uso de alguns termos. O termo “Situação de Deficiência”, inspirado por Ramos e Lanuti (2023), refere-se à “deficiência”. O uso de Situação de Deficiência (SD) tem a intenção de levar o olhar crítico para as situações de aprendizagem marcadas pelas barreiras, que impedem a evolução da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes PAEE, acolhendo-se, assim, as diferenças e as singularidades desses estudantes.

Em relação ao uso de termos, Carvalho (2012) comenta que, ao dispor o termo “estudante com deficiência”, essas palavras “estudante” e “deficiência” apresentam representações de forças coexistentes, aproximando o discente da deficiência, a qual é compreendida como restrição, déficit e limitação permanente, ou seja, reduz o estudante à sua “deficiência”.

Portanto, esta pesquisa coaduna com as ideias de Ramos e Lanuti (2023), quando esses autores entendem a deficiência como pertencente ao meio e afirmam que a categorização não se aplica aos processos de ensino-aprendizagem e convivência na escola. Além disso, coincide com a reflexão de Carvalho (2012), citada no parágrafo anterior, com o objetivo de fugir do estereótipo da limitação e passar a ver a deficiência sob o olhar contextual, social e cultural. Nessa esteira, esta pesquisa se utiliza do termo Situação de Deficiência Intelectual (SDI), no intuito de chamar atenção para esses processos e para as barreiras que potencializam as condições de deficiência. Contudo, entendemos que o uso do termo “com deficiência intelectual” ainda precisa ser usado na sociedade, no que se refere à garantia do direito à educação, a qual deve ser assegurada de forma incondicional.

No decorrer da construção deste trabalho, algumas pesquisas chamaram a minha atenção tendo em vista a proximidade temática ao nosso estudo. Os resultados da investigação de Oliveira Neta (2013) e Sousa (2013) constataram que as atividades realizadas pelos professores do AEE nem sempre atendem às especificidades pertencentes à natureza do trabalho do AEE, pois as autoras identificam as atividades realizadas como um reforço de conteúdos curriculares.

Os resultados da pesquisa de Araruna (2013) e Melo (2018) evidenciam um desconhecimento por parte dos professores do AEE sobre o funcionamento cognitivo dos estudantes em SDI e pouca compreensão sobre as especificidades do seu desenvolvimento. Em virtude disso, esses professores não privilegiam, nas atividades pedagógicas, a mobilização cognitiva desses estudantes de modo que isso possa favorecer seu avanço conceitual.

No que diz respeito à temática da avaliação, os estudos de Pitanga de Oliveira, Pletsch e Oliveira (2016); Vitorino e Grego (2016); Mesquita e Sobral (2018); Alles *et al.* (2019); Bentes, Bentes e Lobato (2019); Nunes e Manzini (2020); e Mendonça, Viana e Nascimento (2023) explicitam que a escola, de um modo geral, precisa modificar seus paradigmas avaliativos, pois o estudante em SDI continua sendo negligenciado ao serem incorporadas, nas práticas pedagógicas dos professores, as perspectivas da limitação e da impossibilidade.

De modo mais centrado na avaliação no AEE, as pesquisas de Almeida (2016); Anache e Resende (2016); Barbosa (2016); Oliveira (2018); Passian, Mendes e Cia. (2019); Valentin (2022); e Valentin e Oliveira (2023) demonstram uma grande preocupação sobre o processo avaliativo dos estudantes em SDI na SRM, em virtude da necessidade de rompimento com a avaliação classificatória e padronizada do desenvolvimento, bem como com o imediatismo do fazer pedagógico.

Observa-se, nas pesquisas mencionadas, que o referencial teórico baseia-se no Sociointeracionismo de Vigotski. A nossa pesquisa, além dos pressupostos de Vigotski, pretende também apresentar estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem com base nos estudos de Piaget. As duas epistemologias, apesar de terem postulados divergentes na relação desenvolvimento e aprendizagem, podem favorecer um olhar mais amplo ao processo avaliativo do estudante em SDI na SRM, visto que essas duas epistemologias permeiam o campo da educação especial no que concerne às concepções de avaliação, de sujeito, de mediação, de aprendizagem, cabendo, então, entender como os professores se constituem em seus postulados ao desenvolverem o trabalho no espaço da SRM quando avaliam os estudantes em SDI.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados tanto no ensino como no AEE, as pesquisas de Santos (2016); Vitorino (2016); Vitorino e Grego (2016); Albuquerque (2017); Mendes, Teotônio e Moura (2018); Mello e Hostins (2018) evidenciam que os professores ainda se sentem inseguros na utilização dos instrumentos de avaliação por parte dos estudantes em SDI. Muitas vezes nas avaliações, ou os professores não usam nenhum recurso ou, quando usam, não aplicam considerando a diversidade de instrumentos, sem levar em conta os interesses, estilos e ritmos de aprendizagens dos estudantes em SDI.

Além disso, observamos que essas pesquisas não abordam exclusivamente os instrumentais para avaliar os estudantes em SDI no AEE. Nesse sentido, percebemos a importância do estudo em questão, pois é apresentada uma proposta de estudo focada nas particularidades dos instrumentais de avaliação utilizados no AEE. Outro diferencial de nossa

pesquisa é analisar esses instrumentais sob a ótica dos aspectos da cognição e da mediação nas duas abordagens epistemológicas, buscando estabelecer um olhar crítico e aprofundado sobre a avaliação.

Justificamos também o estudo com esse grupo de pessoas considerando que os dados das pesquisas do Censo Escolar (Brasil, 2023), coletados por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes às sinopses estatísticas de 2019 a 2023, a nível nacional, nos favorecem a compreensão do número de estudantes em SDI matriculados na Educação Básica. Os dados mostram uma matrícula crescente a cada ano, sendo 46,8% dos estudantes em SDI em relação aos outros estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2023).

No município de Caucaia-Ce, a análise do quantitativo de estudantes em SD matriculados na rede de ensino confirmou uma quantidade significativa de estudantes em SD. Os dados oficiais de 2023 informam a existência de 2764 estudantes em SD matriculados na rede municipal de Caucaia, sendo 696 SDI, representando 25,15% do total. Diante da expressividade quantitativa desse grupo, justificamos a realização de investigação nesse município, evidenciando seus processos de avaliação no âmbito do AEE (Secretaria de Educação do Município de Caucaia – Censo escolar – 2023)

Diante das evidências relatadas no meu construto profissional, formativo, com base nos documentos legais e de posse dos dados desse levantamento de pesquisa, o presente estudo elegeu a abordagem sobre a avaliação do estudante em SDI na SRM, em razão de ser um desafio nas práticas escolares.

Portanto, conhecer o processo de avaliação no âmbito da SRM no que se refere às concepções e instrumentos utilizados pelos professores do AEE, em consonância com as perspectivas sociointeracionista, poderá suscitar questões quanto à avaliação desses estudantes, visto que considero que essas duas abordagens podem ser pensadas de forma complementar e dialógica na avaliação, o que poderá favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nesse sentido, a partir do que foi apresentado, sob o olhar do professor do AEE e sua práxis educativa nas SRMs, a investigação pretendeu responder à questão de pesquisa central: Como os professores do AEE avaliam o estudante em SDI no espaço da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na rede pública municipal de Caucaia?

Em decorrência da questão geral, apresentamos os seguintes questionamentos norteadores:

- Quais as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na Sala de Recurso Multifuncional?

- Quais instrumentos de avaliação são utilizados por professores da SRM com o estudante em SDI?
- Quais documentos de registros são utilizados pelos professores para avaliar o estudante em SDI na SRM?

Diante desses questionamentos iniciais, delimitamos os seguintes objetivos:

O *objetivo geral* da pesquisa foi de analisar a avaliação da aprendizagem de estudantes em SDI realizada por professores do AEE na SRM do município de Caucaia-CE.

Os *objetivos específicos* delimitados para a consecução do objetivo geral e relacionados às hipóteses de pesquisa elaboradas são:

- Identificar as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na SRM;
- Aferir os instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes em SDI;
- Averiguar os documentos de registros utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes em SDI.

Organizamos a dissertação em seis capítulos, de modo que estruturamos o primeiro apresentando o nosso objeto de estudo, justificativa, objetivos; no segundo, realizamos o estado da questão, identificando e caracterizando as pesquisas produzidas pela academia científica, relacionadas à temática de nossa pesquisa; no terceiro, discutimos os referenciais teóricos basilares da pesquisa; no quarto, explicamos os aspectos da metodologia que se configura na pesquisa qualitativa exploratória, detalhamos a fase exploratória de campo, os procedimentos para construção, análise e tratamento dos dados; no quinto, analisamos a compreensão da avaliação da aprendizagem de estudantes em SDI realizada por professores do AEE na SRM do município de Caucaia-CE; no sexto, expomos as conclusões, em que reavemos os objetivos, fundamentação teórica, metodologia e as discussões sobre os dados analisados da pesquisa, pontuando possíveis contribuições do estudo e investigações futuras. A seguir, apresentamos o estado da questão que orienta nosso estudo.

## 2 ESTADO DA QUESTÃO: “AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”

"A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê." (Arthur Schopenhauer)

Nesta seção, apresentamos o estado da questão na intenção de identificar, caracterizar e situar a temática da avaliação dos estudantes em SDI que está sendo produzida pela academia científica. Além disso, objetivamos não somente mostrar as pesquisas, como também analisá-las e definir categorias centrais da abordagem teórico-metodológica (Therrien S; Therrien J, 2004). Os referidos autores mencionam que o estado da questão é de grande importância para o pesquisador, pois o minucioso levantamento bibliográfico clareia e delimita a contribuição original do estudo na questão sobre o campo da ciência. Com esses objetivos, realizamos um estudo qualitativo, descritivo e seletivo com pesquisas que se aproximam da nossa temática de estudo e que se diferenciam do estudo em questão. As pesquisas selecionadas nas bases de dados das entidades científicas estão organizadas e agrupadas por semelhanças, compiladas e compostas por comprovações científicas oriundas dos resultados de pesquisas empíricas.

Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014) comentam que essa estratégia de trabalho favorece potencializar os resultados de uma busca, pois viabiliza identificar o maior número de resultados de uma maneira organizada, para o aperfeiçoamento do estudo sobre o estado do conhecimento de um determinado assunto.

Com esse objetivo, foram mapeados os estudos acadêmicos de 2009 até 2024 que mantêm relação aproximada com a temática proposta. Esse estudo foi realizado antes da pesquisa de campo. A escolha dessa linha de tempo se dá por ser um ano após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Nesse intento, realizamos uma busca na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: Concepção de Avaliação e Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Intelectual.

Diante disso, no período de 2009 a 2023, foram identificadas 62 produções entre

artigos, teses e dissertações. Foram selecionados 25 trabalhos que mais se aproximaram do objeto de estudo em questão, sendo 4 teses, 9 dissertações e 12 artigos. Na intenção de explicitar de forma detalhada, estão dispostos os dados no Quadro 1, a seguir, constando os anos, quantitativos e os tipos de produções.

Quadro 1– Quantitativo de teses, dissertações e artigos no período de 2011 – 2023

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS
2011		1	
2013		3	
2014		1	
2015	1		
2016	2	2	3
2017		1	
2018		1	4
2019			2
2021			1
2022	1		
2023			2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>12</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Organizamos os dados do Quadro 1 em quatro subtópicos: “2.1 Avaliação do estudante em Situação de Deficiência Intelectual no AEE”; “2.2 Avaliação do estudante em Situação de Deficiência Intelectual no Ensino Comum”; “2.3 Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do AEE e do ensino comum para avaliar o estudantes em SDI”; “2.4 Atendimento Educacional Especializado para o estudante em Situação de Deficiência Intelectual (SDI).

### **2.1 Avaliação do estudante em Situação de Deficiência Intelectual no AEE**

Na primeira seção, evidenciamos sete estudos: Almeida (2016); Barbosa (2016); Anache e Resende (2016); Oliveira (2018); Valentin (2022); Valentin e Oliveira (2023); Pasian, Mendes e Cia (2019). Indicamos a pertinência dessas pesquisas por tratarem da avaliação do estudante em SDI no contexto do AEE e também por referirem-se à perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, assuntos que se aproximam do objeto de estudo proposto,

embora eles não tenham realizado pesquisas sobre as especificidades e o funcionamento cognitivo dos estudantes em SDI.

Notamos, ao longo desse período de 14 anos, que há poucos estudos relacionados à avaliação do estudante em SDI no AEE. Notamos a necessidade de mais produções científicas nessa área, que analisem criticamente os instrumentos de avaliação sobre a ótica da acessibilidade cognitiva e o papel da mediação no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento no espaço da SRM. Este estudo se justifica devido aos crescentes desafios enfrentados pelos professores do AEE e pelos estudantes em SDI quanto à avaliação da aprendizagem nos espaços escolares.

A seguir, estão dispostas as análises dos sete estudos por ordem cronológica. Organizamos as informações sobre as pesquisas no Quadro 2 para melhor compreensão.

Quadro 2 – Pesquisas analisadas na seção 1

<b>N.</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>
1	Ester Furquim de Almeida	Deficiência intelectual e avaliação no encaminhamento de estudantes ao atendimento educacional especializado: análise de concepções de professoras responsáveis pela avaliação inicial	Dissertação	2016
2	Ana Paula Lima Barbosa	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições	Tese	2016
3	Alexandra Ayach Anache, Dannielly Araújo Rosado Resende	Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual	Artigo	2016
4	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas	Artigo	2018
5	Mara Silvia Pasian, Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia	Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais	Artigo	2019
6	Fernanda Oscar Dourado Valentin	Atendimento Educacional Especializado e deficiência intelectual: avaliação pedagógica em foco	Tese	2022
7	Fernanda Oscar Valentin, Anna Augusta Oliveira	Avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado	Artigo	2023

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas.

As autoras Almeida (2016) e Oliveira (2018) investigam como é realizada a avaliação inicial/diagnóstica por professores do AEE na intenção de definir o público-alvo. Elas verificaram o modo de realização, as orientações legais do município para a prática avaliativa, bem como as concepções de deficiência e de avaliação que emergem dessa ação pedagógica.

Almeida (2016) destaca a avaliação diagnóstica, pois a autora define o quanto os rumos financeiros, as políticas públicas e os desdobramentos não se restringem somente ao espaço da SRM, mas ultrapassam a vida do estudante e impactam nos aspectos sociais, culturais, familiares, afetivo, dentre outros. A pesquisa foi realizada com seis professoras especialistas em 6 escolas da rede municipal de Osasco-SP. A pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas e análise de documentos norteadores municipais para o encaminhamento de estudantes ao AEE. Os dados desse estudo revelam que as orientações formuladas pelas diretrizes municipais não são suficientes para a transformação dos modos de definição do público-alvo do AEE. Frente a esse desafio, muitas dificuldades ainda são enfrentadas, tais como: a forma de elaboração das orientações e seu impacto na prática avaliativa das professoras, a organização do ensino comum e AEE na rede de ensino. Ainda de acordo com a pesquisa, o entendimento dos professores sobre a avaliação e o conceito de deficiência influencia e limita a relação com os estudantes que apresentam SDI, minimizando as possibilidades de transformação das práticas avaliativas.

Os estudos de Almeida (2016) e Oliveira (2018) se diferenciam, uma vez que o primeiro direciona seus estudos na análise dos documentos norteadores municipais para o encaminhamento de estudantes ao AEE, enquanto Oliveira (2018) busca indicadores ou referências que orientem a prática pedagógica no espaço da SRM.

Para analisar os dados, o estudo de Oliveira (2018) utiliza o *software Atlas. Ti*, que realiza codificações e facilita categorização das respostas, na busca de unidades de análises. A investigação baseia-se no método genético-causal de Vigotski (1994). Os resultados apontam para uma lacuna entre o que se propõe nas diretrizes legais, referentes à educação inclusiva e ao contexto de sua realização no dia a dia da escola. Além disso, a pesquisadora constata que a identificação dos estudantes em SDI se dá por meio do diagnóstico médico, em detrimento da avaliação pedagógica.

Já a pesquisa de Barbosa (2016) investigou a avaliação do estudante em SDI no AEE na rede de ensino de Fortaleza, centrando-se na aquisição da escrita. O estudo apresenta ainda uma discussão sobre o conceito de deficiência e o papel da mediação como categoria essencial para impulsionar a aquisição da leitura e da escrita. A autora enfatiza que as

peculiaridades do desenvolvimento dos estudantes são superadas e se modificam por meio do processo de mediação e intervenção qualificada, sendo essencial para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante em SDI. Seus resultados apontam que a avaliação do AEE enfoca vários aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante em SDI e que existe uma utilização parcial dos resultados das avaliações, sem haver monitoramento do processo de avaliação pela rede de ensino. As professoras participantes evidenciaram a crença distanciada das percepções embasadas em estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, a autora pontua a necessidade de formação continuada sobre as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes em SDI. Além disso, ela referenda a necessidade de articulação entre o trabalho docente do AEE e o ensino comum por meio do planejamento colaborativo.

A pesquisa de Anache e Resende (2016) investiga como se caracteriza a proposta de avaliação nas SRMs, elaborada pelos professores do AEE. Ela utilizou a pesquisa colaborativa, com a técnica do grupo focal<sup>7</sup>. Participaram do estudo 50 professores divididos em dois grupos. Aconteceram 11 encontros, dois a cada mês – cada sessão com tempo de 8 horas – separados por eixos temáticos relacionados à estruturação dos AEE das SRM, avaliação e formação docente. As análises feitas pelas pesquisadoras apontam que os critérios de avaliação e direcionamento desses alunos aos serviços do AEE fundamentam-se nas dificuldades de aprendizagem e na verificação de comportamentos inadequados. Além disso, o estudo apontou que os professores do AEE apresentam dificuldades no planejamento colaborativo com os docentes do ensino comum, ocasionando déficits na aprendizagem dos estudantes. Outra evidência observada foi que o baixo rendimento escolar de muitos estudantes tem levado ao diagnóstico das SDI, devido a isso, as autoras pontuam a importância da exigência do laudo médico para ter o direito ao serviço do AEE.

De acordo com a pesquisadora, os desafios vividos pelos estudantes em SDI acontecem em seu processo de escolarização, pois muitos não têm o processo de leitura e escrita efetivado na idade certa, por falta de apoio, tais como tecnologias assistivas, currículo adaptado, flexível ou diferenciado. Isso indica a defesa de uma abordagem pautada na adaptação curricular. Como contraponto dessa abordagem, os estudos de Lustosa e Figueiredo (2021) afirmam que é necessário dar acessibilidade ao currículo, com recursos e estratégias pedagógicas variadas, que contemplem as peculiaridades dos estudantes no ato de aprender, e

---

<sup>7</sup> Os estudos de Bomfim (2009) retratam o grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa. O grupo focal consiste na coleta de informações por meio de interações grupais (Morgan, 1997 *apud* Bomfim, 2009). É uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e interação com intenção de colher informações detalhadas sobre um assunto específico, as quais possam favorecer o entendimento das crenças, percepções e atitudes sobre o tema.

não suprimir ou flexibilizar o currículo. Batista (2006) reitera que a escola precisa reinventar sua prática, mudar suas concepções, reavaliar sua função em direção à valorização e ao reconhecimento das diferenças, em vez de adaptar e individualizar o ensino para alguns estudantes.

O nosso estudo em questão distancia-se da defesa da necessidade de um laudo médico para diagnosticar estudantes público-alvo da Educação Especial, pois compreende, conforme Gomes (2012), que os efeitos em rotular o discente com um laudo leva à subestimação de sua aprendizagem e desencoraja as práticas pedagógicas do professor. Souza, Tegon e Barbosa (2021) também concordam que o uso do diagnóstico como orientador das práticas pedagógicas ocasiona fracasso escolar, pois evidencia a semelhança biológica, em detrimento das diferenças individuais, visto que a aprendizagem é uma ação individual.

Pasian, Mendes e Cia (2019), em uma pesquisa registrada em um periódico, buscam identificar quais critérios estão sendo utilizados para a avaliação e a identificação dos estudantes encaminhados para o AEE. Ademais, objetivam entender como estão sendo construídos os planos de desenvolvimento e de que maneira estão sendo avaliados quanto ao rendimento acadêmico, se participam e como são vistos nas avaliações padronizadas.

Os dados foram coletados por meio de um questionário com opiniões de 1202 professores da SRM da rede municipal de ensino de 20 estados em mais de 100 cidades. Os resultados apontam que há uma grande dificuldade na avaliação dos estudantes PAEE para o planejamento das atividades e encaminhamento aos serviços do AEE. O estudo considera que os discentes, por apresentarem características peculiares, necessitam de uma avaliação multidisciplinar. Nesse sentido, os professores participantes do estudo sinalizam que a falta desse serviço compromete o processo de avaliação. As referidas autoras consideram que a avaliação, além de identificar se o aluno deve frequentar o AEE, precisa reconhecer as potencialidades e necessidades dos estudantes na intenção de desenvolver ações adequadas no atendimento, a fim de suprir suas necessidades específicas. Elas apresentam uma reflexão ao questionarem se o diagnóstico contribui ou dificulta o processo de Educação Inclusiva. Ademais, relatam que, muitas vezes, o diagnóstico é realizado, contudo a garantia só se efetiva se o estudante tiver posse de um laudo clínico, assim as intervenções pedagógicas são adiadas.

Assim sendo, o grande número de matrículas no AEE repercute em lentidão nos processos de avaliação, e os laudos oferecidos são superficiais. Então é de grande importância que o laudo não seja somente uma simples constatação das SD, mas que ofereça indícios com dados sobre o estudante para que o serviço do AEE seja melhor direcionado.

Em sua tese, Valentin (2022) investiga como se realiza a avaliação pedagógica no AEE para os estudantes em SDI, além disso, mostra a oportunidade de avaliar com enfoque na área da linguagem, no espaço da SRM. Por meio das proposições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a autora usou o grupo focal em três encontros, com a participação de cinco professoras que atuavam no AEE. Nesses encontros, discutiam sobre o AEE, SDI e metodologias de ensino. A análise feita pela pesquisadora aponta que o funcionamento do AEE apresenta fragilidades, tais como: ausência de um ensino colaborativo, indefinição do papel do professor do AEE, o qual, às vezes, realiza uma prática avaliativa de conteúdo para fins de reforço; além disso, há a rotatividade considerável de professor do AEE na escola, o que dificulta a continuidade do trabalho e o atendimento no turno de escolarização. Nessa pesquisa, todos esses relatos das professoras indicam limitações acerca das concepções referentes aos estudantes em SDI, uma vez que se apoiam – na perspectiva do modelo médico de deficiência, com foco no laudo, com pouca propensão à avaliação da aprendizagem e indicativos pedagógicos para nortear a prática.

Outro aspecto levantado na pesquisa de Valentin (2022) é a importância da formação continuada. Além disso, há a necessidade de reorganização da estrutura pela qual o AEE tem se respaldado. O cenário que se apresenta tem gerado baixo impacto na aprendizagem, seja no AEE ou no ensino comum. Diante dos resultados, a pesquisa indica a importância de um olhar mais atento às funções psicológicas superiores<sup>8</sup>, especificamente na área da linguagem, pois tais indicações podem contribuir como referenciais para elaboração de instrumentos de avaliação na área das SDI.

Em outra pesquisa de Valentin e Oliveira (2023), os autores identificam e analisam as práticas de avaliação pedagógica do estudante em SDI no AEE em uma cidade do estado de São Paulo. Utilizaram o grupo focal com cinco professoras da Educação Especial da rede municipal de educação. Para organização dos dados, as autoras usaram o *software Atlas.Ti*, para codificar e categorizar os relatos por temas pertinentes que se constituíram em unidades de análises com base na Teoria Histórico-Cultural.

Os estudos de Valentin e Oliveira (2023) constataam que não há orientações específicas no âmbito municipal pesquisado quanto às práticas de avaliação pedagógica dos estudantes em SDI no AEE. Em virtude disso, os professores ficam sem um direcionamento para tal prática e se utilizam de instrumentos de avaliação inadequados para o contexto,

---

<sup>8</sup> As Funções Psicológicas Superiores (FPS) são habilidades mentais complexas, como o uso de símbolos, memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento abstrato, vontade, formação de conceitos e autorregulação que se desenvolvem por meio da interação social e da mediação da cultura (Souza; Andrada, 2013).

adotando classificações equivocadas dos estudantes, sem direcionar para o planejamento de intervenções junto ao estudante em SDI. Diante desse cenário de pesquisas, intenciona-se, no nosso estudo, romper com uma avaliação que tem a função de identificar as SD com foco nas impossibilidades e no não aprender. Nossa intenção é promover reflexões no sentido de se apartar da avaliação classificatória, padronizada do desenvolvimento e imediatista do fazer pedagógico, a fim de evitar que se perpetuem expectativas negativas sobre as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

No próximo subtópico, são apresentadas pesquisas relevantes para a avaliação do estudante em SDI no ensino comum.

## 2.2 Avaliação do estudante em situação de deficiência intelectual no ensino comum

As pesquisas de Valentin (2011); Mendonça (2014); Aguiar (2015); Pitanga de Oliveira, Pletsch e Oliveira (2016); Mesquita e Sobral (2018); Alles *et al.* (2019); Nunes e Manzini (2020); Mendonça, Viana e Nascimento (2023), as quais são detalhadas na segunda seção, tratam da avaliação do estudante em SDI no ensino comum.

Nesse sentido, vejamos os estudos expostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisas analisadas na seção 2

(*Continua*)

N.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
1	Fernanda Oscar Dourado Valentin	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: consideração sobre avaliação da aprendizagem escolar	Dissertação	2011
2	Andréia Vieira de Mendonça	Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-CE	Dissertação	2014
3	Ana Marta Bianchi de Aguiar	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar.	Tese	2015
4	Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira, Márcia Denise Pletsch, Anna Augusta Sampaio de Oliveira.	Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.	Artigo	2016

Quadro 3 – Pesquisas analisadas na seção 2

(Conclusão)

N.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
5	Amélia Maria Mesquita, Renata Andrade Sobras	As marcas da avaliação no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual	Artigo	2018
6	Elisiane Peruffo Alles, Sabrina Fernandes de Castro, Eliana da Costa Pereira Meneses, Cláudia Adriane Graeff Dickel	(Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual	Artigo	2019
7	Vera Lucia Mendonça Nunes, Eduardo José Manzini	Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual	Artigo	2020
8	Andreia Vieira de Mendonça, Tânia Vicente Viana, Karla Angélica Silva do Nascimento	A Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia	Artigo	2023

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas.

As pesquisas relacionadas no Quadro 3 referem-se à avaliação do estudante em SDI, elas usam como base a epistemologia Vigotskiana, oportunizam discussões acerca das concepções de avaliação da aprendizagem do estudante em SDI, aproximando-se, assim, de nossa proposta de estudo. Contudo, as pesquisas foram realizadas em lócus diferente do que pretendemos na nossa proposta, visto que elas se desenvolveram no espaço da sala de aula. Todavia, elas dão uma amplitude a este estudo, por fazerem parte de outros contextos mais complexos, além do espaço da SRM.

Observa-se, nas pesquisas de Valentin (2011), Mendonça (2014), Aguiar (2015) e Mendonça, Viana e Nascimento (2023), a preocupação em discutir sobre as concepções que permeiam o ato de avaliar, bem como a forma como esses paradigmas influenciam na prática pedagógica do professor junto ao estudante em SDI. Nesse sentido, os estudos provocam o leitor a repensar sobre o paradigma da homogeneização da educação, assim como da avaliação que impregnam as práticas pedagógicas e dificultam a inclusão.

Os resultados das pesquisas dessa seção têm evidenciado que as concepções de avaliação ainda se caracterizam como estática, restrita e voltadas essencialmente à

classificação. São avaliações pensadas tão somente como um produto final e que privilegiam o laudo clínico ao identificar, planejar e avaliar o rendimento escolar dos estudantes em SDI. Esse tipo de avaliação que ainda perpetua no espaço escolar não favorece a reflexão da ação pedagógica e a tomada de decisão no ato do ensino.

Valentin (2011) objetiva identificar e analisar a avaliação da aprendizagem escolar dos estudantes em SDI, nas escolas municipais do ensino fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista, como também expor o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI aos professores. No estudo, verificam-se os resultados da eficácia de tal instrumento na escola, destacando-se os aspectos curriculares de Língua Portuguesa.

Para o levantamento dos dados da pesquisa, foi escolhido um grupo-amostra de 6 professores que têm estudantes em SDI em suas turmas, e, desse grupo, 3 professores aplicam o referencial de avaliação com seus estudantes. Além disso, realizaram-se entrevistas com todos os participantes com roteiro inicial e um roteiro final apenas com os participantes que executaram a prática de avaliação, utilizando o referencial.

Os resultados mostram paradigmas ainda bastante limitados e individualistas a respeito da inclusão escolar, das SDI e da avaliação da aprendizagem ao realizar as entrevistas iniciais. Contudo, a aplicação do Referencial suscita nos professores a identificação não apenas das dificuldades, mas também das habilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em SDI, demonstrando-se, por parte dos professores, nova concepção a respeito do estudante em SDI, direcionando novos caminhos orientadores à prática pedagógica.

Ao final, Valentin (2011) percebe a crença de que os aspectos biológicos são determinantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante em SDI, a qual ainda é muito presente na concepção dos professores e da sociedade em geral. Tal concepção contribui para a segregação por muitos anos e coloca esses estudantes numa condição de escolarização paralela ao ensino comum, em espaços segregados. Então o autor faz a indagação: Se o educador não acredita no potencial do estudante em aprender, que tipo de investimento é oferecido a ele, já que não há crença nas suas possibilidades? Nesse sentido, configura-se mais uma barreira para que se efetive a inclusão escolar.

Em sua pesquisa de dissertação, Mendonça (2014) investiga como se efetiva a prática de avaliação da aprendizagem de estudantes em SDI matriculados na rede regular de ensino de Fortaleza-CE, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, na intenção de identificar as concepções e procedimentos avaliativos utilizados pelos professores ao

avaliar esses estudantes. Além disso, visa a conhecer as dificuldades encontradas nesse processo por meio da visão de professores, alunos e familiares, e coletar sugestões para mudança educacional com vistas a práticas avaliativas reflexivas e sistemáticas.

O estudo realizado pela pesquisadora citada é de natureza qualitativa e quantitativa, utiliza como coleta de dados a entrevista semiestruturada e questionário misto com 16 familiares ou responsáveis dos estudantes em SDI e 7 professores das salas regulares, totalizando 23 sujeitos. Por meio de um estudo de caso, a pesquisa revela que os docentes apresentam concepções limitadas a respeito das SDI, avaliação da aprendizagem e sobre Educação Inclusiva. Os dados ressaltam que o conhecimento a respeito das diretrizes legais sobre avaliação, por parte da maioria dos educadores, é superficial. Os instrumentos mais utilizados em sala de aula são os registros no diário de classe, fichas, trabalhos individuais e coletivos, provas escritas, questionários, portfólios e relatórios, sendo esse o principal instrumento de avaliação. Os relatórios são elaborados pela orientação do AEE, em seguida, são compartilhados com as famílias e arquivados junto ao plano de AEE; posteriormente, são usados como instrumento de acompanhamento da evolução do aluno. As dificuldades elencadas pelos participantes da pesquisa dão-se na formação continuada do professor, necessidade de melhoria da estrutura física da escola e maior comprometimento entre família e escola com a proposta de inclusão.

Aguiar (2015), em sua tese, investiga os processos avaliativos vividos na escola com relação aos estudantes em SDI. A tese tem a intenção de descobrir as possibilidades e desafios na avaliação de identificação, planejamento e de rendimento, ao propiciar ambiente de reflexão com os educadores que atuam no ensino fundamental, com vistas a fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas. O estudo é realizado por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica. A primeira etapa do estudo deu-se ao coletar dados de pesquisa de caráter nacional que vinha sendo desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), nessa etapa, incluíram-se educadores das SRMs dos municípios de Vitória e Serra, ambos no Espírito Santo. A segunda fase efetiva-se em uma escola de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Serra/ES/, nela, envolveram-se educadores, dirigentes escolares e alunos matriculados da 4ª à 8ª série do ensino fundamental.

A partir de seus apontamentos, Aguiar (2015) apresenta como resultado de pesquisa que os docentes revelam limitação ao lidar com o processo avaliativo para identificação, planejamento e rendimento escolar, visto que há um enaltecimento aos laudos clínicos, que a avaliação classificatória é frequente na atividade pedagógica e que não há uma relação com as intervenções realizadas na sala de aula com os estudantes em SDI. Esses

fatores são impeditivos ao sucesso na jornada escolar. Outro resultado importante indica a necessidade dessa temática ser discutida nas formações continuadas dos professores e, além disso, estimula-se o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola na intenção de ações que garantam o direito de aprendizagem dos estudantes em SDI no ensino comum.

Por sua vez, Pitanga de Oliveira, Pletsch e Oliveira (2016) compartilham um artigo no qual analisam a contribuição da avaliação mediada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes em SDI. A pesquisa mostra uma discussão sobre a avaliação como instrumento mediador da aprendizagem e faz uma escolha pela metodologia instrumental de Vigotski (1994) ou dinâmica causal. Diante dessa análise, as autoras afirmam que o professor do ensino comum, ao identificar as peculiaridades do desenvolvimento dos estudantes em SDI nos processos de avaliação pedagógica mediada, favorece ao estudante novos caminhos para assimilação de novos conceitos. Nesse ínterim, a avaliação mediada proporciona uma aproximação dialógica com o outro e possibilita ao professor identificar estratégias de aquisição de conhecimento elaboradas pelo estudante ao se deparar com situações-problema.

As pesquisadoras Pitanga de Oliveira, Pletsch e Oliveira (2016) complementam que a avaliação deve ser uma ação intencional do professor, que vislumbra como o estudante aprende, o que aprendeu, o que ele pode vir a realizar sozinho e o que ele pode executar com a colaboração de seus pares e professores. Dessa forma, a avaliação mediada pode suscitar novos rumos para a escolarização de estudantes em SDI.

Em um periódico na área da Educação, Mesquita e Sobral (2018) compartilham sua pesquisa, a qual tem o intento de discutir sobre a trajetória de um estudante em SDI no ensino comum em consonância com os aspectos avaliativos experienciados pelo estudante ao longo de sua história escolar. O estudo perpassa por diferentes paradigmas que foram construídos desde a exclusão, integração e inclusão, oportunizando-se ao leitor refletir sobre a escola e seus mecanismos de inclusão e exclusão.

Para isso, Mesquita e Sobral (2018) realizam entrevistas semiestruturadas com o estudante da pesquisa, as quais, permeadas por um intenso diálogo, constituem-se de narrativas e da análise documental. Os resultados apontam o quanto a organização da escola é ineficaz às necessidades dos estudantes SDI ao conter ainda o paradigma de impossibilidade. No referido trabalho, questionou-se a pouca colaboração da escola no processo de ensino aprendizagem e sua visão tradicional ao identificar as necessidades do estudante em SDI; além disso, a falta de ação para seu desenvolvimento, ao contrário, somente rotula e categoriza, com objetivo de alocar o estudante em outro modelo educacional, sem refletir a

necessidade de mudança da escola.

Por sua vez, Alles *et al.* (2019), em seu artigo, problematizam a avaliação do estudante em SDI quanto à definição, classificação e diagnósticos elaborados sobre as SDI. O estudo parte da análise das diferentes vertentes presentes nos manuais da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD, 2010; AAMR, 2006) e suas (re)significações.

Para coleta dos dados, participaram 66 jovens e/ou adultos em SDI. O estudo é elaborado por etapas: a coleta dos dados com o contato inicial com as entidades; as visitas nas entidades participantes; a aplicação da Escala de Intensidade de Apoio (SIS – Brasil). As análises dos dados são realizadas de acordo com as instruções da Escala SIS, desse modo, os dados são inseridos no *Software SPSS Statistic*, executando-se os testes estatísticos. Além disso, adiciona-se ao projeto uma etapa extra com a construção do relatório individual de cada participante com o resultado da SIS, e algumas sugestões para elaboração do Planejamento Educacional Individualizado – PEI.

Os dados apontam que as autoras, mesmo direcionando a elaboração de um plano educacional individualizado, que, a priori, suscita um viés clínico, trouxeram como proposta teórica as concepções vigotskianas, pois consideram que é preciso analisar o sujeito em SDI, não exclusivamente pelos seus fatores intelectuais, mas também pelas suas possibilidades de participação na vida social.

Dado isso, Alles *et al.* (2019) mostram que, ao avaliar os apoios oferecidos aos estudantes em SDI em seus processos de desenvolvimento, a AAIDD sinaliza para uma definição menos clínica das SDI, centrada não exclusivamente no estudante, mas, principalmente, em um contexto que precisa ser avaliado e reorganizado. Os resultados ainda apontam que a maioria dos discentes ainda integralizaram seus processos de escolarização em espaços especiais de ensino, mesmo tendo vivido o contexto de políticas educacionais inclusivas. O estudo apresentado evoca novas formas de entendimento das SDI, na intenção de modificar práticas realizadas pela Educação Especial nos contextos de escolarização dos estudantes em SD.

Na intenção de investigar e analisar as concepções de ensino, currículo e avaliação do estudante em SDI, Nunes e Manzini (2020) realizam uma pesquisa qualitativa descritiva a partir de relatos de 4 professores da rede municipal, utilizando os instrumentos de entrevista semiestruturada e caderno de conteúdo para coletar os dados. Os resultados da pesquisa mostram que, na concepção dos professores, os estudantes em SDI conseguem evoluir nas aprendizagens, contudo não acompanham o mesmo ritmo dos seus pares. Desse modo, os

resultados sinalizam uma dicotomia em adaptar currículo ou adaptar atividade. Conforme a pesquisa, entendemos que o ensino colaborativo favorece o processo de ensino. Além disso, a avaliação tem sido um dilema, pois ora deve ser uma avaliação igual a todos, ora deve ser diferente e específica.

Em oposição a essas concepções, o presente estudo aproxima-se da perspectiva de Mittler (2003) ao afirmar que o educador deve elaborar um planejamento de um currículo acessível a todos os estudantes, assegurando um ensino planejado de modo a garantir o ensino de forma efetiva sem haver supressão do currículo, e sim oportunizar acessibilidade.

Mendonça, Viana e Nascimento (2023), em seu artigo, estudam, no período da pandemia do Covid-19, o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem dos estudantes em SDI no contexto inclusivo, discutindo-se sobre avaliação formativa. Os dados são coletados por meio de entrevista semiestruturada com familiares e responsáveis dos estudantes.

De acordo com os resultados, Mendonça, Viana e Nascimento (2023) verificam que a avaliação nesse período é negligenciada e que os estudantes em SDI são relegados a um padrão de invisibilidade que foi rompido pela investigação. Ao procurar informações sobre a posição da escola acerca da avaliação, as pesquisadoras concluem que, quando acontece, se caracteriza pelo uso limitado de instrumentos quantitativos e de mensuração. Além disso, o professor não assume o protagonismo no ato de avaliar. As avaliações diagnósticas e a parceria que poderia ter sido implementada com o professor do AEE não foram realizadas a contento nesse período.

Os resultados das pesquisas citadas evidenciam, na generalidade, que a escola precisa ressignificar os paradigmas avaliativos no que se refere ao estudante em SDI. Nessa incursão, percebemos a pouca contribuição da escola no processo de ensino-aprendizagem, além de uma abordagem tradicional que permeia as práticas de avaliação que priorizam a identificação das dificuldades do estudante em vez de possibilidades, inviabilizando intervenções qualitativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. Pelo contrário, as avaliações apenas classificam o estudante, visando-se a recolocá-lo em outro modelo educacional, sem questionar a necessidade de mudança da escola. A avaliação, em alguns momentos, se torna antagônica, pois ora se concebe a avaliação do estudante em SDI sendo igual aos demais estudantes do sistema e ora se pensa que deve ser diferenciada.

Outro ponto de desafio é quanto à aprovação e à reprovação, pois há dúvidas nos educadores quanto aos procedimentos corretos ao classificar os estudantes em SDI. Essas questões causam uma certa insegurança nos professores no que se refere à aplicabilidade dos

instrumentos. As pesquisas também mostram que a avaliação mediada contribui para a compensação das especificidades dos estudantes em SDI, estimulando, assim, as áreas do desenvolvimento, gerando novos caminhos para o ensino.

No próximo subtópico, continuamos a tratar sobre a avaliação dos estudantes em SDI, contudo o foco está nos instrumentos de avaliação que são utilizados tanto no AEE como no ensino comum.

### **2.3 Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do AEE e do ensino comum para avaliar o estudante em Situação de Deficiência Intelectual**

As pesquisas de Santos (2016); Vitorino (2016); Vitorino e Grego (2016); Albuquerque (2017); Mendes, Teotônio e Moura (2018); e Mello e Hostins (2018), que são detalhadas na terceira seção, tratam tanto como objeto de estudo ou apresentam em seus resultados referenciais sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores tanto do AEE, como do ensino comum, para avaliar o estudante em SDI. A princípio, observamos essas pesquisas dispostas no Quadro 4.

Quadro 4 – Pesquisas analisadas na seção 3

(*Continua*)

<b>N.</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>
1	Carla Ulliane Nascimento Santos	O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória.	Dissertação	2016
2	Stephânia Cottorello Vitorino	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	Tese	2016
3	Stephânia Cottorello Vitorino, Sonia Maria Duarte Grego	Avaliação Formativa na educação inclusiva.	Artigo	2016
4	Richardson Batalha Albuquerque	“Sei ou não sei, eis a questão” o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual	Dissertação	2017

## Quadro 4 – Pesquisas analisadas na seção 3

(Conclusão)

N.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
5	Márcia Cristiane Ferreira Mendes, Phabricia Carvalho Teotônio, Giovanna Barroca Moura	Instrumentos de avaliação para escolares com deficiência intelectual na perspectiva de professores	Artigo	2018
6	Alessandra de Fatima Giacomel Mello, Regina Célia Linhares Hostins	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	Artigo	2018

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas.

As pesquisas de Vitorino (2016); Mendes, Teotônio e Moura (2018); e Mello e Hostins (2018) delineiam reflexões sobre a utilização de instrumentos de avaliação tanto no AEE como no ensino comum por parte dos professores de forma concomitante. Já as pesquisas de Santos (2016); Albuquerque (2017); e Vitorino e Grego (2016) tratam somente dos instrumentos de avaliação empregados aos estudantes em SDI pelos professores do ensino comum.

Na intenção de investigar como vem sendo efetivada a avaliação da aprendizagem dentro de um contexto inclusivo dos estudantes em SDI, Vitorino (2016), em sua tese, opta por fazer sua pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, alicerçada em análise documental, observação das práticas avaliativas nas salas de recurso e questionários realizados com professores do ensino comum e professores do AEE, na intenção de conhecer as práticas e a percepção que os educadores têm sobre a avaliação como instrumento que direciona o trabalho pedagógico.

Vitorino (2016) mostra, em seus resultados, que o instrumento de registro portfólio é considerado um grande aliado à avaliação formativa. Ao fornecer informações relevantes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, ele favorece o acompanhamento da trajetória educacional em tempo real e leva o educador a realizar reflexões contínuas sobre o processo avaliativo. No entanto, observa que os professores necessitam de mais orientações sobre a elaboração e a organização do instrumento.

O estudo de Vitorino (2016) direciona-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas classes do fundamental I, em duas escolas inclusivas de um município do interior paulista. Os resultados também evidenciam que a avaliação da aprendizagem precisa ser reestruturada dentro de parâmetros flexíveis, com adaptação de conteúdos e instrumentos

diversificados. Nosso objeto de estudo em questão distancia-se de Vitorino (2016) ao considerar que o currículo não deve sofrer adaptação e nem flexibilização, e sim deve ser oportunizada ao estudante a acessibilidade ao currículo.

Em uma pesquisa realizada em periódico, Mendes, Teotônio e Moura (2018) propõem como finalidade principal identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes junto aos estudantes em SDI. Foram sujeitos da pesquisa 39 professores, sendo um educador do AEE e os demais da sala de aula do ensino comum que atuam em 10 escolas do município de Guarabira, brejo da Paraíba. Para coleta dos dados, foram realizados questionários e efetuadas entrevistas com os professores.

Mendes, Teotônio e Moura (2018) constataram que os professores se sentem inseguros para avaliar os estudantes em SDI. Ademais, há falta de orientação sobre o uso dos instrumentos de avaliação, aponta-se também para uma carência na formação acadêmica e a baixa incidência de pesquisas sobre o assunto. As autoras compreenderam que a maior limitação dos professores foi a falta de instrumentos apropriados que os orientem a refletir sobre as diversas formas de avaliar e como avaliar esses estudantes; ademais, elas supõem que essa inaptidão pode ser retrato, dentre outros aspectos, do modelo de formação inicial das universidades e falha da Política Educacional do Brasil.

Os instrumentos de avaliação que os professores utilizam junto ao estudante em SDI, na pesquisa de Mendes, Teotônio e Moura (2018), são observação, avaliação escrita e oral, socialização e interação, material didático, jogos pedagógicos, material lúdico e relatórios no final do período, no caso do professor do AEE. Os educadores respondem que utilizam um único instrumento, em geral, para avaliar o estudante em SDI. É possível notar que o portfólio não é mencionado como um instrumento importante de acompanhamento contínuo (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010), o que nos remete a refletir que os registros de acompanhamento da aprendizagem são inexistentes ou diminutos.

Por sua vez, Mello e Hostins (2018), em seu artigo, tentam verificar a elaboração mediada de instrumentos de avaliação de aprendizagem entre professores do ensino comum e AEE para a inclusão escolar. A pesquisa conta com a participação de sete professores dos anos finais do ensino fundamental, e dois professores do AEE, os quais, em parceria, desenvolvem estudos colaborativos, definição de conceitos, procedimentos e instrumentos diferenciados de avaliação pedagógica do estudante em SDI matriculado em salas comuns. Nessa prática de pesquisa-formação, as pesquisadoras têm como base a análise do Plano de AEE utilizado no AEE, o qual serve como referência para que o grupo observe o modelo existente, seus elementos e constituição. Logo em seguida, elaborou-se um novo

instrumento: Plano Colaborativo de Atendimento de forma mediada para um estudante em SDI do 6º ano do ensino fundamental.

Mello e Hostins (2018) apontam que as experiências compartilhadas no planejamento colaborativo de forma reflexiva e coparticipativa entre os professores revelam o potencial desse instrumento de avaliação sistemática da aprendizagem. Ao verificar a aplicabilidade do Plano Colaborativo de Atendimento na sala de aula, observou-se uma melhoria na participação da estudante quanto ao ensino. Além disso, a pesquisa evidencia que a cisão, entre as práticas de avaliação do professor do AEE e do professor do ensino comum, tem deixado lacunas nas práticas de escolarização dos estudantes em SDI no ensino comum, contribuindo-se assim para a segregação e a invisibilidade desses estudantes. As autoras mostram, em seu estudo, que os professores do ensino comum e da Educação Especial, ao realizarem o trabalho colaborativo com foco na aprendizagem, favorecem o surgimento e a ampliação de intervenções efetivas junto aos estudantes em SDI, construindo-se alternativas metodológicas e de avaliações consistentes.

Santos (2016), em sua dissertação, objetiva pesquisar um processo avaliativo que não enquadre o estudante em categorias fixas de deficiência, baseado em parâmetros de normalidade. Na intenção de encontrar perspectivas de avaliação que vejam o estudante por suas possibilidades, complexidade e amplitude e não por suas limitações, realiza-se uma pesquisa de cunho qualitativo, com o método de estudo de casos múltiplos, em que são usadas abordagens pertinentes, como a análise documental dos relatórios de avaliação e a entrevista semiestruturada com professores, familiares e psicólogas. Com essa metodologia, também intenta investigar os limites dos testes padronizados como instrumento de diagnóstico da pessoa em SDI, ao compreender os sentidos atribuídos à criança diagnosticada por intermédio das percepções da família, psicólogo e escola.

Os resultados mostram que há limitações no processo avaliativo do estudante em SDI, pois os avaliadores, os familiares e professores apresentam um olhar fragmentado e reducionista que não permite visualizar as potencialidades do estudante, mas apenas suas limitações. Sempre se coloca a pessoa típica como parâmetro de normalidade, configurando-se ainda mais o estigma da deficiência. Embora, em alguns discursos, possam apresentar falas das mães que dizem acreditar no potencial dos filhos, em alguns momentos aparecem trechos que ressaltam as dificuldades em detrimento das potencialidades.

Santos (2016), ao analisar os relatórios dos estudantes, percebe que são sugeridas praticamente as mesmas recomendações e orientações nesses instrumentos, o que demonstra, assim, um enquadramento do estudante por meio de testes, sem levar em conta as variáveis de

aprendizagem e singularidades do percurso de aprendizagem de cada discente.

É possível notar que há um grande apelo aos testes, alegando que eles são validados cientificamente e que não é possível avaliar a criança apenas pelo aspecto subjetivo. Essa perspectiva mostra com clareza a necessidade de quantificar o estudante e reduzi-lo a um certo número de QI<sup>99</sup>, além de utilizar o resultado como uma espécie de comprovação diagnóstica para indicar se o aluno possui inteligência ou não. Nesse sentido, o diagnóstico pode ser usado como justificativa para a inércia por parte dos educadores no que se refere ao ensino a esses estudantes por não considerar suas capacidades de aprendizagem.

Santos (2016) comenta ainda que esse tipo de avaliação não vislumbra o estudante de maneira ampla, então, em seu estudo, mostra a importância da construção de uma escala específica que destaque as potencialidades do discente e não apenas suas limitações. Dessa forma, essa avaliação contemplaria o seu histórico de vida, sua singularidade, amplitude e complexidade.

Esta pesquisa em curso compactua com as ideias de Santos (2016), que rejeita a representação dos estudantes em SDI, predominantemente em categorias e escalas de inteligência, desveladas por testagens de níveis de QI. Hoje, as SD demandam muito mais atenção sobre a construção histórica e cultural, bem como sobre os conceitos e as concepções de sujeito, considerando que os estudantes em SDI elaboram noções sobre si mesmas, evoluem dentro de suas capacidades e relatam suas experiências em contextos dialógicos.

Por sua vez, Albuquerque (2017), em sua dissertação na área da Educação, procura entender como o professor elabora a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes em SDI. Para isso, analisa as concepções e as ações dos professores no ato de avaliar. A pesquisa conta com a participação de 10 professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, os quais vivenciaram a experiência de lecionar na sala do ensino regular com inclusão de estudante em SDI. O lócus da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino em Aracaju. A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada.

Na pesquisa de Albuquerque (2017), os professores apontam que o instrumento avaliativo que apresenta maior dificuldade na elaboração e aplicação junto aos estudantes em SDI é a prova, justamente por sua complexidade, visto que também não conhecem procedimentos metodológicos de ensino direcionados a esse público. Além disso, revelaram que os professores se sentem inseguros no processo de avaliação desses estudantes, pois

---

<sup>9</sup> Teste de QI é uma avaliação que visa a quantificar as aptidões mentais de uma pessoa em comparação com a média da população. Com fundamentação biológica, visa a mensurar habilidades, como raciocínio lógico, resolução de problemas, capacidade verbal, habilidades matemáticas e outras aptidões intelectuais que podem ser medidas e avaliadas por testes (Righetto; Steinmeier; Andrade, 2012).

supõem que, para essa ação, seja necessária uma formação específica e uma grande habilidade pedagógica diferenciada para direcionar aprendizagem significativa.

Em um artigo publicado em um periódico na área da Educação Inclusiva, Vitorino e Grego (2016) objetivam analisar o uso do portfólio como instrumento de avaliação formativa junto ao estudante em SDI, assim, articulam conceitos de avaliação formativa, educação inclusiva e avaliação no contexto escolar. A coleta de dados se deu por dois procedimentos: análise documental e análise interpretativa crítica das atividades construídas pelos estudantes e registradas no portfólio.

Vitorino e Grego (2016) defendem a avaliação formativa, pois ela não tem intenção de classificar, dar notas, castigar ou retribuir, mas sim ajudar o estudante em seu processo de ensino e aprendizagem. É uma avaliação que permite observação e registro contínuo, em diário, por parte do professor, do desenvolvimento do estudante em seus aspectos: cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos, o que favorece o ajuste das práticas pedagógicas às suas necessidades. Além disso, a avaliação formativa permite ao estudante identificar suas falhas, acertos e lacunas; e aos professores, destacar ganhos e limitações de forma singular para ajudar no progresso de cada um. Enfim, a avaliação formativa contribui tanto para a formação discente como docente.

Os resultados revelam que a avaliação no interior da escola é algo que ocasiona insegurança e questionamentos diante das práticas de avaliação que direcionam as práticas de ensino com o estudante em SDI. Os educadores alegam a falta de orientação no uso dos instrumentos de avaliação, aponta-se, assim, um déficit na formação acadêmica e possíveis falhas na Política Educacional do Brasil no que diz respeito à formação de professores e gestores. Os estudos também explicam que o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e o professor do AEE possibilita a ampliação de intervenções melhores junto a esses estudantes, e que o uso do portfólio como instrumento pedagógico é muito eficiente para fins da avaliação formativa.

No próximo subtópico, são apresentadas pesquisas relevantes sobre o AEE para os estudantes em SDI.

#### **2.4 Atendimento Educacional Especializado para o Estudante em Situação de Deficiência Intelectual (SDI)**

Neste quarto grupo, incluímos quatro estudos: Oliveira Neta (2013); Araruna (2013); Melo (2018); e Sousa (2013). Apontamos a relevância dessas pesquisas devido à

abordagem do AEE aos estudantes em SDI com foco nas práticas pedagógicas, visando ao funcionamento e às concepções das SD. Esses estudos aproximam-se do objeto de estudo em questão uma vez que o lócus de pesquisa realiza-se no espaço da SRM junto ao estudante em SDI, embora não se proponham a investigar o processo e as concepções de avaliação dos professores, tal como se apresenta nesta investigação.

Esclarecemos ainda que, sobre a pesquisa de Sousa (2013), embora tenha sido implementada tanto no espaço da SRM (contexto do nosso estudo), como no contexto do ensino comum, os dados foram utilizados por esta pesquisa como referencial, pois enfatiza a importância do trabalho colaborativo entre professores da SRM e do ensino comum na intenção de favorecer práticas pedagógicas que promovam o ensino e o desenvolvimento dos estudantes em SDI em um contexto inclusivo.

A seguir, está disposta a análise dos quatro estudos pela ordem cronológica. Para um melhor entendimento, foram organizadas algumas informações sobre eles no Quadro 5.

Quadro 5 – Pesquisas analisadas na seção 4

<b>N.</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>
1	Adelaide de Sousa Oliveira Neta	Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual	Dissertação	2013
2	Ivete Cristina de Sousa	Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco	Dissertação	2013
3	Maria Rejane Araruna	Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual	Dissertação	2013
4	Laís Venâncio de Melo	Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no Atendimento Educacional Especializado.	Dissertação	2018

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas

As dissertações de Oliveira Neta (2013) e Araruna (2013) investigam como se dá a prática pedagógica do professor do AEE junto ao estudante em SDI na SRM. Participaram de cada pesquisa três professoras do AEE em três escolas da rede municipal de Fortaleza-CE, as quais atendiam o estudante em SDI. Em sua dissertação, Oliveira Neta (2013) investiga de forma específica a organização física e pedagógica do AEE para o estudante em SDI, bem como a natureza e a aplicação das atividades segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008a). Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada; a observação foi realizada com base

em uma escala elaborada para esse fim, bem como a análise documental dos planos de AEE, dos estudos de casos e dos registros das atividades. A metodologia utilizada foi o estudo de casos múltiplos.

Na pesquisa de Oliveira Neta (2013) consta que as professoras do AEE, ao elaborar o plano de atendimento dos estudantes em SDI, seguem um roteiro e delimitam a frequência aos atendimentos, aos materiais e recursos necessários, ao tempo de duração das atividades e à organização dos estudantes na SRM. Além disso, elaboram o estudo de caso com base no roteiro de proposição de um caso e registram em um instrumental específico o desempenho dos estudantes. Contudo, essas atividades nem sempre atendem às especificidades pertencentes à natureza do trabalho do AEE, pois se identificou, nas atividades propostas, reforço de conteúdos curriculares, além de outras atividades estruturadas com base em situações lúdicas, que não favorecem o desenvolvimento cognitivo do estudante em SDI. Muitas vezes, nesse uso variado de jogos e situações lúdicas, não é explicitada a mediação do professor.

O trabalho de Oliveira Neta (2013) se aproxima do nosso estudo em parte por trazer a fundamentação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem nos pressupostos psicogenéticos e sociointeracionistas de Piaget e Vigotski, respectivamente, bem como por usar os aportes que norteiam os aspectos estruturais e funcionais do estudante em SDI. Além disso, discute o AEE com base na PNEEPEI (Brasil, 2008a).

A autora dessa pesquisa acredita que as SRMs são ambientes que auxiliam o desenvolvimento dos estudantes em SDI. É possível notar que há desafios na prática pedagógica, principalmente no que concerne à compreensão do AEE para esse público, em razão da fragilidade da formação acadêmica e continuada do professor especialista, da falta de acompanhamento técnico-pedagógico e da ausência do planejamento colaborativo com os professores do ensino comum.

Já a pesquisa de Araruna (2013) tem como objetivo principal investigar se há evolução na prática pedagógica das professoras da SRM, no que se relaciona à organização do trabalho e às estratégias de atendimento desenvolvidas pelas professoras do AEE junto aos estudantes em SDI, a partir de uma pesquisa colaborativa, seguindo as seguintes etapas: diagnóstico, acompanhamento colaborativo, intervenção e avaliação. Os dados foram extraídos por intermédio da observação direta nas SRMs, de registros escritos do acompanhamento colaborativo e da intervenção.

Os resultados da pesquisa de Araruna (2013) mostram que as professoras do AEE elaboram o estudo de caso, os planos de atendimentos dos seus estudantes, as atividades e que

os recursos utilizados são adequados aos objetivos propostos pelos planos. Contudo, as atividades não favorecem a mobilidade cognitiva dos estudantes, de modo que possam evoluir conceitualmente, mesmo que nas práticas elas sejam diversificadas e motivadoras. Ademais, as professoras apresentam limitações em fazer o paralelo entre as atividades propostas e os processos cognitivos de seus estudantes em SDI.

Em sua dissertação, Sousa (2013) investiga a funcionalidade das SRMs no processo de inclusão e sua contribuição para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos estudantes SDI em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG. Para isso, realiza uma pesquisa qualitativa, observando duas salas de aulas comuns do terceiro e quarto ano dos anos iniciais e uma na SRM, ademais, faz entrevistas semiestruturadas com as professoras das referidas salas. Foram realizadas 10 sessões de observação em cada sala, com duração de 4 horas cada, tendo a duração de três meses consecutivos, os quais corresponderam a 98 horas registradas em um diário de campo.

A análise dos dados de Sousa (2013) constata que os professores do ensino comum apresentam práticas pedagógicas contraditórias, ora incluem o estudante e ora excluem das atividades, as quais são pautadas na capacidade cognitiva, e os processos de avaliação continuam meritocráticos. Quanto à sala de recursos, a prática pedagógica não apresenta diferenças significativas das salas de aula comuns, pois se evoca mais um reforço de conteúdos curriculares, com ensino tradicional.

A pesquisa da referida autora evidencia ausência do planejamento colaborativo entre os professores do AEE com os docentes do ensino comum, na intenção de integração do trabalho, no diálogo sobre a aprendizagem dos estudantes, recursos e estratégias pedagógicas. Além disso, notamos uma fragilidade na formação acadêmica e continuada dos professores pesquisados, pois se sentem incapacitados ao ensino dos estudantes em SDI, por realizarem cursos fragmentados em categorias de deficiência que não contemplam a diversidade da sala de aula e a singularidade desses estudantes.

Melo (2018), em sua dissertação, de caráter qualitativo e matriz sócio-histórica, analisa as concepções dos professores do AEE sobre as SD e, de forma específica, as SDI e suas implicações para a mediação pedagógica e processos de ensino-aprendizagem no espaço do AEE. A pesquisa é estruturada em oito escolas da rede municipal de Campina Grande, com oito professoras do AEE da SRMs, uma em cada escola, além de quatro estudantes em atendimento realizado por quatro professoras selecionadas dentre as oito participantes, bem como seus responsáveis – totalizando quatro. A coleta dos dados é efetivada por meio de entrevista semiestruturada e questionário, usados com as professoras, além de diário de campo

das observações participantes nos momentos pedagógicos nas sessões do AEE.

Melo (2018) observa que há uma variação sobre os paradigmas relacionados à deficiência com importante influência nos aspectos da privação cultural. O conceito de deficiência percebe-se reduzido, predominantemente pelos conhecimentos empíricos, os quais imprimem mediações arrazoadas e impositivas. O paradigma da construção social e o conceito de deficiência voltado ao modelo social de deficiência, que interfere na mediação qualificada e assertiva, são observados na pesquisa em menor frequência na prática pedagógica do AEE.

Nesse sentido, Melo (2018) aponta a necessidade de melhoria na elaboração de políticas públicas no que concerne à formação docente que discute concepções de deficiência, SDI, desenvolvimento cognitivo dos estudantes em SDI e processos de mediação docente.

Os estudos apresentados nesta seção, os quais tratam do AEE para o estudante em SDI, revelam que os professores ainda se sentem inseguros no que se refere à prática pedagógica no espaço da SRM. Ademais, verificamos também que, muitas vezes, mesmo realizando estudo de caso e plano de AEE, as atividades ainda se assemelham às realizadas pelo ensino comum e não favorecem a mobilidade cognitiva desses estudantes para que possam progredir conceitualmente.

As pesquisas realizadas nesta categoria mostraram a ausência do planejamento colaborativo entre os professores do AEE com os docentes do ensino comum, na intenção da integração do trabalho no ambiente escolar. Além disso, notamos uma fragilidade nas políticas públicas de formação acadêmica e continuada dos professores, as quais oferecem formação fragmentada em categorias de deficiência, não contemplando, assim, a pluralidade da sala de aula. Nesse viés, os professores se sentem incapacitados ao ensino dos estudantes em SDI.

## **2.5 Algumas considerações**

Ao finalizar o estado da questão, percebe-se, nas vinte e cinco pesquisas citadas, que a avaliação dos estudantes em SDI continua sendo um desafio nas práticas escolares. Isso é observado porque grande parte das escolas ainda coaduna com avaliação classificatória, arbitrária padronizada, meritocrata, com foco na seleção e categorização de estudantes, propiciando, muitas vezes, a inferiorização desses estudantes por compará-los de acordo com o padrão de “normalidade”, visando a colocá-lo em outro contexto educacional segregado.

Nesse viés, a escola deve categorizar como prioridade as barreiras que impedem o

estudante de viver sua trajetória escolar. Assim, devemos considerar que os estudantes têm habilidades e necessidades que precisam ser respeitadas e trabalhadas, levando em conta que todos os estudantes apresentam possibilidades de avançar em suas construções cognitivas e que cada aluno tem sua construção singular de aprendizagem.

Além disso, as pesquisas mostram que o diagnóstico clínico ainda é tido como fonte legítima para garantir o serviço do AEE. Na verdade, temos o laudo como única fonte norteadora do trabalho pedagógico. Contudo, compreendemos que ele deve ser usado somente como instrumento para identificar as barreiras que impedem a inclusão, a fim de eliminá-las.

Nas pesquisas citadas, vimos uma fragilidade no planejamento colaborativo entre os professores do ensino comum e do AEE, e a insegurança no que se refere ao uso dos instrumentos de avaliação por parte dos estudantes em SDI, os quais, muitas vezes, ou não usam nenhum recurso ou, quando usam, não levam em conta os interesses, estilos e ritmos de suas aprendizagens.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Se vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes". (Isaac Newton)

Neste capítulo, intencionamos refletir sobre as teorias e os conceitos fundantes do nosso objeto de pesquisa, que concerne à avaliação do estudante em SDI na SRM. Esta investigação toma como suporte teórico os fundamentos sociointeracionistas postulados por Piaget (1991) e por Vigotski (1994).

Acreditamos que essas duas abordagens teóricas interacionistas, mesmo que antagônicas em muitos pontos, no que se refere à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, podem contribuir para a compreensão do fenômeno em questão, pois as posturas pedagógicas dos professores do AEE, expressas nas concepções de avaliação, são oriundas ou sofrem influência das duas teorias. Nesse sentido, os professores precisam estar atentos aos fatores externos, com relação às barreiras e ao processo de mediação, fundamentado em Vigotski, como também aos fatores internos e ao funcionamento cognitivo dos estudantes em SDI em suas especificidades, fundamentados em Piaget, na intenção de mobilizar a própria estrutura orgânica desses estudantes e de favorecer a sua participação ativa na aprendizagem e no desenvolvimento.

Além disso, Piaget e Vigotski são amplamente conhecidos na área da Psicologia e da Educação, e isso facilita o entendimento das discussões propostas no estudo. Ademais, esta pesquisa também tem a disposição em colaborar para a compreensão da relação entre sujeito e objeto como elemento fundamental na construção do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes, na visão dos dois teóricos, por meio da análise de cada uma de suas abordagens, vendo as possíveis aproximações e divergências entre as suas concepções.

Na primeira parte deste capítulo, apresentamos o estudo sobre as duas epistemologias, contudo, por serem constituídas de postulados, em sua maioria opostos em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, optamos por, de início, mencionar o que as diferenciam em subseções; logo em seguida, apresentamos um diálogo entre as duas epistemologias. A primeira subseção se trata da revisão sobre desenvolvimento e aprendizagem humana na perspectiva piagetiana; por sua vez, a segunda trata da perspectiva vigotskiana. Na sequência, é exposta uma síntese de algumas considerações a respeito dessas diferentes vertentes interacionistas, em última análise é exposto o diálogo entre as duas concepções (Piaget, 1991; La Taille, 1992; Rego, 1995; Beyer, 1996; Oliveira Neta, 2013; Palangana, 2001; Castorina *et al.*, 2001; Vigotski, 1994, 2011, 2012, 2022).

A segunda parte deste capítulo destina-se às discussões sobre as concepções de deficiência. Nessa esteira, consideramos as seguintes dimensões: concepção do modelo médico; concepção social de deficiência; e a contribuição da abordagem sócio-histórica aos processos compensatórios no desenvolvimento do estudante em SDI em Vigotski (Beyer, 1996; Mantoan, 1998; De Carlo, 2001; Linton, 1998; Mittler, 2003; Mota Rocha, 2002; Diniz, 2007; França, 2013; Valle; Connor, 2014; Bersch; Machado, 2010; Lustosa; Figueiredo, 2021; Souza; Tegon; Barbosa, 2021; Vigotski, 1994, 2011, 2022; Ramos; Lanuti, 2023; Poulin, 2024) Além disso, buscamos apresentar a deficiência intelectual e suas especificidades no que se refere ao funcionamento cognitivo em Piaget (Figueiredo; Gomes, 2006; Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; Figueiredo, 2012; Gomes, 2012; Viana, 2016; Gomes *et al.*, 2016; Viana; Gomes, 2021).

A terceira parte deste capítulo dedica-se ao estudo do AEE quanto a sua implementação e atuação pedagógica, considerando as duas vertentes epistemológicas propostas nesta pesquisa (Mantoan, 1998; Mittler, 2003; Beyer, 2005; Gomes, Figueiredo; Poulin, 2010; Bersch; Machado, 2010; Oliveira Neta, 2013; Gomes *et al.*, 2016; Viana; Gomes, 2021).

Já a quarta e última parte deste capítulo pertence às discussões sobre a avaliação nas dimensões: avaliação como exame, avaliação mediadora, avaliação construtiva, instrumentos de avaliação (Demo, 1995; Hoffmann, 1993, 1995, 2005; Sant' Anna, 1995; Luckesi, 2000, 2005; Vasconcellos, 2005) e avaliação do estudante em SDI na SRM (Gomes; Figueiredo; Poulin, 2010; Oliveira Neta, 2013).

### **3.1 Piaget e Vygotsky: aspectos psicogenéticos e sociointeracionistas que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem humana**

#### ***3.1.1 Aspectos psicogenéticos que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem humana***

O modelo teórico Piagetiano parte do princípio sociointeracionista, o qual entende que o conhecimento não é inerente nem ao sujeito e nem ao objeto, mas construído da interação desses dois extremos, ou seja, há uma relação de reciprocidade dos polos que modificam tanto o primeiro como o segundo. Consideram o homem como sujeito da ação, da construção e da ressignificação desse conhecimento que está em eterno movimento (Piaget, 1991).

Palangana (2001) comenta que o modelo teórico proposto por Piaget é considerado interacionista em princípio, contudo ele defende o paradigma de que o processo de elaboração do conhecimento dá-se pela ação dos sujeitos, por meio dos mecanismos de adaptação e organização, anexando postulados próprios do inatismo. Devido a isso, é possível mensurar que o paradigma piagetiano é de natureza interacionista com influência tendenciosa à primazia do sujeito.

Convém lembrar que Piaget pretende estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não da aprendizagem em si. A sua questão central relaciona-se à natureza da inteligência humana e como é elaborado o conhecimento. Ele estuda a aprendizagem da criança com intenção de responder a essa questão e não com intuito de diferenciá-la do desenvolvimento.

Segundo Piaget (1991), a inteligência humana é construída cumprindo as leis gerais de adaptação dos seres vivos, isto é, o ser humano procura se equilibrar em relação ao meio, propiciando sua evolução. Ela é elaborada pelo desenvolvimento dos instrumentos do conhecimento, em que suas estruturas se organizam de forma móvel e de modo mais complexo.

Oliveira Neta (2013), ao mencionar Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), acredita que, para Piaget, o sujeito aprende por continuadas aproximações elaboradas pelas atividades em relação ao objeto do conhecimento. E que esse conhecimento nunca é alcançado com plenitude. A autora sinaliza também que os instrumentos do conhecimento de cada sujeito, os quais também são chamados de esquemas, são oriundos do meio físico e são elementos de ordem biológica, que buscam otimizar sistemas de relações cognitivas que atuam como ferramentas para o avanço do conhecimento da realidade e do mundo físico.

É importante salientar que cada indivíduo elabora seus esquemas, os quais favorecem a adaptação de forma gradual ao meio e ninguém pode fazer no lugar do outro (Piaget, 1991). Piaget salienta que a percepção e a sensação são fontes do conhecimento, contudo a percepção se configura apenas como ato de sinalização. Quando se procura compreender as estruturas da cognição e as nuances operatórias da inteligência humana, é preciso partir do entendimento de que o conhecimento é gerado pela ação e não somente pela percepção, ou seja, o esboço do conhecimento envolve a percepção e a ultrapassagem. Ao analisar sua teoria, podemos deduzir que a linha epistemológica piagetiana tem a percepção como uma organização que prefigura a inteligência, recebendo cada vez mais a ascendência da própria evolução da inteligência. Isso se dá, pois as estruturas cognitivas são acompanhadas de construção de pensamentos cada vez mais ricos, contínuos e evidentes

desde o nível sensório-motor até o nível operatório-formal, obedecendo a uma linha evolutiva que parte da ação consciente até o pensamento formal.

De acordo com a abordagem psicogenética, o sujeito, ao interagir e transformar o objeto por meio da ação, não apenas interpreta as características próprias do objeto, tais como, movimento, posição e propriedade, mas também acrescenta algo ao real, construindo novas relações com o meio, resignificando-o. (Piaget, 1991). De acordo com o referido teórico, há dois tipos básicos de ação com os objetos: a experiência física e a lógico-matemática. A experiência física é de natureza material e causal, Piaget chama de abstração empírica. Nela, segundo o autor, o conhecimento é extraído da coordenação de movimentação do próprio objeto, ou seja, o conhecimento é originado da ação física do sujeito sobre o objeto, explorando sua natureza (movimento, mudando de posição, propriedades). Já na ação lógico-matemática, o sujeito estabelece relações entre significações, tais como as de classificação, ordenação, correspondência, conservação, dentre outras, como as de origem implicativa, em que o sujeito procura concatenar ligações entre significações. Isso possibilita, assim, uma evolução de propriedades e novas relações. Piaget (1991) nomeia as ações dessa ordem como abstrações reflexivas ou construtivas, as quais conservam as relações precedentes, contudo são integradas com as ações lógico-matemáticas.

Palangana (2001) comenta que, de acordo com Piaget, os processos de aprendizagem têm sido explanados pelas correntes da psicologia com base nos aspectos maturacionais, internos do sujeito (inatismo) ou em aspectos da experiência direta no meio social, também chamado de empirismo. O postulado de Piaget abarca as duas vertentes citadas e supera essas duas teorias, ao postular um terceiro fator, que é o sistema de equilíbrio, o qual não é de origem herdada e nem adquirida. A equilíbrio posta-se como ponte entre o desenvolvimento e a aprendizagem, ajustada com os fatores externos e internos, os quais formam a estrutura cognitiva.

Segundo Piaget, o conhecimento só pode ser realizado por meio da ação, com a disponibilidade de esquemas operativos, oportunizando condições de aprendizagem como resultado desta. Nesse sentido, para que haja aprendizagem, é necessário recorrer a esquemas prévios que possam ser resignificados para novas assimilações. Esses esquemas também dependem da interação com o meio. Para elaboração do esquema, implica a existência de uma atividade conjunta dos mecanismos de assimilação e acomodação com vistas à equilíbrio progressiva que vai de uma passagem contínua de um estágio de menor equilíbrio para o estado de equilíbrio superior (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010).

Piaget (1991) define o equilíbrio em três características: a primeira é a da

mobilidade e estabilidade, ao sinalizar que o equilíbrio caracteriza-se por suas estabilidades, não significando, contudo, a imobilidade; a segunda mostra que o sistema cognitivo pode sofrer influência exterior, sendo possível modificá-lo pela ação do sujeito; por fim, a terceira diz que a estrutura cognitiva estará em equilíbrio quando a pessoa se opõe às perturbações exteriores, podendo, assim, compensá-las utilizando operações inversas ou recíprocas.

Gomes (2012) afirma que Piaget (1959) identifica dois tipos de aprendizagem: no sentido estrito e no sentido amplo. No sentido estrito, ela é entendida como um processo de aquisição de comportamento particular, pois se relaciona aos conteúdos adquiridos pela experiência.

De acordo com Piaget (1959 *apud* Mantoan, 1991, p. 87), “quando o termo aprendizagem é empregado para designar o sentido estrito, ele se refere a algo que é específico, contextualizado historicamente e que, sendo da ordem do arbitrário, não ocorre de forma espontânea”.

Já no sentido amplo, as modificações das estruturas mentais são originadas de um processo de desenvolvimento operatório, não sendo derivadas da experiência, mas elaboradas pelo processo dedutivo. Sobre isso, Palangana (2001) destaca que Piaget considera que, a partir do nível operatório concreto, a dedução passa a ser processada independente da experiência. E, nos estágios precedentes, as aquisições são produzidas por esquemas eficazes para originar conhecimentos novos.

Quando Piaget fala de aprendizagem no sentido amplo, está se referindo ao processo de desenvolvimento. Para ele, a aprendizagem equivale à obtenção de novos conteúdos. Como todo conteúdo é adquirido por meio da mediação de alguma maneira, podemos inferir que, para Piaget, o processo de aprendizagem é sujeito ao processo de desenvolvimento, ou seja, o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem. Nesse entendimento, é priorizada a atividade do sujeito em detrimento das contribuições do meio social, pois está interessado na contribuição do sujeito para a aprendizagem, levando em conta que a esta repousa numa estrutura lógico-matemática, sendo importante esse reforço interno do sujeito fundamentado na necessidade.

De acordo com o raciocínio piagetiano, as situações de aprendizagem têm mais sucesso ao levar em conta as necessidades do estudante, ao contrário de se atentar para as motivações vindas do ambiente, pois o interesse surge da própria criança, mostrando seu nível de organização mental, ou seja, se ele está apto ou não para tal aquisição. Cumpre destacar que as necessidades carregam em seu bojo as estruturas cognitivas que a criança dispõe (Palangana, 2001).

A pesquisa em questão considera que as situações de aprendizagem devem levar em conta tanto as necessidades e habilidades de aprendizagem e do estágio do desenvolvimento cognitivo que o estudante se encontra, como também estar atentas às motivações oriundas do meio pelo processo de mediação, pois elas podem potencializar e impulsionar avanços nos processos cognitivos que não poderia ocorrer de maneira natural.

Palangana (2001) pondera que, apesar de as discussões feitas por Piaget sobre a aprendizagem estarem alicerçadas no desenvolvimento, isso não transpassa nenhum propósito de excluir o postulado de uma influência recíproca entre os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, há uma interdependência entre esses processos. A ação física sobre os objetos é tida como aprendizagem. Já o raciocínio é elaborado por combinações lógico-dedutivas, originadas da abstração dos objetos, as quais, quando combinadas, favorecem o surgimento de novos esquemas, propiciando desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1991) reitera que a aprendizagem é incentivada por situações externas do ambiente, enquanto o desenvolvimento é um processo espontâneo ligado à origem das estruturas de conhecimento, iniciando com o nascimento e finalizando com a aquisição do raciocínio lógico formal. É necessário deixar claro que Piaget teoriza para um sujeito do conhecimento epistêmico, não como um indivíduo em particular, mas como um sujeito universal e atemporal que explica as possibilidades individuais e de todos ao mesmo tempo (Palangana, 2001).

Em suma, Piaget (1991) mensura quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento: a maturação, a experiência física, o ambiente cultural e o fator de equilíbrio, também chamado de autorregulação. A autorregulação é quem coordena os demais fatores equilibrando-os, por meio da interação com o meio físico e social. A criança assimila novas experiências e, quando não se enquadra nos esquemas disponíveis, há um desequilíbrio. Diante dessa perturbação do ambiente externo, ela reage no sentido de compensar, voltando ao estado de equilíbrio. Nessa dinâmica, a criança se autorregula com sucessão de níveis de equilíbrio cada vez mais complexos e flexíveis, atingindo o ápice na idade adulta.

A Epistemologia piagetiana é de grande importância para reflexões sobre o processo avaliativo do estudante em SDI, principalmente ao considerar que o conhecimento é elaborado a partir da atividade do indivíduo na interação com o meio. Além disso, destaca o desenvolvimento cognitivo em estágios. Então é de grande valia o professor do AEE conhecer os estágios do desenvolvimento que os estudantes em SDI se encontram, visto que eles passam pelos mesmos estágios do desenvolvimento dos demais estudantes. Contudo os

estudantes em SDI apresentam algumas especificidades que precisam ser consideradas pelo professor do AEE ao avaliar o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Diante do postulado apresentado, o professor do AEE deve levar em consideração, no processo avaliativo, o desenvolvimento das estruturas intelectuais dos estudantes em SDI, visto que, particularmente, deve trabalhar na avaliação para que haja a mobilização dos esquemas da cognição; assimilação e acomodação, por meio de situações que gerem conflitos cognitivos e desequilíbrios, proporcionando o surgimento de embates de pontos de vistas e reflexão de forma ativa do sujeito, em situações de resolução de problemas, colaborando para o desenvolvimento dessas estruturas, para que haja apoio nas aprendizagens escolares em fundamentos cognitivos mais consistentes e equilibrados. A estimulação das capacidades cognitivas dos estudantes em SDI, por parte dos professores do AEE, leva o estudante a ter um papel ativo nas aprendizagens, na aquisição de conceitos e na autonomia intelectual. Para isso, é necessário uma avaliação com sentido e com significado que instigue a motivação e interesse do estudante na resolução da tarefa.

### ***3.1.2 Aspectos sociointeracionistas que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento***

O postulado de Vigotski (2022) constitui um marco teórico importante e indispensável no estudo das diferentes concepções de avaliação. Conceitos como “funções psicológicas superiores”, “mediação histórico-cultural da aprendizagem” e “Zona de Desenvolvimento Proximal” têm influenciado as reflexões teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, é salutar compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento são funções que permeiam as relações dialéticas entre indivíduo/social, sujeito/objeto, natural/cultural, as quais estão em contínua tensão (Beyer, 1996). Nessa construção, estão implicados o sujeito que aprende com seu repertório social e cultural, e o objeto do conhecimento elaborado culturalmente, abarcando o natural e o cultural nos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem.

Dessa forma, o desenvolvimento do sujeito não pode ser entendido por um sistema linear, universal ou gradual, e sim como estando intimamente relacionado aos aspectos socioculturais em que o indivíduo, de forma dialética, por meio de desequilíbrios e organizações contínuas, se forma. Em outras palavras, ao mesmo tempo que o sujeito transforma o meio para atender às necessidades humanas básicas, ele também se transforma (Palangana, 2001).

La Taille (1992) explana que a concepção vigotskiana compreende que o funcionamento cerebral do homem, especificamente as funções psicológicas superiores, é desenvolvido ao longo da história social humana, mediado pelos instrumentos e símbolos construídos culturalmente. O autor reitera que o homem como sujeito do conhecimento “não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real, operado pelos sistemas simbólicos que dispõe” (La Taille, 1992, p. 26)

Rego (1995) explica que as funções psicológicas superiores estudadas por Vigotski se dão pelo funcionamento psicológico humano, como habilidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, dentre outras. Essas ações intelectuais são tidas como sofisticadas e "superiores", pois concernem a ações intencionais, mecanismos conscientemente regulados, que forjam a independência do indivíduo em relação a sua ação no meio social e cultural, evoluindo ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento.

Essas funções citadas no parágrafo anterior não se encontram superpostas, como um patamar superior, sobre as ações elementares, mas representam novos sistemas psicológicos, plásticos e adaptativos referentes ao seu estágio de desenvolvimento e às situações desafiadoras que o estudante enfrenta ao agir no mundo (Vigotski, 2022).

Palangana (2001) comenta que Vigotski defende que os fatores biológicos sobrepõem-se sobre os aspectos sociais somente no início da vida, pois, paulatinamente, o desenvolvimento do intelecto e o comportamento do estudante passam a ser direcionados pelas interações que estabelecem com pessoas mais experientes. Então, a maturação por si própria é insuficiente para explicar a aquisição do comportamento humano.

Beyer (1996), amparado nessa concepção, comenta que os processos psicológicos naturais seguem o fluxo da maturação, já os processos mentais superiores surgem da interação entre o mundo individual, social e cultural. Os processos naturais são ligados à forma direta, sendo assimilados por meio da percepção, com respostas lineares, previsíveis e universais aos estímulos ambientais, ao imediato. Entretanto, os processos culturais são sempre mediados, assim, as formas de conhecimento e todo o processo de desenvolvimento dão-se por conta de um ambiente linguístico-cultural adequado.

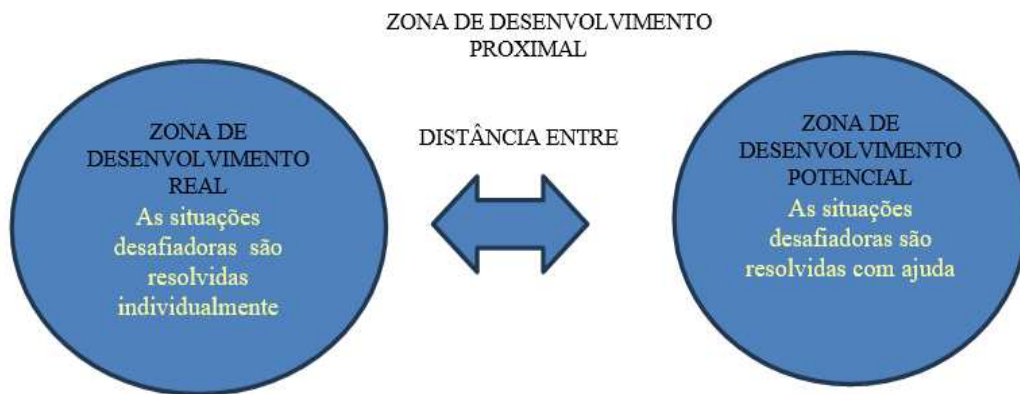
Sobre isso, Vigotski postula: “Não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento” (Vigotski 1989 *apud* La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 29).

Dessa forma, para Vigotski, a inteligência é concebida como habilidade para aprender, deixando de lado as teorias que a entendem como aprendizagem prévia já

sedimentada, tais como os modelos de avaliações padronizadas que mensuram só o que o estudante consegue realizar sozinho. Para ele, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem mobiliza o desenvolvimento.

Para Vigotski, o conceito de desenvolvimento se alarga na medida em que acrescenta um segundo nível de desenvolvimento nomeado de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, conceito este que teve repercussões importantes nos processos de ensino e aprendizagem. O teórico identifica pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o “real” ou “efetivo” e o “potencial”. O primeiro se refere a ciclos de desenvolvimentos completos; e no outro, o nível de desenvolvimento potencial é caracterizado pelos desafios que o estudante consegue solucionar com a ajuda de pessoas mais experientes. Dessa forma, Vigotski preconiza a “Zona de Desenvolvimento Proximal” como sendo a distância entre o desenvolvimento “real” e o desenvolvimento “potencial”. A Zona de Desenvolvimento Proximal mensura as aprendizagens que ainda estão em vias de elaboração, ainda em estágio embrionário (Gomes, 2012). Conforme ilustração a seguir:

Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



Fonte: Elaborado pela autora.

Para Vigotski, o nível de desenvolvimento real é “o conjunto de informações que a criança tem em seu poder” (Palangana, 2001, p. 128) é quando o professor se utiliza, por exemplo, de atividades avaliativas a fim de verificar as aprendizagens, mas que quase sempre mensuram somente o nível de aprendizagem que o estudante já dispõe. Já o nível de desenvolvimento potencial é definido pela resolução de problemas, por intermédio da orientação de adultos ou seus pares mais capazes. A Zona de Desenvolvimento Proximal é o intervalo entre os dois níveis citados.

Esse postulado nos faz inferir que, na avaliação do ensino, é possível o professor

avaliar não somente o que o estudante aprendeu no momento, mas também o que é mais importante, o processo de aprendizagem que ainda está acontecendo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é importante para a elaboração do processo de aprendizagem dos estudantes em SDI, pois as atividades que esses estudantes não realizam sem a mediação de um adulto poderão ser executadas com assistência. De certo, esse ato de mediação contribuirá para a autonomia e a independência futura na execução da atividade pelo estudante, ou seja, o estudante reformula o que aprende, o que vê, o que ouve e opera com o apoio de um mediador, e isso produz novos conhecimentos e formas diversas de elaborar suas aprendizagens.

Devido a isso, Vigotski menciona que "aquilo que é a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou melhor, aquilo que o estudante pode realizar com ajuda hoje, ela será capaz de realizar sozinho futuramente" (Vigotski, 1984, p. 98). Nas palavras de Gomes (2012), o entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal favorece reconsiderar o papel da imitação no aprendizado, pois, há pouco tempo, a imitação vinha como sinônimo de processo mecânico nas concepções e práticas pedagógicas; no entanto, Vigotski (1994, p. 144) afirma que: “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento potencial”.

Nesse sentido, a imitação pode ser usada como recurso importante para o professor do AEE no processo de ensino e aprendizagem, pois, de forma sistemática e contextualizada, o estudante pode usar da imitação, ou seja, mesmo fazendo uso da repetição, a imitação fortalece e ajuda a consolidar um conhecimento que está em fase embrionária.

Segundo Vigotski (1991), o professor tem o papel mediador fundamental, pois seleciona os estímulos que são mais apropriados e os organiza. Nesse processo de mediação, a estrutura cognitiva é afetada, contudo, o autor não descarta a importância das interações entre os estudantes como agentes cooperadores da aprendizagem.

O professor do AEE, ao oportunizar atividades entre pares, sob orientação do professor, pode contribuir para que os estudantes em SDI superem o desempenho de suas capacidades. Ao exercitar de forma coletiva a imitação das habilidades e estratégias na resolução de situações desafiadoras, irá estimular as capacidades intelectuais e gerar a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Rego (1995) ainda reitera que, por meio do processo de mediação, o estudante realiza tarefa e resolve situações-problema por intermédio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que são ofertadas como pontes para ligações e ressignificações de suas aprendizagens. Em outros termos, nessa mediação entre

pares e no papel da imitação, percebemos o postulado de Vigotski, em que a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Ainda segundo o referido autor, Vigotski afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, que se dirige às funções psicológicas superiores que estão em vias de se completarem. Essa visão prospectiva do desenvolvimento é muito importante para a educação, visto que esse entendimento dos processos de desenvolvimento presentes no estudante necessitam de intervenções e colaboração de parceiros e da cultura para consolidar suas aprendizagens.

Esses princípios explicitados por Vigotski precisam estar presentes nas concepções de avaliação dos estudantes SDI. O professor do AEE, ao avaliar o estudante em SDI na SRM, deve levar em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante, suas habilidades e necessidades individuais. O papel que o professor exerce nessa perspectiva é de mediador, contribuindo para a construção do conhecimento dos estudantes, promovendo reflexões, propondo demonstrações, perguntas-guias, oferecendo recursos, pistas conceituais, em momentos de mediação, para que possam evoluir em seus conceitos e aprendizagens. Nesse sentido, o AEE não pode ficar indiferente a essas particularidades ao avaliar o estudante em SDI, pois, ao negligenciar o papel desses dois fenômenos (sujeito/objeto), implica a pena de não identificar, de forma explícita, as relações da aprendizagem e de desenvolvimento em suas concepções e práticas de avaliação.

Na intenção de clarificar o estudo, pontuamos algumas reflexões fundamentais dos dois postulados: as concepções piagetianas e as concepções vigotskianas, evidenciando tais assimetrias. Vejamos isso no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Concepções interacionistas

(*Continua*)

<b>CONCEPÇÕES PIAGETIANAS</b>	<b>CONCEPÇÕES VIGOTSKIANAS</b>
Prioriza os processos maturacionais	Prioriza a interação social
Matriz epistemológica: Filosofia Kantiana	Matriz epistemológica: Materialismo Histórico-dialético.
É de natureza interacionista com influência tendenciosa à primazia do sujeito.	Uma unidade dialética entre os dois polos (sujeito e objeto), preservando a identidade de cada uma.
Dá maior importância às contribuições do sujeito no processo de desenvolvimento.	Analisa a unidade dialética entre o biológico e o de natureza sócio-histórica.
Sujeito epistêmico, ideal, universal, temporal.	Sujeito individual formado dentro do meio sociocultural.

Quadro 6 – Concepções interacionistas

(Conclusão)

CONCEPÇÕES PIAGETIANAS	CONCEPÇÕES VIGOTSKIANAS
O contexto social, onde o sujeito está inserido, é visto de forma tangencial e genérica, abstrata e a-histórica.	O contexto social, onde o sujeito está inserido é visto de forma aprofundada e com mais relevância. O sujeito é histórico.
Prioriza a ação individual do sujeito sobre o objeto.	Prioriza a ação do objeto (meio social e cultural) sobre o sujeito.
Interessado em explicar a construção dos instrumentos intelectuais de forma lógica.	Interessados diretamente nos conteúdos acumulados e transmitidos culturalmente
Adota um suporte mais biológico e linear dos estágios do desenvolvimento.	Analisa as mediações do ambiente, propiciando ZDP.
O sujeito aprende na construção dos instrumentos intelectuais de forma lógica para depois acessar os conhecimentos socioculturais.	O sujeito que aprende com seu repertório social e cultural, ocasionando a mobilidade dos fatores cognitivos.
A inteligência é construída pelo sistema de equilíbrio entre os fatores internos e externos.	As funções psicológicas superiores são mediadas pelos instrumentos e símbolos construídos culturalmente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento, que os dois teóricos apresentam pontos de importantes divergências, contudo também compactuam pontos de congruências. Na intenção de exercitar o espírito dialético para compreender a complexidade do desenvolvimento, partilhamos alguns traços em comum.

Segundo Castorina (2001), as duas linhas teóricas se identificam por apresentarem um estruturalismo enfraquecido. Piaget estudou a elaboração de sistemas estruturais como explicação para o desenvolvimento da inteligência, e Vigotski postulou um estudo inter-relacionado, desprezando o reducionismo dos processos psicológicos. Tanto Piaget como Vigotski partilham o entendimento da atividade do sujeito na construção do conhecimento e o aspecto qualitativo da evolução no desenvolvimento.

Os modelos teóricos de Piaget e Vigotski partem do princípio interacionista, entendem que o conhecimento não é inerente nem ao sujeito e nem ao objeto, mas construído da interação desses dois extremos, ou seja, há uma relação de reciprocidade dos polos que modificam tanto o primeiro como o segundo. Ambos consideram o homem como sujeito da ação, da construção e da ressignificação desse conhecimento e têm a realidade como resultado

de um processo histórico que está em eterno movimento (Palangana, 2001).

Os dois teóricos assemelham-se, pois realizaram estudos com atenção ao desenvolvimento cognitivo. No entanto as diferenças são mais proeminentes, Piaget mensura que o processo de desenvolvimento da inteligência se dá pelo mecanismo de equilíbrio das ações sobre o ambiente, o qual antecede e demarca o processo de aprendizagem, e Vigotski coloca em evidência a função social, cultural e o instrumento linguístico, produzindo a Zona de Desenvolvimento Proximal entre a aprendizagem e o desenvolvimento que são essenciais para entender o desenvolvimento cognitivo. Piaget prioriza os fatores internos, estruturais e maturacionais dos sujeitos em seus estudos, enquanto Vigotski foca nos fatores externos, como as trocas sociais em um ambiente sócio-histórico e cultural nos processos de construção da aprendizagem e desenvolvimento. Essas abordagens podem ser agregadas ao entender que o processo cognitivo tanto pode acontecer pelos fatores internos em Piaget, possibilitando o conflito cognitivo durante as práticas de avaliação, oportunizando os processos formadores das hipóteses, como também por interferência externa em Vigotski, em que, pelo papel da mediação, há uma modificação da atividade mental.

Podemos admitir que as duas epistemologias estudam sobre o papel da interação social, o qual influencia o desenvolvimento humano. Piaget considera que a interação social tem sua importância. La Taille (1992) menciona que Piaget escreveu: “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais que são em geral demasiadamente negligenciadas”. ( La Taille,1992,p.11) No entanto, Piaget não se deteve excessivamente sobre essa problemática, pois acreditava que, apesar de o homem ser um ser social, isso ainda não significa a escolha por uma teoria que explique como esse “social” possa interferir no desenvolvimento da cognição.

La Taille (1992) comenta que, para Piaget, o “ser social” de alto padrão seria aquele que se relaciona com seus pares de maneira equilibrada. Para ele, o equilíbrio das relações sociais é possível quando os sujeitos têm atingido o estágio operatório concreto. Contudo, mesmo Piaget definindo vários graus de socialização desde o nascimento até o período operatório formal, sua teoria coloca a interação social em segundo plano em comparação com a ação dos mecanismos internos do indivíduo no ambiente físico.

Já para Vigotski (1994), a interação social é fundamental, para ele, o indivíduo, na sua relação com o mundo, constrói significados, cria suas formas de ação e seu processo de internalização por meio da mediação cultural. Sua teoria apresenta uma dimensão social do desenvolvimento humano, ou seja, a cultura forma a natureza humana, em um processo histórico ao longo da vida.

Podemos perceber que as duas epistemologias consideram importantes a função da interação social e das experiências, contudo, em Vigotski, esses elementos são colocados em primeiro plano. Os dois teóricos também concordam sobre a existência de restrições biológicas, entretanto o apriorismo do sujeito é mais focado por Piaget. Nesse sentido, um não desconsidera o outro, mas sim o enfoque maior é dado de forma diferente, ou seja, incidindo ou na maturação em Piaget ou na experiência em Vigotski. Em virtude disso, as duas epistemologias aqui discutidas não deveriam ser consideradas totalmente excludentes, pois ambas não negam absolutamente o pensamento um do outro.

As duas epistemologias podem ser pensadas de forma complementar na avaliação ao acreditar que a interação social e cultural proporciona impulsos e desafios na resolução das situações-problemas, servindo como um propulsor ativador dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio em Piaget. Em outros termos, as avaliações construtivas e mediadas podem acelerar avanços na cognição que não aconteceriam de forma espontânea.

Os dois postulados apresentam reflexões importantes sobre aprendizagem e desenvolvimento. Piaget superestima as funções do desenvolvimento do sujeito na elaboração do conhecimento, pois o processo de aprendizagem é subordinado ao processo de desenvolvimento. Ou seja, o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem, portanto o estudante só aprende o que está pronto para assimilar em seu estágio de desenvolvimento. (Palangana, 2001). Em contraponto, Vigotski (1994) postula que esses processos não coincidem e que a aprendizagem reboca o desenvolvimento. Palangana (2001) comenta que Vigotski fez questão de ressaltar que o processo de desenvolvimento evolui de forma mais lenta indo atrás do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos que as duas vertentes podem ser alinhadas ao entender que a aprendizagem social em Vigotski pode potencializar o desenvolvimento cognitivo em Piaget, contanto que levem em conta os limites dos níveis maturacionais atual dos estudantes. Desse modo, podemos refletir que quem aprende melhor se desenvolve mais, e quanto mais há aprendizagem, melhor o processo de desenvolvimento flui.

A teoria vigotskiana (1994) não aprova a ideia das funções mentais fixas, para ele o sistema cerebral é aberto com plasticidade neural, em que as estruturas são moldadas ao longo da história. Amplia a concepção de desenvolvimento criando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são aqueles conceitos que ainda não são maduros, mas estão em vias de se completarem, destacando a importância do suporte social para que o estudante chegue a níveis de aprendizagem que não conseguiria sozinho. Já a teoria piagetiana postula que as estruturas dos estágios do desenvolvimento seguem uma sequência linear e

universal para um indivíduo atemporal, dependendo do estágio maturacional e das interações com o ambiente físico.

Em relação a isso, na tentativa de dialogar com as duas teorias, consideramos que a Zona de Desenvolvimento Proximal em Vigotski pode ser pensada como um suporte que impulse a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro em Piaget, sendo uma grande aliada, contribuindo com o suporte social e cultural, para que o estudante possa resolver seus desafios cognitivos no ato da avaliação.

Diante das discussões teóricas, a partir das abordagens de Piaget e Vigotski, fica-se, então, o entendimento de que o desenvolvimento da inteligência é complexo. Além disso, é possível notar que ele abrange tanto aspectos internos do indivíduo, como externos, e que, dependendo do olhar pedagógico, estes podem ser pensados de forma complementar, oportunizando uma visão mais holística do desenvolvimento humano. Essa reflexão integrada pode ser de grande valia nas práticas de avaliação, pois o professor pode exercitar junto aos estudantes o desenvolvimento autônomo e de exploração do mundo físico em Piaget e na avaliação mediada, estimular a colaboração entre pares, com uso de recursos e pistas conceituais. Nesse sentido, consideramos de grande importância o estudo sobre a influência das duas epistemologias interacionistas que podem interferir na compreensão das SDI e na avaliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no espaço da SRM.

### **3.2 Concepção de deficiência**

Os significados que as sociedades atribuem à deficiência mudam ao longo do tempo e da cultura. Há diferentes formas de compreender a deficiência, e a maneira como socialmente ela é entendida impacta no modo como nos relacionamos com as pessoas em SD, tanto no que concerne à construção da identidade desses sujeitos como no que se refere à sua vivência em sociedade.

Diniz (2007) comenta que a concepção de deficiência, construída no âmbito da sociedade, direciona as ações planejadas e praticadas junto a essa população. É primordial o questionamento dos discursos que subestimam e que fortalecem práticas discriminatórias. Portanto, a preocupação com as narrativas da inclusão são de extrema relevância sobre a construção do imaginário acerca das deficiências e incapacidades.

Nesse sentido, o que acontece na escola é reflexo da sociedade onde ela funciona, isso porque os valores e as crenças permeiam a vida escolar. Além disso, o modo como o professor percebe e define os estudantes em SD influencia as práticas de avaliação,

acarretando efeitos no desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Destacamos, a seguir, duas perspectivas, a biológica e a social. A concepção biológica discute o conceito de deficiência mais centrado na pessoa, como veremos a seguir.

### ***3.2.1 Concepção biológica***

No Decreto n.º 5.296/04, a Deficiência Intelectual é conceituada como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, originado durante o período de desenvolvimento (antes dos dezoito anos de idade), sendo associado a um déficit no comportamento adaptativo ou na capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: Comunicação, Cuidados Pessoais, Habilidades Sociais, Relacionamento com a Família e a Comunidade, Desempenho Escolar, Saúde e Segurança, Lazer e Trabalho (Brasil, 2004).

Esse conceito vê a deficiência centrada somente no indivíduo e no seu funcionamento, ao compreender o desenvolvimento com predominância nas características pessoais. Nessa perspectiva, a deficiência passa a ser tratada como condição intrínseca do sujeito com a impossibilidade de desenvolvimento intelectual. É um entendimento que concede ao sujeito em SD a responsabilidade por sua deficiência, sendo o principal responsável, de forma unilateral, por sua adaptação à sociedade.

Ao conceituar a deficiência por meio dessa abordagem, é bastante previsível que se busque “tratar” ou “remediar” a condição de deficiência, sendo vista como patologia, enquanto as intervenções pedagógicas são de natureza terapêutica, visto que o problema é individual e precisa de cura. Essa perspectiva estigmatiza o sujeito no binarismo normal e anormal, os aptos e não aptos, na intenção de “catalogar” os corpos exclusivamente de forma biológica.

De acordo com Ramos e Lanuti (2023), a origem dessa visão binária normal e anormal advém de um paradigma criado e imposto pelo método da divisão de Platão. A essência dessa divisão está na seleção, ou seja, no modelo de filtragem que tem como objetivo identificar os “bons pretendentes” e os “maus pretendentes”, os “puros” e os “impuros”, com base em um ideal de homem inventado.

Esse método reflete-se nas práticas escolares quando a escola busca a definição do estudante ideal de acordo com a idade cronológica, definição de comportamentos adequados e inadequados, uso de instrumentos de avaliação que mensurem conhecimentos lineares, sempre subordinados à explicação do professor, com o objetivo de controlar o que o estudante

aprende e na intenção de marcar seu poder de dominação sobre a diferença do outro, reforçando o mecanismo de controle para selecioná-los e categorizá-los. Quem se desvia dos padrões de ensino é classificado como pessoa com deficiência por não corresponder às aspirações do ensino (Ramos; Lanuti, 2023).

Contudo, os referidos autores pontuam que a categorização dos estudantes com e sem deficiência ainda consta nos documentos legais, quando estes se referem à formulação de políticas públicas, sendo essa a força motriz que tem impulsionado a inclusão, com intuito de assegurar a cada um deles o direito à educação, pois alguns direitos do público-alvo da Educação Especial ainda são violados. Porém, o binarismo não se aplica aos processos de ensino-aprendizagem e às vivências no ambiente escolar.

Um dos elementos importantes do modelo médico de deficiência é o paradigma da normalidade, oriundo de um padrão normatizador. O normal é inquestionável, é a norma. As diferenças são tidas como indesejáveis e não como parte dos indivíduos. O anormal incomoda e gera rejeição, estigma; ademais, suas identidades singulares são descaracterizadas e inferiorizadas, promovendo desqualificação e exclusão social (Mota Rocha, 2002).

A compreensão de deficiência como a variação do normal da espécie humana foi uma feitura do século XVIII, e, desde essa época, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma, que se define quando contrastado com uma representação do que seria um corpo sem deficiência. Ao contrário dessa vertente, não se pode descrever um corpo com deficiência como anormal, visto que a normalidade é originada de um julgamento estético, sendo considerada um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere o corpo com deficiência como algo trágico, mas também tem quem considere que o corpo com deficiência é uma das várias possibilidades da existência humana (Diniz, 2007).

Valle e Conror (2014), com base nos estudos de Thomas e Loxley (2001), pontuam que a variação do normal da espécie humana vem do conceito de Eugenia, na intenção de aprimorar características positivas da população, impedindo que os indivíduos mais “fracos” se misturassem, termo imposto pela cultura dominante sobre raça, classe e inteligência. O ápice da atribuição de valores aos seres humanos se deu com o objetivo de criar uma raça dominante. Assim, Hittler, como protagonista desse pensamento, colocou muitas pessoas em SD como alvos a serem exterminados. Essa visão eugenista nos faz questionar: Essa classificação de pessoas em valor é para que propósito? Para benefício de quem?

De acordo com os autores citados, os eugenistas compactuam com o arquétipo de que a noção de inteligência é hereditária. Esse entendimento marcava o início do século XX.

Nesse contexto, surgiu o campo da psicometria na intenção de medir a capacidade intelectual, seu potencial vocacional e o prognóstico dos estudantes. Em 1905, Alfred Binet criou o primeiro teste de inteligência (QI) com objetivo de identificar estudantes que necessitavam de assistência educacional na França. No entanto, os testes de QI tornaram-se um meio de distribuir os estudantes em níveis de desempenho e educação, predestinando quem precisaria de um ensino diferenciado. Em outros termos, os testes de QI foram usados para colocar os estudantes na educação segregada.

Poulin (2024) comenta que, embora os testes de QI, com suas classificações, distinguindo quatro graus de deficiência Intelectual, já não sejam tão validados no Brasil, essa classificação das pessoas em SDI ainda é usada em outros países no âmbito das pesquisas, na área da saúde e judicialmente. Entretanto, a rejeição a essa classificação é almejada, em especial, pela *American Association for Mental Retardation* (AAIDD).

A AAIDD troca essa classificação das SDI pela necessidade de apoio que o estudante em SDI precisa. Essa mudança traz um olhar para além da ideia de falta desse estudante, focando também o ambiente que precisa ser modificado, eliminando-se os obstáculos na intenção de promover a acessibilidade dessas pessoas no meio socioambiental. A concepção hierarquizada de inteligência, a partir de características biológicas, estimula a atitude dos professores em buscar um ideal de estudante, classificando-os, assim, em categorias. Em outros termos, as classificações evidenciam o estudante em SD como “o diferente”, sendo sujeito a categorias fixas e estáveis, as quais limitam a sua condição de deficiência. Quando o estudante foge do ideal, surge a necessidade de “especialistas” para lidar com essas categorias de deficiência, pois os professores se sentem inseguros frente aos estudantes diagnosticados, por não aprenderem como o esperado (Souza; Tegen; Barbosa, 2021).

Ao considerar as identidades fixas nas práticas pedagógicas, os autores mencionados no parágrafo anterior veem a diferença como atributo imposto, ou seja, quando se categoriza, são colocadas em evidência as diferenças dos estudantes. E, ao nomeá-los por conta dessas diferenças, há uma força tarefa para normalizar quem faz parte de tal categoria.

Isso muda o foco de ação do docente, pois, em vez de ter como meta a eliminação das barreiras às aprendizagens, o professor tem a tendência para a adaptação do ensino com atividades e avaliações planejadas de forma diferenciada – “avaliação adaptada” –, a partir do uso de exercícios mecânicos sem desafios cognitivos. Desse modo, as condições de acessibilidade são deixadas de lado, o que indica, de modo implícito, na prática pedagógica, que o estudante em SD faz parte de uma categoria inferior. Quando atribuímos a

categorização aos estudantes, abrimos espaços para ambientes segregados.

Ao apresentar os saberes médicos nas práticas pedagógicas, o professor se abstém do ensino com argumento de não ser “especialista” e cria o mito educacional da existência de dois tipos de estudantes, com e sem deficiência, precisando, portanto, treinar para ensiná-los. Isso reforça a existência de dois tipos de ensino e sistemas paralelos; contudo, é importante destacar que o professor já possui o repertório para educar a todos, bem como que o direito à diferença figura como um princípio fundamental do ensino. Como dizem Bersch e Machado (2010), não se trata de aprender sobre determinada deficiência, mas de saber como ela nos ensina.

Reforçando o que foi exposto, Mittler (2003) menciona que uma das principais barreiras à inclusão se dá na percepção dos professores de que os estudantes em SD são diferentes e que a função de educá-los necessita de um saber clínico, de um conhecimento específico, de uma experiência “especial”, de um treinamento “especial”, de um ensino “especial” e de uma escola “especial”. Esse tipo de mentalidade tem gerado o sentimento de incapacidade por parte dos professores. Dando espaço para a venda de formações especializadas, técnicas de avaliação, atividades escolares e pacotes específicos para determinada deficiência, com base no laudo médico.

Como aponta França (2013), ao citar Oliver (1990), o modelo médico vê a deficiência como uma tragédia, originada da falta de alguma função biológica. A intervenção posta a esses estudantes foca, quase única e exclusivamente, na busca de corrigir a função deficitária do corpo para, em seguida, acontecer a reinserção social. Assim, o foco da ação em si volta-se à mudança do sujeito em termos funcionais.

Linton (1998) reforça que a interpretação clínica da deficiência, no âmbito escolar, consiste em inverter estudantes em pacientes, funcionando como uma prática pedagógica que reduz os discentes com deficiência a seu déficit. Além disso, costuma direcioná-los a um atendimento solitário, apartado dos objetivos educacionais dos demais estudantes.

Como exemplo, citamos a falsa ideia de não trabalhar conceitos abstratos com os estudantes em SDI devido ao suposto entendimento de que estes não apresentam as habilidades básicas para execução de tarefas analíticas. Vigotski (1994), em seus estudos com os estudantes em SDI, destaca que o uso exclusivo de métodos baseados somente no concreto, os quais excluem tudo que está associado ao pensamento abstrato, não colabora para esses estudantes superarem suas limitações inatas. Na verdade, intensifica ainda mais essas limitações no ensino desses estudantes.

Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) acrescentam que, quando o professor, nas avaliações, coloca em primeiro plano as aprendizagens de cunho mecânico para os estudantes em SDI, com exercícios descontextualizados, sem significados, embasados na repetição de tarefas e memória, acaba privando os estudantes das ações do ensino, de suas evoluções conceituais e de sua busca pela autodeterminação, antecipando o fracasso na aprendizagem e no desenvolvimento. Todas essas práticas desrespeitam as peculiaridades e especificidades desses estudantes, os quais, na maioria das vezes, não se beneficiam desses exercícios homogeneizantes.

Isso mostra que as práticas de ensino desses professores são respaldadas na concepção de deficiência apoiada na ideia da insuficiência, como se os estudantes em SDI não tivessem capacidades cognitivas reais. Ademais, desconsideram os conhecimentos que eles trazem quanto às suas experiências para o processo de aprendizagem. Essas práticas desrespeitam as especificidades desses estudantes, pois, ao atribuírem as dificuldades exclusivamente a estes, as condições de acessibilidade são desfocadas.

A pedagogia da negação é fruto dessa ideologia, como dizem os referidos autores:

A pedagogia da negação é uma atitude negativa que alguns professores assumem diante da capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Essa atitude limita a possibilidade de aprendizagem desses alunos (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010. p. 13)

Esse tipo de postura vem da dificuldade de o professor admitir que o discente em SDI é um SER cognoscente, apto a várias aprendizagens. Esse paradigma de negação das capacidades atrapalha o percurso destes ao conhecimento, comprometendo a construção do pensamento abstrato. Em suma, professores precisam favorecer oportunidades reais de aprendizado, criando ambientes de aprendizagem (Mantoan, 1998).

Referente a essa abordagem, Mittler (2003) pondera que o modelo médico, na intenção de contribuir com os estudantes, tem o objetivo somente de conhecer a natureza da dificuldade por meio de avaliações, destacando pontos fortes e fracos desses estudantes com fins em diagnosticar e planejar intervenções baseadas somente nessa tal análise. O intento é encaixá-los no sistema educacional, perpetuando práticas ainda mais excludentes. Nesse sentido, a escola não assume que precisa mudar para melhor acolher a diversidade.

Na verdade, a escola precisa assumir sua função social que é valorizar as diferenças para além do biológico, entender a deficiência e refleti-la sobre a construção histórica, social e cultural da normalidade.

### ***3.2.2 Concepção social e as contribuições da abordagem sócio-histórica aos processos compensatórios no desenvolvimento do estudante em SDI***

O modelo social de deficiência faz uma crítica à visão individualista, restrita ao corpo, justificando neutralidade científica e ações normalizadoras. Sempre que a escola rotula os estudantes em SD como incapazes, ela esquece as estruturas da sociedade que impedem a participação social.

Mittler (2003) discursa, em seus estudos, que o modelo social de deficiência considera que as instituições são opressivas, discriminatórias e incapacitantes. Assim sendo, deveria remover as barreiras que dificultam a participação das pessoas em SD na sociedade e nas instituições. No contexto escolar, esse movimento da escola na busca de diretrizes inclusivas é reflexo da sociedade que está em ação para a mudança.

No modelo social, a deficiência não é exclusiva do corpo, ela é originada da relação entre o corpo com suas características físicas, visuais e intelectuais específicas com as barreiras que convertem esses atributos em impedimentos de acesso, permanência e participação das pessoas em SD nos espaços sociais. Ao deslocar o olhar do individual para o social, a deficiência tem o seu paradigma substituído da lesão do corpo para questões da esfera pública. Ou seja, a estrutura social opressiva e pouco sensível às diferenças é quem cria as condições de deficiência devido à falta de serviços e oportunidades pertinentes para a garantia da ampla participação de todos (Souza; Tegen; Barbosa, 2021).

No modelo social de deficiência, a acessibilidade é inversamente proporcional às situações de deficiência. Quanto menos acessível é o ambiente, mais são destacadas as situações de deficiência. Quanto mais acessível é o ambiente, menos as situações de deficiência aparecem.

Diniz (2007) afirma, em seus estudos, que o modelo social de deficiência é resultante do movimento social das pessoas com deficiência na Inglaterra. O objetivo primordial dessa concepção é favorecer a independência e a autonomia das PSD para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade. A primeira publicação elaborada por PSD na Inglaterra provém do sociólogo Paul Hunt (1966 *apud* Diniz, 2007). Além disso, ele é pioneiro na articulação política de PSD. Nesse contexto, surgem as UPIAS (The Union of the Physically Impaired Against Segregation), tendo-se, assim, a primeira organização política sobre deficiência. Organizada por PSD, a associação é responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social e questiona a compreensão tradicional desta.

O objetivo das UPIAS é assumir a deficiência como questão sociológica, política e cultural, não só de saberes biomédicos. Assim, elas entendem que a exclusão não era resultado só da lesão, mas de uma organização social excludentes. A ideia é ir além da medicalização, da lesão para atingir políticas públicas para as PSD.

Os pressupostos que fundamentam a compreensão da deficiência nas UPIAS pontuam que esta é uma situação, e, de forma sistemática, sucede da interação social. É entendida como estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, notadas basicamente por suas lesões, exclusões e opressões vividas. Nessa visão, as situações de deficiência devem ser eliminadas, e as pessoas em SD devem ter o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a causa precisam ter o compromisso com o ideal da independência e autonomia (UPIAS, 1976, *apud* França, 2013).

França (2013) ao citar Oliver (1996), realça que o modelo social tem seus princípios na negação por completo da normalização e celebra as diferenças e as diversas experiências de vida em vez de buscar a normalidade padronizada. A diferença é uma condição humana, pois todos temos singularidades e peculiaridades que estão em intensa transformação e movimento.

A escola que prioriza o direito à diferença entende que as pessoas são diferentes umas das outras e valorizam a heterogeneidade nas aprendizagens. Respeita no estudante o tempo, o modo de ser e de estar e de interagir no mundo. O respeito à heterogeneidade desloca a mudança de paradigma da incapacidade de aprendizagem para a capacidade. Essa escola também entende que todo estudante aprende de forma diferente e se transforma constantemente pelo ato de aprender (Meyer; Gordon, 2014).

Ramos e Lanuti (2023) defendem que a filosofia deleuziana aplicada à educação concebe que, mesmo quando um indivíduo é subordinado a uma categorização, ele continua se diferenciando de forma interna consigo mesmo. Ou seja, o paradigma deleuziano concebe a diferença como expressão de cada “Ser”, o qual tem necessidades e habilidades diferenciadas, portanto, não pede definição ou comparação. Ao considerar as diferenças nas suas práticas de avaliação, o professor do AEE não tem como definir até onde o estudante poderá chegar em sua aprendizagem, desenvolvimento e participação social.

Ao levar em conta o conceito, a singularidade e a heterogeneidade nos processos educativos, demandamos ao professor conhecer seus estudantes, saber em qual nível de desenvolvimento se encontram, conhecer e respeitar os seus estilos e ritmos de aprendizagem, entender que a trajetória de elaboração do conhecimento segue o caminho particular de cada um e que esta, muitas vezes, é considerada imprevisível e dinâmica.

Nesse sentido, o professor deve procurar, no processo de mediação, sempre atingir os diferentes canais de aprendizagem. Além disso, deve respeitar as distintas evoluções conceituais dos estudantes, propondo atividades desafiadoras que promovam conflitos cognitivos com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento.

As contribuições da perspectiva sócio-histórica nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em SDI, a qual foi representada por Vigotski em seus escritos de 1924 a 1934, contidas no livro *Tomo V das Obras Completas Fundamentos da Defectologia*, ressaltam a importância de considerar a deficiência como uma manifestação de natureza social e não somente de caráter biológico.

A obra de Vigotski (2022) traz como postulado a “compensação do defeito” e as “vias alternativas de desenvolvimento” que estão pontuadas no estudo que se segue. Esses postulados significam uma ação revolucionária de rompimento com a educação tradicional dos estudantes em SD. Além disso, mesmo diante dos quase cem anos que separam sua obra aos dias atuais, ela continua sendo um importante instrumento de luta contra os efeitos sociais da deficiência.

Apoiado nos estudos de Vigotski, De Carlo (2001, p. 68) pontua que as SDI têm condição mais social do que biológica, ainda que esta não possa ser desprezada. Nesse sentido, é necessário compreender a dimensão humana entrelaçada a sua história, cultura, sem excluir o ser biológico.

Para complementar, De Carlo cita:

O coletivo é fator fundamental no processo de compensação e é através das interações sociais e pela mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas [com] deficiência, o que cria possibilidades para que elas alcancem um nível de desenvolvimento superior (De Carlo, 2001, p.71).

Vigotski (2022) auxilia-nos a entender a sua crença nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes em SDI, delineia o conceito da Compensação Social do defeito, partindo do princípio de que a deficiência funciona como um estímulo para o desenvolvimento. Ademais, considera que qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação.

Vigotski, em sua Teoria central da Defectologia, mensura:

Se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica, não chega a cumprir por completo suas tarefas, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Estes criam sobre o órgão ou as funções deficientes uma superestrutura psicológica que tende a assegurar o organismo no ponto fraco ameaçado. Ao entrar em contato com o meio exterior, surge o conflito provocado pela falta de correspondência entre os órgãos ou a função deficiente e as tarefas que têm de cumprir, o que conduz a uma alta possibilidade de enfermidade ou de mortalidade.

Esse mesmo conflito origina elevadas possibilidades e estímulos para a compensação e a supercompensação. (Vigotski, 2022, p. 36).

O referido autor teoriza que o estudante que apresenta desenvolvimento afetado por um defeito não é menos desenvolvido que seus pares, contudo é desenvolvido de outro modo, ou seja, os meios de compensação e as vias indiretas do desenvolvimento, elaborados para transpor o “defeito”, são originados em conjunto pelo próprio defeito orgânico, figurando como a força motriz de vencê-lo ou equilibrá-lo.

Ainda segundo o autor, a vontade de vencer o déficit transmite a peculiaridade do desenvolvimento do estudante com “defeito” e origina as formas criadoras, infinitamente diversas do desenvolvimento, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento intelectual típico.

Reiterando o que foi dito com Vigotski (2022), a compensação é tida como a forma positiva de se entender a deficiência e de que as limitações originadas pela deficiência possam ser a porta de entrada para novas possibilidades. As autoras Pletsch e Oliveira (2013) mencionam que a oferta de recursos pedagógicos diversificados com vistas à compensação pode contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais.

Por esse ângulo, Vigotski (2011) argumenta sobre a necessidade de criarem caminhos alternativos ao desenvolvimento dos estudantes em SDI, de suas funções psicológicas superiores. Para o teórico, todo estudante aprende na relação com seus pares, em contextos escolares comuns a todos. As leis gerais do desenvolvimento humano são aplicadas a todos os estudantes sem exceção. Portanto, os estudantes em SDI são capazes de aprender de forma ativa e interativa quando as condições são apropriadas ao seu desenvolvimento.

Vigotski (2022) teoriza que a própria criança não sente o defeito de forma direta, ela percebe as limitações quando estas são confrontadas com o meio, ou seja, a ação do defeito é reflexo do lugar que ocupa nas relações com as pessoas.

A consequência do defeito em uma sociedade que inferioriza a criança com defeito origina o sentimento de menos-valia. Isso pode ser notado nos testes classificatórios, os quais separam os estudantes aptos e os que não estão aptos, gerando um sentimento de incapacidade nos estudantes, minando, assim, seus processos de ensino e a busca de novas alternativas de compensação do defeito. Nessa lógica, o sentimento de menos-valia deve ser radicalmente combatido no meio educacional.

Vigotski (2022), em sua obra, explica o defeito primário e o defeito secundário; o primeiro é de base biológica; o segundo é de base social. Nesse ínterim, o ensino deve ser pautado para que os defeitos primários não se moldem em defeitos secundários. É importante

observar o estudante para além do diagnóstico, tendo o foco em suas habilidades. Os defeitos secundários são originados das barreiras que impedem a aprendizagem e o desenvolvimento, sejam elas pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, dentre outras.

Outro postulado importante é apresentado por Vigotski quando diz que “o desenvolvimento das formas superiores de conduta realiza-se sob pressão da necessidade, ou seja, se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará” (Vigotski, 2011, p. 246), por isso é salutar que o professor do AEE propicie atividades que estimulem o raciocínio dos estudantes em SDI na busca de resolver situações-problema para que possam se desenvolver nas funções psicológicas superiores.

A fim de clarear a temática, foi elaborado um quadro, caracterizando as concepções do modelo médico e o modelo social de deficiência, contemplando as práticas de avaliação. Vejamos no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Concepção do modelo Médico x Concepção do modelo Social e Prática de avaliação

*(Continua)*

<b>MODELO MÉDICO</b>	<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO</b>	<b>MODELO SOCIAL</b>	<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO</b>
Deficiência centrada no indivíduo	Avaliação descontextualizada, sem suportes.	Foco na eliminação de barreiras para as aprendizagens	Avaliação mediada com estratégias e suportes diversificados para resolução das situações desafiadoras.
Deficiência é patologia e Sinônimo de incapacidade	Avaliação sem desafio cognitivo. Vai para escola só para se socializar. Ensino facilitado.	SER único.	Avaliação com desafios cognitivos, considerando que o estudante é “Ser” ativo cognitivamente com habilidades e necessidades.
Diferenças são tidas como indesejáveis	Privação das atividades avaliativas.	Compreende que todo estudante aprende e pode evoluir no desenvolvimento.	Propõe avaliações que estimulem a mobilização dos conhecimentos anteriores para a resolução de situações problemas.
Visão Eugenista	Testes de QI. Uso do laudo como única diretriz norteadora do trabalho. Apoiam espaços de ensino segregados.	Processo de mediação entre pares é valorizado.	Atividades avaliativas em grupo.

Quadro 7 – Concepção do modelo Médico x Concepção do modelo Social e Prática de avaliação

*(Conclusão)*

<b>MODELO MÉDICO</b>	<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO</b>	<b>MODELO SOCIAL</b>	<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO</b>
Concepção hierarquizada da inteligência	Testes de QI. Classificação dos níveis de Inteligência e avaliação classificatória.	Diferença é a expressão de cada SER.	Valoriza todo e qualquer nível conceitual e de desenvolvimento do estudante na avaliação.
Identidades fixas e homogêneas de deficiência	Adaptação de provas e planejamento diferenciado da turma. Uso de apostilas prontas, montadas de acordo com as categorias de deficiência.	Contempla singularidade.	Respeita os estilos e ritmos de aprendizagem de cada estudante na avaliação.
Pedagogia da negação	Avaliações pedagógicas baseadas no concreto, com atividades visomotoras sem significado.	Estímulo ao pensamento abstrato.	Uso de avaliações desafiadoras que favoreçam o conflito cognitivo.

Fonte: Quadro produzido pela autora da obra.

O modelo social de deficiência faz um convite a repensar sobre as concepções inferiorizantes destinadas aos estudantes em SDI, a fim de construir uma escola democrática, incorporando a diferença como parte do humano, driblando dispositivos de assujeitamento. Objetivamos, nesse modelo, a desestigmatização das pessoas, uma vez que são respeitadas as suas identidades e singularidades, com vistas à construção de um modelo incluyente na escola e na sociedade. Dessa forma, minimiza-se, assim, o fosso entre o que é proposto no aparato legal e as práticas pedagógicas escolares. Diante das discussões teóricas, fica-nos, então, o entendimento da importância do estudo sobre a influência das concepções de deficiência do modelo médico e social, no contexto das concepções de avaliação, as quais interferem na compreensão das SDI e de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

### ***3.2.3 Deficiência intelectual e suas especificidades no funcionamento cognitivo***

Nesta subseção, explicitamos como se dá o funcionamento cognitivo dos estudantes em SDI em suas especificidades fundamentadas em Piaget, pois entendemos que

os processos de aprendizagem que consideram as especificidades cognitivas desses estudantes acarretam o conhecimento, a evolução e a reorganização do intelecto do estudante em SDI, bem como possibilitam o favorecimento da autorregulação.

Beyer (1996) menciona que, nos estudos psicogenéticos do desenvolvimento cognitivo, Piaget tratou do desenvolvimento cognitivo típico, ou seja, não incluía em seus estudos as patologias do desenvolvimento. Coube então a outros estudiosos realizar essa investigação, tais como os estudos de Inhelder (1963, 1971), Figueiredo (2005, 2008, 2012) e Gomes (2012) no campo das SDI.

Dentre muitos desses estudos teóricos quanto aos aspectos cognitivos da aprendizagem dos estudantes em SDI, selecionamos as três principais teorias proeminentes que são comentadas a seguir: a Teoria Estrutural Diferencial, a Teoria do Desenvolvimento de Zigler e a teoria de Piaget aplicada às SDI.

Figueiredo (2012) descreve as três teorias, iniciando a explicação pela Teoria Estrutural Diferencial. Nela, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes SDI é diferenciado do desenvolvimento dos demais estudantes, relacionado à estruturação cognitiva. Essa teoria baseia-se nos moldes experimentais e de comparação com a idade cronológica; ademais, destaca-se, nesses estudantes, o atraso de desenvolvimento (Lambert, 1978 *apud* Figueiredo, 2012).

A referida autora, ao citar Ellis (1969, 1970) e Cavalier (1982), os quais são importantes representantes dessa teoria, pontuam que a SDI é definida pelas diferenças no comportamento adaptativo dos estudantes com a mesma idade cronológica, pois são apresentadas características específicas que diferenciam o desenvolvimento. Ademais, acreditam que o comportamento inteligente é originado de um sistema nervoso central saudável e que o inverso causa deficiência no intelecto.

Ainda de acordo com Figueiredo (2012), os estudos desenvolvidos nessa perspectiva citada indicam que os estudantes em SDI apresentam características, tais como: limitações para fazer transferências de informação mesmo com estratégias adequadas (Ellis, 1969, 1970), limitações de planejamento, memória e estocagem (Ellis; Deacon; Wooldridge, 1985; Smart; O'grady; Das, 1982 *apud* Figueiredo, 2012) e ainda limitações para orientar-se quanto a estímulos e informações (Figueiredo; Poulin, 2008).

Em contraposição à Teoria Estrutural Diferencial, Zigler (1969 *apud* Figueiredo, 2012) apresenta em seu postulado que a diferença entre o desenvolvimento dos estudantes em SDI e os demais estudantes é, em sua essência, quantitativa. O desenvolvimento dos estudantes em SDI é idêntico aos demais estudantes e acontece pelas mesmas sequências dos

níveis cognitivos, contudo os estudantes em SDI passam por uma progressão mais lenta em cada nível (Figueiredo, 2012). Essa teoria tem como pressuposto a comparação da idade mental entre os demais estudantes e os estudantes em SDI. As desigualdades cognitivas não retratam deficiência, mas sim as variáveis “motivação” e “experiência”.

Zigler *et al.* (1969 *apud* Gomes; Figueiredo; Poulin, 2010), ao contribuírem para a elaboração da Teoria da Motivação, afirmaram ser de grande relevância diferenciar os fatores cognitivos dos motivacionais, os quais afetam o desenvolvimento dos estudantes em SDI e, de acordo com os autores, fazem mais apelo aos recursos do meio ambiente do que os próprios recursos cognitivos. Dentre os fatores motivacionais, destacamos a qualidade das relações sociais, tais como expectativa de fracasso, a dependência dos outros e a baixa autoestima, fatores estes que levam os estudantes em SD a um desempenho aquém de sua capacidade real.

Estudos de Figueiredo e Gomes (2006), e Gomes (2012) corroboram esse pensamento. Em suas pesquisas, ao estudarem a leitura e a escrita dos estudantes em SDI, perceberam que fatores extracognitivos, tais como a dimensão desejante, a expectativa do entorno, o ensino e as interações escolares influenciam na aprendizagem dos estudantes. A motivação tem uma relação próxima com a dimensão desejante, que está diretamente ligada ao caráter funcional da atividade e com o nível de exigência adequado para a resolução da atividade. A expectativa do entorno relaciona-se com a crença nas potencialidades do estudante por parte dos familiares e dos professores, os quais interferem na aprendizagem dos alunos e o contrário também pode ocorrer. Esse entendimento possibilita o ensino e as interações escolares elencadas no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais (Figueiredo; Gomes, 2007).

Figueiredo (2012), ao citar Gallagher e Reid (2002), explica que a teoria de Piaget, aplicada aos estudantes em SDI, entende que os estágios do desenvolvimento cognitivo estão em permanente evolução, na busca por um estado de equilíbrio mais pleno. Esse equilíbrio é algo dinâmico e permanente na busca ativa por compensação para chegar a estágios mais avançados do desenvolvimento.

Pesquisas na área da deficiência intelectual (Figueiredo; Poulin, 2008; Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; Figueiredo, 2012; Viana, 2016) mostram que as estruturas intelectuais dos estudantes em SDI não se diferenciam dos estudantes sem esse tipo de limitação. Entretanto, quando se trata da mobilidade dos esquemas cognitivos, o desenvolvimento dessas estruturas parece não chegar a uma completude.

Para Inhelder (1963 *apud* Figueiredo; Poulin, 2008, p. 246), estruturalmente, o funcionamento intelectual se caracteriza por um “estado de falso equilíbrio, oscilação e de

viscosidade genética”. Ele observa a presença de oscilações anormais no desenvolvimento operatório dos estudantes em SDI entre diferentes níveis de estrutura do pensamento, quando eles mobilizam seus esquemas cognitivos para a resolução de situações-problema. Isso parece indicar uma superposição entre os estágios do desenvolvimento ou a permanência em um estágio intermediário de evolução.

Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) notam pequena mobilidade entre os estágios, além de maior estabilidade nas respostas típicas de estágios precedentes. Nesse sentido, entendemos que os estudantes em SDI progredem conceitualmente, mas não mantêm esses esquemas, o que lembra um desenvolvimento circular, ou seja, uma incompletude desse desenvolvimento, caracterizado por fixações temporárias ou definitivas no estágio pré-operatório do pensamento.

Figueiredo e Poulin (2008) comentam que, em relação ao fenômeno de oscilações, Inhelder (1971) diferencia três tipos de fragilidades do raciocínio: Inquietude, sugestibilidade e hesitação. Segundo os pesquisadores, a existência dessas fragilidades, por si só, não define as SDI, porém dificulta a construção do pensamento. A inquietude se caracteriza por dificuldades de trocas afetivas ou intelectuais com o meio. A sugestionabilidade dá-se na falta de credibilidade nas próprias ideias, o que necessita da aprovação do outro. Portanto, há dificuldade no processo de tomada de decisão do estudante em SDI na resolução de problemas, o que causa o comportamento de hesitação.

Figueiredo (2012) menciona Paour (1988) ao fazer inferência que os estudantes em SDI se diferenciam dos demais estudantes pelo ritmo do seu desenvolvimento e pela evolução final de suas construções mentais, ou seja, a dificuldade não está em os estudantes em SDI chegarem ao nível das operações concretas, mas em chegar a esse nível de forma espontânea.

De acordo com Figueiredo e Poulin (2008), os estudantes em SDI têm pouca ação sobre o meio, a qual ainda se dá de forma ineficiente. Desse modo, interiorizam a realidade mais fragmentada, isto é, apresentam limitações para diferenciar as características dos objetos e organizar procedimentos de maneira eficaz. Assim, os estudantes têm, constantemente, a predisposição de repetir as mesmas estratégias para resolver situações-problema, mesmo que elas sejam ineficientes no método. Isso ocorre por apresentar limitações em aprender com a experiência e modificar o método.

Segundo Figueiredo, Poulin e Araruna (2016), existem importantes estratégias metacognitivas: antecipar a natureza do problema, comparar, escolher, planejar e regular as estratégias adequadas para resolver o problema, as quais têm como objetivo o planejamento e

a autorregulação do estudante ao resolver as situações-problema.

O professor do AEE no processo de avaliação deve estar atento aos mecanismos de aprendizagem que o aluno utiliza para ressignificar novos aprendizados, tais como, motivação, atenção, memória, transferência e metacognição. Esses mecanismos, muitas vezes, não são utilizados com eficiência pelos estudantes em SDI (Paour *et al.*, 2010 *apud* Gomes *et al.*, 2016).

Os referidos autores mencionam que a motivação diz respeito ao fator que impulsiona a aprendizagem (Zigler, 1969 *apud* Figueiredo, 2012), em que o estudante, ao acreditar na sua capacidade, resolve situações-problema, amparando-se em seus próprios recursos internos (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

A atenção é a “ligação cognitiva entre a quantidade limitada de informação realmente manipulada no plano mental e a enorme quantidade de informação disponível por meio dos sentidos, das lembranças estocadas e de outros processos cognitivos” (Sternberg, 2007, p. 572 *apud* Gomes *et al.*, 2016). Para esse autor, os mecanismos da atenção dos estudantes em SDI são ainda limitados quanto aos estudos científicos.

A memória é definida como habilidade do estudante em registrar, armazenar e reter informações de suas vivências na mente. A organização da memória guarda as informações armazenadas para que sejam retomadas quando o estudante precisar dessa informação na resolução de novas situações (Sternberg, 2007 *apud* Gomes *et al.*, 2016). Os resultados de algumas pesquisas (Frenkel, 2004; Lanfrachi *et al.*, 2004 *apud* Gomes *et al.*, 2016; Ellis; Deacon; Wooldridge, 1985 *apud* Figueiredo, 2012) apontam que os estudantes em SDI têm uma limitação específica na memória de trabalho, e essa limitação se dá por um processo de tratamento deficitário da informação (Buchel; Schlatter, 2001 *apud* Gomes *et al.*, 2016) e estaria vinculada ao não uso ou uso de forma passiva das estratégias cognitivas de reconceptualizações, como a repetição interna ou de reagrupamento. Alguns pesquisadores têm observado certos progressos em suas pesquisas junto aos estudantes em SDI, mostrando que quando há o uso de atividades que estimulem a memória de trabalho, estas possibilitam maior eficiência desses estudantes (Brown, 1977; Comblain, 2001; Belmont; Butterfield, 1977 *apud* Gomes *et al.*, 2016).

O outro mecanismo de aprendizagem é a transferência em que o estudante usa um conhecimento aprendido para aplicar em outras situações, criando novas aprendizagens. Já a metacognição vai para além da cognição, é refletir sua ação, é a tomada de consciência do ato mental ao resolver as situações-problema (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Enfim, os estudantes em SDI podem não utilizar esses mecanismos de

aprendizagem com eficiência, portanto, é de fundamental importância o professor do AEE ficar atento ao funcionamento cognitivo desses estudantes e primar pelas intervenções pedagógicas de avaliação que sejam propícias a uma ascendência positiva sobre os mecanismos da inteligência nas aprendizagens acima explicitadas.

### **3.3 AEE para o estudante em Situação de Deficiência Intelectual (SDI)**

Nesta seção, realizamos um estudo sobre o AEE com base no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) e discutimos sobre sua aplicação destinada aos estudantes em SDI. Para as discussões sobre as concepções e práticas pedagógicas no AEE, apresentamos, no estudo, reflexões à luz dos diferentes pressupostos basilares já estudados neste capítulo.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma política pública que tem como base a implementação e a organização dos serviços da Educação Especial, criado com a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008a). Na intenção de contribuir e fortalecer a Educação Inclusiva, o AEE complementa e suplementa a escolarização dos estudantes em SD, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação no período de contraturno, visto que, no outro turno, os estudantes estão matriculados no ensino comum.

O AEE é um serviço ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e serve como um ponto de suporte e apoio ao estudante, à família, ao professor, agregando os demais estudantes nos espaços escolares. Além disso, deve ser realizado prioritariamente na SRM da escola, dispondo de materiais e equipamentos para o seu funcionamento, ou em outra escola do ensino comum, ou em Centros de AEE da rede pública, ou em Instituições especializadas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação, embora ele também realize ações voltadas para a sala de aula comum (Gomes *et al.*, 2016).

A função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade e acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade desses recursos no ensino comum, estabelecendo parcerias, orientando a família e professores sobre o uso desses recursos pedagógicos por meio da parceria com o professor do ensino comum, com o objetivo de desenvolver os processos de ensino, eliminando as barreiras para a participação ativa dos estudantes, levando em conta suas especificidades (Brasil, 2008b).

Oliveira Neta (2013), desse modo, comenta que, dentro dessas exigências funcionais para os professores do AEE, é importante nomear algumas atribuições a sua prática: investigador, mediador e parceiro. Ainda segundo a autora, na função de investigador,

o professor do AEE faz o levantamento das questões que se relacionam aos processos de aprendizagem do estudante em SDI. Procura elementos, na família, escola e em outros espaços, que ajudem na construção de um plano de atendimento capaz de atender às necessidades do estudante. Sendo mediador dos processos de aprendizagem, deve oportunizar atividades que desenvolvam as funções psicológicas superiores, acionando os mecanismos cognitivos, mediante a utilização de jogos pedagógicos, atividades, recursos de tecnologia assistiva.

Na qualidade de parceiro, o professor do AEE deve ser um articulador, realizar a interlocução com o professor do ensino comum, comunidade escolar (gestores, funcionários), família e demais profissionais (saúde, assistência social etc.) na intenção de impulsionar o trabalho multidisciplinar e intersetorial ao construir um plano de AEE com foco na eliminação das barreiras que impedem o acesso ao ensino (Oliveira Neta, 2013).

Nesse sentido, o trabalho do professor do AEE não se restringe somente ao espaço da SRM, mas também tem uma ação que se estende de forma colaborativa a outros espaços da escola. O fazer compartilhado – professor do AEE e professor do ensino comum embasados pela ação-reflexão-ação – configura-se em uma prática formativa de ambos, fortalecendo a ideia de que os estudantes SDI aprendem juntos a seus pares. Essa concepção desperta nos professores novas formas de ver o ensino, quando percebem que todos os alunos têm tempos e vias diferentes de aprendizagem.

Beyer destaca: “[...] tal atendimento jamais deve se concentrar explicitamente sobre a criança com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo”, procurando também atender a necessidades eventuais que os outros alunos possam demonstrar (Beyer, 2005, s/p).

Atuar nessa perspectiva da coletividade suscita quebrar as amarras de um modelo de AEE terapêutico, oferecido exclusivamente em lugares controlados, como são as SRMs. Não estamos desqualificando a importância desse trabalho, mas dando ênfase à necessidade de transpor as tecnologias educacionais especializadas para a salas de aula comum e demais espaços escolares, em que a vida emerge em ambientes compartilhados e elementos que afloram da cultura do grupo.

### ***3.3.1 Atuação do AEE pela vertente sociointeracionista***

Olhando pela lente sociointeracionista, o professor deve organizar sua prática, considerando que todo e qualquer estudante é bem-vindo, podendo avançar em suas

construções intelectivas, pois há o compartilhamento diário dos saberes entre os estudantes, os quais representam o que aprenderam e produziram, com atividades sendo escolhidas democraticamente, na perspectiva cooperativa e colaborativa.

Entendemos que o conhecimento pode ser acessado por diversas fontes e recursos, havendo uma diversificação delas. Ademais, sempre se procura melhorar o engajamento dos estudantes, estando-se atento às vias alternativas de aprendizagem dos estudantes SDI, para que eles possam evoluir em suas aprendizagens, considerando que a organização do atendimento no AEE pode facilitar, dificultar ou inibir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em SDI.

Além disso, o AEE tem um papel importante no que concerne a identificar as barreiras que impedem o acesso dos estudantes em SDI ao ambiente escolar e eliminá-las com vistas à plena participação dos estudantes na sociedade (Bersch; Machado, 2010).

O professor do AEE precisa estar atento ao papel da mediação qualificada, visto que se compreende que as atividades metacognitivas dos estudantes em SDI não são consideradas espontâneas e precisam ser estimuladas a partir de atividades significativas, orientadas, pertinentes, mobilizadoras de sentido, com estratégias variadas e multifacetadas de resolução das situações-problema, contrapondo-se ao uso de tarefas infantilizadas e repetitivas.

Figueiredo, Gomes e Poulin (2010, p. 25) dizem: “É preciso que esses alunos sejam capazes de ver a pertinência dessa aprendizagem em situações concretas”, que envolvam aplicações nas atividades da vida cotidiana. Nesse sentido, o professor do AEE, ao mediar, precisa trazer propostas de atividades que tenham sentido associando as suas vivências no meio social e cultural

A mediação com orientação sistemática e objetiva, levando-se em conta a ZDP do estudante, deve motivar a autorregulação, a reflexão sobre o pensamento, as escolhas, o surgimento de estratégias e as ações para resolução de situações-problema, estimulando a subjetividade, a descoberta autônoma e espontânea dos estudantes em SDI (Figueiredo; Poulin, 2008; Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010; Batista; Mantoan, 2006).

A mediação é essencial para minimizar as limitações do funcionamento cognitivo dos estudantes em SDI. Contudo não é qualquer ação entre duas pessoas que pode ser caracterizada como mediação favorável ao desenvolvimento, ou seja, nem toda mediação suscita aprendizagem (Beyer, 2005).

Um dos entraves no processo de mediação é relacionado à dificuldade do professor aceitar o estudante em SDI como um sujeito cognoscente, capaz de inúmeras

aprendizagens. Mittler (2003) enfatiza que a baixa expectativa que o professor tem a respeito do potencial de aprendizagem pode ser incapacitante para os estudantes, pois eles já têm como certo o fracasso escolar. Se o professor não aposta na aprendizagem de seu estudante, somente alguns poderão resistir a esse padrão de insucesso. Não importa o quão competente o docente seja, a baixa expectativa e o menosprezo que faz das habilidades e pontos fortes dos discentes denotam formas danosas e intensas de exclusão.

Essa barreira atitudinal em não admitir a potencialidade dos estudantes em SDI em aprender dificulta o acesso ao conhecimento, interferindo de forma negativa na construção do pensamento abstrato (Mantoan, 1998). Nesse sentido, o professor do AEE, ao estar atento à capacidade do estudante de forma positiva, estabelece expectativas altas e cria oportunidade de aprendizagem, prepara e intervém com atividades positivas e abre oportunidades em termos de ambientes de aprendizagem, estabelecendo relações significativas entre professor-mediador, objeto do conhecimento e sujeito da aprendizagem.

### ***3.3.2 Atuação do AEE pela vertente psicogenética***

Ao olhar pela lente da perspectiva psicogenética, o trabalho do professor do AEE destinado ao estudante em SDI deve atribuir uma atenção prioritária sobre os mecanismos de aprendizagem e sobre o funcionamento cognitivo desses estudantes, bem como deve também olhar para o processo de mediação pedagógica com a intenção de mobilização desses esquemas cognitivos, objetivando autonomia e aprendizagem nos espaços escolares (Figueiredo; Poulin; Araruna, 2016 *apud* Gomes *et al.*, 2016)

O professor do AEE, ao acompanhar o estudante em SDI, precisa compreender que ele apresenta dificuldades em operar a capacidade das representações mentais, no entanto, seja qual for a importância da limitação do estudante, é necessário acreditar que ele é capaz de experienciar numerosas aprendizagens. O professor do AEE não deve considerar as especificidades do funcionamento cognitivo dos estudantes em SDI como entraves, mas com o objetivo de desenvolver estratégias que favoreçam maior eficiência nas intervenções pedagógicas (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Na intenção de desenvolver os mecanismos de aprendizagem, tais como memória, atenção, motivação e transferência, o professor do AEE pode propor a utilização de jogos que suscitem desafios, que mobilizem o uso dessas estratégias cognitivas e metacognitivas, por meio do contexto, considerando suas experiências e conhecimento prévio, para que surjam estratégias que facilitem a resolução e compreensão da situação-problema posta.

Figueiredo e Poulin (2008) afirmam que a imitação e o jogo simbólico propiciam o desenvolvimento das estruturas intelectuais dos estudantes em SDI. Nesse sentido, é importante que o professor do AEE proponha jogos que se atentem às possibilidades, interesses dos estudantes e tenham vinculação com o êxito. Nessa esteira, é importante que o estudante possa optar e ter voz, mostrando, assim, seu desejo e podendo expressar-se livremente.

O êxito na realização das atividades escolares influencia positivamente na autoestima dos estudantes em SDI, a qual se desenvolve a partir das referências que o aluno constrói de si mesmo na relação com os outros em seus ambientes (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Os estudantes em SDI geralmente apresentam dificuldades no aspecto social e afetivo, principalmente quanto à construção de sua autoimagem, por conta de relações sociais negativas, exclusão social, baixa-estima e expectativa de fracasso, o que tem ocasionado problemas emocionais que interferem no aprendizado. Todos esses fatores influenciam consideravelmente nos aspectos motivacionais desses estudantes ao resolver situações-problema.

Zigler (1969) e seus colaboradores (Bennett-Gates; Hodaap; Henrich, 2002 *apud* Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010) chamaram esse fenômeno de extroversão da atenção, em que os estudantes em SDI recorrem mais aos recursos externos do que aos internos para resolver problemas (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Desse modo, o professor do AEE deve estar atento, ver como o estudante implica-se na tarefa e propor, no processo educativo, situações que o ajudem a identificar a natureza do problema e planejar sua solução. O professor do AEE pode, por exemplo, usar variados jogos de memória e intervir de forma gradual na atividade; além disso, na mesma atividade, pode interpelar para que o estudante repita mentalmente o que observou. De acordo com Viana e Gomes (2021), isso suscita a reflexão sobre a ação.

A oralidade contribui para o desenvolvimento intelectual. Então, o professor do AEE deve estar atento a esse aspecto, pois, na oralidade, o estudante em SDI caminha dentro do mundo da representação, ou seja, a palavra oral substitui o mundo físico dos objetos, fazendo com que os estudantes planejem, organizem seus pensamentos e interpretem o mundo com significado. Os aspectos psicomotores também precisam ser trabalhados nos acompanhamentos realizados na SRM, sempre organizados com propostas de atividades variadas que favoreçam a manifestação livre de sua criatividade, habilidades motoras, que tenham sentido e significado para as ações dentro de sua realidade.

O acompanhamento na SRM deve ter a pretensão de colaborar com o raciocínio dos estudantes em SDI na elaboração e evolução dos conceitos lógico-matemáticos. Os jogos pedagógicos que trazem situações-problema, ou seja, que instiguem o estudante a procurar soluções, são bem indicados nessa área. O uso de atividades estruturantes e estruturadas com base nos princípios de mediação e que suscitem estratégias cognitivas de reagrupamento, de classificação, de conservação de número, caso o estudante esteja no nível pré-operatório, também podem ser executadas. Inclusive, no desenrolar da atividade, o professor pode contribuir, a fim de dar um sentido, planejar e controlar, de forma gradual, o passo a passo da atividade para que o estudante, com o apoio necessário, possa resolver a situação-problema.

Em síntese, esses aspectos citados no estudo podem orientar a prática avaliativa do professor do AEE, ao oportunizar a seleção de recursos e materiais mais eficazes na intenção de promover suas aprendizagens. No próximo tópico, iniciamos as reflexões sobre a avaliação dos estudantes em SDI.

### **3.4 Concepção de avaliação**

Nesta subseção, dialogamos sobre a diferença entre a avaliação como exame, que se aproxima da pedagogia tradicional; a avaliação mediada, a qual se firma na perspectiva histórico-cultural; e a avaliação construtiva, com base na pedagogia construtiva. Além disso, discutimos sobre os instrumentos de avaliação e a avaliação do estudante em SDI no espaço da SRM.

#### ***3.4.1 Uso da avaliação como exame***

O exame expresso em conceitos é diferente de avaliação. O exame está a serviço da seleção, julga na intenção de quantificar e classificar os estudantes pelas capacidades, como sendo aptos e inaptos aos processos de ensino. São exercícios pontuais na medida em que examinam o momento, são seletivos, pois excluem os que “não sabem”. Sempre levam em conta os parâmetros do avaliador e, conseqüentemente, são estáticos, pois mensuram o nível de aprendizagem. Esse nível é considerado como definitivo. Ademais, esses exames são antidemocráticos na forma que excluem estudantes que não se enquadram dentro dos padrões. E, além disso, dão respaldo para uma avaliação autoritária, em que o professor tem o processo avaliativo como instrumento de poder, de enquadramento do estudante em categorias de deficiência (Luckesi, 2005).

A pedagogia tradicional serve-se do exame, está assentada na visão estática e pontual do ser humano, ou seja, não há a compreensão de um ser que se constrói no espaço e tempo (Luckesi, 2005). Em virtude desse paradigma, as avaliações são também pontuais, o educador capta o conhecimento que supostamente foi depositado na mente do estudante pelo professor, pois o ensino é construído por meio de uma pura transferência mecânica. Quem não consegue captar o conhecimento transmitido é tido como incapaz.

As concepções avaliativas com o pressuposto no teste do déficit têm a tendência em separar as pessoas pelas capacidades intelectuais, e isso podemos perceber quando se refere aos estudantes em SDI, pois essa classificação causa o estigma da menos-valia e da baixa estima, levando os estudantes a não acreditarem em suas capacidades. Ademais, isso os faz deduzir que têm uma doença que precisa de tratamento, o que sugere, assim, a rotulação nos espaços escolares, e a escola passa a ser vista por esses estudantes dentro de um contexto hostil, no qual, muitas vezes, se sentem vulneráveis às observações e julgamentos de outros e se fecham em sua limitação em vez de lutar contra as situações de deficiência intelectual.

De acordo com Luckesi (2005), a concepção do exame fortalece a prática hierarquizada, ou seja, o educador, como preposto do sistema de poder que decide o que e como vai avaliar, corrige o que o estudante propõe e faz um juízo de valor incluindo ou excluindo os estudantes.

Nessa perspectiva, o estudante em SDI apenas submete-se a essa condição de avaliação, sendo vulnerável ao processo excludente. Contudo, é bom lembrar que esses estudantes, muitas vezes, não aceitam de forma passiva essa situação e têm comportamentos e expressões de diversas formas para sinalizar o descontentamento dos processos avaliativos, tais como: rejeição da atividade, agressividade, saída precoce da sala de aula, agitação, desatenção. Tais comportamentos sinalizam o confronto a esse processo avaliativo autoritário.

A ênfase contínua em testagem dos estudantes em SDI, especificamente os testes de QI, os quais servem para validar um sistema de seleção nas escolas. A testagem proporciona, muitas vezes, uma justificativa ilegítima para não oferecer um ensino de qualidade a esses estudantes. Assim, essa avaliação classificatória e tradicional tem levado a equivocadas definições das situações de deficiência, e isso influencia as concepções pedagógicas e a avaliação na escola.

Conforme Valle e Connor (2014), o paradigma da deficiência como uma condição intrínseca ao indivíduo tem levado o professor a avaliar o estudante em SDI por meio de uma bateria de testes individuais, a qual apenas identifica se ele atende ou não aos critérios de enquadramento a uma categoria de deficiência para colocá-lo nos serviços de educação

especial. Ou então, medem somente o que o estudante conseguiu de forma pontual, sempre comparando com o ideal de aluno construído pelo imaginário do professor.

Desse modo, as avaliações giram em torno de remediar os “déficits” do estudante, afirmando-se no desprezo das potencialidades acadêmicas, das práticas pedagógicas e dos recursos do meio que potencializam ou minimizam as situações de deficiência. Face a isso, questiona-se: “Até que ponto nossas concepções de avaliação fortalecem a eficiência ou potencializam a deficiência?” Podemos mensurar o que está sendo negligenciado a esses estudantes com métodos padronizados e descontextualizados.

Hoffmann (1995), ao tratar sobre a qualidade do ensino, pondera que a avaliação classificatória refere-se à qualidade com bases comparativas a padrões pré-estabelecidos, critérios de promoção, na busca por padrões de comportamento ideal, e que se confunde qualidade com quantidade, ou seja, com sistema de métrica de testes.

Demo (1995), ao citar Almed (1982, p. 24), valida que:

Na qualidade, não vale o maior, mais o melhor; não o extenso, mais o intenso; não o violento, mas o envolvente, não a pressão mais a impregnação. Qualidade é estilo cultural, mas que tecnológico; artístico mais que produtivo, lúdico mais que eficiente; sábio mais que científico (Demo, 1995, p. 3)

Nesse viés, a qualidade do ensino não pode ser medida quantitativamente, deve ser avaliada qualitativamente. É preciso observar se há representatividade dos estudantes e legitimidade dos instrumentos nos processos avaliativos, para um planejamento participativo de convivência, ou seja, a avaliação qualitativa tem ligação com a avaliação participante, reconhecendo as possibilidades dos estudantes, a capacidade de autodeterminação e a criatividade.

### ***3.4.2 Avaliação mediadora***

Como diz Hoffmann (1993), a perspectiva mediadora de avaliação significa um permanente vir a ser, um desenvolvimento máximo possível, com objetivos planejados claramente para o ato educativo, um conduto sem limitações pré-estabelecidas, pois podemos ponderar o ponto de partida de suas aprendizagens individuais, mas nunca padronizarmos os pontos de chegada, ou seja, cada estudante constrói seu percurso educacional e vai formando-se dentro do processo, sendo essa construção única.

Nessa perspectiva,

[...] a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer,

mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (Oliveira, 2015, p.78)

A ação avaliativa mediadora tem por primazia observar o estudante, conhecê-lo melhor, entendendo suas falas, raciocínios, argumentos, trazendo questões desafiadoras para reflexões, buscando, assim, uma ação educativa voltada para autonomia e independência.

De acordo com esse paradigma, a avaliação mediada pode evidenciar como o estudante evolui conceitualmente, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades. O próprio ato de avaliar é capaz de ser um instrumento mediador da aprendizagem.

À luz da abordagem histórico-cultural, o processo de avaliação mediada dos estudantes em SDI deve levar em conta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se constituem nas interações sociais, e, nessas relações, são utilizados significados construídos culturalmente, os quais vão sendo internalizados pelo sujeito. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores antes foram externas e sociais para depois tornarem-se psicológicas e internalizadas (Vigotski, 2012, p.147).

Para a autora Hoffmann (1993), a avaliação mediadora contrasta objetivos planejados e consolidados. É um apoio ao planejamento para que os professores entendam como se deu o progresso de seus estudantes, podendo viabilizar ações eficientes.

A avaliação da aprendizagem é amorosa, inclusiva, democrática, dialógica, dinâmica, construtiva, processual, representa conhecer o estudante para tomada de decisão para melhoria da qualidade do desempenho nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Sem o acolhimento, do modo de ser e estar no mundo, temos o afastamento afetivo do estudante e a implicação na atividade avaliativa é comprometida, a qual impossibilita o vínculo educativo (Luckesi, 2000).

Nessa perspectiva, abrimos campo para a relação e, a partir do entendimento do outro, decidimos o que fazer para colaborar para o desenvolvimento e a aprendizagem. Essa relação pode gerar conflito, o qual pode ser de aceitação, negociação e redefinição. A vontade para o acolhimento deve sempre partir do avaliador, por isso ele precisa estar disposto a evitar a recusa, a exclusão e a desnudar-se de pré-julgamentos, pois a recusa, tanto explícita como implícita, impede a possibilidade da ação educativa: “o caminho não é desqualificar, mas, sim, acolher e qualificar” (Luckesi, 2005, p. 33).

O referido autor menciona que, na medida em que acolhe, a avaliação também é inclusiva, portanto, não classifica e nem seleciona os melhores ou piores, mas dá meios para que todos possam atingir seus objetivos educacionais, incluindo-os da melhor forma possível. Pelo fato de ser inclusiva, é democrática, pois inclui a todos, ou seja, a prática avaliativa na

escola está a serviço de todos, importando que aprendam e se desenvolvam.

O professor, tendo essas posturas mencionadas, sentirá que sua relação com o estudante é de crescimento, desenvolvimento e construção pessoal de sua identidade. Ao levar essa relação para a vida, irá ter mais empatia entre ambos, e isso facilitará encontrar soluções mais apropriadas para as situações desafiadoras.

### ***3.4.3 Avaliação construtiva***

A avaliação da aprendizagem na perspectiva construtiva está assentada na concepção dinâmica do ser humano, melhor dizendo, compreende o homem em seu permanente movimento, desenvolvimento e ação. Hoffmann (1995) postula que, na avaliação na perspectiva construtivista, a questão acerca da qualidade do ensino deve ser aprimorada no que tange à aprendizagem, no sentido máximo possível do desenvolvimento, a começar pelas propostas que o meio disponibiliza.

Ainda segundo a autora, o professor não tem como isentar-se da necessidade de ponderar na avaliação os objetivos educacionais coerentes aos estudantes em seus diferentes estágios evolutivos do pensamento. Por outro lado, também se renova o compromisso do professor frente ao estudante em SDI de todos os níveis socioculturais, pois a aprendizagem se configura pela aquisição permanente e dependente das oportunidades oferecidas pelo meio.

A avaliação, na perspectiva construtiva, tem a imagem positiva do “erro”. O suposto “erro” cometido pelo estudante em SDI é mais produtivo do que o “acerto” imediato, pois as respostas “erradas” suscitam pontos de partida da ação educativa. O professor, no processo avaliativo, deve ficar atento às respostas interessantes e diferentes, na intenção de acompanhar a construção das hipóteses formuladas pelos estudantes em SDI em relação ao conhecimento nas suas diversas áreas (Hoffmann, 1993).

Dessa forma, o suposto “erro” dá espaço à ação educativa que favorece o despertar das melhores ideias ou reformulação de hipóteses com vistas ao estudante em SDI resolver situações desafiadoras. Essa construção mediada é construída de maneira gradativa com vista a favorecer o estudante em SDI em seu ensino (Hoffmann, 1993).

Segundo Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem é processual, nesse viés, a atividade pedagógica construtiva faz o investimento no processo, de tal forma que dá meios para o estudante em SDI melhorar seus resultados educacionais. Para que o percurso seja bem-sucedido, o registro dos resultados é de grande importância, pois nele deve constar não só o que o estudante conseguiu realizar, mas deve conter também o percurso trilhado pelo

estudante e o do professor ao construir seus resultados quanto ao conhecimento, habilidades, necessidades, hábitos e convicções.

Vasconcellos (2005) explica que a avaliação deve ter o sentido prático, o professor deve avaliar para mudar o que precisa ser mudado. Ele pode rever o assunto de diversas formas, explicando de várias vertentes, dando atenção qualitativa para os estudantes que precisam de orientação mais direcionada. A escola, de modo geral, também tem seu papel em fortalecer esse processo avaliativo, incentivando a integração entre os professores no coletivo escolar com fins de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Em síntese, a avaliação é um ato educativo construtivo, mediado, uma ação política que deve ser elaborada de forma coletiva, com objetivo de formar estudantes em SDI conscientes de suas responsabilidades em uma sociedade diversa. Da mesma maneira que eles apresentam características peculiares, igualmente específicas e diferenciadas serão suas escolhas, formas de comunicação, percepções e entendimento a respeito da realidade vivenciada no ato avaliativo.

É importante deixar claro que as concepções de avaliação que defendemos neste projeto correspondem à avaliação mediadora e construtiva, pois as duas vertentes têm o foco inclusivo. Em vez de uso de instrumentos padronizados com caráter de exame, as duas perspectivas mencionadas abordam uma avaliação que favorece a observação do desenvolvimento real do estudante, em contextos diversos. Estimulam a autonomia na exploração do conhecimento, como também no compartilhamento do conhecimento, com interações orientadas, com suportes. Melhor dizendo, uma boa avaliação intercala momentos de construção individual levando em conta o desenvolvimento cognitivo na resolução de problemas relevantes, como também proporciona momentos de interações e colaboração entre pares de forma contextualizada e significativa.

Nesse sentido, é válido olhar para a avaliação da aprendizagem dos estudantes em SDI desqualificando os instrumentos descontextualizados, apartados da história e da cultura e de seu caráter processual, para que possam compreender a sociedade de forma dialética com seus reflexos e contradições. Para isso, o professor precisa perceber que não existe uma única possibilidade de avaliar, pois os estudantes estão em eterno movimento na busca de uma autoafirmação como indivíduos singulares, independentes apesar das diferenças.

#### ***3.4.4 Instrumentos de avaliação***

Para que o processo avaliativo seja acolhedor, contínuo, construtivo, mediado e

crítico, é importante que o docente registre de forma sistemática os comportamentos dos estudantes em SDI, ao estarem diante dos desafios propostos pelas atividades avaliativas. Em outros termos, o professor deve descrever o que o aluno compreende sobre determinado conhecimento construído, seus argumentos de pensamento, o nível de aprendizagem e desenvolvimento, as atitudes diante das atividades avaliativas e das relações interpessoais que são construídas na aprendizagem mediada.

Dessa forma, o docente deve organizar intencionalmente diferentes momentos de aprendizagem e selecionar instrumentos de avaliação variados e bem-elaborados para que possam, tanto o estudante como o professor, vislumbrar de forma clara as reais condições de aprendizagem do estudante em SDI e sua evolução no processo. Antes de optar por qualquer instrumento de avaliação, o professor precisa refletir de forma precisa o que avaliar, qual propósito do instrumento e quem está avaliando, pois os objetivos do ensino necessitam estar em consonância com os objetivos da avaliação.

Hoffmann (2005) escreve que os instrumentos de avaliação são concretos, ou seja, é tudo que pode ser transformado em registro, tais como tarefas, testes, trabalhos, produções dos estudantes, registro sobre os processos de ensino e aprendizagem nos diários de classe, relatórios de atividades que o professor utiliza para refletir a vida escolar do estudante e sua própria prática de avaliação.

Todos esses instrumentos são pertinentes e podem ser utilizados, contudo é necessário estar atento se o instrumento utilizado está de acordo com os objetivos e se tem uma qualidade mínima de eficiência na coleta dos dados avaliativos no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Luckesi (2005) apresenta uma definição diferenciada de Hoffmann (2005) quanto aos instrumentos de avaliação. Para o autor, os registros citados anteriormente não são considerados instrumentos de avaliação, e sim instrumentos de coletas de dados para avaliação. Desse modo, os instrumentos citados funcionam para coletar dados que favorecem descrever a realidade de aprendizagem observada. Por isso, consideramos que os instrumentos são técnicas de coletas de dados.

Segundo Luckesi (2005), os instrumentos de avaliação são os recursos metodológicos, utilizados para construir o ato avaliativo que se constitui: a coleta de dados, a qualificação e a tomada de decisão. Já os instrumentos de coleta de dados nas práticas de avaliação têm o objetivo de elevar a habilidade de observar a realidade por meio de escritos, descrevendo-se seus entornos e sua atuação.

Ainda de acordo com Luckesi (2005), ao coletar dados primordiais de uma área

do conhecimento, é de grande importância o professor manter o foco no que é fundamental para essa área. Para que o docente possa escolher instrumentos adequados, necessita de um bom planejamento, elencamos o que realmente é essencial a ser avaliado e se coaduna com o tipo de instrumento a ser escolhido, sem se desviar daquilo que realmente é essencial ao avaliar.

É importante deixar claro que em nossa pesquisa entendemos a definição de instrumentos de avaliação conforme Luckesi (2005) quando diz que o instrumento é o meio utilizado para conseguir informações sobre a aprendizagem do estudante. Isto é, é a ferramenta que favorece avaliar o processo de ensino-aprendizagem em si. Então, as “atividades” e “jogos pedagógicos” trabalhados com os estudantes no AEE, nesta pesquisa, são considerados instrumentos de avaliação, por serem utilizados com metodologia na elaboração do ato educativo. Já a “síntese pedagógica” e os “registros diários” são considerados instrumentos de registros de avaliação, por registrar, organizar e documentar os dados coletados com os instrumentos de avaliação.

A observação crítica das práticas de avaliação é um recurso fundamental para coletar dados das aprendizagens dos estudantes. É importante lembrar que esses instrumentos não são recursos de ameaças, controle, classificação, segregação, e sim servem como mecanismos para vislumbrar, averiguar desempenhos, qualificá-los e fazer um diagnóstico de suas aprendizagens, tendo em vista redirecioná-los da melhor forma possível.

Hoffmann (2005) menciona que os instrumentos avaliativos devem ter a capacidade de registrar todos os momentos do cotidiano escolar, de forma sistemática e intencional. É importante o professor ter o entendimento de todo panorama educativo, da dinâmica de aprendizagem que envolve o estudante e o instrumento – a situação-problema –, para poder refletir sobre suas respostas, tendo em vista as várias dimensões do processo de aprendizagem, efetivando a mediação, no sentido de uma ação reflexiva.

É salutar o professor observar a priori o ato avaliativo, os recursos e os instrumentos utilizados e refletir o que quer observar. Será que o instrumento selecionado é apropriado para esse objetivo e está adequado ao uso desse estudante? Que respostas podem ser suscitadas? Será que com esse instrumento consigo captar o essencial? Será que o estudante tem familiaridade com o instrumento? Todos esses questionamentos precisam ser respondidos ao planejar os instrumentos de avaliação.

Os instrumentos avaliativos, ao serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, não devem ter o caráter classificatório, de comparação de estudantes ou de seleção, por isso não devem apresentar diferentes graus de dificuldades de questões. Eles

devem ser adequados considerando as capacidades cognitivas dos discentes. Então, não há necessidade de dificultar as estratégias para resolução das situações-problema. A orientação de Luckesi (2005) e de Hoffmann (2005) é de elaborar atividades avaliativas com enunciados breves e de explicações claras. A complexidade do conhecimento deve estar voltada à natureza do conhecimento problematizado e não ao formato do instrumento.

Segundo Hoffmann (2005), os melhores instrumentos são aqueles que possibilitam ao professor melhor compreender e descrever as aprendizagens individuais de seus estudantes. Se esse não for o objetivo, é melhor o docente repensar o uso desse instrumento. Além disso, é importante, na atividade avaliativa, analisar a qualidade das respostas dos estudantes, a construção de suas hipóteses, pois, caso não fique claro e não sejam significativas suas aprendizagens, é necessário dar continuidade às atividades complementares e diferenciadas, seguindo o ato avaliativo, em que o professor analisa e reajusta todo o processo.

Os estudos de Sant' Anna (1995) mostram que o professor, ao avaliar, precisa ter uma relação harmoniosa com o estudante, pois o ensino acontece nessa relação interpessoal de confiança que pode favorecer a aprendizagem. Os instrumentos a serem utilizados necessitam ser aplicados em um clima que contribua para a evolução do estudante e não para o surgimento de bloqueios. A própria limitação do estudante em SDI seria melhor diagnosticada quando o instrumento e a organização do ambiente no processo avaliativo for livre de constrangimento.

Ainda segundo a referida autora, o professor, ao utilizar instrumentos de avaliação como recursos para o estudante analisar seu desempenho, estimula o estudante a ser crítico na resolução das situações desafiadoras e analisa também suas iniciativas e ações no processo educativo. Daí a importância do instrumento da autoavaliação que é capaz de dirigir o estudante para o autoconhecimento que se faz no seu processo formativo. Assim, eles são preparados para verificar suas próprias aptidões, atitudes e comportamentos, habilidades e necessidades.

Nessa perspectiva, a autoavaliação favorece o surgimento de responsabilidade individual e coletiva, e o faz aprender a superar as dificuldades, equilibrando o que é possível resolver com suas habilidades e o que será necessário resolver de modo cooperativo com o grupo por meio da avaliação mediada.

Luckesi (2005) comenta que, ao elaborar as questões a serem avaliadas, quaisquer instrumentos devem apresentar o nível de dificuldade compatível com o nível de desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Isso deve se dar com atividades avaliativas

nem mais fáceis e nem mais difíceis, mas que tenham um equilíbrio, proporcionando desafios possíveis de serem superados com o suporte da avaliação mediada, sem esquecer da valorização do nível conceitual do estudante.

De acordo com o autor citado no parágrafo anterior, o nível de complexidade do assunto a ser avaliado deve ser o mesmo que foi sistematizado pelo professor anteriormente. Dessa maneira, não se pode cobrar um nível de alta complexidade para o estudante se o professor sistematizou de forma mais simplória. Além disso, as questões dos instrumentos devem ser claras e compreensíveis para que gerem as respostas adequadas, com algum nível de precisão que capte o que o estudante sabe a respeito de determinado assunto, pois, se não exigir nenhuma precisão, ele irá responder ao que bem entender e pode fugir do contorno definido do problema a ser solucionado, ou seja, os instrumentos precisam ser capazes de aprofundar conhecimentos e habilidades, pois, à medida que estão sendo resolvidas suas questões, elas ajudam a fixar mais ainda as aprendizagens.

Hoffmann (2005) orienta que os instrumentos não devem conter várias questões sobre assuntos variados, mas várias e diferentes questões sobre a mesma temática para que se possa vislumbrar o que o estudante conseguiu sedimentar no aspecto que está sendo investigado. E essa análise deve ser constante. A ideia é elaborar questões menores, frequentes e diversificadas na temática essencial, que vão se alargando à medida que o estudante expõe seus raciocínios diante das variadas questões desafiadoras.

Ainda segundo a autora, o melhor instrumento é aquele em que o professor identifica e descreve as aprendizagens individuais, focando a qualidade das respostas que os estudantes formulam sobre as questões desse instrumento. Se as hipóteses dos estudante não foram significativas ao resolver as questões, precisam ser elaboradas novas e diferentes questões, as quais necessitam ser estudadas e refinadas pelo professor dando continuidade ao ato educativo.

Um dos instrumentos de registros importantes na avaliação do estudante em SDI no AEE é o registro do estudo de caso, o qual objetiva elaborar um perfil do estudante que favoreça a construção do plano de AEE. O estudo de caso é, em sua natureza, um ato de investigação, pelo qual o professor pode “conhecer seu aluno como um todo, e não em partes” (Figueiredo, 2012, p. 4). O método realizado no estudo de caso é a resolução de situação-problema, que identifica a natureza da barreira apresentada no processo educativo do estudante, as habilidades e necessidades dos estudantes para, logo em seguida, suscitar estratégias de intervenção para que possa abrir alternativas para sua solução (Gomes; Figueiredo; Poulin, 2010).

De acordo com Oliveira Neta, Silva e Melo Neta (2020), o estudo de caso como avaliação processual é construído por meio de questões norteadoras realizadas pelo professor do AEE com intuito de elucidar, detectar e apontar para a resolução das barreiras enfrentadas pelo estudante em SDI nos diferentes espaços escolares.

Um outro instrumento de registro importante é o relatório individual e descritivo do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes em SDI, o qual mensura os dados sobre as práticas de avaliação vivenciadas pelos discentes e professores do AEE, exercitando sua reflexão sobre os processos e mediações (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010).

O relatório tem por objetivo expor por escrito, por meio de narrativas, a construção dos processos de ensino e aprendizagem, como o estudante realizou seu percurso, suas aprendizagens, habilidades, necessidades, atividades realizadas e o que ele conseguiu evoluir no ensino e no desenvolvimento. Esse relato favorece ao professor traçar novas estratégias, metas de aprendizagens que serão reavaliadas de forma contínua com vista à evolução do estudante.

Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) comentam que o portfólio também é outra fonte de registro da evolução das aprendizagens dos estudantes em SDI. Esse documento organiza e arquiva as atividades avaliativas realizadas na SRM. E essa seleção de atividades pode ser organizada pelos próprios estudantes, com a intenção de eles visualizarem seus percursos de aprendizagem, assim como, também, podem compartilhar com seus pares e familiares.

Os referidos autores relatam que, no portfólio, deve conter a autoavaliação do estudante, a avaliação do professor do AEE, por meio de parâmetros técnicos e formais, tais como objetivos realizados e a maneira de apresentação do instrumento. O professor também pode elaborar medidas qualitativas em relação à evolução do estudante em SDI, tendo-se como ponto importante suas aprendizagens iniciais, as aprendizagens em vias de consolidação e as aprendizagens já estabilizadas no percurso da aprendizagem e desenvolvimento. Essa forma de registro citada possibilita ao professor e ao estudante acompanhar todo o processo em relação às suas metas de aprendizagem elencadas.

Em nossa pesquisa, investigamos outros tipos de registro de avaliação que são utilizados pelos professores do AEE, os quais são os “registros diários” das avaliações, visto que documentam e favorecem a visualização da evolução do desenvolvimento da aprendizagem do educando e dos objetivos de aprendizagem; bem como a observação da metodologia utilizada e a análise dos resultados alcançados em cada avaliação, mensurando as habilidades e necessidades dos estudantes, favorecendo a uma avaliação do processo. O uso

dos “registros diários” pelo professor poderá contribuir de forma objetiva para a reflexão das práticas, planejamento e tomada de decisão em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Outro instrumento de registro importante que averiguamos é a “síntese pedagógica” utilizada pelos professores do AEE de Caucaia-CE, que se trata de um documento elaborado pelo município, o qual norteia as práticas de avaliação, pontua aspectos do desenvolvimento e aprendizagem que precisam ser trabalhados com os estudantes em SDI.

Ao aferir sobre os instrumentos de avaliação, nesta pesquisa, consideramos todos os instrumentos utilizados no ato avaliativo, que servem para avaliar o processo de ensino e aprendizagem em si, tais como “atividades” e “jogos pedagógicos” variados.

Enfim, os instrumentos de avaliação selecionados, sejam eles “atividades”, “jogos pedagógicos”, “instrumentos de registros”, quais forem, devem ser empregados de forma ajuizada, integrada e rigorosa durante o acompanhamento na avaliação da aprendizagem, pois favorece uma visão global do estudante, criando um quadro mais completo e rico de avaliação. O educador sempre deve ter uma postura de parceria com o estudante na intenção de formar cidadãos de direitos e deveres, protagonistas da própria história e evolução. E essa conquista se encaminha pela avaliação amorosa, qualificada que agrega significados e enriquece a prática pedagógica.

#### ***3.4.5 Avaliação do estudante em Situação de Deficiência Intelectual na SRM***

Nesta subseção, tratamos como acontece o processo de avaliação no AEE para o estudante em SDI em seus três momentos, contudo damos maior profundidade às discussões relativas às concepções de avaliação na SRM.

O processo avaliativo do estudante em SDI deve ser efetivado em três ambientes principais do estudante: SRM, sala de aula comum e família. No espaço escolar, a avaliação se dá em vários momentos e em diferentes ambientes, tais como: recreio, brincadeiras, atividades na biblioteca, refeitório, sala de aula comum, em que o professor do AEE irá observar a organização, gestão, relações e mediações construídas nesses espaços. Já na avaliação realizada na SRM, sala de aula e família têm como objetivo coletar informações sobre o estudante em SDI, levando em conta aspectos do desenvolvimento intelectual, funcionamento cognitivo, aspectos motores, linguagem, meio social e cultural, as aprendizagens escolares, o desenvolvimento afetivo e social, interações sociais, os comportamentos nas situações de mediação, desenvolvimento psicomotor e saúde do estudante (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Após a coleta dessas informações, oportunizadas pelo processo avaliativo nesses três ambientes, o professor tem condições de elaborar o perfil do estudante e esclarecer a natureza do problema, propondo soluções para minimizar as barreiras para que possa melhorar as condições de ensino e acessibilidades dos estudantes nos diversos ambientes escolares.

A avaliação na SRM, que é o nosso foco de estudo, deve ser realizada por meio de situações lúdicas que podem favorecer a liberdade de expressão do estudante em SDI. No primeiro momento, o professor do AEE acolhe a reclamação da família frente às barreiras existentes nos contextos escolares e considera os diversos aspectos do desenvolvimento global do estudantes, tais como aspectos motores, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, funcionamento cognitivo, raciocínio lógico-matemático, afetividade e a relação que estabelece com o ensino (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

No que se refere ao desenvolvimento psicomotor, é relevante que o docente do AEE avalie se o estudante em SDI manipula objetos de diferentes texturas, formas e tamanhos, se consegue manusear o lápis com destreza para escrever letras ou colorir. Caso o estudante demonstre limitações motoras acentuadas, o professor deve, no processo avaliativo, utilizar recursos e instrumentos que favoreçam a acessibilidade na realização da atividade de escrita ou de pintura e oportunizar sua forma de representação do mundo. Os recursos podem ser desde um engrossador, como também uso de pintura livre, a dedo, uso de papel madeira pautado, diminuindo paulatinamente a pauta até chegar ao tamanho do ofício. O uso do computador também é um recurso importante para que o estudante possa demonstrar seu conhecimento (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Para avaliar a linguagem oral do estudante em SDI, o docente do AEE precisa estar atento se o estudante processa com destreza as mensagens e recados, se consegue expressar seus pensamentos e ideias com clareza, com uso dos vocábulos amplos e diversificados de acordo com o contexto em questão, mesmo quando ele não é verbal. Nesse sentido, o professor pode construir recursos, como pranchas ou cartões de comunicação, jogos educativos, uso de tecnologia assistiva por meio de computador e tablet, aplicativos de comunicação. O estudante também pode se expressar por meio de desenho, apontar material, expressão corporal, tanto de afirmação como de negação. A avaliação desses aspectos pode ser realizada por meio de atividades de reconto de história, construção de maquetes, jogo simbólico, jogos variados que estimulem a linguagem, relato de situações vivenciadas ou desenho. Todos esses instrumentos oferecem informação sobre como está o desenvolvimento da linguagem oral dos estudantes em SDI e, nesse sentido, o professor pode compreender esse

aspecto por meio dessas atividades avaliativas (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Com relação à linguagem escrita, o professor do AEE pode avaliar as hipóteses e características da escrita dos estudantes em SDI, em qual nível da psicogênese da língua escrita o estudante se encontra, atividades avaliativas de composição e decomposição do próprio nome, nomes próprios, escrita espontânea, leitura de textos memorizados etc. Essas atividades podem ser realizadas com recursos, como alfabeto móvel, imagens, tabuleiro com letras, palavras lacunadas, visualização da ordenação das letras, sempre trabalhando a análise de sua composição para saber se é necessário suporte ou não de pistas potencializadoras da Zona de Desenvolvimento Proximal, para que eles possam chegar ao nível de desenvolvimento real de suas aprendizagens referente à apropriação do sistema de escrita alfabética (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Na produção espontânea, o professor do AEE pode avaliar por meio de listas de palavras do mesmo grupo semântico. Quanto à avaliação de leitura com o uso de textos memorizados, o docente lê junto ao estudante, aponta as palavras na direção do texto, e depois solicita que o estudante encontre palavras no texto. Além disso, essa avaliação tem como objetivo saber que tipo de estratégia o estudante realiza para a leitura. O objetivo dessas atividades de leitura e escrita não é alfabetizar, mas saber como estão a sua evolução, as concepções na leitura, no sistema de escrita alfabética, bem como a sua relação com o conhecimento escolar (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Quanto ao raciocínio lógico-matemático, o professor do AEE pode avaliar na SRM com o suporte dos testes piagetianos, que são focados na seriação, classificação, conservação de quantidades, de massa, volume, espaço, contagem dentre outros que são basilares para os conhecimentos dos conceitos matemáticos. Além disso, o docente pode voltar-se a avaliar a elaboração de estratégias para resolução de situações-problema pelos estudantes, realizando o levantamento de hipóteses e a mobilização de seus conhecimentos anteriores, bem como gerando alternativas de resolução da situação dada, o que pode favorecer a difusão para outras situações equivalentes.

Ao avaliar a relação que o estudante em SDI tem com o conhecimento, é importante levar em conta se tem uma relação positiva ou negativa quanto aos aspectos motivacionais. Para isso, deve propor atividades que reconheçam o empenho do estudante, encorajam o esforço de diferentes formas, acompanhando o percurso do estudante ao resolver as situações desafiadoras, com pistas conceituais quando necessário. No entanto, não pode resolver o problema pelo estudante, devendo perguntar se a estratégia é apropriada para resolver a situação desafiadora, propor problemas que tenham sentido, evitar colocar muitos

desafios ao mesmo tempo e trabalhar com a disposição dos materiais pouco a pouco, investir em pequenos desafios e encorajar para resolução (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

É importante levar em conta a avaliação dos aspectos da atenção, pois o déficit nesses aspectos pode repercutir de forma negativa nas aprendizagens e atrapalhar a transferência de informação para resolução de situações-problema. Nesse viés, o plano pedagógico de avaliação deve ter como pertinente algumas orientações, como dar informações breves e precisas aos estudantes, utilizar material atrativo que chame a atenção do discente, precisar enfaticamente o que está sendo solicitado para resolver o problema, usar contrastes sonoros e visuais, mobilizando diferentes sentidos, atividades com poucos estímulos e orientar o estudante para rever suas respostas. Essas recomendações dão suporte ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes em SDI (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Além da limitação da atenção, o estudante em SDI tem dificuldades na memória, especialmente no que se refere à memória de curto prazo. Então, o professor do AEE deve considerar o impacto dessa memória em seus processos de aprendizagem. Em seu plano de avaliação, o docente pode usar estratégias como fortalecimento do entendimento da atividade, pedindo o estudante que formule com suas palavras a sua solicitação; pode perguntar se ele já resolveu problema parecido; interrogar sobre a compreensão da atividade; colaborar para que o estudante dê sentido ao caminho de sua aprendizagem; propor nova atividade, fazendo referência à já realizada, na tentativa de paulatinamente o estudante aplicá-la de forma independente; e exercitar a organização do reagrupamento de informações de forma que estimule a retenção dessa informação (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Quanto à transferência do aprendizado, o professor do AEE, no processo avaliativo, pode usar atividades relacionadas à vida cotidiana do estudante, planejar em parceria com o discente a aplicação de novos saberes, em vários contextos, avaliando os impactos de sua aplicação e apresentar gradualmente atividades de transferência por meio de um planejamento minucioso.

Nesse sentido, o professor do AEE precisa propor uma avaliação mediada que dinamize a ação entre o objeto do conhecimento e o estudante, estimulando avaliações também no coletivo para que os estudantes em SDI possam defender seus pontos de vistas, sua expressão do SER, avaliando seus argumentos, prestando atenção para o transcorrer de novas questões que surgirão no entorno do coletivo. Isso pode ser realizado por meio da mediação entre pares, com jogos coletivos, debates a partir de textos em que o discente pode argumentar e contra-argumentar, estimulando a capacidade de realizar descobertas próprias e formular conceitos novos (Hoffmann, 1993).

A mediação do professor no processo avaliativo do estudante em SDI no AEE, ao oportunizar atividades desafiadoras, jamais pode ser opressiva ou de correção, mas sim deve devolver suas hipóteses em forma de questões ou realizando novas tarefas na intenção de confrontá-los em suas ideias, vendo diferenças e contradições para assim desenvolvem seus pontos de vistas e argumentos. Essa dialogicidade é construída de forma lenta e gradual, exigindo conhecer o estudante e valorizar o seu momento de construção (Hoffmann, 1993).

Enfim, todas essas concepções de avaliação tratadas neste tópico são essenciais e precisam ser levadas em conta no processo avaliativo do estudante em SDI, pois podemos observar, dialogar com as hipóteses construídas ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento, e entender como se dá essa relação.

## 4 METODOLOGIA

“O mais importante do bordado, é o avesso. É o segredo do ponto, é o rendado do tempo. É como me foi passado o ensinamento”

(Jorge Vercillo e Jota Velloso, 2010)

A escolha por um percurso metodológico de pesquisa não é uma atividade fácil, pois requer do pesquisador muito estudo, organização, sensibilidade, dedicação e intencionalidade. Alinhado a isso, na imersão da pesquisa, há desafios, regados à curiosidade e descoberta de novos significados.

Denzin e Lincoln (2006) mencionam que essa busca por “significados” requer uma atitude curiosa do pesquisador para aprofundar o universo dos participantes a partir dos significados que as pessoas atribuem a eles, e assim entender melhor o fenômeno em questão.

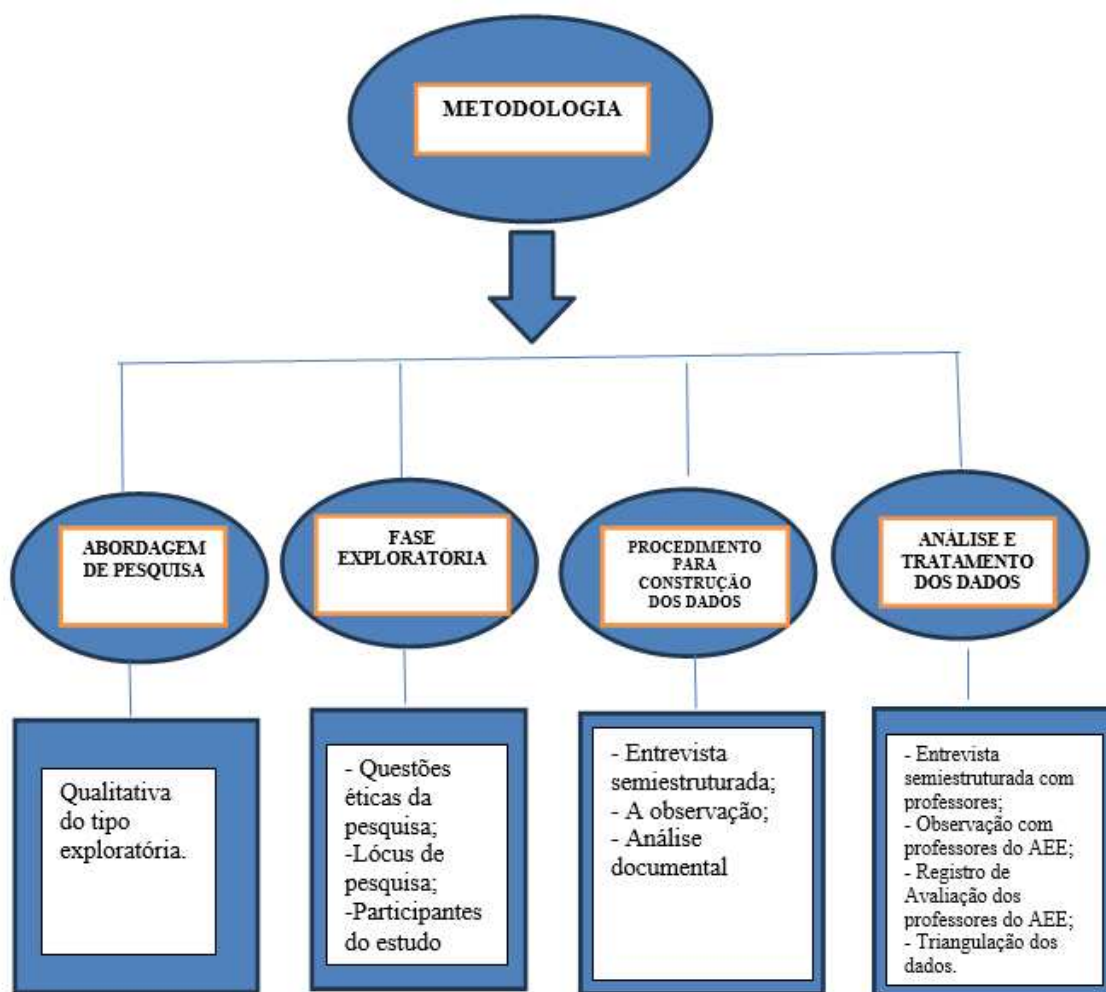
E essa procura por respostas é que movimenta a busca por esclarecimentos da realidade apresentada. A ciência evolui por conta das rupturas epistemológicas que irrompem com o senso comum, em consonância com o empenho do pesquisador, mediante a reflexão do referencial teórico, métodos, técnicas, variedades de procedimentos e formas de registros, alinhados à vontade de conhecer e aprimorar saberes diante do objeto de estudo.

Com essa intenção para a realização desta investigação, cujo objeto de estudo está relacionado à avaliação do professor do AEE na Sala de Recurso Multifuncional com estudante em situação de deficiência intelectual, traçamos como objetivo geral analisar a avaliação da aprendizagem de estudante em SDI realizada por professores do AEE na SRM do município de Caucaia-CE. Para isso, identificamos as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na SRM, aferimos os instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes em SDI e averiguamos os documentos de registros utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes em SDI.

Para melhor entendimento dos caminhos traçados na busca pelos objetivos de pesquisa, consideramos importante tornar mais nítida a organização da metodologia. Para isso, neste capítulo, estruturamos a pesquisa em quatro partes: Abordagem de pesquisa, fase exploratória do campo, procedimentos para construção dos dados, e análise e tratamento dos dados. Na primeira parte, descrevemos a abordagem qualitativa do tipo exploratória. Na segunda parte, evidenciamos a fase exploratória do campo no qual detalhamos como os dados foram coletados, explicando cada passo das ações realizadas quanto ao lócus e participantes

do estudo; e, na terceira parte, apresentamos os procedimentos para a construção dos dados, mensurando os instrumentos de coleta de dados utilizados e a sua relação com os objetivos de pesquisa alcançados; por fim, finalizamos a quarta parte apresentando a análise e o tratamento dos dados pormenorizando as categorizações dos dados por instrumento, os quais depois foram triangulados e organizados em indicadores, compondo, assim, as dimensões de cada escopo de análise.

Figura 2 – Síntese da organização da metodologia



Fonte: Produzida pela autora da obra.

#### 4.1 Abordagens da pesquisa

Nesta subseção, é apresentada a abordagem de pesquisa escolhida que se trata da abordagem qualitativa do tipo exploratória do campo. Na pesquisa qualitativa em Educação, para Bogdan e Biklen (1994), evidenciam-se seis características básicas, tais como: ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados, sendo o pesquisador o seu principal

instrumento; os dados coletados são majoritariamente descritivos, com material coletado rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; as citações são constantemente usadas para validar uma afirmação ou explicitar uma perspectiva; o cuidado com o processo é maior do que com o produto; os "sentidos" como os sujeitos interpretam o mundo, encaram as questões em estudo e suas vivências são focos de atenção especial por parte do pesquisador; a análise dos dados orienta-se pelo processo indutivo, ou seja, as abstrações configuram-se a partir do tratamento dos dados em um processo de baixo para cima.

Segundo Ludke e André (1986), a construção do estudo equivale a um funil: no início há questões muito amplas de interesse, que aos poucos vão se tornando mais diretas e específicas. O pesquisador pensa nas áreas de interesse até aprofundar as reflexões à medida que o estudo vai tomando forma.

As escolhas feitas pela abordagem qualitativa, pelas técnicas de entrevista semiestruturada e pela observação e registros escritos ocorreram a partir do que foi indicado por André (2005), para quem a pesquisa qualitativa deve atestar, na medida do possível, o contato direto com as informações genuínas dos sujeitos, de forma a coletar dados descritivos em uma linha mais compreensiva.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), objetiva favorecer uma maior familiaridade com o problema de pesquisa, com a intenção de fazê-lo mais compreensível. Essa abordagem de investigação tem a intenção de refletir sobre os questionamentos suscitados na pesquisa e se volta a identificar e a entender os fenômenos da educação que precisam ser explorados (Zikmund, 2000, p. 89):

Os estudos exploratórios costumam ser úteis para diagnosticar situações, descobrir soluções alternativas ou descobrir novas ideias. Este trabalho é feito nos estágios iniciais de um processo de pesquisa mais amplo, visando esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser coletadas para a conclusão do estudo.

Ao cumprir a explanação das abordagens metodológicas que fundamentam a pesquisa realizada, qualitativa de natureza exploratória, convém neste momento descrever com precisão o percurso de como os dados foram coletados, explicando cada passo das ações realizadas, mediante o detalhamento sobre a escolha da escola, professores e procedimentos adotados. Na intenção de nos aproximar do cotidiano escolar, realizamos a pesquisa de campo *in loco* em duas escolas da rede pública municipal de Caucaia-CE, com duas professoras do AEE, na rotina da Sala de Recurso Multifuncional, durante três meses seguidos e em dias determinados. No subtópico seguinte, pontuamos sobre a fase exploratória do campo, com as questões éticas de pesquisa e o detalhamento sobre a escolha da escola, dos professores e dos

processos seguidos.

## **4.2 Fase exploratória**

Nesta subseção, apresentamos a fase exploratória contendo o relato dos primeiros encaminhamentos, quanto à entrada no comitê de ética; os critérios de escolha do lócus de estudo; e os participantes da pesquisa. Cumpre destacar que a fase exploratória do campo iniciou-se durante o mês de abril de 2025, na cidade de Caucaia-Ceará, na Secretaria Municipal de Educação. Essa etapa objetivou identificar a região que apresentava maior número de salas de recurso multifuncionais. Com efeito, o interesse foi definir em qual região deveria se concentrar o foco de estudo. Após a escolha da região, os sujeitos selecionados para a pesquisa foram escolhidos por critérios explicitados nos tópicos a seguir.

Para a construção desta fase exploratória do campo de pesquisa, estabelecemos contatos prévios com a Supervisão da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Caucaia, levamos em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), solicitando a autorização para a realização do levantamento de alguns dados iniciais referentes a matrículas dos estudantes em SD e, em especial, dos estudantes em SDI, quantitativos de SRMs nos anos de 2023 e 2024 .

Essa etapa do estudo também foi desenvolvida por meio de pesquisas no Censo Educacional, no banco de dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) e no documento das Diretrizes Municipais do ensino fundamental de Caucaia. Do censo educacional, extraímos a quantidade e o perfil dos ESD atendidos nas SRMs. No banco de dados da SME, coletamos informações estatísticas relativas à oferta do AEE e ao número de professores das SRMs.

Os dados coletados na fase exploratória do campo desta pesquisa indicaram a quantidade de professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, a quantidade de salas e o perfil dos estudantes atendidos. A reunião desses indicativos, os quais serão expressos nos tópicos a seguir, possibilitou a realização da etapa seguinte que será a coleta dos dados. A seguir explanamos cada fase exploratória de campo.

### ***4.2.1 Questões éticas da pesquisa***

Na intenção de cumprir com o rigor ético, nossa pesquisa deu entrada, em maio de 2025, no comitê de ética da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o preenchimento de

todos os dados requeridos pela plataforma Brasil, sendo aprovada em junho do mesmo ano. Depois da aprovação, iniciamos o andamento do estudo e utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi lido, preenchido e assinado pelas professoras do AEE que fizeram parte do nosso estudo.

A ética é uma junção de valores e diretrizes que devem permear a pesquisa científica, tanto o pesquisador como os partícipes do estudo precisam ter um respeitoso relacionamento em todos os processos da investigação, assegurando que os resultados das pesquisas sejam confiáveis (Brasil, 2016).

Fiorenti e Lorenzato (2009), ao citarem Gauthier (1987), mensuram que a ética transpassa toda a investigação desde a escolha da temática, dos sujeitos, dos instrumentos de coletas, das análises e conclusões. A ética na pesquisa tem como objetivo os direitos dos participantes ao respeito mútuo e à preservação do bem-estar de ambos. Portanto, é importante a preservação da identidade das pessoas envolvidas e a fidelidade das informações; ademais, as consequências sociais e políticas devem ser levadas em conta.

As normas éticas orientam que o pesquisador, antes de iniciar a pesquisa de campo, deve informar aos participantes sobre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos para coleta dos dados e como estes serão expostos pelo pesquisador. Isso se dá para que os partícipes possam ter a adesão de forma voluntária, tendo o entendimento da composição do estudo e das responsabilidades envolvidas (Bogdan; Biklen, 1994).

O pesquisador precisa levar em conta que a pesquisa em ciências humanas e sociais requer o respeito e a garantia dos direitos dos participantes. Deve ser, portanto, projetada, analisada e implementada de forma que possa conjecturar e livrar os participantes de possíveis problemas (Brasil, 2016).

Durante a investigação desta pesquisa, os princípios éticos foram uma meta importante, consentindo que os participantes possam ter um envolvimento na pesquisa de forma consciente, voluntária e autorizada, podendo até mesmo ocorrer o cancelamento de sua participação no processo a qualquer momento. É importante destacar que todo o percurso do estudo foi transparente do início ao fim.

#### ***4.2.2 Locus de pesquisa***

O estudo foi realizado em duas instituições educacionais da rede pública de ensino de Caucaia, que se concentram na região da Jurema por apresentar o maior número de SRMs do município.

O estudo foi realizado em Caucaia por ser o município no qual atuo há mais de 20 anos. Essa escolha reflete o apreço que tenho pela região, por ter me acolhido e contribuído para a minha formação no decorrer desses anos. Além disso, é visto como um dos maiores municípios do estado do Ceará. Nesse sentido, a pesquisa intencionou discutir e gerar reflexões sobre a avaliação do estudante em situação de deficiência intelectual no AEE.

Caucaia é um município da região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, dividido em seis regiões: Sede, Jurema, Praia, Garrote, BR-222 e BR-020. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a área do município era de 1.223,246 km<sup>2</sup>, o que o coloca na posição 32 de 184 municípios existentes no estado. Seu contingente populacional é de 355.679 habitantes (2022) e sua densidade demográfica é de 290,77hab./km<sup>2</sup>.

De acordo com esses dados, Caucaia tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,682 (2010) e PIB *per capita* de 19.873,31 reais (2020). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.682 é considerado médio (8º no Ceará). Dentre algumas peculiaridades, a cidade tem, como parte integrante de sua população, comunidades indígenas, como a dos Anacés e dos Tapebas, além de também integrar comunidades quilombolas, como Camará, Boqueirão da Arara, Cercadão, dentre outras. O município é conhecido como uma das cidades cearenses que possui três climas, uma vez que apresenta, em sua geografia, regiões de praia, serra e sertão.

Caucaia é considerada uma das cidades mais violentas do estado do Ceará, apresentando altos índices de homicídios, assaltos e latrocínios, em virtude, principalmente, da grande desigualdade social no município. De acordo com a pesquisa do Atlas da Violência (2024), um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), Caucaia é a segunda cidade mais violenta do Ceará, com o índice de 56,2% em homicídio.

Com relação à escolarização dos Caucaienses, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,3%. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2021, para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, era 5,5; e 4,8 para os anos finais.

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2023, o município tinha 182 instituições educacionais com 54.474 estudantes matriculados, entre Educação Infantil e ensino fundamental. Em relação à Educação Especial, no mesmo ano (2023), o município registrou o quantitativo de 2.764 ESD, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas

Habilidades/Superdotação, apresentando 696 (seiscentos e noventa e seis) estudantes em SDI.

O Quadro 8 apresentam o quantitativo de estudantes, público-alvo da Educação Especial, matriculados no ano de 2023.

Quadro 8 – Estudantes público-alvo da Educação Especial – 2023

<b>ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2023</b>	
Altas habilidades /superdotação	1
Deficiência intelectual	696
Deficiência visual	24
Surdez	35
TEA	1817
Deficiências múltiplas	90
Deficiência física	101
<b>TOTAL</b>	<b>2764</b>

Fonte: Secretaria de Educação de Caucaia

De acordo com o Quadro 8, a segunda categoria de discentes que tem um quantitativo maior é de estudante em SDI, ficando atrás somente dos estudantes com TEA. Nesse aspecto, podemos observar a necessidade de mais pesquisas nessa área para os estudantes em SDI, pois ainda é um público em número considerável.

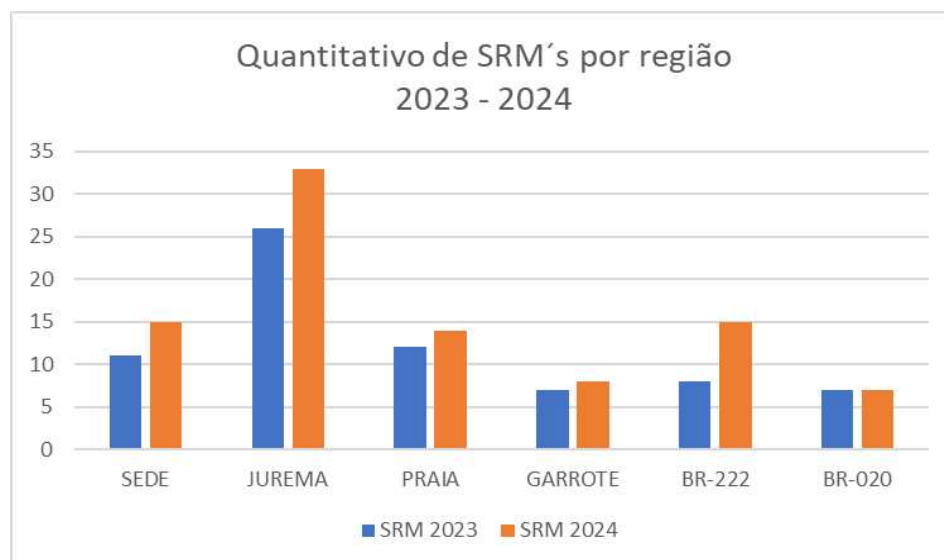
Para atender a essa clientela, no ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibilizou, na rede de ensino, 71 (setenta e uma) SRMs, sendo 61 (sessenta e uma) implementadas com aquisição de recursos oriundos do Programa de Implantação de SRM do MEC, e 17 (dezessete) por iniciativa própria da SME, sem recebimento dos referidos recursos do MEC. Em 2024, esse quantitativo ampliou para 92 (noventa e duas) SRMs.

A SME dispõe de 02 (dois) Centros de AEE (Fundação Perpétua Magalhães – FUNPEM e Pequeno Cotelengo Dom Orione – CAEEDO) e 02 (dois) núcleos de atendimento multiprofissional (Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado – NAPE e Núcleo de Atendimento Educacional Especializado de Caucaia – NAEESC).

A Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2024, tem em seu quadro de docentes 101 (cento e um) profissionais atuantes na Educação Especial (AEE, NAPE, NAEESC, CAEEDO, SME), sendo 61 (sessenta e um) efetivos, dentre eles, 09 (nove)

atuando em outras funções e 40 (quarenta) contratados temporariamente. O gráfico 1 ilustra a distribuição de SRM por região nos anos de 2023 e 2024.

Gráfico 1 – Quantitativo de SRMs de 2023 e 2024



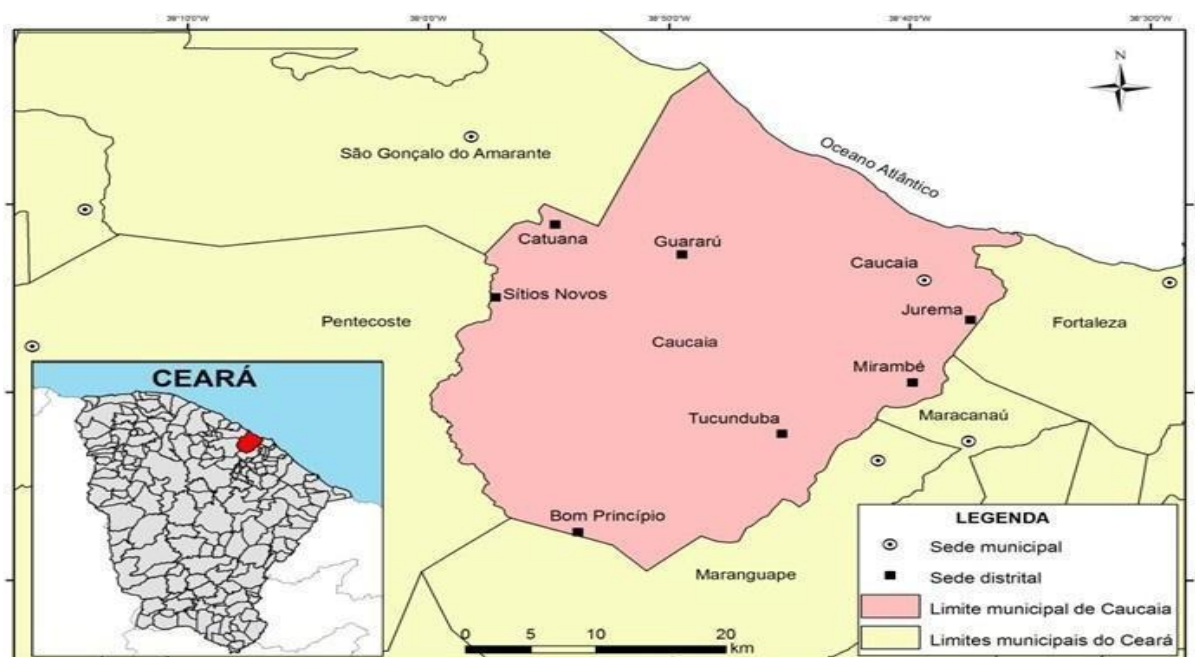
Fonte: Secretaria de Educação de Caucaia

De acordo com os dados coletados quanto ao quantitativo de SRM, percebemos que a região da Jurema concentra o maior número de SRMs do município, isso demonstra que é uma região que requer maior investimento por conta da demanda de estudantes em SD matriculados nas escolas. Por conseguinte, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos da referida região.

A Jurema é um distrito do município de Caucaia considerado como um dos mais populosos da cidade. Com densidade demográfica de 7657,38, faz parte da região urbana. É um distrito criado pela Lei Municipal n.º 549, de 05 de março de 1990, apresentando área total de 17027 km<sup>2</sup>, com população de 129.276 habitantes. É uma região limítrofe com a cidade de Fortaleza e a sede do município (IBGE, 2022).

Veja o Mapa:

Figura 3 – Mapa da cidade de Caucaia



Fonte: Medeiros *et al.* (2012)

Evidenciamos que as duas escolas selecionadas para a pesquisa são localizadas na região Jurema e que foram escolhidas mediante a análise e critérios de escolha dos participantes da pesquisa que são explicados mais à frente. Nas duas escolas escolhidas, os professores do AEE das escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa são especialistas no AEE, com mais de 10 anos atuando na Sala de Recurso Multifuncional, e apresentam mais de 10 estudantes em SDI matriculados na sala de aula regular e no AEE.

A partir disso, procuramos contatos das duas escolas escolhidas para ver a disponibilidade da instituição em nos receber e se de fato os critérios da escolha dos participantes, que são explicitados logo a seguir, estavam sendo atendidos. A aproximação com as instituições ocorreu por meio da professora do AEE selecionada. Ao procurar a gestão das escolas de forma presencial, explicamos a pesquisa na íntegra e solicitamos a assinatura do documento de autorização da pesquisa na instituição que seria homologado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC/PROPESQ. Somente após a autorização dos gestores escolares e do parecer do Comitê de Ética aprovado, iniciamos os trabalhos nas escolas com os participantes do estudo. É importante destacar que não iremos expor o nome das escolas e dos participantes da pesquisa na intenção de garantir o anonimato da pesquisa. Sendo assim, foram elaborados codinomes para identificá-las. ESCOLA 01- Professor P1, ESCOLA 02- Professor P2.

A ESCOLA 01 é uma Instituição Educacional de médio porte, localizada na

região da Jurema, atende à Educação Infantil dos níveis II ao V, crianças pequenas e bem pequenas e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (anos iniciais e finais), com os 672 estudantes, dos quais 222 são matriculados no turno da manhã, 223 durante à tarde e 227 no tempo integral. Além da Educação Básica, oferece os projetos Mathena e Portheme (ensino fundamental I - 4º e 5º ano), laboratórios de Matemática, Informática e Ciências, assim como o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é atender estudantes em situação de deficiência. A instituição passou por uma ampliação e reestruturação física que a transformou em um ambiente agradável e favorável para o desenvolvimento dos estudantes. Atualmente, apresenta 42 dependências, entre salas de aula, banheiros, diretoria, secretaria, sala de professores, laboratórios, cozinha, sala de coordenação, biblioteca, sala multifuncional (AEE), almoxarifado e quadra de esportes.

No atendimento ao público estudantil, desenvolve projetos sociais, como estímulo à leitura e à escrita, respeito às diferenças, conscientização ambiental, dentre outros. Para esse objetivo, conta também com o apoio da comunidade do entorno, que é composta de gente simples, trabalhadora e que participa ativamente das diversas atividades escolares, contudo essa região sofre com a ausência de políticas públicas, principalmente na questão socioeconômica. Essa realidade se apresenta na esfera escolar, passando por desafios como marginalidade, violência, evasão escolar e baixa renda. Esse cenário revela não apenas a fragilidade das políticas públicas voltadas à educação, mas também o distanciamento entre a comunidade e o ambiente de estudos. Hoje, a ESCOLA 01 é vista por muitos como um refúgio da situação social em que estão inseridos e como uma possibilidade de resguardar, pelo menos em parte, a juventude. Apesar da intenção do cumprimento desse papel, é pertinente dizer da importância do apoio dos órgãos públicos responsáveis e da comunidade para que resultados positivos sejam obtidos em todas as esferas.

A ESCOLA 02 é formada pela Educação Básica, ensino fundamental do 1 ao 9 ano e educação de jovens e adultos, tendo turmas que funcionam em horário integral de 07h às 17h e turmas regulares nos turnos manhã 07h às 11h, tarde 13h às 17h e noite 18h às 21h. A Instituição Educacional dispõe de 18 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 Sala de Recurso Multifuncional, 01 pátio coberto, 01 quadra. Quanto à matrícula, apresenta 751 estudantes, dentre estes 95 estudantes PAEE, divididos nos turnos manhã com 159 estudantes, tarde com 143 estudantes, Tempo Integral com 365 estudantes e noite, na modalidade EJA, com 84 estudantes.

A comunidade onde a escola está localizada pertence à região da grande Jurema, que tem como fatores relevantes, grande número de escolas, bairros com altas taxas

populacionais e muitas áreas periféricas de risco. A comunidade do entorno da escola é formada predominantemente por famílias de baixa renda e com baixa escolaridade, sendo grande parte dos moradores assalariados ou que atuam na informalidade. A comunidade possui muitas dificuldades com infraestrutura, além dos alagamentos na quadra chuvosa. A escola apresenta um alto índice de desistência e transferência de estudantes, devido a questões de segurança pública, contudo funciona como um marco de resistência, buscando incentivar melhores condições de vida por meio do engajamento da comunidade em atividades sociais, culturais e educacionais, que resultem em melhorar o acesso e a permanência no processo de aprendizagem com dignidade.

Neste momento, pormenorizamos a escolha dos participantes do estudo.

#### ***4.2.3 Participantes do estudo***

A priori, da região Jurema, selecionamos duas professoras da SRM, as quais atuam na rede pública municipal de Caucaia na função de Professor do AEE. No que consiste à exploração do campo para a seleção dos participantes da pesquisa, registramos um número diferenciado. Na fase exploratória, participaram 14 professoras, enquanto, na fase do desenvolvimento da pesquisa, participaram duas professoras.

Foram eleitos alguns critérios para a escolha dos sujeitos, tais como:

- Ser do quadro efetivo da rede municipal de Caucaia e estar em pleno exercício na SRM: ser estável na função é um critério importante, pois esse profissional possui grau maior de autonomia em suas ações, além de sua permanência na instituição favorecer o tempo necessário para a realização da pesquisa;
- Estar no mínimo há dois anos exercendo a função na Sala de Recurso Multifuncional: este critério foi adotado, pois se considera um tempo mínimo necessário para que o profissional tenha condições de refletir sobre a realidade da sua prática pedagógica cotidiana;
- Ter pelo menos um estudante em SDI matriculado e frequentando o Atendimento Educacional Especializado;
- Ter formação a nível de especialização no Atendimento Educacional Especializado ou na Educação Especial/ Inclusiva;
- Estar disposto a colaborar com a pesquisa;
- Apresentar o maior número de estudantes em SDI matriculados na SRM.

Na etapa exploratória do campo, no intuito de delimitar os participantes da

pesquisa, realizamos mais uma visita à Secretaria de Educação de Caucaia no setor da Educação Especial e coletamos alguns dados referentes aos professores, tais como: escola de lotação, modalidade de atendimento e informações sobre o vínculo profissional. O total de professores do AEE dessa região corresponde a 32 docentes, especificados no Quadro 10 a seguir:

Quadro 9 – Quantitativo de professores do AEE da região Jurema

	<b>ED. FUNDAMENTAL</b>	<b>ED INFANTIL</b>	<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>
Concursados	17	6	23
Contratados	7	2	9
<b>TOTAL</b>			32

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda nessa fase, com objetivo de afunilar ainda mais a escolha dos participantes da pesquisa, foram enviados aos 17 professores das SRMs que são concursados e do ensino fundamental, via *WhatsApp*, um questionário elaborado no *Google Forms* com perguntas que contemplam os outros critérios de escolha dos sujeitos, tais como tempo de serviço no AEE, formação e número de estudantes em SDI. Dos 17 questionários enviados, obtivemos 14 retornos. Os perfis dos 14 participantes da fase exploratória quanto ao tempo de serviço no AEE estão expressos no Quadro 11 a seguir:

Quadro 10 – Tempo de serviço no AEE de 14 participantes

<b>ANOS</b>	<b>PROFESSORES</b>
Menos de 2 anos	2
2 a 4 anos	1
5 a 10 anos	2
11 a 16 anos	9
Total	14

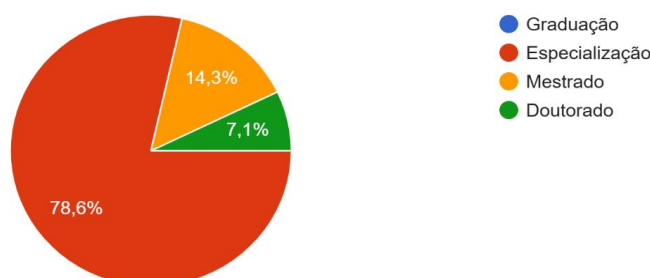
Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos aspectos da formação, todos os 14 professores apresentam especializações na área da educação especial, tais como: especialização no Atendimento Educacional Especializado, especialização em educação inclusiva, mestrado e doutorado em Educação. A seguir o Gráfico 2 revela o nível de formação:

Gráfico 2 – Nível de formação atual dos professores do AEE da Jurema (Caucaia-Ceará)

Qual nível de sua formação atual?

14 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere a cursos de curta duração, todos os professores realizaram cursos variados na área da educação especial/inclusiva, tais como: Libras, Braille, deficiência intelectual, AEE, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, surdocegueira, oficinas inclusivas no âmbito escolar, alfabetização do aluno com autismo e recursos adaptados, Desafios sensoriais na Deficiência visual, Autismo-estratégias lúdicas e neuroplasticidade, Práticas Inclusivas no AEE, Formação Continuada em Ed. Infantil na Perspectiva Inclusiva, Terapia ABA, PEI na Prática e Seletividade Alimentar.

O outro critério de escolha é a média do quantitativo de estudantes em Situação de Deficiência Intelectual matriculados na escola e no AEE com boa frequência, referente aos 14 professores. A seguir, o quadro explicativo:

Quadro 11 – Média do quantitativo de estudantes em SDI matriculados na escola e no AEE

ESTUDANTE MATRICULADOS NO AEE/MÉDIA	PROFESSORES
0 a 3 estudantes	8
4 a 9 estudantes	3
Acima de 10 estudantes	3

Fonte: Dados da pesquisa

As professoras selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa são duas pedagogas, especialistas no AEE que apresentaram mais de 10 estudantes matriculados na sala de aula regular e no AEE, com mais de 10 anos atuando no AEE e se mostraram dispostas a participar da pesquisa, contemplando, além disso, todos os critérios de escolha

citados anteriormente.

As professoras P1 e P2 são efetivas da rede municipal de Caucaia-CE, atuantes na ESCOLA 01 e ESCOLA 02 de ensino fundamental, respectivamente. A formação inicial das duas profissionais é Pedagogia. Ambas possuem especialização no Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia, além disso, na formação contínua, destacam-se cursos variados na área da educação especial/inclusiva, tais como: Libras, Braille, deficiência intelectual, AEE com atenção à educação infantil, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, surdocegueira, oficinas inclusivas no âmbito escolar.

Quanto ao tempo de serviço na educação, a professora P1 tem vinte e dois anos no magistério, passando três anos como professora do ensino fundamental na sala de aula regular e depois passou a atuar em 2006 na área da educação especial, especificamente na sala de apoio pedagógico que depois se transformou na Sala de Recurso Multifuncional, após a implementação da PNEEPEI – 2008. Já a professora P2 tem vinte e três anos no magistério, especificamente na área da educação especial, inicialmente na sala de apoio pedagógico, a qual, logo depois da PNEEPEI – 2008, passou a atuar na SRM. As duas professoras totalizaram 16 anos no Atendimento Educacional Especializado cada uma.

O número de estudantes PAEE matriculados na ESCOLA 01 é de 106 estudantes, no AEE da professora P1 estão matriculados 45 estudantes, dentre estes, 16 são estudantes em SDI. O número de discentes PAEE matriculados na ESCOLA 02 são de 98 estudantes, no AEE da professora P2 estão matriculados 50 discentes, dentre estes 15 são estudantes em SDI.

No quadro abaixo, estão organizadas as informações concernentes à identificação de cada professora referente à idade, formação, tempo de serviço, número de estudantes em SDI, vejamos:

Quadro 12 – Identificação das professoras da pesquisa

<b>DOCENTES</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Idade	58	48
Vínculo profissional	Efetivo	Efetivo
Tempo de serviço no ensino comum	3 anos	0
Tempo de serviço na Sala de Apoio Pedagógico	3 anos	7 anos
Tempo de serviço no AEE	16 anos	16 anos
Formação	Pedagoga e especialista no AEE e psicopedagogia	Pedagoga e especialista no AEE psicopedagogia

Quantidade de estudantes PAEE matriculados no AEE	45	50
Quantidade de estudante em SDI no AEE	16	15

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação aos estudantes, os quais foram os nossos informantes, elaboramos dois critérios, conforme destacamos a seguir: estar matriculado em um dos anos iniciais do ensino fundamental e no AEE, ter boa frequência e apresentar diagnóstico de situação de deficiência intelectual. Diante dos critérios ora estabelecidos, apesar de termos encontrado estudantes em SDI em idades e turmas variadas, isso não comprometeu a pesquisa, pois o nosso foco principal de observação corresponde aos professores em suas concepções de avaliação na SRM, aos instrumentos e documentos utilizados para avaliar os estudantes em SDI.

### **4.3 Procedimentos para a construção dos dados**

Nesta subseção, consta a explanação dos procedimentos de investigação que foram utilizados para a construção dos dados da pesquisa. Para a geração dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos: a) a aplicação de uma entrevista semiestruturada com professores do AEE dos estudantes em SDI que atuam na SRM; b) Observação das práticas de avaliação nos espaços da SRM com base em um roteiro construído com esse objetivo. c) Análise documental. Nos subtópicos a seguir, detalhamos cada procedimento.

#### ***4.3.1 Entrevista semiestruturada***

As entrevistas configuram-se como um instrumento importante na construção de dados em pesquisas qualitativas, pois nos oportunizam aferir as singularidades dos sujeitos, seu posicionamento e intenções. Nesse sentido, é tido como um elemento muito eficaz, desde que seja executado corretamente (André, 2005).

Devemos buscar a melhor maneira de formular as perguntas, mantendo uma postura adequada e atenta frente ao sujeito entrevistado, pois, nesse processo de interação social, tanto verbal, como não verbal, que acontece frente a frente entre o pesquisador e o pesquisado, podemos desvelar o fenômeno em estudo.

Para Gil (2009), a entrevista é uma das técnicas mais importantes utilizadas no âmbito das Ciências Sociais, a qual tem como característica a flexibilidade. É um delineamento adequado para obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fizeram ou fazem, bem como explicações ou razões acerca dos fatos precedentes.

De acordo com Manzini (2004), as entrevistas podem ser divididas em três tipos: estruturada, semiestruturada e não estruturada (também conhecida como aberta). Nesta pesquisa, utilizamos a pesquisa semiestruturada, pois temos como objetivo deixar o professor colaborador da pesquisa mais à vontade para expressar suas ideias, podendo, assim, fluir melhor suas concepções acerca da avaliação da aprendizagem dos estudantes em SDI.

A entrevista semiestruturada permite ao entrevistado participar da construção do conteúdo da pesquisa, na medida em que ele pode manifestar suas ideias de maneira espontânea dentro de sua linha de raciocínio, sem desviar o foco dos pontos levantados pelo entrevistador (Trivinos, 2008).

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 40) mencionam que a entrevista semiestruturada atende a esses critérios desejados, na medida em que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Para esse fim, é utilizado um roteiro para orientar-nos e não perdermos o foco nos objetivos do estudo.

O uso da técnica da entrevista semiestruturada contribuiu para responder ao primeiro e ao terceiro objetivos de pesquisa, os quais consistem em identificar as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na SRM e averiguar como se dá o uso dos documentos de registros que podem orientar as práticas de avaliação no âmbito da SRM aos estudantes em SDI. Especificamente, os instrumentos são a síntese pedagógica e os registros de avaliação.

Essa técnica foi realizada presencialmente e individualmente na SRM da escola. Em dia e horário marcados previamente. Todo o período da entrevista foi gravado por meio do aplicativo de celular gravador de voz e depois transcrito pelo aplicativo TRANSCRIPTOR. Contudo foi necessária uma releitura da transcrição para melhor refinamento dos dados obtidos da entrevista.

Desse modo, a condução da entrevista semiestruturada, pela qual optamos nesta pesquisa, direcionou-se por um roteiro (APÊNDICE B) composto por uma questão central norteadora, sob a orientação de três eixos temáticos:

1. Compreensão sobre as concepções de deficiência;

2. Entendimento acerca das concepções sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento no espaço da SRM;
3. Conhecimento sobre os instrumentos utilizados para avaliar o estudantes em SDI.

Na construção da entrevista, foi observado um clima agradável, flexível, de diálogo. Esse momento, sobretudo de escuta, favoreceu o emergir de elementos que contribuíram para a compreensão complexa das ações e concepções pedagógicas de avaliação dos professores do AEE realizadas junto ao estudante em SDI que são apresentadas na seção de análise dos dados.

#### ***4.3.2 A observação***

A observação foi um dos instrumentos utilizados na geração de dados. De acordo com Ludke e André (1986), a observação propicia ao pesquisador perceber os fatos diretamente com a intermediação do pesquisado, desvelando os elementos e aspectos que influenciam na realidade em estudo.

O referido autor comenta que a observação é um instrumento que favorece a vivência próxima do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Permite a captação do ponto de vista da pessoa, pois, à medida que o observador acompanha no local as experiências do dia a dia das pessoas, pode captar a sua visão de mundo e os significados que eles atribuem à realidade.

A observação é tida como recurso favorável ao trabalho na perspectiva de objeto de estudo, cuja problemática é pouco investigada. A técnica de observação [...] “se torna crucial nas situações em que existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados”. (Ludke; André, 1986, p. 26). Nesse sentido, ela deve ser pontuada e guiada pelos objetivos da pesquisa e referencial teórico para não perder o foco.

Diante disso, para que a observação na nossa pesquisa não se desviasse do foco de estudo, foi elaborado um roteiro de observação (APÊNDICE C) que orientou nosso olhar no período de observação.

O roteiro de observação contribuiu para a verificação do primeiro e do segundo objetivos de pesquisa, a saber: Identificar as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na SRM; Aferir os instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes em SDI.

O momento de observação foi realizado com 10 dias de observações de duas horas

na SRM de cada professora no momento da realização da avaliação junto ao estudante em SDI. O total das observações é de vinte sessões, totalizando 20 horas de observação de cada professor, totalizando, no geral, 40 horas de observação de pesquisa.

Todas as sessões foram gravadas em áudio, transcritas, categorizadas e catalogadas de modo escrito no roteiro de observação, como também foi feito por meio de fotografias. Todo o processo de categorização e construção do roteiro será melhor explicado na análise dos dados.

A organização do roteiro de observação, que se utilizou nesta pesquisa, foi construída por inspiração no documento *Referencial de Avaliação da Aprendizagem da Educação Especial de Caucaia*, desenvolvido no âmbito municipal. Esse documento foi elaborado pela Supervisão de Educação Especial do município, junto às professoras do AEE, no intuito de nortear a avaliação dos estudantes em SDI no ensino comum. Além desse documento, também nos orientamos pelo roteiro de observação de sala de aula da pesquisa PIBIC da própria linha de pesquisa Linguagens e Práticas Educativas da qual faço parte.

O instrumento de observação para esta investigação apresenta dois itens assim estruturados:

- Concepção de avaliação dos professores;
- Instrumentos utilizados para avaliar.

Os tópicos acima citados estão compostos por subitens que estão dispostos no APÊNDICE B. Nesta investigação, foram utilizados 20 dias de observações, de 2 horas aula, na frequência de duas vezes por semana, nas duas 2 SRMs, totalizando 40 sessões observadas, as quais foram realizadas durante o início do segundo semestre de 2025.

#### ***4.3.3 Análise documental***

Nesta pesquisa, está disposta a análise documental em fontes primárias com intuito de investigar os documentos que compõem os instrumentais de registros de avaliação do AEE no âmbito da SRM, utilizados pelo município de Caucaia para avaliar os estudantes em SDI. Tais documentos orientam as práticas pedagógicas de avaliação a esses estudantes. Essa técnica nos possibilitou responder ao terceiro objetivo de pesquisa, o qual consistiu em averiguar os documentos de registros utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes em SDI.

Na investigação citada, foram analisados dois documentos de registros: as “sínteses pedagógicas” de duas professoras e os “registros das avaliações” elaboradas por elas

após a conclusão dos atendimentos. Para efeito de análise documental, selecionamos uma “síntese pedagógica” de cada uma delas, totalizando duas sínteses. Quanto aos “registros das avaliações” após os atendimentos, elegemos 3 de cada uma das professoras, compondo um total de 6 registros, correspondendo aos atendimentos observados.

A opção pela análise documental se deu por ser uma técnica de abordagem de dados qualitativos valiosa na complementação dos dados, pois permite ao pesquisador a identificação de informações em documentos, partindo de questões e hipóteses estabelecidas pelo investigador (Caulley, 1981 *apud* Ludke; André, 1986).

Na análise documental, o primeiro momento é escolher o documento a ser estudado, seguindo de análise de conteúdo e da categorização dos dados (Ludke; André, 1986). Nessa abordagem, o pesquisador deve ter a condição de absorver o conteúdo simbólico das informações registradas.

Os documentos podem ser definidos como: “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974, p. 187 *apud* Ludke; André, 1986, p. 38). Nesse sentido, a análise de documentos, as entrevistas e as observações no contexto de pesquisas contribuíram para a composição dos dados coletados. De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), essa técnica é uma fonte importante “seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Portanto, a partir da análise dos documentos, com os cotejamentos que foram expressos pelas professoras do AEE, buscamos entender, refletir e dar visibilidade ao processo de avaliação do estudante em SDI no AEE. Nesse contexto, as orientações contidas nos documentos oficiais do município – os “registros das avaliações” dos professores – são entendidos como fatores constitutivos da história das concepções de avaliação dessas professoras.

#### **4.4 Análise e tratamento dos dados**

Nesta subseção, constatamos a explanação da análise e tratamento dos dados que se configuram na pré-análise, exploração do material e organização dos dados. Nesta fase, analisamos e categorizamos os dados por instrumentos que, a posteriori, foram triangulados e organizados em indicadores, compondo, assim, o escopo de análise. Nos subtópicos a seguir, detalhamos cada etapa de análise, a saber: Etapa 1 – Entrevista semiestruturada com professores do AEE; Etapa 2 – Observação com professores do AEE; Etapa 3 – Registro de

Avaliação de professores; Etapa 4 – Triangulação dos dados (Plano de análise).

A análise dos dados foi realizada à medida que foram obtidos os dados, pois, de acordo com orientações de Bogdan e Biklen (1994), nas pesquisas qualitativas, a análise acontece concomitantemente ao trabalho de campo com o propósito de realizações e redimensionamento das estratégias.

Martins (2008) assegura que, de modo geral, a análise dos dados consiste em examinar, classificar e, muito frequentemente, categorizar os dados, opiniões e informações coletadas. Ressalta, ainda, a importância do material bibliográfico que compõe a plataforma teórica do estudo, para a sustentação das análises, comentários, classificações, categorizações, teorizações e conclusões.

Para compor a análise e a interpretação dos dados, foram considerados os objetivos delineados para o estudo. Levando em conta os dados coletados mediante os três procedimentos/instrumentos (entrevista, observação e análise documental) utilizados nesta investigação, organizamos um plano de análise em categorias que são detalhadas logo a seguir, de acordo com os dados coletados na pesquisa de campo.

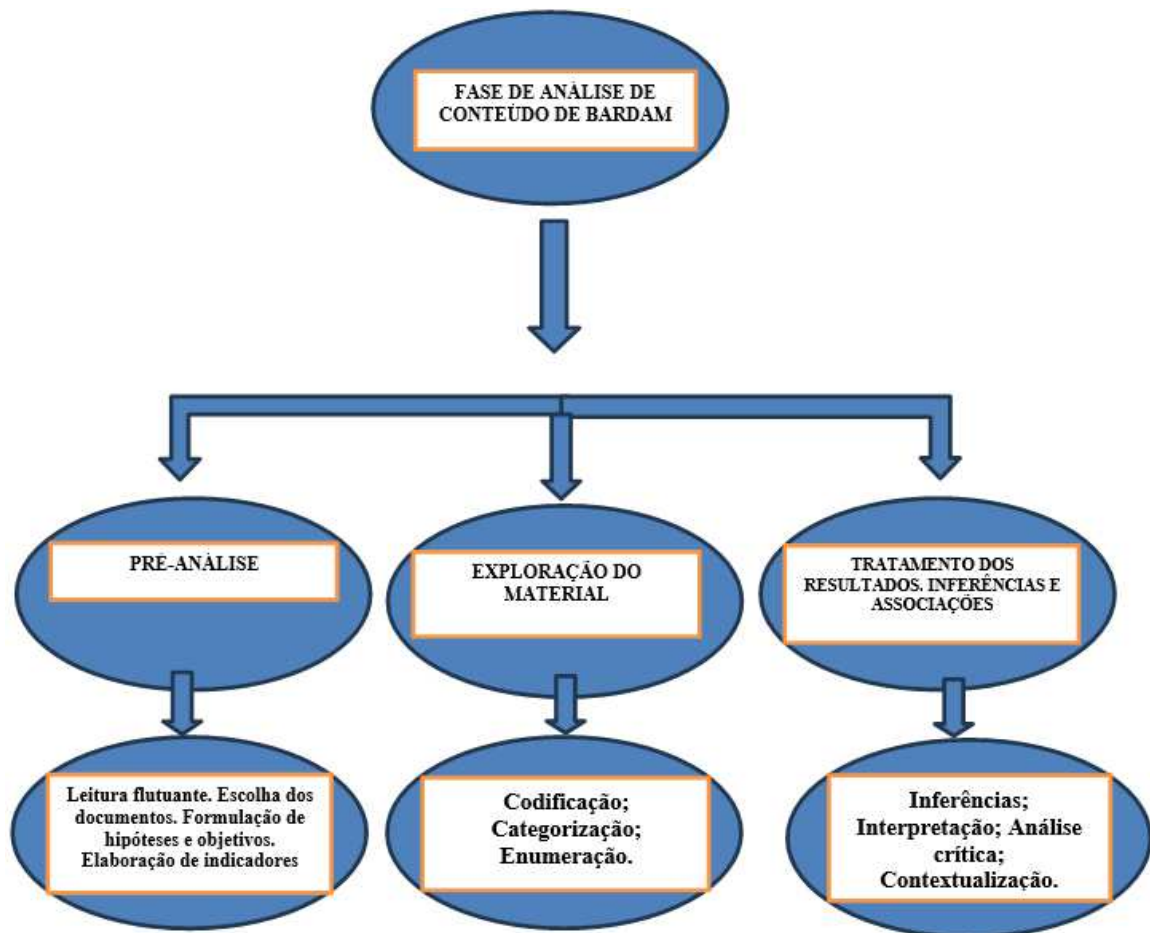
Realizamos a análise de conteúdo desta pesquisa segundo a proposta de Bardin (2007), a qual se configura como: um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção – variáveis inferidas dessas mensagens (Bardin, 2007, p. 42). Esse tipo de análise é construído em três fases: A pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados.

Segundo Bardin (2007), a pré-análise configura-se em um ordenamento inicial dos dados coletados durante o estudo, etapa em que é executada uma leitura corrente dos documentos coletados para análise, sua escolha, a elaboração das hipóteses, objetivos e a construção das categorias que norteiam a interpretação dos dados. Essa fase se configura como toda a preparação dos dados da pesquisa.

A fase da exploração dos dados de pesquisa refere-se à escolha das categorias de aproximação, para que seja realizado o agrupamento das informações coletadas, ao serem dispostas nas suas categorias de registro. Já a última etapa é o tratamento dos resultados com deduções, inferências e interpretações das evidências coletadas (Bardin, 2007).

Essas etapas são sequenciais, complementares e sistemáticas e as obedecemos para sustentar uma análise consistente e precisa. Na figura a seguir, evidenciamos as etapas pertencentes de cada fase:

Figura 4 – Fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2007)



Fonte: Adaptado de Bardin (2007).

Definimos esse tipo de análise nesta pesquisa por considerar importante sua contribuição na busca pelas respostas dos objetivos de pesquisa, pois favorece a organização, preparação e análise dos dados por processos sistemáticos e criteriosos, fugindo da análise subjetiva do pesquisador.

Durante a pré-análise, realizamos uma leitura preliminar do material, para entendermos o contexto e a elaboração das hipóteses. Essa leitura possibilitou que os dados escolhidos para a análise tivessem sua base nos objetivos da pesquisa, tendo por parâmetros para seleção a importância, a representação e a adequação ao problema da pesquisa. Durante a leitura flutuante, para conhecimento do material, foram confirmadas as hipóteses e objetivos para orientar a análise e, logo a seguir, a organização do material (transcrição de entrevistas e observações, e documentos de registros de avaliação). Ademais, realizamos uma sistematização do conteúdo, construindo indicadores expressos em temas ou palavras-chave, trechos e conceitos norteadores para facilitar a análise.

Convém destacar que, durante a leitura flutuante, foram realizadas múltiplas leituras, transcrições das entrevistas, das anotações resultantes da observação em sala, bem como uma leitura cuidadosa das respostas das entrevistas, das observações na SRM e do conteúdo dos documentos para identificação e recorte dos temas emergentes e dos comportamentos recorrentes. Esses temas foram catalogados para posterior análise.

Na construção desses dados, delineamos o *corpus* da pesquisa, os quais, conforme Bardin (1977), são como documentos que nos guiam para a análise da pesquisa. Para elaborarmos o *corpus*, executamos a regra da exaustividade, na qual se deve estudar todas as fases do processo estabelecidas previamente, incluindo reexaminar os dados com um olhar criterioso e assertivo.

Valle e Ferreira (2025) mencionam que, para haver uma completude e alcance maior em relação ao escopo de análise, é necessária a exaustividade, ou seja, ir na essência, no detalhe, selecionar, escolher o máximo de elementos que tenham ligação direta com os dados da pesquisa, oportunizando, assim, uma completude e abrangência maior em relação ao universo de investigação.

Outra regra que nos orientou no percurso da construção dos dados é a da pertinência que compreende em avaliar se a fonte documental corresponde, de maneira adequada, ao objetivo suscitado pela análise (Bardin, 1977), isto é, esteja relacionado com o que é proposto no estudo.

Além das regras da exaustividade e pertinência, necessitamos aplicar a ordem da representatividade. Por conta da seleção de um número muito elevado de dados, foi importante retirar uma amostra para análise, principalmente ao analisar os registros de avaliação dos professores.

Bardin (2007) comenta que a representatividade pode ser praticada desde que o material a isto se preste. A amostragem é considerada rigorosa, quando for uma parte representativa do universo inicial.

Continuando na pré-análise, depois do acesso aos dados de pesquisa, conferimos nossas hipóteses e objetivos. Em consonância com a teoria de Bardin (1977), nessa etapa, ponderamos os estudos teóricos que nos dão suporte, bem como as hipóteses e objetivos previamente estabelecidos diante do *corpus* da pesquisa. Daí em diante, decidimos que continuaríamos com as hipótese e objetivos já escolhidos, pois tínhamos elementos suficientes para responder ao nosso problema de pesquisa.

A partir daqui, explicamos como foi realizada a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados de acordo com o método de Bardin (2007) em cada

etapa da pesquisa. Nessa fase, analisamos e categorizamos os dados por instrumento que, *a posteriori*, seriam triangulados e organizados em indicadores, compondo, assim, o escopo de análise.

#### **4.4.1 Etapa 1 – Entrevistas semiestruturada com professores do AEE**

As entrevistas foram gravadas conforme descrito nesta metodologia, em seguida, foram ouvidas duas professoras do AEE. As entrevistas foram marcadas com cada professora em suas respectivas escolas, na SRM. A duração foi, em média, de 1h e meia. Na pré-análise, as oitivas das entrevistas foram realizadas exaustivamente, com todos os trechos transcritos com apoio do aplicativo *Transcriptor*, o qual depois foi revisado de forma manual e, nesse período de estudo, tanto os registros das observações e como os registros dos documentos norteadores da avaliação na SRM foram pré-analisados conjuntamente por apresentarem dados que refletem conhecimentos análogos ou complementares.

De acordo com Bardin (1977), as categorias primárias compreendem-se como noções iniciais sobre a realidade estudada. Oriundas do processo de codificação das entrevistas transcritas, obtivemos 57 categorias primárias, as quais emergiram da professora P1; já da professora P2, surgiram 70 categorias primárias. Cada categoria compõe-se dos trechos selecionados das falas dos entrevistados, das palavras-chave, bem como conta com o respaldo do referencial teórico.

Após o estudo das categorias primárias das professoras P1 e P2, iniciamos a fase de exploração dos dados de pesquisa, consistindo nas escolhas das categorias de aproximação. Das entrevistas, emergiram 23 categorias intermediárias, as quais foram aglutinadas e ampararam a elaboração das categorias finais das entrevistas de maneira preliminar. A constituição final foi formada por três categorias, denominadas como: “Concepção inclusiva de avaliação”, “Concepção de avaliação oscilante entre inclusão e exclusão” e “Concepção excludente de avaliação”, as quais são expostas nas análises.

Quanto aos instrumentos de avaliação, verificamos o uso de instrumentos de registros como síntese pedagógica, registro diário, portfólios, estudo de caso, relatórios que são utilizados para marcar o percurso de aprendizagem durante o processo avaliativo.

Tendo sido devidamente apresentada a análise preliminar das entrevistas realizadas com os professores, é explicado, na próxima etapa, como emergiram os indícios de coleta de dados da observação.

#### **4.4.2 Etapa 2 – Observação com professores do AEE**

As observações foram gravadas e fotografadas, conforme descrito neste capítulo metodológico. Foram 20 dias de observações nas SRMs, totalizando 20 atendimentos de cada professor do AEE. O total de horas de observações foram 40h. Os dias de observação aconteceram com alternância nas escolas: segunda e quarta na ESCOLA 01, terça e quinta na ESCOLA 02. Buscando garantir a representatividade de registro das falas e ações dos envolvidos, durante a pré-análise, essas observações foram ouvidas exaustivamente na íntegra, e todos os trechos foram transcritos e postos em categorias de análise (Bardin, 2007).

As observações na SRM permitiram uma reflexão crítica das concepções e da avaliação, permeando o processo de avaliação dos estudantes em SDI na SRM, como também verificando quais instrumentos são utilizados para essa avaliação.

Oriundos do processo de codificação das observações transcritas, obtivemos 91 indícios de categorias primárias da professora P1, utilizando 16 instrumentos de avaliação; por sua vez, da professora P2, surgiram 132 indícios de categorias primárias, utilizando 20 instrumentos de avaliação. A categorização apresenta as categorias primárias, trechos selecionados das falas, das palavras-chave, bem como conta com o respaldo do referencial teórico. Após a elaboração das categorias primárias, os resultados da pesquisa foram catalogados no roteiro de observação.

Nessa etapa, identificamos as concepções de avaliação na SRM e os instrumentos utilizados e dispostos nas transcrições, em seguida, catalogamos e quantificamos. A partir dos indícios das avaliações realizadas pelas professoras, identificamos as seguintes concepções: “Inclusiva de avaliação”, caracterizada por uma avaliação construtiva, mediada, a qual trabalha aspectos do desenvolvimento e aprendizagem; “Avaliação oscilante entre inclusiva e excludente”, sendo definida por indícios de avaliação reflexiva, mas com traços de estratégias de repetição, e antecipações não construtivas; “Excludente de avaliação”, marcada pela avaliação do exame, a qual apresenta interferência externa do ensino comum no momento da avaliação, com atividades avaliativas relacionadas a conteúdo curricular, que não faz parte da natureza do AEE, além do uso mecânico e descontextualizado de alguns instrumentos inadequados às capacidades cognitivas dos estudantes em SDI. Quanto aos instrumentos de avaliação, verificamos o uso de jogos que trabalham aspectos do desenvolvimento psicomotor, raciocínio lógico, linguagem, afetividade, socialização e mecanismos de aprendizagem (memória, atenção, motivação, transferência e metacognição), conforme já definido nas páginas 70 e 71 deste texto.













construtiva e mediada que considera o estudante em SDI ativo no processo avaliativo, valorizando a autonomia, o poder de escolha, sendo atenta às habilidades e necessidades dos estudantes, formadora de conceitos, em que o erro é visto como construtivo, pois orienta o passo a passo da atividade, avaliando estratégias cognitivas e metacognitivas dos estudantes. Ademais, favorece a mobilização do conhecimento, respeita os estilos e ritmos de aprendizagem, as vias alternativas do conhecimento. Essa avaliação está atenta às barreiras que impedem às aprendizagens e desenvolvimento, em virtude disso, mensura as áreas do desenvolvimento e aprendizagem, tais como, raciocínio lógico, aspectos socioafetivos, linguagem, leitura e escrita; além dos mecanismos de aprendizagem, como motivação, memória, atenção, transferência e metacognição.

Quanto à “Concepção de Avaliação Oscilante”, teve um total de 34 indícios, correspondendo 19 evidências à P1 e 15 evidências à P2. Essa concepção é marcada por ações que se iniciam com a postura inclusiva, contudo acaba se desvirtuando a uma postura de exclusão, tais como: mesmo realizando uma avaliação reflexiva, em alguns momentos, se vale da repetição, de atividades relacionadas a conteúdo curricular que não faz parte da natureza do AEE, de algumas antecipações na mediação quanto à reflexão, expressão de pensamentos e ideias, de exploração, de classificação; o não uso de apoios, postura de acolhimento, aceitando, no entanto, interferência externa no momento da avaliação.

Com relação à “Concepção Excludente de Avaliação”, esta apresentou o total de 131 indícios. Destes, 131 evidências correspondem à P1 e zero (0) evidência à P2. Essa concepção se configura com avaliações pontuais, não reflexivas, sem significados, autoritárias, antidemocráticas, inacessíveis, girando em torno da dificuldade. Além disso, julga pelas capacidades em aptos e inaptos, considerando o desenvolvimento padrão, o uso de instrumentos padronizados e cansativos, descontextualizados, de uso mecânico, inadequados às capacidades cognitivas, causando um sentimento de rejeição do estudante à atividade.

De acordo com os dados explicados acima, podemos inferir que, dentre as três concepções, a “Concepção Inclusiva de Avaliação” apresentou um número de indícios bem superior à “Concepção de Avaliação Oscilante entre Inclusão e Exclusão” e a “Concepção Excludente de Avaliação”. A mais, foi possível observar que P2 apresentou maior predominância da avaliação inclusiva e não apresentou nenhuma concepção excludente de avaliação na observação, enquanto P1 apresentou as três concepções de avaliação. Isso mostra um movimento de avaliação na SRM voltada à “Concepção de Avaliação Inclusiva”, contudo, nas práticas de avaliação, mesmo em quantidade menor, ainda aparecem indícios da “Concepção de Avaliação Excludente”.

Com relação aos instrumentos de avaliação, a observação captou que há a utilização de recursos de apoio, tais como letras móveis, imagens, alfabeto móvel, banco de palavras, massa de modelar, música, livros de apoio, junto ao instrumento principal, totalizando 77 indícios de recursos de apoio foram, sendo 24 de P1 e 53 de P2. No que se refere aos instrumentos de registro, o portfólio apareceu com 14 registros no total, seis indícios em P1 e 8 indícios em P2. O registro diário apareceu no total de 35 registros, sendo 15 de P1 e 20 de P2. Quanto às características dos instrumentos, destacamos: Uso de instrumentos variados e lúdicos – 24 indícios, com 10 evidências de P1 e 14 de P2; Instrumento significativo, pertinente e mobilizador de sentido – 26 indicações, sendo P1 com 7 e P2 com 19; Instrumento adequado às capacidades cognitivas – 36 indícios, sendo P1 com 16 e P2 com 20 indícios.

Isso mostra que os instrumentos utilizados na SRMs, em sua maioria, são instrumentos de avaliação relevantes, lúdicos, mobilizadores de sentido, os quais favorecem a resolução de situação-problema, com desafios cognitivos pertinentes, facilitando, assim, o entendimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante e da avaliação no espaço da SRM. Tendo sido devidamente apresentada a análise preliminar das observações realizadas com os professores, é explicado, na próxima etapa, como emergiram e quais os aspectos considerados nos registros de avaliação dos professores, referentes à avaliação do estudante em SDI na SRM.

#### ***4.4.3 Etapa 3 – Registros de avaliação dos professores do AEE***

Foram coletados os “registros de avaliações” logo após as avaliações realizadas com os estudantes, sendo escritos no arquivo pessoal das profissionais, para depois serem recolocados no sistema do diário de atendimento (diário *online*). Conforme descrito neste capítulo metodológico, foram 2 tipos de instrumento coletados, tratando-se dos registros “diário de avaliação” e da “síntese pedagógica”. A professora P1 elaborou 16 registros; e a professora P2, 20 registros. No intuito de garantir a representatividade de registro de avaliação, na análise, foram escolhidos 3 registros de avaliação e uma síntese pedagógica de cada professora. As informações contidas nos registros e na síntese pedagógica foram transformadas em trechos, palavras-chave e princípio norteador, conforme as categorias de análise de Bardin (2007).

O estudo dos instrumentos de “registros diários de avaliação” e a “síntese pedagógica” da SRM favoreceram o entendimento sobre os instrumentos de registros

utilizados pelos professores da SRM de Caucaia-CE, para avaliar os estudantes em SDI. Oportunizamos o detalhamento dos aspectos considerados em cada instrumento de registro, os quais contribuem para direcionar novas práticas pedagógicas de avaliação no espaço da SRM.

Oriundas do processo de codificação dos registros de avaliação escritos, obtivemos 4 categorias primárias (instrumento, objetivo, metodologia e avaliação), totalizando 12 indícios de avaliação da professora P1; por sua vez, da professora P2, surgiram 4 categorias primárias (instrumento, objetivo, metodologia e resultados), com 11 indícios de avaliação.

Quadro 14 – Categorização dos registros diário de avaliação

<b>REGISTRO DIÁRIO DE AVALIAÇÃO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
INSTRUMENTO	3	3
OBJETIVO	3	3
METODOLOGIA	3	2
AVALIAÇÃO OU RESULTADO	3	3
<b>TOTAL DE INDÍCIOS</b>	<b>12</b>	<b>11</b>

Quanto à síntese pedagógica das duas professoras, emergiram 4 categorias primárias. A primeira categoria primária se refere aos aspectos psicomotores com 6 indícios; a segunda se trata dos aspectos cognitivos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico-matemático, com 17 indícios; a terceira consiste nos aspectos socioafetivos, com 2 indícios; a quarta e última categoria se refere às práticas educativas de vida independente, com 4 indícios.

Quadro 15 – Categorização da Síntese pedagógica

<b>SÍNTESE PEDAGÓGICA</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
ASPECTOS PSICOMOTORES	6	6
ASPECTOS COGNITIVOS ( linguagem e raciocínio lógico)	17	17
ASPECTOS SÓCIO- AFETIVOS	2	2
PRATICAS EDUCATIVAS PARA VIDA INDEPENDENTE	4	4
<b>TOTAL DE INDÍCIOS DA SÍNTESE PEDAGÓGICA</b>	<b>29</b>	<b>29</b>

#### **4.4.4 Etapa 4 – Triangulação dos dados (Plano de análise)**

Após a fase de análise e categorização dos dados por instrumento, aplicamos a regra da triangulação dos dados (Bardin, 2007), organizando os dados da pesquisa em indicadores, compondo o escopo de análise. Para esta pesquisa, coletamos, comparamos e combinamos informações das diferentes fontes, como a entrevista semiestruturada, observação e análise documental dos registros de avaliação à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Denzin e Lincoln (2006) explicam a triangulação como uma mistura de metodologias diferentes, que favorecem ver o fenômeno de vários ângulos, de maneira a investigar o mesmo fenômeno com profundidade, na intenção de fortalecer a elaboração de teorias na área das ciências humanas. Refere-se à escolha qualitativa para a autenticidade de uma pesquisa que faz uso de vários instrumentos de pesquisa, sempre na intenção de compreender as realidades do fenômeno estudado de maneira multifacetada, buscando sua completude.

Ao proceder à análise e interpretação dos indicadores, por meio da triangulação, análise do referencial teórico, alinhados aos objetivos de pesquisa, organizamos um plano de análise, de acordo com três categorias, quais sejam:

- **Categoria I** – Concepções de avaliação de professores do AEE;
- **Categoria II** – Jogos e atividades de avaliação utilizados por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI;
- **Categorias III** – Documentos de registro utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI.

Estas categorias foram geradas dos itens e subitens da escala de observação, das categorizações das entrevistas e registros de avaliação. Na análise dos dados presente no capítulo a seguir, é efetuada a organização dessas três categorias e subcategorias, reunindo a análise dos dados de todos os procedimentos utilizados nesta investigação.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

“Se desejamos saber como as pessoas se sentem, qual sua experiência interior, o que lembram, como são suas emoções e seus motivos, quais as razões para agir como o fazem- por que não perguntar a elas?” (Alport).

Neste capítulo, analisamos os resultados da pesquisa com base em categorias assim delineadas: concepções de avaliação de professores do AEE, jogos e atividades de avaliação utilizados por professores do AEE ao avaliar o estudante em SDI e os documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI.

A primeira categoria – Concepções de avaliação de professores do AEE – originou-se da categorização das entrevistas semiestruturadas e do quadro de Roteiro de observação (Avaliação na SRM de estudantes em SDI) que estão nos subitens relacionados. Tal categoria tem a intenção de responder ao primeiro objetivo de pesquisa que consiste em identificar as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na SRM. A análise foi realizada com base em três categorias: “Concepção inclusiva de Avaliação”; “Concepção de avaliação oscilante entre inclusão e exclusão” e “Concepção excludente de avaliação”. O Quadro 15 contém a organização das categorias e subcategorias.

Quadro 16 – Categoria I: Concepções de avaliação de professores do AEE

(*Continua*)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBITENS
Concepção inclusiva de Avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceito das situações de deficiência e situações de deficiência intelectual atrelado ao modelo social de deficiência;</li> <li>● Laudo não é uma barreira para avaliação;</li> <li>● Concepção de avaliação construtiva e mediada;</li> <li>● Concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento;</li> <li>● Concepção de avaliação na abordagem sócio-histórica atravessada por fatores sociais excludentes.</li> </ul>
Concepção de avaliação oscilante de	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação processual na perspectiva do déficit;</li> <li>● Avaliação no planejamento colaborativo em contrapartida com incentivo à atividade adaptada;</li> </ul>

entre inclusão e exclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação voltada aos aspectos motivacionais, contudo atrela-se ao uso de atividades visomotoras.</li> </ul>
---------------------------	---

Quadro 16 – Categoria I: Concepções de avaliação de professores do AEE

(Conclusão)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBITENS
Concepção de avaliação oscilante de entre inclusão e exclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação reflexiva, mas com traços de repetições e antecipações de estratégias na mediação;</li> <li>● Acolhimento a todos os estudantes no AEE, contudo apresenta uma postura de aceitação de interferência do ensino comum nos momentos de avaliação na SRM;</li> <li>● Concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, mas em alguns momentos avalia conteúdo curricular, que não faz parte da natureza do AEE.</li> </ul>
Concepção excludente de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepção de deficiência no modelo médico;</li> <li>● Laudo como norte do processo avaliativo;</li> <li>● Avaliação do exame;</li> <li>● Avaliação baseada na pedagogia da negação.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

A segunda categoria – Jogos e atividades de avaliação utilizados por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI – foi organizada por meio das categorias de análise da observação e dos indícios catalogados no roteiro de observação. Essa dimensão tem o propósito de responder ao segundo objetivo de pesquisa que se configura em aferir os instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes em SDI. Da análise, originaram-se três categorias: Instrumentos de avaliação do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; Instrumentos de avaliação dos aspectos da apropriação do sistema de escrita alfabética; e Instrumentos de Avaliação dos mecanismos de aprendizagem. O Quadro 16, a seguir, ilustra essa organização.

Quadro 17 – Categoria II: Jogos e atividades de avaliação utilizados por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI

(Continua)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS PROFESSORA- P1	INSTRUMENTOS PROFESSORA P2
Instrumentos de avaliação do desenvolvimento do raciocínio lógico. (seriação, contagem, associação do número à quantidade, contagem,	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo bloco lógico;</li> <li>● Jogo numerais em madeira com pinos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo Quebra-cabeça;</li> <li>● Jogo Sequência lógica de fatos;</li> <li>● Jogo de pareamento de</li> </ul>

classificação, sequência lógica, análise e síntese)		numerais e quantidades;
---	--	-------------------------

Quadro 17 – Categoria II: Jogos e atividades de avaliação utilizados por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI

(Conclusão)

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>INSTRUMENTOS PROFESSORA- P1</b>	<b>INSTRUMENTOS PROFESSORA P2</b>
Instrumentos de avaliação da apropriação do SEA (oral, escrita e compreensão leitora)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Letras móveis, sílabas e palavras;</li> <li>● Jogo caça-sílaba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quebra-cabeça da cobra com letras;</li> <li>● Imagem, letra inicial e palavra.</li> </ul>
Instrumentos de Avaliação dos mecanismos de aprendizagem (memória, motivação, atenção, transferência e metacognição)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo da memória dos animais;</li> <li>● Música e Texto “A casa” e letras móveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo da memória dos monstros;</li> <li>● Atividade - Mapa do tesouro.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, a terceira categoria – Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI – foi organizada por meio da análise documental dos registros de avaliação e das entrevistas semiestruturadas. Essa categoria tem a intenção de responder ao terceiro objetivo de pesquisa que visou a averiguar os documentos de registros utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes em SDI. Esse item originou duas categorias: Registros de avaliação e síntese pedagógica. A seguir, o Quadro 17 traz essa explicação.

Quadro 18– Categoria III: Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI

(Continua)

<b>Categorias de análise</b>	<b>Registros da Professora- P1- Estrutura</b>	<b>Conceito Professora-P1</b>	<b>Registro Professora P2 Estrutura</b>	<b>Conceito Professora P2</b>
Registros diários	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 01-Música e texto “ A casa” e letras móveis;</li> <li>● 02-Numerais em madeira com pinos;</li> <li>● 03-Jogo da</li> </ul>	“O uso do registro de avaliação dá suporte à elaboração da síntese pedagógica e orienta as práticas pedagógicas de	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 01-Jogo quebra-cabeça.</li> <li>● 02-Jogo sequência lógica de fatos</li> <li>● 03- Jogo de pareamento de</li> </ul>	“É um documento que serve como registro de avaliação individual do aluno e do

	memória dos animais	avaliação”	numerais e quantidades.	próprio atendimento”
--	---------------------	------------	-------------------------	----------------------

Quadro 18– Categoria III: Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI

(Conclusão)

<b>Categorias de análise</b>	<b>Registros da Professora- P1- Estrutura</b>	<b>Conceito Professora-P1</b>	<b>Registro Professora P2 Estrutura</b>	<b>Conceito Professora P2</b>
Registro Síntese pedagógica	Avaliação dos Aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Psicomotores;</li> <li>● Cognitivos (linguagem, raciocínio lógico);</li> <li>● Social, afetivo/emocional</li> <li>● Práticas educativas para vida independente.</li> </ul>	“É um instrumento que serve como um norte de avaliação na SRM. Dá suporte ao professor do AEE a traçar as atividades avaliativas para os alunos em SDI”	Avaliação dos Aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Psicomotores;</li> <li>● Cognitivos (linguagem, raciocínio lógico);</li> <li>● Social, afetivo/emocional;</li> <li>● Práticas educativas para vida independente.</li> </ul>	É um instrumento de registro do processo avaliativo na SRM, que tem os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Esse instrumento é preenchido com informações individuais.

Fonte: Dados da pesquisa

### 5.1 Concepções de avaliação de professores do AEE

Identificamos 3 diferentes percepções das professoras sobre o processo de avaliação na SRM: concepção inclusiva de Avaliação; concepção de avaliação oscilante entre inclusão e exclusão e concepção excludente de avaliação. Dentre as três concepções, P2 revelou maior predominância da avaliação inclusiva e não apresentou avaliação excludente tanto na entrevista como na observação; enquanto P1 apresentou as três concepções de avaliação, em ambos os instrumentos de pesquisa.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 19, o qual evidencia como essas concepções aparecem nas duas técnicas de construção de dados da presente pesquisa.

Quadro 19 – Concepção de avaliação das professoras do AEE na entrevista e observação

	ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inclusiva;</li> <li>● Oscilante entre inclusão e exclusão;</li> <li>● Excludente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inclusiva;</li> <li>● Oscilante entre inclusão e exclusão;</li> <li>● Excludente.</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inclusiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inclusiva;</li> <li>● Oscilante entre inclusão e exclusão.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Nos subtópicos a seguir são analisadas, de modo individual, cada uma das concepções de avaliação.

### 5.1.1 *Concepção inclusiva de avaliação*

A concepção inclusiva se apresenta quando as professoras revelam algumas dessas compreensões, especificamente: (a) *Conceito das situações de deficiência e situações de deficiência intelectual atrelado ao modelo social de deficiência*; (b) *O laudo não é uma barreira no processo de avaliação*; (c) *concepção de avaliação construtiva e mediada*; (d) *concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento baseada no sociointeracionismo* (e) *concepção de avaliação na abordagem sócio-histórica atravessada por fatores sociais excludentes*.

A seguir, analisamos cada uma das cinco compreensões relativas à concepção inclusiva.

#### a) *Conceito das situações de deficiência e situações de deficiência intelectual atrelado ao modelo social de deficiência*

Das duas professoras, apenas a P2 apresentou característica da concepção inclusiva, ao considerar que o estudante em SDI apresenta especificidades nos processos de aprendizagem que precisam ser compreendidas e estimuladas pelo professor do AEE, com

vistas a favorecer a evolução da aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. Além disso, ela revelou a compreensão da condição de deficiência, não só como limitação exclusiva da pessoa, mas também do ambiente social e cultural que afetam as situações de deficiência do estudante. Ao ser indagada sobre o conceito de situação de deficiência intelectual, a P2 expressou esta visão:

*A criança em SDI apresenta especificidades em sua aprendizagem que precisam ser entendidas, pois ela pode levar mais tempo para aprender dependendo do tipo de comprometimento, do estímulo do ambiente social e cultural, quanto mais o tempo passa e a criança é menos estimulada, as barreiras da aprendizagem aumentam e o desenvolvimento fica mais comprometido, e isso dificulta as aprendizagens. Então não é só o aspecto biológico que envolve o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, mas principalmente os aspectos sociais, o meio e a cultura interferem na condição de deficiência da criança. (P2)*

O trecho destacado – “*A criança em SDI apresenta especificidades em sua aprendizagem que precisam ser entendidas, pois ela pode levar mais tempo para aprender dependendo do tipo de comprometimento*” – coaduna com os pressupostos de Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), ao afirmarem que o professor do AEE precisa conhecer o estudante em suas particularidades, para além das necessidades atreladas à condição de deficiência. Desse modo, o professor deve organizar situações de aprendizagem de maneira estruturada e estruturante, considerando as especificidades cognitivas desse estudante, para que favoreçam seu desenvolvimentos e autonomia intelectual.

Viana e Gomes (2021) também reforçam a importância de se compreender como o estudante em SDI aprende, para que o professor possa definir práticas avaliativas contextualizadas que levem em conta as características peculiares de cada aluno.

Com relação ao modelo social de deficiência, P2 chama atenção sobre a interferência “[...] *do estímulo do ambiente social e cultural [...]*” na condição de deficiência. Tal afirmativa corrobora Souza, Tegen e Barbosa ao afirmarem que:

*A deficiência não está no corpo, ela é produto da relação entre um corpo com características físicas, visuais e intelectuais específicas com barreiras arquitetônicas, comunicacionais, sociais, atitudinais que transformam esses aspectos em impedimentos a permanência ou participação dessas pessoas em todos os espaços da sociedade (Souza; Tegen; Barbosa, 2021, p. 67)*

P2, ao afirmar: “*Então não é só o aspecto biológico que envolve o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, mas principalmente os aspectos sociais, o meio e a cultura interferem na condição de deficiência da criança*”, desloca o conceito de deficiência do individual para a esfera social e cultural, responsabilizando a sociedade, de modo geral, e a esfera pública por levarem as pessoas a uma situação de

deficiência potencializada por ambientes insensíveis às diferenças, por falta de serviços, de oportunidades adequadas com equidade na garantia da plena participação de todos (Diniz, 2007).

Nesse sentido, para o professor do AEE avaliar, é importante ter atenção com a identificação, compreensão e elaboração de ações com vistas a conhecer o estudante em suas especificidades, a fim de eliminar as barreiras de natureza social, cultural que impedem os estudantes em SDI de se desenvolverem com autonomia e independência.

P2 compreende a deficiência como diferença e singularidade humana. Para essa professora, a pessoa, mesmo estando em uma determinada categoria (deficiência intelectual), se diferencia. O extrato a seguir apresenta o entendimento de P2 sobre uma pessoa em situação de deficiência:

*Entendo que primeiro é uma pessoa diferente de todas, pois é única. Não vejo como uma categoria, ah é um autista, ou uma pessoa com deficiência intelectual. Entendo que é uma criança que tem uma limitação e tem habilidades, que como professora do AEE preciso conhecer as características da criança. Não podemos pensar que toda pessoa que tem uma determinada deficiência é igual (P2)*

P2 concebe a deficiência como diferença e singularidade humana: “*Entendo que primeiro é uma pessoa diferente de todas, pois é única*”. Essa afirmativa pode ser amparada pela filosofia deleuziana aplicada à educação que nos permite refletir que uma pessoa “[...] não tem semelhante ou equivalente [...]” por ser singular (Deleuze, 1988, p. 22). Deleuze compreende a diferença como expressão de cada ser, não pede definição e comparações e se atualiza em movimento próprio. Ramos e Lanuti (2023, p. 7) comentam que “mesmo quando uma pessoa é submetida a uma categoria de deficiência, ela segue se diferenciando internamente em relação a si mesma” .

A concepção focada na diferença e singularidade contribui para que o professor no processo avaliativo possa conhecer seus estudantes, desprezando o atributo e categorização de deficiência, para valorizar as diferenciações internas, habilidades, necessidades, potencialidade criativa, levando em conta os aspectos emocionais, motivacionais que influenciam no momento da avaliação.

Quando indagamos P2 sobre avaliação na SRM, ela respondeu:

*Na avaliação, vou procurar conhecer meu aluno, suas habilidades e dificuldades na aprendizagem, começo primeiro tentando construir um vínculo com o aluno, pois precisamos estabelecer a confiança, o contato afetivo, pois às vezes não está com disposição de aprender, então precisa ter o vínculo, conhecer, saber o porquê não está bem, o que está acontecendo. Por vezes é necessário mudar a rota de planejamento e atividade, então todas essas questões mostram que precisamos*

*conhecer a criança (P2)*

Em sua resposta, P2 diz: “*Começo primeiro tentando construir um vínculo com o aluno, pois precisamos estabelecer a confiança, o contato afetivo, pois às vezes não está com disposição de aprender*”. Percebemos uma postura afetiva, quando P2 considera o estado emocional do estudante ao iniciar o processo avaliativo, se está disposto, se está bem, suas motivações. P2 afirma que, se necessário, deve reconsiderar o plano ou instrumento de avaliação para tornar o processo avaliativo acolhedor e empático para ambos (estudante e professor).

Percebemos essa postura afetiva na prática de avaliação da P2, quando ela avaliava aspectos do raciocínio lógico, especificamente análise e síntese, e a capacidade de realizar composição e decomposição com o uso de um quebra-cabeça. O diálogo a seguir ilustra o diálogo entre P2 e a estudante:

*T1-P2- Vamos fazer o jogo de quebra-cabeça?*

*T2-E- Gosto não de responder.*

*T3-P2-Você quer fazer esse jogo aqui?*

*T4-E-Não.*

*T4-P2- Porque você não quer estudar?*

*T5-E-Eu quero ficar com meu celular.*

*T6-P2-Então vamos trocar o jogo e vamos fazer o que você gosta? Vamos pegar ali, escolha. Acho que algum desse você vai gostar.*

*T7-E- Quero esse.*

*T8-P2- Que legal boa escolha. Olha a história, essa história você já conhece. Ela é diferente, pois tem quebra-cabeça. Dentro dela tem um quebra-cabeça para montar na cena, você lembra?*

*T9-E-Sim. Eu quero.*

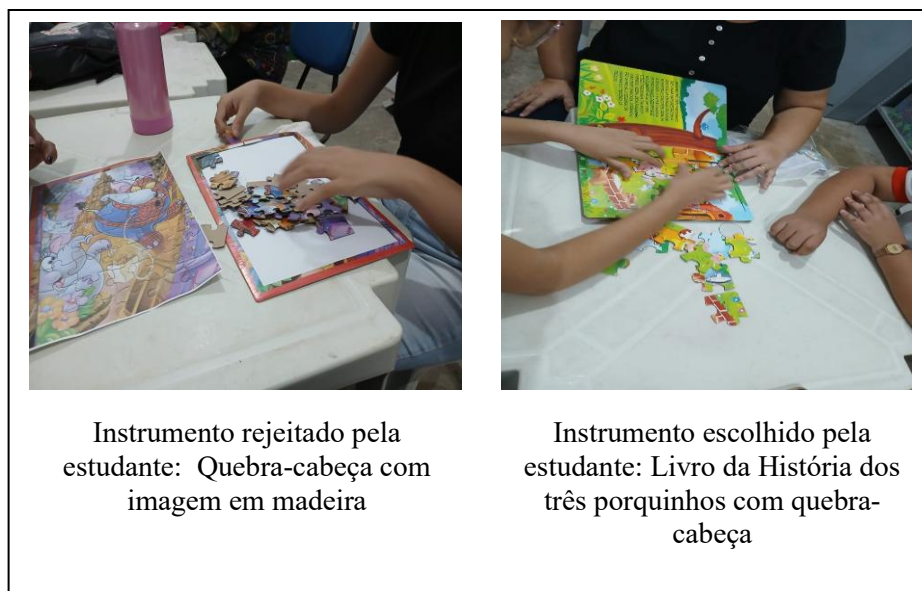
*T10-P2- Você é craque no quebra-cabeça de histórias.*

Legenda: T: corresponde aos turnos de fala nos diálogos entre a professora e o estudante.

(Diálogo entre P2 e a estudante)

No diálogo exemplificado, P2, ao oferecer um quebra-cabeça à estudante, nota que esta demonstrou resistência em realizar a atividade, além de ficar desmotivada com o instrumento escolhido pela professora. A docente percebeu o desinteresse da aluna e solicitou que ela escolhesse outro jogo. A troca do jogo possibilitou que a estudante realizasse a atividade. A figura a seguir ilustra os dois jogos.

Figura 5 – Instrumento quebra-cabeça com imagem em madeira e livro de história



Instrumento rejeitado pela estudante: Quebra-cabeça com imagem em madeira

Instrumento escolhido pela estudante: Livro da História dos três porquinhos com quebra-cabeça

Fonte: Dados da pesquisa.

No diálogo exemplificado, verificamos uma prática de avaliação na perspectiva do vínculo afetivo, visto que a estudante demonstrava desmotivação para realizar a avaliação, apresentando resistência (T1 ao T4). Os turnos (T4 e T5) indicam a sensibilidade de P2, ao perceber a ausência de engajamento no jogo e propor a troca deste (T6) por outro (T8). Dessa forma, P2 manteve os objetivos de aprendizagem propostos inicialmente, mas levou em conta os interesses e preferências da estudante (T8), valorizando a escolha da estudante e suas habilidades (T9), bem como elogiando a competência da estudante. (T10)

Nesse diálogo, P2 apresenta uma concepção acolhedora, o que reforça a importância do acolhimento ao estudante nas situações de avaliação. Poulin (2024) reforça a importância de estabelecer laços fortes e contatos calorosos e estimulantes durante as avaliações realizadas com os estudantes em SDI. A mediação adulta nessa relação tem um papel central na ligação do estudante com o ambiente, alargando o campo de exploração e descoberta.

Piaget (2011) reitera que “a afetividade e a inteligência são [...] inseparáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana”. Essa concepção de avaliação baseada na afetividade, nos interesses do estudante, nos gostos e nas preferências,

sem perder de vista os objetivos de aprendizagem, contribui para que o professor do AEE, ao avaliar, possa conhecer seus estudantes visando a sua participação e engajamento.

Diante do exposto, concluímos que P2 apresenta uma concepção baseada no modelo social de deficiência, por levar em conta a capacidade de aprendizagem da estudante. Portanto, P2 valoriza os interesses da estudante, e suas experiências pessoais. Ela também respeita o ritmo e o estilo de aprendizagem, dando importância às qualidades das relações afetivas, que estimulam a atividade cognitiva desses estudantes. Além disso, P2 considera que estudantes com DI podem abstrair, construir conhecimento diante dos desafios apresentados e podem progredir intelectualmente.

b) *O laudo não é uma barreira no processo de avaliação*

Dentre as duas professoras, apenas P2 compreende que o laudo não é um impedimento no processo de avaliação da SRM, visto que ela destaca o estudo do caso como uma estratégia de avaliação. Ao ser questionada sobre a utilização do laudo na avaliação P2 respondeu:

*Geralmente atendo os alunos que apresentam o laudo, mas caso o aluno tenha uma queixa sugestiva de uma deficiência e não tem o laudo procuro atender a criança e fazer as avaliações e encaminhamentos para os atendimentos multidisciplinares que forem necessários. Então se tiver que atender a todos, eu vou ter que dar um jeito em atender (P2)*

Ao afirmar que “*caso o aluno tenha uma queixa sugestiva de uma deficiência e não tem o laudo, procuro atender a criança e fazer as avaliações e encaminhamentos para os atendimentos multidisciplinares que forem necessários.*”, P2 destaca que o laudo não é uma diretriz norteadora do seu trabalho avaliativo, e esse documento pode apontar as barreiras, impulsionar a busca por parcerias interdisciplinar e intersetorial na área da saúde, assistência social e do direito, com objetivo de tornar acessível o que até então é conhecido como inacessível.

Para P2, o laudo pode impulsionar parcerias, o que coaduna com os estudos de Ramos e Lanute (2023), ao afirmarem que o laudo pode contribuir para a interlocução entre a área clínica e a área educacional, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento da criança. Contudo, o laudo compete mais à área clínica do que educacional; já para o professor, a competência está centrada na organização das práticas de avaliação.

Nesse sentido, a exigência do laudo não deve ser considerada como foco principal no processo avaliativo, ou seja, o professor do AEE, ao avaliar na SRM, na perspectiva

inclusiva, não deve considerar uma característica humana com base em um diagnóstico e no agrupamento em determinada categoria, e sim deve agir com hospitalidade diante de todas as formas de habitar no corpo. Ramos e Lanuti (2023), Souza, Tegen e Barbosa (2021) igualmente concordam que o uso do laudo como orientador das práticas de avaliação gera fracasso escolar, visto que ressalta o aspecto biológico em detrimento das singularidades, uma vez que a aprendizagem é um ato individual.

Segundo P2, o laudo clínico não deve enquadrar o estudante em uma categoria de deficiência, visto que há casos em que os laudos pontuam algumas características de uma determinada deficiência e que não condizem com as características do estudante, o que ocasiona equivocadas definições das situações de deficiências. Ao ser interpelada sobre a importância do laudo na avaliação, P2 afirmou:

*Eu considero o laudo importante somente na questão do direito aos serviços, eu sei que tem várias crianças sem laudo aqui na escola e observamos que são crianças que necessitam do laudo, mas também tem muitas crianças que chegam com o laudo e como professor percebo que não é bem o que o laudo está dizendo (P2)*

O trecho – “*Eu considero o laudo importante somente na questão do direito aos serviços*” – sugere sua concepção inclusiva, na medida em que, de acordo com os estudos de Ramos e Lanute (2023), a categorização dos estudantes em situação de deficiência pode ser necessária, quando se busca assegurar o direito pleno à educação. No entanto, defendemos que a categorização de um diagnóstico respaldado em um laudo não deve se aplicar aos processos de avaliação da aprendizagem (Ramos; Lanuti, 2023).

Percebemos também uma preocupação com o estigma advindo de um laudo: “*Existem crianças que chegam com o laudo e como professor percebo que não é bem o que o laudo está dizendo*”. Para P2 um laudo, muitas vezes, não condiz com a realidade e provoca interpretações equivocadas no processo de avaliação do estudante. Gomes (2012) também menciona que as consequências de estigmatização do estudante com o laudo leva a equívocos, desqualificação de suas aprendizagens e desestimula as práticas pedagógicas do docente na perspectiva da inclusão.

Ainda sobre a categorização do laudo, P2 entende que este, por si só, não garante que determinada característica se torne estanque, pois o próprio estudante irá se diferenciar dentro de uma categoria, por conta dos estímulos e mediações qualificadas. Ao questionar P2 sobre a função do laudo na avaliação mediada, ela respondeu:

*O laudo não deve ser visto como uma ferramenta estanque, pois dependendo da mediação e estímulos, a criança vai mudando. O laudo serve como ponto inicial para saber o que a criança tem, é mais uma questão burocrática para entrar no*

*sistema de acesso ao atendimento, pois no censo escolar precisa do laudo, para o direito a uma prova com acessibilidade, mas o laudo não interfere na minha mediação. (P2)*

Quando P2 afirma que “o laudo... é mais uma questão burocrática para entrar no sistema de acesso ao atendimento, pois no censo escolar precisa do laudo, sugere que, por conta da alta demanda pelo atendimento, muitas vezes, o laudo é utilizado como acesso a esse direito. Segue a resposta de P2, ao ser perguntada sobre o uso do laudo na organização de prioridades na avaliação:

*A prioridade é para os que já tem o laudo, por conta da alta demanda de estudantes, contudo quando tem uma criança que está com dificuldades e pode ser sugestivo ter uma deficiência dou direcionamentos; chamo a família, converso com o professor no planejamento e oriento buscando apoio interdisciplinar até a criança conseguir o laudo. (P2)*

Segundo P2, o laudo organiza a prioridade no serviço de avaliação por haver uma alta procura, contudo, dependendo do caso, P2 atende sem o laudo. Desse modo, percebemos que o laudo não orienta o processo avaliativo no AEE, pois a categorização desloca o olhar do professor para as características homogeneizantes das situações de deficiência. Assim, a avaliação, ao invés de ser avaliação da aprendizagem, passa a ser classificatória, excludente, pois separa os capazes e incapazes. O objetivo do AEE na avaliação é valorizar todo e qualquer conhecimento, habilidade, maturação intelectual, interesses, respeitando o nível conceitual de cada estudante sem comparações, pré-julgamentos ou definições de onde o estudante pode chegar em suas aprendizagens.

Concluimos que P2 não atribui importância à categorização do laudo, visto que ela usa como porta de entrada aos serviços do AEE. Em sua visão, o laudo pode favorecer a busca pela garantia de outros direitos que ainda são inacessíveis à grande parte dos EPAEE. Para essa professora, o laudo não deve basear a avaliação da aprendizagem e muito menos oferecer indicativos pedagógicos para nortear as práticas mediadoras de avaliação. Além disso, frequentemente o laudo não traduz as características individuais dos estudantes. Esses entraves fortalecem o estigma e a categorização das situações de deficiência.

### *c) Concepção de avaliação construtiva e mediada*

Com relação à essa subcategoria, as duas professoras, P1 e P2, apresentaram características da concepção construtiva e mediada. A P1 considera a avaliação construtiva quando há desafios cognitivos pautados na compreensão do estudante em SDI como ser ativo

nas aprendizagens. Ao ser indagada sobre uma avaliação construtiva, ela respondeu:

*Na hora dos jogos, as crianças ficam tentando resolver os problemas do jogo, procurando acertar, nesse momento estão desenvolvendo seu intelecto. Nos jogos eu coloco desafios para que eles consigam refletir para resolver os desafios do jogo. É um momento de reflexão. Quando a gente põe um jogo na mesa, eles se sentem desafiados e querem acertar. Nesse momento percebo que estou trabalhando o intelectual dele, o psicológico também (P1)*

No fragmento a seguir, P1 afirma: “*Nos jogos eu coloco desafios para que eles consigam refletir para resolver os desafios do jogo. É um momento de reflexão*”. Percebemos que a P1 compreende que a avaliação deve se respaldar na crença nas capacidades de aprendizagem dos estudantes em SDI, pois eles apresentam habilidades para tarefas analíticas, o que colabora para superar as limitações inatas (Gomes, 2012). Essas ações do ensino corroboram para a evolução conceitual dos estudantes em SDI e o uso de suas estratégias cognitivas. Ao interpelar a P2 sobre os instrumentos utilizados para avaliar na SRM, ela respondeu:

*Trabalho na avaliação com jogos que desenvolvem raciocínios e conceitos mais abstratos, jogos que estimulam a resolução de problemas, as vezes o jogo pode ser resolvido de uma forma, mas através da reflexão ele resolve o problema de outra maneira, sempre procurando entender como eles estão pensando, considero que os estudantes com deficiência são capazes de refletir, aprender e se desenvolver. (P2)*

No fragmento destacado, P2 compreende que os instrumentos desafiadores estimulam a resolução de problemas, aspecto também já reiterado por autores como Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), os quais ressaltam a importância de propor avaliações com situações desafiantes, pois elas permitem o estudante acompanhar sua própria aprendizagem, controlar a utilização de estratégias, avaliar e autorregular seu uso, visando a uma melhor resolução da atividade.

Para P2, o estudante pode resolver a situação-problema do jogo de várias formas, por meio da reflexão, portanto o professor deve estar atento a esse percurso de raciocínio. Essa afirmativa de P2 coaduna com o que afirmam Figueiredo, Poulin e Araruna (2016), os quais consideram que os professores do AEE podem propor, na avaliação, a realização de jogos que demandem desafios, oportunizando protagonismo do estudante no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, tais como: antecipar a natureza do problema, comparar, escolher, planejar, regular as estratégias, para que, por meio do apelo ao contexto, ao conhecimento prévio, às experiências e ao próprio benefício da mediação, possam resolver as situações-problema apresentadas.

As Professoras P1 e P2 acreditam que a avaliação construtiva deve considerar os

aspectos motivacionais, pois os fatores extracognitivos interferem nesse processo de avaliação. Ao ser questionada sobre a influência dos aspectos motivacionais na avaliação, P1 respondeu:

*Os alunos ficam motivados quando conseguem acertar o jogo. É uma maneira boa de se trabalhar. Os jogos desafiadores, com colorido e imagens, motivam o aluno. Então, além de desenvolver os aspectos da motivação, está trabalhando a sua inteligência. (P1)*

Os estudos de Luckesi (2005) reforçam que as atividades avaliativas devem ser compatíveis com o nível de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, essa constatação corrobora a concepção de avaliação de P1: “*Os alunos ficam motivados quando conseguem acertar o jogo*”. As atividades avaliativas devem oportunizar situações possíveis de serem solucionadas com o apoio da mediação, sem desprezar o nível conceitual do estudante, ou seja, o professor deve propor desafios considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, isto é, o foco não é no que o estudante já consolidou, e sim no vir a ser, o que o estudante demonstra em seu processo de aprendizagem (Gomes, 2012)

Já P2 na avaliação foca inicialmente na motivação, na expectativa do entorno, valorizando suas capacidades e preferências, por acreditar que interferem na aprendizagem. Ao ser perguntada sobre os impactos dos aspectos motivacionais na avaliação, P2 respondeu:

*Na avaliação levo em conta a motivação que ele está na realização da atividade, logo no início, faço o acolhimento, vejo suas preferências, procuro conhecer e respeitar o aluno, saber que ele tem um mundo fora da escola que repercute no momento da avaliação, e isso vem antes mesmo do ensino. (P2)*

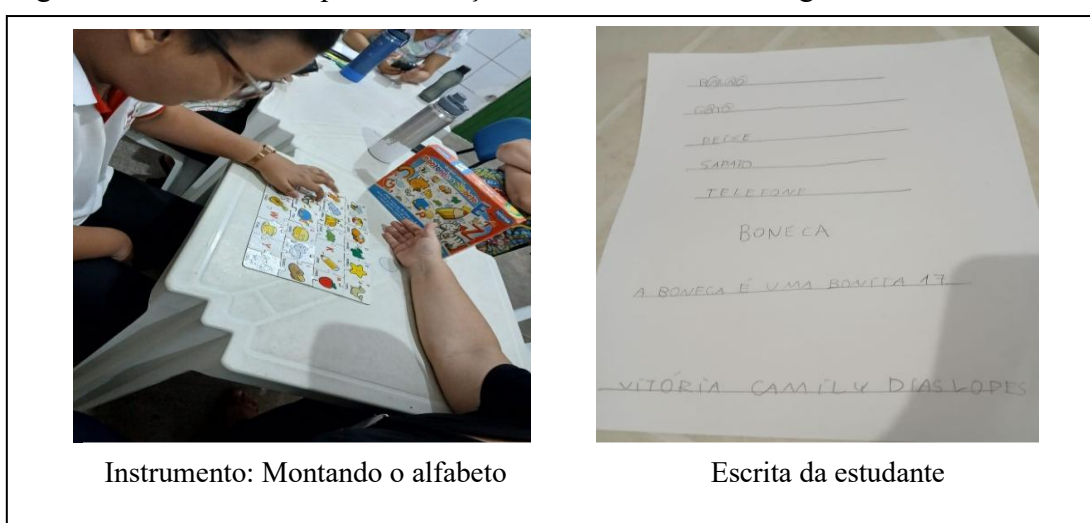
Nesse trecho, P2 compreende que a avaliação deve ser acolhedora, positiva, vinculada com o sucesso, e que considera as preferências do estudante. Essa concepção é validada pelos estudos de Figueiredo, Gomes e Poulin, 2010 quando postulam que na avaliação há uma vinculação com o êxito. Isso estimula de maneira positiva a autoestima dos estudantes em SDI, pois há a evolução das referências positivas que o estudante elabora de si na relação com os outros em seus ambientes.

Portanto, o professor do AEE deve elaborar atividades avaliativas acolhedoras que reconheçam o empenho do estudante, encoraje o esforço de variadas formas e acompanhe o percurso do estudante ao resolver as situações-problema. E, além disso, é importante o professor do AEE propor atividades avaliativas executáveis, que estejam vinculadas com o êxito, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante.

Podemos perceber essa postura mediadora e construtiva na prática de avaliação da P2 ao avaliar a escrita na composição das palavras, frases e nome próprio. Para essa

avaliação, a professora ofereceu o instrumento quebra-cabeça “Montando o alfabeto” composto por peças que se encaixam na ordem alfabética, com imagens e letra inicial. Após avaliar com o instrumento a compreensão da estudante sobre a ordem alfabética e a identificação das letras, P2 solicitou que a estudante escolhesse 5 imagens para que fizesse a escrita de forma espontânea. Assim, a docente escreveu 5 palavras e uma frase de sua escolha, e, ao final, escreveu o próprio nome. A seguir, as figuras do instrumento utilizado e o diálogo entre P2 e a estudante.

Figura 6 – Instrumento quebra-cabeça montando alfabeto e registro da estudante



Instrumento: Montando o alfabeto

Escrita da estudante

Fonte: Dados da pesquisa

T1-P2-Nessa atividade você vai escolher 5 imagens que mais gostar e vai escrever o nome delas. Qual você escolheu?

T2-E- Balão, gato, sapato, peixe, telefone.

T3-P2-Muito bem, você escreveu corretamente. Escolha outra imagem, escreve o nome dessa imagem e faça uma frase.

T4-E- Boneca. A boneca é uma bonita.

T5-P2- Conta quantas palavras tem na frase?

T6-E-Um, dois, três, quatro, cinco, seis, ... dezessete.

T7-P2- Olha melhor. Vamos contar as palavras comigo. A-uma, boneca-2, é-3, uma-4, bonita-4. Vamos contar?

T8-E- Um, dois, três, quatro, cinco palavras.

T9-P2- Muito bem, você é crack. Para finalizar escreva seu nome.

T10-E- Pronto.

T11- Olha aí, Parabéns! Escreveu seu nome todinho.

(Diálogo entre P2 e a estudante)

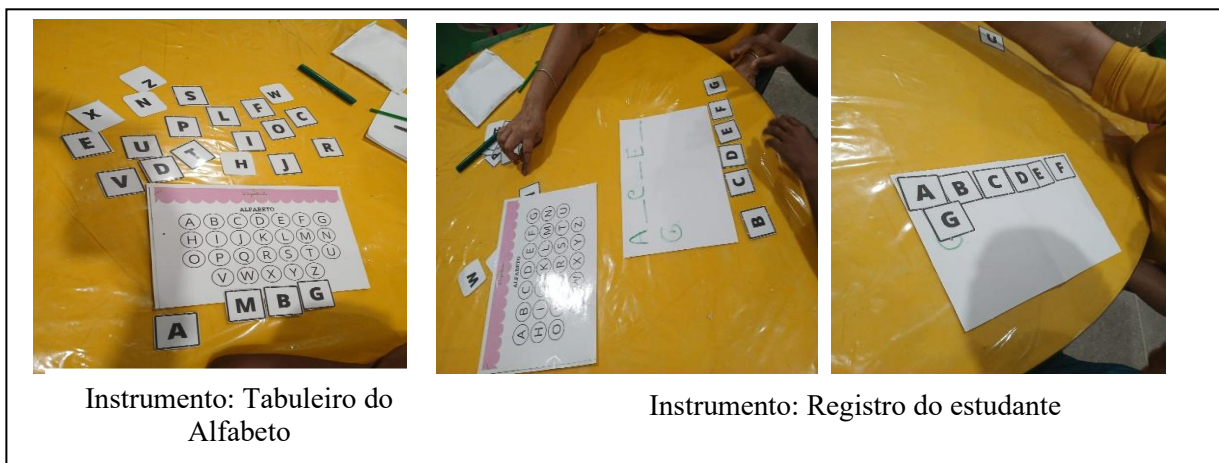
Nessa avaliação, P2 apresentou uma concepção construtiva e mediada, por favorecer a autonomia do estudante na escolha das palavras, (T1), e oportunizar a uma nova reflexão junto ao estudante (T7). Esse procedimento contribuiu para que o estudante concluísse a atividade. E, no final, P2 elogiou a competência dele (T11), encorajando-o a superar os desafios.

Essa prática de avaliação de P2 corresponde à avaliação mediadora definida por Hoffmann (1995), em que o estudante reflete sobre seus argumentos iniciais e enriquece suas ideias ao utilizar um jogo ou um texto. Nessa prática avaliativa, a estudante tem a oportunidade de fazer suas próprias descobertas, formular novos conceitos e focar na continuidade de sua aprendizagem.

A seguir, destacamos uma prática de avaliação mediada por P1, ao verificar a compreensão de escrita do estudante no que se refere à identificação das letras, ordem alfabética, bem como ao avaliar o uso da estratégia de pareamento de letras. Para isso, essa professora ofereceu o instrumento “Tabuleiro de letras”, composto por uma superfície plana, marcada com letras do alfabeto de A a Z, na ordem alfabética e fichas com letras móveis, também de A a Z. Em seguida, solicitou que o estudante nomeasse a letra do tabuleiro e procurasse, no entorno do jogo, o par da ficha correspondente à letra escolhida no tabuleiro. Após avaliar com o instrumento o entendimento do estudante sobre ordem alfabética e identificação das letras, a P2 pediu que o estudante completasse a sequência das 7(sete) primeiras letras que se encontravam na ordem alfabética.

A seguir, as imagens do instrumento e do registro do estudante, bem como o diálogo entre P1 e o estudante.

Figura 7 – Tabuleiro com letras e letras móveis de A a Z e registro do estudante



Instrumento: Tabuleiro do Alfabeto

Instrumento: Registro do estudante

Fonte: Dados da pesquisa

- T1-P1-Agora nós iremos olhar a segunda letra do painel. A letra?  
 T2-E-Letra B.  
 T3-P1- Muito bem! Onde é que está a letra B? Procure nas letras móveis.  
 T4-E- Essa.  
 T5-P1-Olhe melhor. Veja o formato. Pronto! Olhe com calma. Não precisa ter pressa.  
 T6-E- Essa.  
 T7-P1-Você pegou a Letra G, compare olhe se é igual a essa B?  
 T8-E-É igual.

T9-P1-Vamos mostrar essas letras melhor. Vamos passar o dedo no formato delas. Pegue a letra G. Veja que só tem uma barriguinha. Agora a letra B tem duas barriguinhas, a barriga de cima e a barriga de baixo. Então é igual ou diferente?

T10-E-É diferente.

T11-P1-Eu vou colocar três letras móveis e você vai me dizer qual dessas três é a letrinha B. Qual é?

E-Essa é B.

T12-P1- Muito bem. Então coloque na sequência. Agora vamos procurar a terceira letra. Olhe bem passa o dedo em cima dela. Pronto. Vamos procurar aqui nessas letras.

T13-E-Achei.

T14- P1- Olha! Muito bem.

(Diálogo entre P1 e o estudante)

Nesse diálogo, P1 realizou uma avaliação mediada, ao trabalhar com a identificação das letras, orientando o estudante no passo a passo da atividade (T3), usou a estratégia de pareamento, oportunizando a reflexão da ação (T5), oferecendo um tempo para observação, comparação, diferenciação (T5, T7) e estimulou vias alternativas de aprendizagem ao exercitar a percepção visual e tátil ao manipular as letras móveis (T9, T12). Além disso, usou pistas conceituais, ao solicitar que o estudante escolhesse a letra dentre outras três letras (T11). E, por fim, elogiou o desempenho do estudante (T14).

Nessa prática de P1, percebemos que a postura mediadora favoreceu o processo avaliativo, ao estimular diferentes canais de aprendizagem, o que coaduna com as ideias de Vigotski (2011), o qual postulou a necessidade de formar vias alternativas de aprendizagens ao desenvolvimento dos estudantes em SDI, pois estes podem aprender de forma ativa e interativa quando as condições são apropriadas ao seu desenvolvimento.

Verificamos que P1 e P2 defendem que a avaliação construtiva compreende o “erro” como uma construção do pensamento. Quando P1 foi questionada sobre sua compreensão sobre o erro, ela respondeu: *“O erro ajuda na construção do pensamento. Com o erro ela reflete o que errou e vai tentar fazer diferente até acertar. Então é importante o professor dar essa oportunidade de reflexão nas atividades”*(P1).

Para P1, *“o erro ajuda na construção do pensamento”*. Esse entendimento evidencia a avaliação construtiva destacada pelos estudos de Hoffmann (1995), na medida em que essa autora compreende o erro como parte do processo de aprendizagem, e deve ser considerado mais proveitoso e fértil para a aprendizagem, do que o acerto instantâneo.

A P2, ao ser indagada sobre a noção de erro, respondeu: *“O erro faz parte do processo de aprendizagem, é uma construção de raciocínio”* (P2). Nesse fragmento, a professora afirma que o erro tem um aspecto construtivo por possibilitar novas aprendizagens. Essa concepção reitera os estudos de Becker (1993) sobre o erro e aprendizagem:

Considerando a aprendizagem no sentido amplo, entre outras coisas, corrigir o “Errando se aprende” por “Errando também se aprende”: o erro e ou fracasso não é condição necessária para haver aprendizagem, por outro lado, torna-se exagerada, neste contexto teórico, a preocupação “Skinneriana” de evitar todo o fracasso levando o aluno a produzir somente respostas corretas, pois o fracasso torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadaptação dos seus esquemas e da conseqüente necessidade de construir novos esquemas, ou seja, reconstruir os já existentes. (Becker, 1993, p. 97-98)

No momento da avaliação, o comportamento do professor não pode ser coercitivo, dizendo “está errado”, ou retificador, dando logo a resposta, mas sim, devolver suas hipóteses por meio de perguntas, usar outro tipo de recursos ou pistas conceituais, para que o estudante possa confrontar seus esquemas cognitivos com outras respostas diferentes, na intenção de levá-lo a defender seu ponto de vista ou reformular suas ideias, criando novos esquemas de ação.

Na avaliação construtiva ilustrada a seguir, P2 compreende o erro como elaboração de novos esquemas, ao verificar a compreensão de escrita do estudante no que se refere à identificação das letras, ordem alfabética, como também avaliar o uso da estratégia de seriação. Para isso, P2 ofereceu o instrumento “Tabuleiro com letras de madeira na ordem alfabética”, composto por uma superfície plana, com a base marcada para o encaixe das letras coloridas em madeira do alfabeto de A a Z; além disso, utilizou fichas com letras móveis de A a Z. A proposta consistiu em solicitar que o estudante nomeasse as letras do tabuleiro e identificasse, no entorno do jogo, o par da ficha correspondente à letra escolhida no tabuleiro. Após avaliar sobre o conhecimento do estudante da ordem alfabética, da identificação das letras e seriação, a P2 entregou ao estudante uma atividade avaliativa, com uma seqüência das letras do alfabeto, em que havia algumas lacunas a serem preenchidas. Além disso, P2 disponibilizou letras móveis correspondentes, para auxiliar no preenchimento das lacunas da seqüência. Seguem as imagens do instrumento, o registro e o diálogo entre P2 e o estudante.

Figura 8 – Tabuleiro do alfabeto, letras móveis e registro do estudante



Instrumento: Tabuleiro do Alfabeto em madeira

Registro da atividade avaliativa

Fonte: Dados da pesquisa.

T1- P2-Pronto você já preencheu as letras que faltavam. Agora vamos corrigir para ver se está tudo certo. Vou te entregar as letras de madeira do tabuleiro, só as que você precisou escrever, para comparar. Certo?  
 T2-E Certo.  
 T3-P2-Vamos juntos, A, B, C. A letra C você acertou?  
 T4-E-Sim.  
 T5-P2-Muito bem. Vamos para outra lacuna. A, B, C, D?  
 T5-E-E.  
 T6-P2-Você acertou?  
 T7-E-Sim.  
 T8-P2-Muito bem. Continue.  
 T9-E- A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L  
 T10-P2- Você acertou o L?  
 T11-E-Sim.  
 T12-P2- Muito bem. Continue.  
 T13-E-A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, C, O.  
 T14-P2-Tem certeza que é o C depois do M? Olha o tabuleiro.  
 T15-E- Não está certo. Aqui é a letra N que falta.  
 T16-P2-Isoo muito bem. Continue.  
 T17-E- A, B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O, P, Q, N.  
 T18-P2- Tem certeza que depois do Q é o N? Olha o tabuleiro.  
 T19-E- Não. O certo é o R.  
 T20-P2- Muito bem. Vá em frente.  
 T21-E- A, B, C, D,E,F,G,H,I,J,K,L,M, N, O, P, Q, R, S, T, R  
 T22-P2- Olha realmente se depois do T é a letra R? Veja o tabuleiro.  
 T23-E- Não. É a letra U.  
 T24-P2- Muito bem. Você concluiu colocando todas as letras que faltavam. Vamos repetir a ordem alfabética para finalizar?  
 T25-E-Vamos. A, B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U,V,W,X,Y,Z.  
 (Diálogo entre P2 e o estudante)

Nesse diálogo, P2, ao corrigir a atividade, compreende o erro de forma positiva e não coercitiva. Em nenhum momento, ela diz que a resposta do estudante está errada, mas dá oportunidade de reflexão, com outras perguntas (T14, T18, T22). Ela oferece o recurso (T22) para que o estudante possa refletir sobre as letras e modificar sua resposta. Nesse momento de reflexão, P2 oportunizou ao estudante identificar as letras, com o auxílio da memória da sequência alfabética (T9, T13, T17, T21, T25) e, por fim, se autoavaliar (T3, T6, T10, T15, T19, T23)

Sant' Anna (1995) afirma que o recurso da autoavaliação é capaz de guiar o estudante para reflexão e para o autoconhecimento do seu próprio processo de formação, visto que possibilita que o estudante verifique suas próprias respostas, seus raciocínios e seja capaz de reformular frente aos desafios.

Para P2, a avaliação formativa é a que mais se adéqua ao estudante em SDI, na perspectiva construtiva e mediada. Ao ser perguntada sobre a avaliação formativa, P2 respondeu:

*A que mais direciona as aprendizagens é a avaliação do dia a dia, pois percebo o que a criança faz, vejo todo o percurso da atividade realizada pela criança, qual o seu conhecimento inicial sobre o assunto e como ela saiu depois da avaliação, como ela resignificou suas aprendizagens (P2)*

Segundo P2, a avaliação do dia a dia é a que mais direciona a aprendizagem, porque permite verificar o percurso traçado pela criança. Essa concepção de avaliação de P2 compactua com Hoffmann (2005) e Guerra, Aciole e Jucá (2017) ao afirmarem que a avaliação formativa tem caráter contínuo e sistemático, pois ela acompanha e direciona para a regulação da aprendizagem. Essa concepção de avaliação requer o envolvimento do professor com o estudante, pois ela reorienta o seu trabalho, evidencia os aspectos a melhorar e identifica o que já foi consolidado na aprendizagem do discente, valorizando mais os avanços e sentidos construídos do que o produto final de resultados de um período.

Nesse subtópico, verificamos que P1 e P2 se identificam também com uma concepção de avaliação construtiva e mediada, na medida que consideram a avaliação como um norte para tomada de decisão, no sentido de compreender a ação dos sujeitos sobre os objetos do conhecimento e compreender os aspectos afetivos, tais como: confiança, vínculo, empatia. As professoras demonstram se importar com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em SDI, visto que elas atribuem importância à motivação, consideram a expectativa do entorno em relação à capacidade de aprendizagem desses estudantes, valorizando a mediação, suas capacidades e preferências. Elas também estão atentas às vias alternativas de aprendizagem e compreendem que o erro faz parte do processo, portanto, respeitam o tempo de aprendizagem. Ademais, realizam uma avaliação formativa, ao assumirem um caráter investigativo, com reflexão constante e planejamento flexível. Essas professoras utilizam jogos desafiadores das aprendizagens e estratégias de mediação, reafirmando que o estudante em SDI é um ser ativo e capaz.

#### *d) Apresenta uma concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento*

Com relação a essa subcategoria, P1 e P2 apresentaram uma concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento com base no Sociointeracionismo.

Para P2, os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes em SDI são semelhantes aos dos estudantes sem deficiência, tendo em vista que eles percorrem os mesmo estágios do desenvolvimento, contudo a progressão pode ser mais lenta quando comparada aos alunos sem deficiência, e também há diferenças quanto ao comportamento

adaptativo. P2, ao ser interrogada sobre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em SDI na SRM, respondeu

*A criança em situação de deficiência intelectual cresce e se desenvolve em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento como qualquer outra criança, só que apresentam um atraso no desenvolvimento, o desenvolvimento acontece de forma mais lenta, apresenta déficits na aprendizagem, nas atividades de vida diária, no cuidado pessoal, na tomada de decisões, não entende noções de perigo, que precisa de mediação para desenvolver independência e autonomia. (P2)*

Para P2, os estudantes em SDI têm capacidade de desenvolver seus processos cognitivos como qualquer outro estudante. Essa concepção corrobora as pesquisas de Figueiredo (2012), Viana e Gomes (2021), Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) e Gomes (2012), os quais atestam sobre a capacidade operatória dos estudantes em SDI e sinalizam que esses alunos possuem capacidade de desenvolver habilidades cognitivas e de evoluir em seus processos de aprendizagem.

A P2, ao afirmar que “*a criança em situação de deficiência intelectual cresce e se desenvolve em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento como qualquer outra criança, só que apresentam um atraso no desenvolvimento*”, reitera os estudos de Figueiredo (2012), no qual é postulado que “o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual é caracterizado por uma progressão mais lenta, porém idêntica às crianças consideradas normais. Esse desenvolvimento ocorre segundo as mesmas sequências de níveis cognitivos” (Figueiredo, 2012, p. 19). Paour (1979 *apud* Poulin, 2024, p. 129) reafirmam também semelhante compreensão:

Apesar das pessoas em SDI sejam capazes de construir funções operatórias concretas, o seu sistema operatório em certo ponto desacelera gradualmente para um estágio de falso equilíbrio, enquanto que o sistema de uma pessoa com desenvolvimento considerado “normal” torna-se mais rápido e móvel. Em virtude disso é de grande importância na avaliação a mediação do professor, pois como diz Paour (1979) Quando os estudantes em SDI são subordinados a procedimentos de aprendizagem, eles surpreendem em suas capacidades de aprendizagem. Então como diz o referido autor “Não é portanto dificuldades em construir estruturas operacionais concretas que caracteriza a pessoa com deficiência intelectual, mas a dificuldade de construí-las de forma espontânea (livre tradução)

P2, quando diz que “*a criança em SDI apresenta déficits na aprendizagem, nas atividades de vida diária, no cuidado pessoal, na tomada de decisões, não entende noções de perigo, que precisa de mediação para desenvolver independência e autonomia*”, compactua com o entendimento de Poulin (2024) quando acrescenta em seu postulado que “a deficiência intelectual não se baseia apenas no critério do funcionamento intelectual; também leva em consideração o comportamento adaptativo da pessoa. Refere-se à adaptação do indivíduo às várias demandas da vida diária” (Poulin, 2024, p. 21) que precisam ser trabalhadas com vistas

à autonomia. Os estudos de Oliveira (2002) acrescentam ao entendimento que a mediação adequada é um fator importante para fazer com que sejam exequíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, de autocontrole do próprio indivíduo em relação às várias demandas da vida diária.

P2, dando continuidade a sua compreensão sobre avaliação, afirma que ela direciona o planejamento com sentido e funcionalidade, sendo um apoio ao planejamento, na medida em que viabiliza ações conscientes com atividades estruturantes e estruturadas. Ao ser questionada sobre o seu objetivo ao avaliar na SRM, P2 respondeu: *“O meu objetivo maior ao avaliar na SRM é conhecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. É um norte para direcionar o percurso do atendimento, orientar o planejamento dos atendimentos com funcionalidade e sentido”*.

Nesse extrato, P2 destaca que a avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento orientam o planejamento na SRM de maneira intencional e adequada para evolução do estudante em SDI. Segundo Figueiredo, Gomes e Poulin (2010, p. 10):

Na SRM, o aluno com deficiência intelectual, poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação e da relação que o aluno estabelece com o saber. Essa avaliação deve ser referencialmente planejada e realizada através de situações lúdicas, as quais deve permitir a livre expressão do aluno.

As Professoras P1 e P2 concordam que a avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento na SRM devem se fundamentar nos estudos sociointeracionistas. Elas concordam que a aprendizagem potencializa o desenvolvimento, que, por sua vez, potencializa as aprendizagens. Ao serem indagadas acerca das influências teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento que orientam as práticas de avaliação, ambas responderam:

*A avaliação da aprendizagem e desenvolvimento é quando o professor trabalha questões de raciocínio, faz o aluno refletir mobilizando o cognitivo que ele dispõe. Além disso, o professor precisa acreditar em todo o processo da mediação das aprendizagens, pois é com a mediação que vai ajudar a criança passar de um nível para outro na sua inteligência. O professor precisa avaliar e estar atento em todo o processo da aprendizagem e desenvolvimento, avaliar o que a criança consegue resolver sozinho dentro daquele nível de desenvolvimento. Conhecendo a criança o professor pode traçar atividades de aprendizagem e observar o que consegue fazer sozinha, o que pode fazer com ajuda e o que não consegue. Esse trabalho de avaliação no AEE, vai aumentando gradativamente o desenvolvimento da criança e como consequência vai aumentando o nível de aprendizagem nas atividades e melhora ainda mais o seu desenvolvimento cognitivo e assim sucessivamente. A aprendizagem melhora o desenvolvimento e o desenvolvimento melhora as aprendizagens. (P1)*

*Alguns jogos e atividades que utilizamos no AEE são desafiadoras de suas aprendizagens. Então tem momentos na avaliação que, deixamos ele mesmo refletir*

*sem muita intervenção. Já em outros momentos realizamos uma avaliação que é mais mediada, por exemplo, se você dá um desafio naquela atividade, e você vê que aquele aluno não conseguiu aquele objetivo, você já percebe o ponto que precisa ser trabalhado, nesse caso já é um ponto a ser observado, um ponto a ser trabalhado. Então, em alguns momentos sofremos influência de Piaget, mas confesso que sou muito Vygotskiana. Vygotsky tem muita razão nessa questão da zona de desenvolvimento proximal. As vezes está faltando um pouquinho para aquele aluno compreender algo, quando o professor sistematiza um pouquinho, já consegue entender. Isso, às vezes, é uma questão da mediação. (P2)*

Nas respostas destacadas, P1 e P2 consideram que a mobilização dos esquemas cognitivos com ação dos estudantes possibilita que eles resolvam situações-problema nas avaliações. Nesse sentido, o professor do AEE deve dar atenção ao processo de mediação, ou seja, quando o estudante não consegue resolver sozinho, precisa de uma sistematização do docente e do uso de algum recurso para colaborar com o seu raciocínio

Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) afirmam que o professor do AEE, ao avaliar, deve selecionar situações-problema, em que o estudante em SDI possa agir intelectualmente, de acordo com sua lógica, considerando os objetivos que se propõe alcançar e os meios que o estudante utilizou para atingir. Esse tipo de procedimento permite melhorar a cognição ao coordenar meios e fins na resolução da atividade avaliativa. Nesse sentido, os professores das SRMs devem oferecer atividades que possibilitem o desenvolvimento das estruturas intelectuais, e que desafiem as regulações ativas dos estudantes em SDI, em detrimento das atividades avaliativas focadas nas aprendizagens acadêmicas, que não são o foco do AEE. O professor do AEE, ao mediar o processo de avaliação, deve estar atento à Zona de Desenvolvimento Proximal, pois as atividades que os estudantes não realizam de forma autônoma poderão ser executadas com assistência (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010). Para Vigotski (1984, p. 98), “aquilo que é Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou melhor, aquilo que o estudante pode realizar com ajuda hoje, ele será capaz de resolver sozinho futuramente”.

P2 também considera que a imitação pode ser usada como recurso importante pelo professor do AEE ao avaliar o estudante em SDI, porque ela ajuda a consolidar um conhecimento que está em fase embrionária.

*Quando vejo que a criança está com dificuldade em uma atividade proposta. Eu faço com a criança. Eu começo a resolver a atividade, e ele vai observando como faço e depois peço para ele terminar. Às vezes, em algum momento eu passo a não fazer, deixar a criança tentar compreender sozinho, mas algumas vezes eu posso começar para ele ver qual estratégia eu usei e peço pra ele continuar. (P2)*

Inferimos, na resposta de P2, que ela dá importância ao papel da imitação quando afirma: “Quando vejo que a criança está com dificuldade em uma atividade proposta. Eu faço

com a criança. *Eu começo a resolver a atividade, e ele vai observando como faço e depois peço para ele terminar*”. Essa percepção se alinha com os estudos de Gomes (2012) que sublinha a importância da imitação para a aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (2011) considera a imitação como algo positivo; para esse autor, uma pessoa só imita o que está dentro de seu nível de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento originado da “colaboração via imitação” é a fonte do emergir de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Por isso, a imitação não é uma simples transferência mecânica da ação de uma pessoa para outra, mas resulta de um determinado entendimento do significado da ação do outro.

Na prática da avaliação de P2, ela analisou a compreensão do raciocínio lógico-matemático no que se refere ao uso da estratégia de classificação e de seriação. Para isso, ela ofereceu o “Bloco lógico” e solicitou que o estudante manuseasse as peças identificando as formas, cores, tamanhos e espessuras. Em seguida, P2 solicitou que o estudante montasse uma sequência lógica com formas. Segue a imagem do instrumento, da sequência lógica e o diálogo entre P2 e o estudante.

Figura 9 – Instrumento bloco lógico e registro do estudante



Instrumento: Bloco lógico

Registro fotográfico:  
sequência lógica

Fonte: Dados da pesquisa

T1-P2- Então agora eu vou fazer uma sequência e você vai continuar tá certo? Presta atenção! Um círculo, um triângulo, um retângulo e um quadrado. Qual o próximo que é pra colocar aqui na sequência?

T2-E- Não sei.

T3-P2- Observa melhor, pensa um pouco mais.

T4-E- Quadrado?

T5-P2- Olha, vou começar e você continua:

círculo, triângulo, retângulo, quadrado, círculo, triângulo, qual é a outra forma da sequência?

T6- E-Retângulo, quadrado

T7-P2- Muito bem. Vamos continuar? Círculo, depois?

T8-E- Triângulo, retângulo, quadrado.

T9-P2- Muito bem. Faça sozinho agora.

T10-E-Tá bom.

T11-P2- Agora está tudo certo. Fez toda a sequência.

(Diálogo entre P2 e o estudante)

Nesse diálogo destacado, P2 avaliou se o estudante dominava a sequência lógica com o uso das formas geométricas. Para isso, ela inicia a sequência como modelo para o estudante continuar (T1). Ao perceber que o estudante ainda apresenta dificuldades para continuar a sequência (T2, T4), P2 oportuniza um momento de reflexão (T3), utiliza novamente a estratégia da imitação (T5), iniciando a execução da sequência e, logo em seguida, o estudante consegue entender o raciocínio lógico da sequência (T6, T8), executando a atividade com seus próprios esquemas (T9).

Percebemos, nessa prática avaliativa, que P2 utilizou a imitação como uma estratégia auxiliar de maneira contextualizada e sistemática, para que o estudante continuasse a sequência, fortalecendo a consolidação de um esquema ou conhecimento que está em fase inicial.

Diante do que já foi expresso, as professoras P1 e P2 avaliam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em SDI com base nas duas teorias sociointeracionistas, visto que utilizam instrumentos (jogos e atividades) desafiadores e possibilitam que os estudantes usem seus próprios esquemas cognitivos para resolver os desafios. Quando necessário, elas utilizam algum recurso auxiliar, ou oferecem pistas que permitam a imitação no sentido de contribuir para o raciocínio do estudante.

Com base em Piaget e Vigotski, compreendemos que o desenvolvimento da inteligência é complexo, por abranger aspectos internos do indivíduo, assim como externos. Nas práticas de avaliação, o professor pode estimular o desenvolvimento autônomo do estudante.

*e) Concepção de avaliação na abordagem sócio-histórica atravessada por fatores sociais excludentes*

Das duas professoras, a professora P2 apresentou uma concepção de avaliação com enfoque sócio-histórico, marcada por aspectos sociais excludentes, pois desloca o olhar do individual para o coletivo, evidencia a importância de conhecer a criança por suas questões sociológicas, políticas e culturais. P2, ao ser questionada sobre qual sua prioridade na avaliação, respondeu:

*Quando eu vou avaliar eu olho primeiro que é essa criança, que tem uma história, tem um percurso que o fez chegar até aqui, por isso é importante ter o contato*

*direto com a família, pois você vai conhecer não só de olhar no atendimento de forma superficial, mas vai entender de maneira mais ampla, conhecer suas potencialidades, traumas, dificuldades, situações de vida que a criança passou na sua história de vida pessoal, os aspectos sociais e cultural da comunidade que influenciam no desenvolvimento e aprendizagem da criança. (P2)*

Nesse trecho, percebemos que a professora P2, quando diz “*ao avaliar eu olho primeiro quem é essa criança, que tem uma história*”, leva em conta a história de vida do estudante, o meio social, cultural em que ele se encontra, o qual, muitas vezes, é marcado por falta de serviços e exclusão social que começa muito cedo. São negadas, ao estudante oriundos da pobreza, as mesmas janelas de oportunidades que são postas a outros estudantes. As ausências de recursos, da figura de referência, de assistência, de acompanhamento que têm impactado as famílias e a escola no que se refere à avaliação da aprendizagem e desenvolvimento. Para Mittler (2003), “alguns estudantes enfrentam obstáculos adicionais por causa do seu gênero, da sua raça, da sua religião ou de sua deficiência” (Mittler, 2003, p. 79).

Ainda em relação à avaliação, a professora P2 acredita que a avaliação precisa ser entendida pelas questões sociais e políticas, pois a própria organização social excludente agrava a condição de deficiência. A P2, ao ser interpelada sobre quais questões sociais e políticas afetam a avaliação, respondeu:

*Vemos muitas crianças que não tem a figura paterna, criada por avó, as vezes passa o dia todo longe da mãe, pois a mãe passa o dia trabalhando e não tem como levar o filho para um atendimento terapêutico de estimulação do desenvolvimento. Muitas vezes, a mãe descobre que o filho tem uma deficiência, mas não tem como levar a frente o tratamento do filho por conta dos fatores sociais e isso repercute no desenvolvimento e evolução da criança que muitas vezes é comprometida, por uma questão social, até mesmo de compreensão da deficiência por parte da família. (P2)*

No extrato acima, embora uma boa parte das famílias dos estudantes em SDI se empenhem em realizar um bom acompanhamento das aprendizagens dos filhos, vemos que existem muitas barreiras sociais excludentes, tais como ausência da família no acompanhamento do filho, por conta do trabalho; e falta de compreensão das situações de deficiência por parte da família, o que impede a evolução educacional e interfere no processo de avaliação. Vemos que, no trecho, há um destaque dos fatores sociais que agravam a exclusão de pessoas em situação de deficiência. Os estudos de Mittler (2023) corroboram essa concepção, pois comenta que viver abaixo da linha da pobreza afeta todos os aspectos da vida. E isso causa muitas preocupações aos que cuidam das crianças, pois lhes falta tempo para desfrutarem da convivência com os filhos e, naturalmente, de cooperar com as escolas na promoção da aprendizagem de seus filhos.

De acordo com P2, percebemos que o desafio do professor do AEE é tentar

entender a avaliação, não de forma superficial, mas compreender que essa força de exclusão é multifacetada por fatores, sociais, históricos e culturais. Então, o papel do professor do AEE é irromper com essa força de exclusão.

Todos esses fatores elencados afetam o processo de avaliação no AEE, pois alguns estudantes vulneráveis, os quais estão sob grave estresse, não dão continuidade ao processo de avaliação, ou ficam com avaliações escassas por faltarem aos atendimentos por motivos de natureza social. Segundo P2, esses fatores sociais de exclusão se tornam desafios às práticas.

Segundo a professora P2, alguns fatores têm se tornado desafios para as práticas de avaliação no AEE. Ao ser interpelada sobre os desafios na avaliação, P2 respondeu:

*Um dos grandes desafios que encontro na prática de avaliação no AEE na realidade da minha escola é a frequência. Temos matriculados no AEE muitos alunos, mas temos baixa frequência no contra turno que precisa ser melhorada, por conta de ser um bairro perigoso, dependendo do horário, principalmente no período da tarde, as mães têm receio de levar os filhos ao atendimento. Então são vários fatores que interferem nesse processo de acompanhamento e avaliação. (P2)*

Nesse trecho, P2 acrescenta também o fator da violência no bairro onde a escola se situa como também possível causa dessa baixa frequência. Segundo P2, os pais ficam receosos de levar o estudante no período do contraturno, pois há uma certa vulnerabilidade da segurança do estudante no trajeto até a escola. Sobre a questão da violência e da tensão que os estudantes e as famílias sofrem, Mittler (2003) reforça dizendo que “um dos primeiros sinais de angústia que as crianças demonstram, quando por qualquer razão, estão infelizes ou sob tensão é a ocorrência da deterioração do trabalho escolar ou no comportamento, às vezes, de forma bastante dramática” (Mittler, 2023, p. 86).

Nesse sentido, é de grande importância o professor do AEE ser sensível aos múltiplos fatores sociais excludentes que interferem na avaliação, se familiarizar com a comunidade em que se insere a escola, conhecer os serviços disponíveis fora dela, na busca de parcerias intersetoriais de saúde, assistenciais e de políticas públicas relativas aos cuidados da infância, na intenção de minimizar o impacto dessas barreiras no processo avaliativo dos estudantes em SDI na SRM.

Diante dos indícios explicados acima, compreendemos que a concepção de avaliação da SRM inclusiva das professoras mostrou o entendimento da condição de deficiência, não só como limitação exclusiva da pessoa, mas também dos ambientes social e cultural que afetam a condição de deficiência, bem como que o laudo não é impedimento para as práticas de avaliação, que a avaliação deve ser marcada pela visão construtiva e mediada

no processo de ensino e aprendizagem e que a avaliação inclusiva dos estudantes em SDI pode ser enriquecida por uma articulação entre as contribuições das teorias sociointeracionistas e da filosofia da diferença. Isso reforça o uso do termo estudante em situação de deficiência, visto que nesse entendimento da avaliação construtiva e mediada o olhar deve ter como foco a eliminação das barreiras que impedem as aprendizagens, os recursos e instrumentos que podem ser usados como facilitadores dos processos de aprendizagem e não a condição de deficiência em si. Nesse sentido compreendemos que o uso da categorização é inadequada aos processos de ensino, pois cada estudante é diferente um do outro, com habilidades e necessidades singulares, ou seja, a diferença deve ser vista como expressão de cada SER e não cabe categorização. Assim, a avaliação inclusiva é aquela que reconhece o potencial de cada estudante, que valoriza o que cada estudante pode expressar, inventar e se transformar no contato com o outro e com o mundo, distanciando-se de compreensão da deficiência como déficit, restrição, ao reduzir o estudante em SDI a sua deficiência.

### ***5.1.2 Concepção de avaliação na SRM oscilante entre inclusão e exclusão***

A concepção de “avaliação oscilante em inclusão e exclusão” se apresenta quando as professoras revelam algumas dessas compreensões, especificamente: (a) *Avaliação processual na perspectiva do “déficit”*; (b) *Avaliação no planejamento colaborativo em contrapartida com o incentivo à atividade adaptada*; (c) *Planejamento colaborativo com o cuidador, mas incentiva o cuidador na prática do ensino*; (d) *Avaliação dos aspectos motivacionais, contudo atrela ao uso de atividades visomotoras*; (e) *Avaliação reflexiva, mas com traços de repetições e antecipações de estratégias nas mediações*; (f) *Acolhimento a todos os estudantes no AEE, contudo apresenta uma postura de aceitação de interferência do ensino comum nos momentos de avaliação na SRM*; (g) *Concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, mas, em alguns momentos, avalia conteúdo curricular, que não faz parte da natureza do AEE*.

A seguir, analisamos cada uma dessas compreensões relativas à “concepção oscilante em inclusão e exclusão”.

#### *a) Avaliação processual, na perspectiva do déficit*

Das duas professoras, P1 apresentou característica da concepção oscilante entre

inclusão e exclusão, ao incentivar a avaliação processual, mas, ao mesmo tempo, observa pelo olhar da dificuldade do estudante. P1, ao ser indagada sobre como se caracteriza a avaliação do estudante em SDI na SRM, afirma:

*A avaliação é processual, é muito importante, porque é na avaliação que a gente vai realmente descobrir as dificuldades que o aluno apresenta. Qual a dificuldade maior que se apresenta e precisa ser exercitada. Será que é no cognitivo? Ou na coordenação motora? É no social? Então, você vai ver qual é o aspecto do desenvolvimento que ele precisa mais se desenvolver ao fazer uma atividade avaliativa. Só que a avaliação não se faz em um só dia. É um processo, todo atendimento que realizo na sala de recurso que estou avaliando. (P1)*

Observamos na fala de P1 que ela dá importância à avaliação processual, a qual realiza nos atendimentos na SRM; contudo, ao olhar para o estudante, ela o faz pela ótica da dificuldade, pontuando o que ele precisa atingir, comparando-o ao padrão de desenvolvimento ideal e, a partir dessa base, seleciona as atividades avaliativas. Em relação à avaliação processual, Leão, Silva e Lins (2017) reforçam a sua importância quando esta é incorporada no centro do processo de ensino e aprendizagem, por oportunizar regular, com mais agilidade, as habilidades e conhecimentos planejados às vivências do dia a dia da sala de aula. Os mesmos autores rebatem que a base para regular a avaliação não deve ser as dificuldades do estudante, mas principalmente os avanços que precisam ser considerados na avaliação processual.

Portanto, essa avaliação, considerada linear de comparação com a normalidade, está sempre subordinada ao ideário do professor de desenvolvimento “normal”. Essa postura de olhar o estudante em SDI sempre pela perspectiva da falta potencializa o estigma da incapacidade e intensifica ainda mais a condição de deficiência e a categorização dos estudantes que tem levado o docente a concluir qual deles se aproxima ou se distancia da normalidade por ele criada. E, dessa forma, eles são identificados pelas dificuldades e enquadrados nas categorias de deficiência por não se encaixarem nas aspirações do ensino (Souza; Tegen; Barbosa, 2021).

Defendemos que o professor do AEE, ao avaliar de forma processual, deve romper com posições binárias (normal/anormal) e com as comparações inferiorizantes dos estudantes em SDI. Ele deve acreditar na natureza instável da identidade e na capacidade multiplicativa da diferença, dando um novo sentido para o trabalho educacional na intenção de eliminar as barreiras que têm justificado a atribuição da deficiência a alguns estudantes. Quando o foco do professor é na dificuldade, ele elimina as rotas alternativas de aprendizagem.

Sobre as rotas de aprendizagem, Vigotski (2011) argumenta sobre a necessidade de serem criados caminhos alternativos ao desenvolvimento dos estudantes em SDI, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Para esse autor, todo estudante aprende na relação com seus pares, em contextos escolares comuns a todos e nos quais as leis gerais do desenvolvimento humano são aplicadas a todos os estudantes sem exceção.

A P1, ao avaliar pelo viés da dificuldade, se contrapõe ao que se defende neste estudo, pois acredita que os estudantes em SDI são capazes de aprender de forma ativa e interativa quando as condições são apropriadas ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o professor, ao focar nas habilidades dos estudantes, nas potencialidades, e não nas dificuldades, dá essa condição de evolução no desenvolvimento, pois as habilidades servirão como caminhos alternativos de aprendizagem, os quais serão emuladores do próprio desenvolvimento.

*b) Avaliação no planejamento colaborativo em contrapartida com o incentivo à atividade adaptada*

Das duas professoras, a P1 apresentou característica da concepção oscilante em inclusão e exclusão, ao ponderar a avaliação no planejamento colaborativo; contudo, há um incentivo à atividade adaptada ao estudante em SDI. Quando indagamos sobre como a avaliação é vista no planejamento colaborativo com o professor do ensino comum, ela respondeu:

*Nós temos o planejamento colaborativo com os professores, no qual conversamos sobre alunos, sobre a adaptação das atividades e avaliações, incentivo a adaptação de provas e atividades, para serem colocadas em prática, dentro da “sala de aula, ou seja, não deixar o aluno passar batido, sem atividades, porque muitas vezes, tem professor que pensa que não tem condições de adaptar as atividades e conhecer o aluno. O que eu digo para os professores da sala regular é que o PEI não tem essa dificuldade de elaboração. Que ele pode trabalhar com o aluno com DI, com o mesmo conteúdo, mas ao nível do aluno. Que precisa encaixar o conteúdo dentro daquele nível do aluno”*

P1, ao afirmar que dá importância à parceria professor do AEE e professor do ensino comum, em prol do processo de avaliação do estudante em SDI, incentiva a participação dos estudantes de forma ativa no ensino e nas atividades realizadas na sala regular, contudo encoraja a elaboração de atividades adaptativas e a elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI. Em relação à visão de P1 sobre o planejamento colaborativo, Oliveira Neta e Gomes (2016) destacam a importância da interlocução do

professor do AEE e o do ensino comum em benefício dos processos de aprendizagem do estudante. Esse fazer compartilhado é orientado pela ação – reflexão – ação, que caracteriza a prática formativa conjunta, partilhada de saberes, experiências e responsabilidades. Já referente às práticas pedagógicas de avaliação individualizadas e descontextualizadas do ensino, Poulin (2024) comenta que existe um prejuízo na formação do estudante em SDI, às custas de experiências escolares pouco significativas, distantes de suas realidades e sem sentido. E isso não os mobiliza a pensar. Essas ações avaliativas voltadas à adaptação de atividades e do currículo são resultados do controle excessivo dos professores sobre os estudantes, no que concerne ao que eles pensam e aprendem. Essa postura vai de encontro à avaliação inclusiva, a qual considera que os estudantes também têm o direito de acessar e construir o currículo, bem como desenvolver suas aprendizagens nas práticas escolares.

Nesse sentido, percebemos que essas propostas de atividades adaptativas e de elaboração de planos, como o PEI, são refutadas por pesquisadores, por desvirtuar as ações pedagógicas do coletivo, para práticas e ações pedagógicas individualizadas, descontextualizadas do ensino, levando a uma educação integrado dentro dos sistemas de educação. E isso não deve ser incentivado nas práticas de avaliação no AEE.

*c) Planejamento colaborativo com o cuidador, mas incentiva o cuidador na prática do ensino.*

Outra característica da perspectiva oscilante em inclusão e exclusão é a consideração da necessidade do planejamento colaborativo com o cuidador do estudante em SDI, visto que considera realmente que é possível a partilha do professor do AEE com o cuidador quando se trata sobre os cuidados referente ao ambiente externo da sala de aula, tais como orientações sobre higiene, alimentação e locomoção do estudante no espaço escolar. No entanto, P1 confunde o trabalho do cuidador com o papel do professor da sala de aula, quando a ele é orientado fazer o uso de jogos pedagógicos no ensino comum de forma descontextualizada e segregada. Além disso, com essa concepção, percebemos o incentivo à atividade de baixo esforço cognitivo ao estudante em SDI, o qual, por muitas vezes, está ocioso nas atividades avaliativas na sala de aula. A P1, ao ser interpelada sobre o papel do cuidador na avaliação, respondeu:

*Os cuidadores são muito importantes porque conversamos sobre os cuidados relativos à higiene, alimentação e locomoção do aluno, mas eles também me passam o que acontece na sala. Eu sempre falo para os cuidadores, que sempre que precisarem, venham pegar os jogos aqui na sala. E às vezes, quando o professor já*

*tem dado aquela aula, e aquele aluno já tem feito aquela atividade, e conseguiu realizar ou não, vocês podem fazer uma atividadezinha ali com ele, colocar um joguinho, colocar para ele fazer o nome, o alfabeto, para ele identificar as letras, para ele não ficar ocioso dentro da sala de aula (P1)*

Notamos que a P1 revela a marca da pedagogia da negação, quando incentiva a oferta, aos estudantes em SDI, de atividades avaliativas, por parte dos cuidadores, as quais não provocam dificuldades verdadeiras, com receio de que eles percam a motivação para aprender e para diminuir a ociosidade, mesmo sabendo que não houve investimento considerável do professor da sala de aula para a participação, a acessibilidade ao ensino e muito menos para o processo de avaliação. Sobre a pedagogia da negação, vemos o que atestam Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) quando dizem que esse incentivo do professor, ao propor atividades pormenorizadas, denuncia a negligência intelectual que é posta aos estudantes em SDI. Isso ocasiona consequências fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motivacional desses estudantes.

Desse modo, com relação ao trabalho do cuidador, a PNEEEI de 2008 atribui a sua responsabilidade pelo suporte às “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008a, p. 17). A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), por sua vez, manteve o perfil do profissional da política de 2008, contemplando-o como serviço de apoio. Nesse sentido, no processo de avaliação, não cabe o incentivo do professor do AEE para que o cuidador faça o uso de práticas pedagógicas de avaliação segregadas no espaço da sala de aula, visto que a ele não é dada a função do ensino.

*d) Avaliação dos aspectos motivacionais, contudo atrela ao uso de atividades visomotoras*

Das duas professoras, P1 apresentou a característica da concepção oscilante em inclusão e exclusão ao ponderar na avaliação os aspectos da motivação relacionada ao desejo do estudante ligado ao uso de atividades visomotoras. A P1, ao ser questionada sobre o uso de atividades visomotoras na avaliação, replicou:

*Eu uso porque percebo que eles gostam de atividades visomotoras, então eu procuro usar. Os estudantes quando vêm para cá eles já chegam querendo fazer esse tipo de atividade. Então eu trabalho de acordo com o desejo do nosso aluno. Não é nem de acordo com o meu desejo. Então se ele consegue realizar e gosta de fazer aquela atividade, então eu proponho juntamente com outras atividades de reflexão. Mas é importante a gente fazer esse tipo de atividade. (P1)*

É possível notar que P1 enfatiza que os estudantes se sentem motivados na avaliação quando iniciam com atividades visomotoras que não exigem tanta reflexão. Depois desse momento motor, é dado início às atividades de reflexão. Notamos que ela dá muita importância às atividades visomotoras na avaliação. Em relação a esse desejo dos estudantes por atividades fáceis, Figueiredo (2012) comenta que a expectativa de fracasso que os estudantes em SDI têm encarado, diante das diversas situações de vida cotidiana, tem levado ao sentimento de hesitação. Algumas vezes os estudantes em SDI não se dispõem a enfrentar os desafios postos a mobilizar sua inteligência e, por conta desse receio do fracasso, podem ser atraídos por atividades motoras facilitadas.

Desse modo, de acordo com Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), os estudantes em SDI fazem mais apelo aos recursos do meio ambiente do que aos próprios recursos intelectivos. Diante dos fatores motivacionais, temos o destaque da qualidade das relações sociais, tais como: medo do fracasso, a dependência dos outros, baixa autoestima e hesitação, elementos que conduzem a um desempenho abaixo do esperado.

Nesse sentido, Viana e Gomes (2021), apoiadas em Figueiredo (2012), Figueiredo e Poulin (2008) e Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), entendem que o que gera a hesitação é a insegurança e o desconforto em suas atitudes que necessitam da aprovação de terceiros, expressos pela dificuldade na tomada de decisão de forma autônoma e independente.

Muitas vezes, esse desejo dos estudantes em SDI por atividades mais fáceis se dá por receio de não dar conta diante de atividades desafiadoras e do julgamento do outro, e isso gera insegurança. Nesse sentido, o professor do AEE deve evitar atividades de cunho motor e propor suas atividades avaliativas dentro da zona de desenvolvimento proximal do estudante, em que as atividades estejam ligadas ao caráter funcional e que não sejam tão fáceis e nem difíceis, tendo um certo equilíbrio, com nível de exigência adequado para a resolução do problema. Nesse sentido, o estudante pode se sentir mais motivado a resolver as situações desafiadoras (Figueiredo; Gomes, 2006).

*e) Avaliação reflexiva, mas com traços de repetições e antecipações de estratégias nas mediações*

As duas professoras, P1 e P2, apresentaram característica da concepção oscilante em inclusão e exclusão, ao evidenciarem nas práticas observadas que, mesmo ao realizarem períodos de reflexões, em alguns momentos da prática, usam estratégias de repetição sem estimular o raciocínio. Além disso, aparecem antecipações de estratégias por parte do

professor do AEE, apressando a tomada de decisão da estratégia a ser executada antes da reflexão e da escolha do estudante.

Vamos iniciar observando essa prática de repetição e de antecipação da P1 ao avaliar a compreensão da apropriação do sistema de escrita alfabética, no que se refere à composição do nome próprio, identificação das letras do alfabeto e som inicial das palavras. Para isso, a professora ofereceu o instrumento “Letras móveis, imagem e sílabas”, composto por fichas com letras móveis, imagens e sílabas móveis, para que o estudante pudesse manusear identificando letras, sílabas, composição de palavras e do nome próprio. Logo no início, explicou os motivos da avaliação e já foi apresentando as letras, pedindo para a estudante compor seu nome próprio. Seguem as imagens do instrumento, o registro da estudante e o diálogo entre P1 e a estudante.<sup>33</sup>

Figura 10 – Instrumento letras móveis, imagem e sílabas e registro da estudante



Fonte: Dados da pesquisa

T1-P1-Tudo bem? Hoje vamos ver como é que está o seu conhecimento sobre a formação do seu nome, a leitura, a formação de palavras. Vamos formar o seu primeiro nome. Essas são as letras do alfabeto. Você já conhece todas?

T2-E- Não

T3-P1-Vamos iniciar montando o seu primeiro nome com essas letras. Pode começar.

T4-E-Emily.

T5-P1-Você pode apontar cada letra de seu nome? Qual o nome da primeira letra?

T6-E-Acho que não sei.

T7-P1-Letra E. Diga.

T8-E-E

T9-P1-E a segunda letra?

T10-E-M

T11-P1- M muito bem. E a terceira Letra?

T12-E- Letra I

T13-P1- E a quarta letra?

T14-E- Não sei o nome, só sei que é assim.

T15-P1- Essa letra é L de Leão. Que letra é essa?

T17-E- Letra Y.

T18-P1- Muito bem.

(Diálogo entre P1 e a estudante)

Percebe-se, nesse extrato destacado, que a P1 está avaliando a composição do nome próprio, identificação das letras do alfabeto, som inicial das palavras e está orientando a estudante no passo a passo da atividade (T3, T5); além disso, realiza reflexões junto à estudante, contudo, em alguns momentos, tem atitude de antecipação e repetição. Isso ocorre quando a professora pede para a estudante falar a primeira letra do seu nome e a estudante diz que não sabe (T6); a professora não dá o tempo e nem oferece suporte para reflexão e, logo em seguida, já antecipa a resposta, falando o nome da letra (T7) e pede à estudante para repetir o nome da letra (T7). Isso acontece em dois momentos desse diálogo. O outro momento acontece quando se refere à quarta letra do nome, (T13) em que a professora antecipa a resposta (T15). Essas atitudes de antecipação e repetição sem uma reflexão não proporcionam ao estudante comparar, pesquisar, confrontar e fazer escolhas.

Essa prática de avaliação de P1 merece ser confrontada com os estudos de Viana e Gomes (2021), que ressaltam Hessels-Schlatter (2010) quando abordam sobre o papel essencial da função de mediador, o qual deve estar atento a todos os aspectos da mediação. Não só em relação à interação em si, mas no que tange a ter o dever de gerar situações emuladoras e eficazes. Nesse sentido a P1, no caso citado no parágrafo anterior, ao avaliar, poderia ter dado mais tempo para a reflexão, oportunizando outros recursos de apoio, como letras móveis para escolha, sequência alfabética como pista conceitual, ficha com imagem e palavras, além do uso de estratégia de comparação e identificação na intenção de oportunizar outras conexões sobre a escrita do nome próprio.

Outra atitude de antecipação de estratégia ao avaliar o estudante em SDI também aparece ao observar a avaliação realizada por P2. Com intenção de avaliar o raciocínio lógico-matemático, especificamente a sequência lógica dos fatos com as imagens, a professora utilizou junto ao estudante o instrumento “Jogo sequência lógica de fatos”, composto por fichas com imagens na sequência lógica. São 4 sequências lógicas com temáticas diferentes, e cada sequência lógica é formada por 3 imagens correspondentes, as quais a estudante deveria classificar para depois ordenar as cenas. Em seguida, destacamos as imagens do instrumento e o diálogo entre P2 e a estudante.

Figura 11 – Instrumento Jogo sequência lógica de fatos



Fonte: Dados da pesquisa.

T1-P2-Aqui nós temos várias cenas misturadas, temos como exemplo: Tem um meninozinho com o balão, tem um patinho, vou separar assim... Vai ficar melhor para você. Vou separar para você e depois você vai colocar na ordem que acontece na cena. Vou separar... patinho, patinho, patinho, banana, a menina escovando os dentes, o cachorro, a boneca, a boneca, a menina, a maçã, menino no escorregador, o lego. cadê a menina Victoria? São muitas peças?

T2-E- sim.

T3-P2- Cadê a menina Vitória? E essa outra menina? são duas meninas. Cadê o menino? Pronto. Achei. Essa menina aqui é a mesma menina. Terminamos de organizar as peças agora vamos fazer a ordem da sequência dos acontecimento.

(Diálogo entre P2 e a estudante)

Nota-se, nessa postura, que P2 coloca à disposição uma variedade de cenas que a estudante deveria organizar para depois iniciar a sequência lógica, contudo, a professora, na intenção de facilitar a atividade (T1), resolveu de forma antecipada o desafio da categorização das cenas e perdeu a oportunidade de exercitar a estratégia de classificação (T3). Isso mostra que, muitas vezes, o professor do AEE, sem a intenção, pode subestimar o raciocínio dos estudantes em SDI e acaba superprotegendo e realizando alguma estratégia por ele. Nesse sentido, na mediação, o professor deve estar vigilante nas sutilezas da mediação em favorecer a estimulação e a fluência das estratégias e como usá-las, para que o estudante possa atingir seus objetivos na resolução da atividade avaliativa.

A prática de P2 faz refletir a importância da mediação qualificada, corroborando esse estudo, Viana e Gomes (2021), ao citarem Feuerstein (1997), postulam que os estudantes em SDI não desenvolvem seus processos de aprendizagem pela falta e/ou inadequada mediação. Nesse sentido, precisamos estar atentos para que, na mediação, o docente do AEE, ao avaliar, possa gerar mais questionamento e reflexões do que entregar respostas prontas.

f) *Acolhimento a todos os estudantes no AEE, contudo apresenta uma postura de aceitação de interferência do ensino comum nos momentos de avaliação na SRM.*

As duas professoras, P1 e P2, apresentaram características da concepção oscilante em inclusão e exclusão. Consideramos essa concepção quando a professora do AEE, ao acolher um estudante em SDI do ensino comum, no horário que deveria estar na sala regular, atrapalha o processo avaliativo no AEE. Em meio às práticas observadas da P1, essa evidência apareceu em 3 momentos; já com a P2, coletamos 10 indícios. Vejamos um desses indícios de interferência no processo de avaliação do discente em SDI, que aconteceu com P2.

Com intenção de avaliar o raciocínio lógico-matemático, especificamente a análise e a síntese, a P2 utilizou junto à estudante, o instrumento “Quebra-cabeça de duas e três peças”, composto por peças que formam imagens variadas. São duas a três peças cada imagem, e o jogo completo possui umas 20 imagens, as quais a discente deveria classificar para depois montar. Segue a imagem do instrumento e o diálogo entre P2 e a estudante.

Figura 12 – Instrumento quebra-cabeça de duas e três peças.



Fonte: Dados da pesquisa

T1-P2-Qual a próxima imagem você vai escolher? Quem é esse?

T2-E- Tatu.

T3-P2- Onde ele mora?

T4-E-Embaixo da terra pra ninguém achar ele.

T5-P2-Tem gente que come tatu, sabia?

T6-E-Eca!!! Come tatu? Não tenho coragem de fazer isso não.

T7-P2-Nem eu. Deixa ele na natureza mesmo. Vamos montar. Cadê a barriguinha do tatu?

A professora interrompe a avaliação, pois o aluno do ensino regular que entrou no momento da avaliação jogou água no chão. E além disso, houve interferências de vozes do próprio aluno e a cuidadora tentando controlar a criança na sala do AEE. A

professora P2 falou:

T8-P2- Não pode jogar água.

Depois desse acontecimento ela retorna à avaliação com a estudante:

T9-P2- Esse aqui. Muito bem. E agora? Cadê o rabinho?

E-Rabinho.

T10-P2-Pronto. Muito bem.

Nesse momento o mesmo estudante do ensino comum, pega o quebra-cabeça que estava sendo usado na avaliação e embaralha. E a professora P2 fala:

T11-P2- Não. Não pode embaralhar.

A cuidadora fala com o estudante do ensino comum:

T12-C-Vamos ali pegar outro jogo para ti.

A professora do AEE fala :

T13-P2- Quando terminar te dou o quebra-cabeça.

A estudante em avaliação fala chateada:

T14-E- Vou ter que ajeitar de novo.

A professora P2 desabafa:

T15-P2- Eu te ajudo. Desse jeito não vou conseguir fazer mais nada, pois está perto do intervalo.

(Diálogo entre P2 e a estudante)

Nesse diálogo, a P2 está em meio a uma atividade avaliativa com o uso do instrumento quebra-cabeça com imagens de animais. A estudante, ao manusear as peças, e a professora P2, ao realizar um trabalho de inferências e associações junto à estudante em atendimento (T1 a T7), notam a entrada, na sala do AEE, de um discente do ensino comum, acompanhado da cuidadora, o qual interfere consideravelmente no momento avaliativo, jogando água no chão (T8), com falas que perturbam a concentração, além de embaralhar o instrumento utilizado (T11). A professora do AEE repreende verbalmente, mas continua permitindo a presença do estudante do ensino comum no momento avaliativo (T12), e esse desconforto continua até que a estudante avaliada fica aborrecida por ter de ajeitar o instrumento novamente (T14). Diante da intromissão, a professora P2 desabafa dizendo que fica difícil continuar a avaliação quando está próximo ao intervalo (T15).

Outro fato também aconteceu com a P1. No início da atividade avaliativa, já estava na sala do AEE um estudante do ensino comum que não conseguiu permanecer na sala de aula, e a P1 acolheu na SRM. Esse estudante ficou com brinquedos no tapete, sem uma orientação diretiva, enquanto o estudante do horário de atendimento estava sendo avaliado. A P1 utilizou o instrumento “blocos lógicos”, composto por peças em madeira, no formato de triângulos, círculos, retângulos e quadrados, em cores vermelho, azul, amarelo, em dois tamanhos, com a intenção de avaliar os conceitos e a classificação de forma, cor e tamanho. Segue o instrumento utilizado e o diálogo do momento da interferência na avaliação que deixou desconcentrado o estudante avaliado.

Figura 13 – Instrumento bloco lógico e momento da interferência do estudante do ensino comum



Instrumento: Bloco lógico.

Interferência do estudante do ensino comum.

Fonte: Dados da pesquisa

T1-P1-Agora nós iremos separar as formas por cores. Você vai formar a fileira só de amarelo, a fileira do azul e a fileira do vermelho.

O estudante do ensino comum está brincando na sala e está desviando a atenção do estudante avaliado. O estudante do ensino comum diz:

T2-E- Eu quero brincar.

T3-P1- Depois você vai brincar. Colocar só vermelho, aqui. Vamos lá.

O estudante que está sendo avaliado fala:

T4-E-Eu quero brincar.

T5-P1- Agora não. Vamos fazer só mais essa fileira e depois concluímos.

T6-E-Aqui é vermelho.

T7-P1- Certo. Vamos parar aqui. Pode ir brincar com seu colega. Veja como é complicado trabalhar assim.

(Diálogo entre P1 e o estudante)

Notamos, na fala do estudante a ser avaliado, que ele estava desconcentrado ao ver o outro colega brincando no tapete (T2, T4), e que a professora ficou aborrecida e cancelou a avaliação (T3, T5, T7).

Percebemos, nas práticas de P1 e P2, a concepção de acolhimento dos estudantes em SDI no horário que deveriam estar na sala de aula comum, gerada pelo sentimento de superproteção (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010), e a própria sujeição à exclusão escolar, a qual acaba prejudicando o momento da avaliação no AEE. Quando as práticas pedagógicas no ensino comum não são pensadas para a singularidade e heterogeneidade da sala de aula, o tempo de permanência do estudante PAEE é reduzido na sala de aula comum, assim, ele irá procurar outros espaços acolhedores. Isso prejudica no entendimento da real função do professor do AEE e do que cabe ao docente da sala de aula, o que acaba desvirtuando o

trabalho de cada docente. Sobre a gerência desses dois professores quanto ao seu papel na inclusão, Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) pontuam que o docente da sala regular é responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares, e o professor do AEE não pode substituir o trabalho desse professor. A ação do docente do AEE centra-se na atenção a corroborar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e na eliminação das barreiras que prejudicam essa aprendizagem.

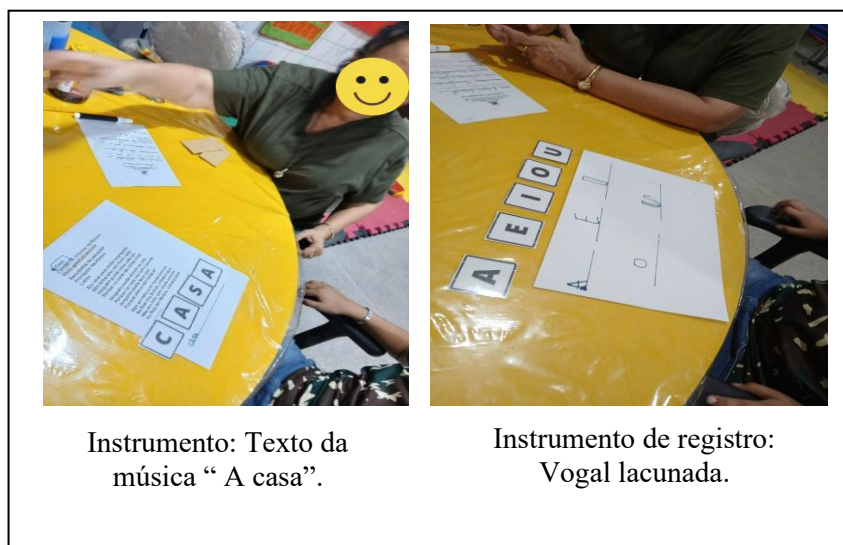
O que deve existir entre esses dois professores é a interlocução na identificação dos fatores que contribuem e que dificultam a permanência do estudante ao compartilhar e refutar práticas e propostas pedagógicas pensadas na singularidade e heterogeneidade da sala de aula, as quais favoreçam a inclusão do estudante em SDI. Esse saber compartilhado poderá minimizar as saídas antecipadas dos estudantes e, assim, diminuir as interferências nas práticas de avaliação no AEE.

*g) Concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, mas em alguns momentos avalia conteúdo curricular, que não faz parte da natureza do AEE*

A P1 apresentou características da concepção oscilante em inclusão e exclusão quando a professora do AEE avalia os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento, contudo, em alguns momentos, realiza atividades avaliativas relacionadas ao conteúdo curricular, as quais não fazem parte da natureza do AEE.

Podemos perceber um desses indícios que aconteceu com P1. Ao intencionar avaliar as características da escrita do estudante, com relação ao sistema de escrita alfabética, especificamente à identificação das letras e composição de palavras, a professora trabalhou o tema vogal, que é conteúdo do currículo do ensino comum. Os instrumentos usados foram um texto da música “A casa”, de Vinícius de Moraes, e letras móveis, compostas especificamente por vogais. Na atividade, o discente deveria cantar a música, ler o texto, compor a palavra CASA, identificar as letras, já mencionando sua classificação em vogais e depois completá-las no registro de avaliação com vogais lacunadas. Seguem as imagens do instrumento, o registro de avaliação e o diálogo entre P1 e o estudante.

Figura 14 – Instrumento: Texto da música “A casa” e registro do estudante



Instrumento: Texto da música “A casa”.

Instrumento de registro: Vogal lacunada.

Fonte: Dados da pesquisa.

T1-P1- Bom dia. Hoje nós iremos estudar as vogais. Você conhece as vogais?

T2-E- Conheço só o A.

T3-P1-Conhece só o A? Pois hoje nós iremos relembrar mais uma letrinha, tá certo? Depois do A, vem a vogal E. Mas antes, você vai ouvir uma música. É sobre a casa. Certo? Então você vai prestar atenção na letra da música, depois eu vou apresentar as outras vogais, tá certo? Escuta aqui que musiquinha legal. Se você conhecem canta comigo. A música se chama “A casa” de Vinícius de Moraes.

T4-E- Era uma casa muito engraçadan não tinha teton não tinha nadan ninguém podia entra nela não...

T5-P1- Então, o nome da música qual é?

T6-E- Não sei

T7-P1-“A casa” canção de Vinícius de Moraes

(Diálogo entre P1 e o estudante)

A P1 iniciou o processo avaliativo perguntando sobre o conhecimento do estudante a respeito da identificação da categoria de letras chamadas de vogais (T1). E ao perceber o conhecimento prévio do estudante a respeito do conteúdo, já exercita a memória rememorando um conhecimento anterior, ao relembrar a segunda letra do alfabeto (T3). E, logo em seguida, trabalha com o instrumento de avaliação em formato de gênero musical, com a música de Vinícius de Moraes “A Casa” e o texto da música, para, logo adiante, apresentar novamente as vogais de forma completa.

Nessa prática, notamos que, ao avaliar, a P1 utiliza instrumento lúdico, prazeroso e envolvente com significado e significância, que estimula a participação do estudante. Por ser um gênero musical, faz o uso do texto da música, que é de suma importância para o contato com a estrutura do gênero, o estilo, o qual precisa ser conhecido em suas características como estrofes e rimas. Essa prática mostra o cuidado na avaliação, que sinaliza uma concepção de avaliação inclusiva quando há uma preocupação em exercitar o mecanismo de aprendizagem

“memória”. No entanto, há uma certa incompreensão quanto à natureza e ao foco da avaliação no AEE, pois, em alguns momentos, a P1 muda o olhar para a identificação das vogais e essa temática é relacionada ao ensino do SEA. Essa atribuição do ensino não deve ser executada pelo professor do AEE, e sim pelo professor do ensino comum (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010).

Portanto, a avaliação na SRM do estudante em SDI deve ser caracterizada em função dos aspectos do desenvolvimento motor, da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade e da relação que o estudante institui com o conhecimento, ou seja, o foco da avaliação no AEE é diferenciado no que se refere à avaliação do professor do ensino comum, com relação à aquisição da escrita por parte do estudante; o professor do AEE tem sua contribuição em avaliar a evolução e a compreensão conceitual sobre a escrita que o estudante apresenta. Quais as características, quais estratégias de aprendizagem facilitam o entendimento, quais instrumentos e recursos podem ser utilizados para avaliar melhor o nível de escrita? Já ao professor do ensino comum, é orientado o trabalho relacionado ao conteúdo curricular de português, matemática e outras áreas do conhecimento e que o professor do AEE não pode substituir esse serviço (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010). Nesse sentido, notamos, nas práticas de avaliação da professora P1, que, em determinado momento, ela apresenta uma concepção de avaliação voltada ao conteúdo curricular quando apresenta as letras, mencionando já sua classificação em vogais.

Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) postulam que a intenção do professor do AEE é estimular o desenvolvimento das estruturas intelectuais em meio a situações lúdicas e minimizar as dificuldades nas aprendizagens escolares, até mesmo de leitura e escrita. Como exemplo, temos:

o professor do AEE pode promover situações de produção escrita que sejam significativas para os alunos, tais como: escrita de bilhete, mensagens para pessoas do convívio da criança, explorar alguns elementos dos gêneros textuais, reescrita de textos, pode usar estratégias variadas para que o estudante possa refletir a sua produção escrita no sentido de torná-la compreensível. (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010, p. 38).

Diante dos indícios explicados acima, compreendemos que a concepção de avaliação da SRM oscilante em inclusão e exclusão. Ela está marcada pelo entendimento da importância da avaliação processual, mas ainda foca na perspectiva do déficit, mostra que o planejamento colaborativo tem o seu valor, contudo, nesse planejamento, incentiva o uso de atividades adaptadas por parte do aluno em SDI. Acredita que os fatores motivacionais

interferem na aprendizagem, mas atrelam a motivação ao uso de atividades pouco desafiadoras aos estudantes. Ademais, entende o quanto é importante o acolhimento, mas mostra impotência diante da situação de exclusão que alguns estudantes em SDI sofrem no ensino comum e que afeta a avaliação. Realiza avaliações mediadas e utiliza momentos reflexivos, mas, em outros momentos, é marcada por traços de repetições e antecipações de estratégias nas mediações. Além disso, mesmo realizando avaliação voltada ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes em SDI, em alguns momentos, desfoca a natureza do trabalho do AEE ao avaliar conteúdo curricular. Notamos que, nas ações humanas, há contradições e paradoxos, em virtude disso, o professor deve estar atento, reflexivo e crítico de suas avaliações mediadas na intenção de visualizar essas contradições.

### **5.1.3 Concepção excludente de avaliação**

A concepção excludente se apresenta quando as professoras revelam algumas dessas compreensões, especificamente: (a) *Concepção de deficiência no modelo médico*; (b) *Laudo como norte do processo avaliativo*; (c) *Avaliação do exame*; (d) *Avaliação baseada na pedagogia da negação*.

Das duas professoras, somente a P1 apresenta características da concepção de avaliação excludente. A seguir, analisamos cada uma das quatro compreensões:

#### *a) Concepção de de deficiência no modelo médico*

A P1 apresentou característica da concepção de avaliação excludente ao entender a concepção das situações de deficiência centrada no estudante e no seu funcionamento, sendo vista como patologia, déficit, influenciando na aprendizagem e no desenvolvimento. A P1, ao ser perguntada sobre o conceito de deficiência, respondeu: *“A deficiência é uma condição que limita a pessoa, pode ser causada por algum problema neurológico, que prejudica a saúde física e mental e que pode impactar na sua capacidade de aprender e de se desenvolver” (P1).*

Nesse extrato da resposta de P1, observamos a concepção do modelo médico, quando diz: *“A deficiência é uma condição que limita a pessoa, pode ser causada por algum problema neurológico”*. Em relação a esse entendimento, Mittler (2003) postula que o modelo médico é centrado na criança, fundamentado na ideia de que a causa das dificuldades

de aprendizagem estão na própria criança. Nessa visão, o professor precisa conhecer o máximo possível da natureza da dificuldade, por meio de avaliações do desenvolvimento na intenção de identificar os pontos fracos e fortes para fazer um diagnóstico e elaborar um plano de intervenção baseado na tal análise, contudo o objetivo maior é encaixar a criança no sistema educacional, para que ela possa se adequar ao sistema. Na vertente do modelo médico, a escola não assume nenhuma mudança para acolher o estudante em sua singularidade. Em outra resposta de P1, podemos evidenciar essa concepção ao ser perguntada sobre o conceito das situações de deficiência intelectual:

*Para mim, a deficiência intelectual é a criança que tem algum déficit cognitivo de aprendizagem, déficit na escrita ou de algum outro aspecto do desenvolvimento. Só que o professor precisa avaliação para descobrir qual o déficit e fazer as intervenções(Professora P1)*

Observamos, no entendimento da P1, que esta vê o estudante em SDI como uma pessoa somente com limitações e que, na avaliação, o professor precisa buscar o que falta aos alunos em SDI. Sobre essa concepção de limitação, Ostetto (2012) comenta: “É um olhar que, ao se dirigir às crianças, busca apenas o que “deveriam fazer” (correspondendo a um modelo ideal padrão), o qual facilmente localiza a “falta” (Ostetto, 2012, p. 22).

Na contramão dessa visão, o professor do AEE, ao avaliar o estudante em SDI, não deve levar em conta somente as características internas do estudante, mas também procurar entender as singularidades, interesses e potencialidades, alinhados ao olhar investigativo do professor, quanto aos ambientes social e cultural que, muitas vezes, são opressivos, segregativos e incapacitantes. Nesse sentido, deve estar atento às barreiras que impedem a participação e evolução dos estudantes em suas aprendizagens. Além disso, deve buscar parcerias com intenção de reestruturar a mudança dos espaços naturais do estudante, seja na família, escola e comunidade com vistas às diretrizes inclusivas.

#### *b) Laudo como norte do processo avaliativo*

A P1 apresentou característica da concepção de avaliação excludente, ao entender que o laudo é importante na avaliação para categorização das situações de deficiência. A prioridade é perceber as dificuldades e ver a parceria da família como colaboradora dessa identificação. A P1, ao ser indagada sobre a função do laudo na avaliação, disse: “O laudo ajuda na avaliação, pois com o laudo podemos identificar realmente qual a deficiência dele, suas dificuldades, juntamente com a família. A família está presente também na avaliação

*para ajudar a identificar as dificuldades que o aluno tem” (P1).*

Constatamos que P1 concebe o laudo como instrumento avaliativo de categorização das situações de deficiência: *“O laudo ajuda na avaliação, pois com o laudo podemos identificar realmente qual a deficiência dele” (P1).* Essa afirmativa se contrapõe aos estudos de Deleuze (1997) quando diz que o laudo tem em seu bojo a ideia de ver o que se repete, o que julga ser anormal, sendo usado como poder de perpetuar o que se repete, comparado ao que diz ser universal. Porém, na repetição, também há diferença de singularidades nas categorias denominadas como iguais, mas que, na verdade, não são iguais. Este é o ponto-chave: *“Há diferença na diferença”.*

Ainda segundo Deleuze (1997), a escola, muitas vezes, ao se apropriar do laudo se exime da educação e legitima a categorização para encontrar justificativa para a segregação. Então, o professor do AEE, ao avaliar, não deve ter como parâmetro o laudo, pois ele não diz muito sobre o estudante, é um instrumento superficial que pode até desfocar o olhar para padrões e estereótipos elaborados culturalmente, que não condizem com o discente em sua singularidade, pois o desenvolvimento deste é multifacetado e sofre interferência de inúmeros fatores sociais, culturais que o formam.

Nesse sentido, a categorização deve ser desestimulada pelo professor do AEE, principalmente ao compartilhar os relatórios avaliativos com outros profissionais. Ao docente, ao avaliar, deve constar somente aspectos pedagógicos da aprendizagem e desenvolvimento, sem o olhar padronizador, para que os nossos alunos não sejam sugestionados a rótulos antecipadamente, os quais mais discriminam e acarretam sentimentos de menos valia, do que mobilizam a práticas inclusivas, prejudicando, assim, o seu percurso no ambiente escolar. Cabe lembrar que a escola tem o dever de acolher a todos os estudantes sem a necessidade da categorização, principalmente ao se configurar uma ação pedagógica.

Em P1, percebemos seu entendimento sobre a avaliação na família quando diz: *“A família deve estar presente também na avaliação para ajudar a identificar as dificuldades que o aluno tem”.* Sobre a avaliação na família, Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) pontuam que o professor do AEE não deve focar somente na limitação do estudante, mas precisa entender como o estudante se comporta no ambiente familiar em todos os aspectos, quanto à comunicação, interação com os parentes, preferências, o que gosta de fazer nos momentos livres, quais atividades da sua rotina demonstra ações de autonomia e de dependência, e se existem por parte da família atitudes de superproteção, abandono ou alguma vulnerabilidade social, dificuldade no acesso a serviços que afetem o pleno desenvolvimento integral do estudante em SDI.

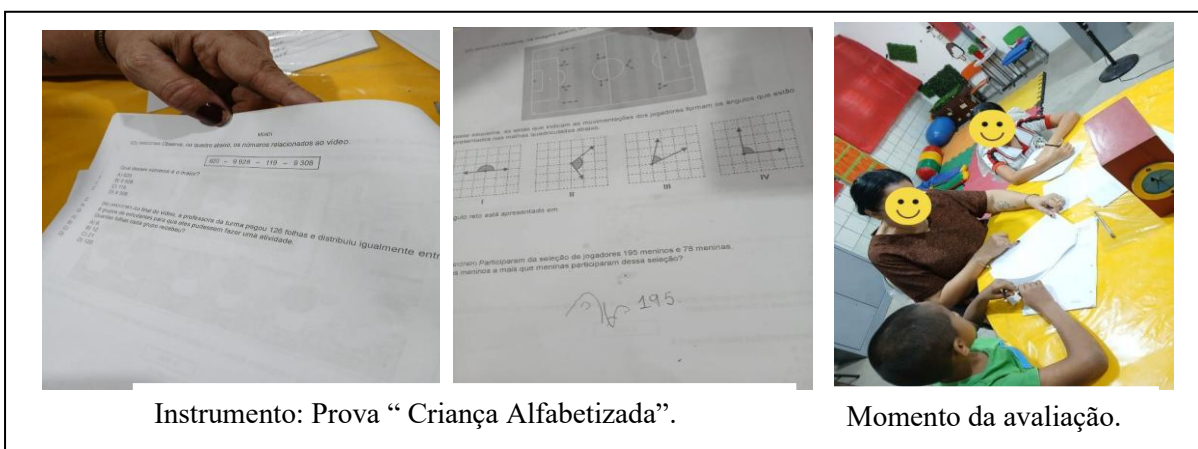
Além disso, o professor do AEE pode suscitar junto à família o envolvimento dos familiares na estimulação cognitiva de seu filho. Para isso, deve ser evitada a armadilha da superproteção, ou seja, às vezes, a família, por subestimar a inteligência do filho, acaba realizando algumas atividades por eles. Essa superproteção precisa ser desestimulada e o professor do AEE pode orientar a família a busca por ambientes de aprendizado no cotidiano do estudante, otimizando a transferência de aprendizado (Poulin, 2025).

Nesse sentido, envolver a família na avaliação é fundamental, pois não é só coletar informações sobre as dificuldades do estudante, mas o compreender de forma ampla, em seu contexto natural. É acolher as inquietações da família e as informações do dia a dia do estudante que contribuem para o entendimento sobre o seu desenvolvimento.

### c) Concepção de avaliação do exame

A P1 apresentou característica da concepção de avaliação excludente ao realizar na SRM uma atividade avaliativa relacionada ao conteúdo curricular que não faz parte da natureza do AEE. Durante as observações realizadas na SRM, especificamente em um dia, foi aplicada por parte da P1 uma avaliação externa chamada “Criança Alfabetizada”, junto a dois estudantes em SDI. O instrumento era composto por uma prova escrita de matemática, de múltipla escolha, com um número elevado de questões. Segue a imagem do instrumento, o registro do momento e o diálogo entre a P1 e o estudante.

Figura 15 – Instrumento prova “Criança alfabetizada” e momento avaliativo



Instrumento: Prova “Criança Alfabetizada”.

Momento da avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa

T1-P1- Vamos nos concentrar para a leitura, a prova é criança alfabetizada. Então, nós vamos iniciar com a prova de matemática. Eu vou ler a primeira questão: Observe no quadro abaixo os números relacionados ao vídeo. Qual desses números é o maior? Então, você vai olhar e vai me dizer qual é, se a letra A, B, C ou

D é maior. A- 620, B- 9.928, C- 119 e D- 9.308. Qual desses números é maior? O número maior? A, B, C ou D? Circule, pegue o lápis e circule qual é que você acha que é maior.

T2-O estudante não se expressou e circulou a letra A com o número 620. A professora falou:

T3-P1-É o maior que tem aqui, 620? Responda, sim ou não?

T4-E-Sim.

(Diálogo entre P1 e o estudante)

Verificamos, na prática da P1, que ela serve de apoio ledor na execução da prova (T1), contudo a atividade não há reflexão (T2) e participação efetiva do estudante. A ele é solicitada somente uma resposta curta, pontual, sem haver ao menos um entendimento da construção do seu raciocínio (T3). O instrumento utilizado é descontextualizado e não está adequado, considerando as capacidades do estudante. O que existe em curso dessa avaliação é uma mera transferência mecânica (T2).

Em relação à prática realizada por P1, podemos perceber que é marcada pela avaliação do exame. Luckesi (2005) explica que a avaliação do exame é pontual, pois o estudante, no momento da prova, deve saber responder às questões, no momento da execução, não interessa o que sabe antes, se houve entendimento dos requisitos, qual aprendizado ficou dessa avaliação. O que importa é a resposta adequada ou não. “Se sabe ou não sabe”. Além disso, é uma avaliação estática, por fotografar o momento e classificar o estudante numa posição dentro de uma escala.

A prática do exame repete um arquétipo de administração da sociedade pelo poder público na intenção de medir de forma quantitativa o que se aproxima e se afasta do modelo centralizador vigente. E nesse sistema de ranqueamento de saberes escolares estão imersos o estudante e o docente, os quais, muitas vezes, ficam divididos em realizar a avaliação da aprendizagem e, ao mesmo tempo, sentem-se pressionados a se submeterem a esse ritual do exame, que, na maioria das vezes, não tem sentido para o professor e muito menos para o aluno. Observe o descontentamento da P1 ao ser perguntada sobre as avaliações externas:

*Olha eu vou desabafar: Essas provas externas não contemplam o estudante em situação de deficiência intelectual, porque é uma prova que não está adequada para essas crianças. É uma prova igual para todos, não está acessível para o nível de aprendizagem. Uma criança que tem situações de deficiência intelectual, nível 3 de suporte que não tem nem a compreensão de número, vai ter condições de resolver uma prova dessa? Prova extensa, com enunciados longos, com várias questões de raciocínio e que não contempla o desenvolvimento no caso desse estudante, nem dele e de muitos estudantes que temos na escola que não tem nem a deficiência, mas que também encontram dificuldades por ser uma prova extensa. Olha são cinco páginas, frente e verso, ou seja, são 10 folhas. Então, além de ser uma prova extensa. A realidade é que muitas crianças não dominam as operações*

*matemáticas simples e uma prova dessa não está preocupada em avaliar o processo de aprendizagem. Eu também não entendo porque como professor tenho que aplicar duas provas dessas extensas, porque a prova de português também é extensa. (P1)*

Nesse extrato, vemos a indignação de P1 quando fala que: “*Essas provas externas não contemplam o estudante em situação de deficiência intelectual*” e que, na prática, a avaliação do exame é refletida ao aplicar uma avaliação externa sem nenhuma adequação. Em concordância com esse pensamento, Luckesi (2005) menciona que a avaliação do exame é, em sua raiz, uma pedagogia autoritária e antidemocrática, pois o exame é excludente e o sistema de ensino e o professor usam do artifício do exame como instrumento de poder, em que a autoridade é caracterizada por autoritarismo, e o exame é usado como instrumento de controle e disciplina dos estudantes.

P1 pontua que nessa avaliação não há uma preocupação com acessibilidade, não respeita o nível de desenvolvimento do estudante e simplesmente atropela os processos de aprendizagem, causando mais sentimentos de rejeição, traumas, sufocamento do estudante e do professor. Mesmo considerando todas essas questões negativas da avaliação do exame, a P1 continua a executar essa prática de avaliação. Fica a indagação: Por que os professores se submetem e fazem os estudantes se submeterem ao processo de avaliação do exame sabendo que esta causa mais problemas e entraves do que melhorias na aprendizagem e desenvolvimento? Que fatores levam e interferem nessa submissão à avaliação do exame?

O sentimento de rejeição pode ser percebido na expressão do estudante ao tentar resolver um problema matemático de soma. Segue o diálogo entre P1 e o estudante que registra esse acontecimento.

T1-P1-Vamos lá, então a resposta foi quanto? Esse aqui é 21. Então, a resposta é 21. Procura a resposta aqui, marca.

T2-O estudante estava com dificuldades de encontrar o número 21 para marcar a resposta. O estudante se levantou e falou:

T3-E- Eu não quero fazer essa prova.

T4-P1- Vai pra onde?

T5-E-Quero ir para sala de aula.

T6-P1-Não, vai não, tem mesmo que terminar a prova

(Diálogo entre P1 e o estudante)

Nesse momento, a P1 está aguardando a resposta do estudante, na resolução do problema matemático, contudo, ela mesma dá a resposta para o estudante marcar (T1). Notamos que ele encontrou dificuldades de encontrar a resposta e mostrou resistência em continuar com essa prática (T3, T5). Contudo, a P1 continuou a atividade de maneira antidemocrática e autoritária, forçando a continuidade da avaliação (T6) mesmo com o

estudante demonstrando insatisfação.

Diante do que foi apresentado, fica a indagação: Por que ainda continuamos a ter o comprometimento ideológico com as regras e prescrições ainda do século XVI e XVII da pedagogia tradicional, sob a proteção do modelo burguês de sociedade? O que nos faz repetir o mesmo padrão de avaliação no qual fomos forjados?

Vale lembrar que os estudantes negam esse tipo de avaliação e se expressam de diversas formas na intenção de evidenciar a resistência. Então, na intenção de sinalizar o descontentamento, rejeita a atividade com agressividade, apresenta comportamento agitado, desatenção, saída precoce. Essas atitudes são reações a esse processo avaliativo autoritário.

Todas essas reflexões suscitadas nos parágrafos anteriores têm a intenção de fazer o professor refutar como comportar-se diante da avaliação, quais objetivos têm ao avaliar e qual tipo de concepção de educação ronda sua prática de avaliação, que o faz tomar atitudes, seja de abrir mão da avaliação do exame ou de perpetuar o seu uso. Essa atitude de refletir a prática deve estar sempre presente no trabalho do professor do AEE, para que possa transcender de uma avaliação autoritária de controle, para se servir da avaliação como um instrumento de reorientação da aprendizagem.

#### *d) Avaliação baseada na pedagogia da negação*

A P1 apresentou característica da concepção de avaliação excludente, ao apresentar um entendimento de avaliação fundada na pedagogia da negação, a qual se trata de uma pedagogia que não acredita nas capacidades de aprendizagem dos estudantes em SDI, seja por negligência ou superproteção (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010). A P1, ao ser investigada sobre como avalia o estudante em SDI na SRM, expressou: *“Quando vou avaliar, eu coloco uma atividade bem inferior em complexidade a que ele estava realizando para que ele consiga executar e se sintam bem, sintam um bem-estar. É importante que o aluno saia feliz, para que ele retorne ao atendimento” (P1).*

Nesse extrato da resposta de P1, notamos uma marca da pedagogia da negação, quando a professora P1 explica: *“Quando vou avaliar, eu coloco uma atividade bem inferior em complexidade a que ele estava realizando para que ele consiga executar e se sintam bem, sintam um bem-estar”*. Identificamos nessa concepção que, quando a P1 vai selecionar o instrumento de avaliação, tem a tendência a escolher atividades facilitadas de baixo esforço cognitivo, na justificativa de não causar desconforto ao bem-estar do estudante. O que está velado nessa concepção é uma baixa expectativa a respeito do

potencial de aprendizagem do estudante em SDI. Sobre a pedagogia da negação, Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) exemplificam que, “quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo de que ele perca a motivação para aprender ou que ele não seja capaz de realizar a atividade” (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010, p. 13), estão promovendo atitudes que limitam a possibilidade de aprendizagem desses estudantes.

Mittler (2003, p. 98) escreve que “as baixas expectativas são impactantes para os alunos, porque elas têm como resultado o cumprimento da profecia do insucesso escolar. Se o professor não espera que seus alunos alcancem um certo nível de aquisição de aprendizagem, apenas alguns resistirão à tendência”.

Ao ser indagada sobre os instrumentos de avaliação, a P1 apresenta outra evidência da pedagogia da negação com a resposta: *“Não adianta o professor querer colocar um instrumento de avaliação, algo difícil, porque vai frustrar o aluno em SDI o ideal é usar recursos, sempre que possível, recursos concretos para ajudar no raciocínio dos alunos” (P1).*

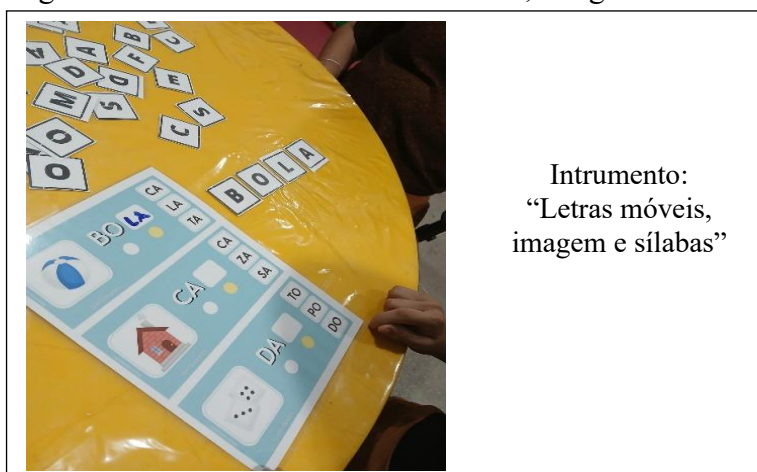
Nesse extrato, quando P1 replica: *“Não adianta o professor querer colocar um instrumento de avaliação, algo difícil, porque vai frustrar o aluno em SDI, o ideal é usar recursos concretos”*, evidencia a concepção. O professor do AEE deve trabalhar sempre com instrumentos baseados no concreto, junto aos estudantes em SDI, pois supõem que esses estudantes não são capazes de abstrair. Os estudos de Vigotski (1994) se contrapõem a essa concepção, o qual, em seus estudos com os estudantes em SDI, destaca que, ao atrelar a aprendizagem apenas com o uso de materiais concretos, pode dificultar o alcance do estudante aos níveis mais abstratos do pensamento. Essa prática de eliminar tudo aquilo que está voltado ao pensamento abstrato, pode ocasionar uma estagnação na aprendizagem e desenvolvimento. E isso faz é reforçar a condição de deficiência.

Nesse sentido, quando a avaliação prioriza o concreto vinculado à memorização, não favorece a superação das dificuldades dos estudantes, pois o ato avaliativo precisa mobilizar funções do pensamento, como memória, abstração e percepção em atividades que apresentem desafios a serem solucionados pelos próprios estudantes. (Viana; Gomes, 2023). Nesse sentido, é de grande valia a mediação qualificada com atividades estimuladoras, pois assim o estudante em SDI poderá progredir.

Outra marca da pedagogia da negação é quando a P1 resolve o problema no lugar do estudante. Observemos essa prática de avaliação em que P1 está a avaliar a apropriação do sistema de escrita alfabética da estudante, especificamente a composição e a formação silábica

das palavras. Para isso, ela utilizou o instrumento “Letras móveis, imagem e sílabas”, composto por fichas com letras móveis, imagens e sílabas móveis, para que o estudante pudesse manusear, identificando as sílabas ao compor as palavras. A seguir, destacamos a imagem do instrumento e o diálogo entre P1 e a estudante.

Figura 16 – Instrumento “Letras móveis, imagem e sílaba”



Instrumento:  
“Letras móveis,  
imagem e sílabas”

Fonte: Dados da pesquisa.

- T1-P1-Hoje nós iremos trabalhar a formação silábica das palavras com imagens. Você vai olhar as sílabas que estão expostas na mesa e vai escolher uma sílaba e juntar com essa que está perto da imagem e forma o nome. O que você está vendo na imagem?
- T2-E-Uma bola.
- T3-P1-Uma bola, né? Então, a palavra bola inicia com o quê?  
Que letra é essa? B. B com O. Quando você junta a letra B com a letrinha O, forma a sílaba? Qual é a primeira sílaba quando você pronuncia?
- T4-E- Bo.
- T5-P1-Pronto. Diga. Bo. E a segunda?
- T6-E- Lá.
- T7-P1-Lá. Muito bem. Qual dessas sílabas que você está vendo forma o LA?
- T8-E- Não sei.
- T9-P1- Olha aqui. C com A forma a sílaba CA, L com A, forma a sílaba LA. T com A, forma a sílaba TA. Tá certo? Então, qual é a sílaba que você vai colocar aqui dentro do quadrado para formar a palavra bola? Escreve aqui. Qual dessas sílabas aqui que forma a palavra bola? Qual é? Você acabou de ler para mim.
- T10-E- Não sei.
- T11- P1-É o LA. Repita
- T12-E- LA.
- T13-P1- Agora vamos ler: Bola. Repita
- T12-E- Bola.
- T13-P1-Muito bem. Bola.

(Diálogo entre P1 e a estudante)

Nessa atividade, a P1 colocou à disposição do estudante imagens e sílabas móveis que compõem as palavras da imagem e solicitou para que ele formasse a composição (T1). Ao orientar no processo avaliativo o passo a passo da atividade, a professora indagou qual seria a letra inicial da palavra BOLA (T3). No entanto, ao não obter a resposta do aluno, a docente

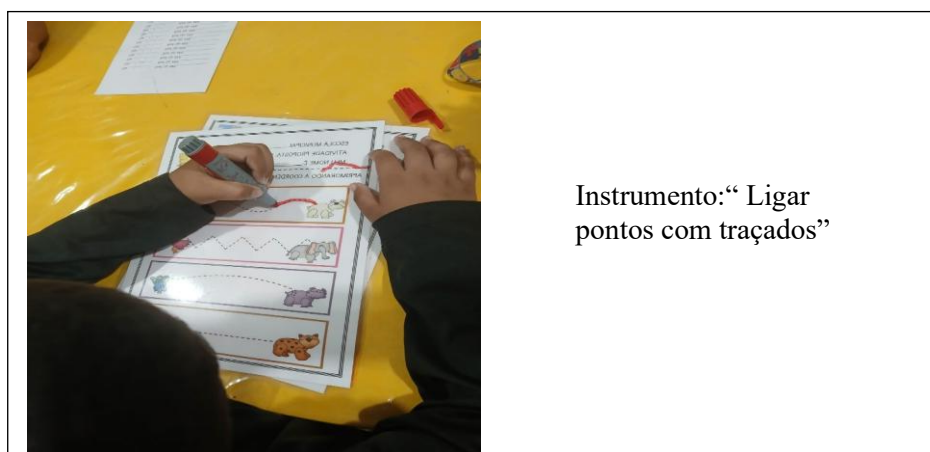
respondeu a própria pergunta apontando para a letra B (T3). Em seguida, já foi indicando a formação silábica B+O = BO. Da mesma forma acontece com a segunda sílaba da palavra BOLA, na qual a professora também dá a resposta da formação silábica LA (T11). Veja que, na prática observada, há solicitações para repetição sem haver uma reflexão (T11, T13).

Na contramão dessa concepção, Poulin (2024) comenta que o professor do AEE deve mobilizar o raciocínio dos estudante em SDI e fugir de práticas que tratam o aprendizado de forma mecânica, onde há repetições e a frequente ausência de sentido que estão distantes de potencializar a ação construtiva do pensamento.

Camañes, Garcia e Méndez (2008) complementam que o processo de avaliação da aprendizagem não se limita à mera absorção de conteúdos com o uso da repetição, e sim deve ser um procedimento constante que mobilize o conhecimento para alcançar um estágio de significação, fazendo o uso de variadas capacidades cognitivas e metacognitivas.

Outro exemplo de pedagogia da negação é quando a P1 passa atividades avaliativas de cunho motor, na intenção de avaliar somente a motricidade fina, sem um sentido funcional. Observemos essa prática de avaliação em que a P1 está a avaliar a motricidade fina. Para isso, utilizou o instrumento “atividade de ligar pontos com traçados”, composto por imagens de animais correspondentes, para que o estudante pudesse manusear ligando. A seguir, destacamos a imagem do instrumento e o diálogo entre a P1 e o estudante.

Figura 17 – Instrumento “Ligar pontos com traçados”



Fonte: Dados da pesquisa

T1-P1- Que lindo, ele está todo vestido de Batman. Hoje nós vamos trabalhar a coordenação motora fina. Você vai olhar para esse animalzinho. Que animal é esse?

T2-E- Urso

T3-P1- Você vai levar o urso até encontrar o leão. Esse elefante, você vai levar até o pombo. Já o hipopótamo, você vai levar até o pavão. O gatinho você vai levar até a foca. Faça um traçado bem bonito.

Depois de um tempo o estudante executou a atividade e a professora falou:

T4-P1- Terminou essa página?Vamos continuar com outros animais.  
O estudante continuou a atividade e ao finalizar a professora novamente falou:  
T5-P1- Pronto. Finalizamos nossa atividade hoje.

(Diálogo entre P1 e o estudante.)

Verificamos que a P1 utilizou um instrumento de ligar pontos e traçados, no qual havia imagens de animais para que o estudante pudesse ligar um ao outro animal. Notamos que quase não há interlocução entre o estudante e a P1. O exercício concentrava-se mais em treino mecânico, descontextualizado (T3), sem um sentido funcional, de repetição, somente treino por treino(T4). Esse tipo de atividade avaliativa realizada por P1, segundo Poulin (2024), se caracteriza como uma atividade automática e passiva, a qual deve ser desestimulada pelo professor do AEE. Em sentido contrário a esse tipo de avaliação, o docente do AEE deve propor atividades avaliativas que realmente façam aparecer o protagonismo do estudante e a aquisição ativa de conhecimento, visto que a mobilização das estruturas cognitivas são imprescindíveis e necessárias a minar o subfuncionamento cognitivo (Pouli, 2024).

Face ao exposto, entendemos que a concepção de avaliação na SRM excludente está marcada pelos conceitos das situações de deficiência e das situações de deficiência intelectual atrelados ao modelo médico, o qual vê o processo avaliativo somente pela vertente biológica e ainda pensa que o laudo é importante na avaliação para categorizar as dificuldades do estudante ao comparar a uma determinada categoria de deficiência, ou ao compará-lo ao padrão de normalidade. Ademais, essa concepção apresenta uma compreensão de avaliação do exame quando realiza avaliações que não são da natureza do AEE, marcadas por autoritarismo, sendo descontextualizadas, sem sentido e sem acessibilidade para a aprendizagem do estudante. Além disso, manifesta uma concepção de avaliação baseada na pedagogia da negação. Vemos que as concepções de avaliação de exclusão e as variáveis externas ainda insistem em interferir de forma negativa na avaliação da SRM.

Nesse contexto apresentado das concepções de avaliação na SRM de professores do AEE de estudantes em SDI, observamos que existe uma escolha das professoras do AEE por avaliações que levam à construção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes em SDI, as quais contemplam uma avaliação construtiva e mediada enriquecida pela articulação entre as contribuições das teorias sociointeracionistas e da filosofia da diferença. Sobre isso, Piaget nos convida a reconhecer os processos internos de construção do conhecimento e os estágios do desenvolvimento cognitivo, respeitando o tempo e o modo singular de cada criança. Por sua vez, Vygotsky amplia esse olhar ao considerar que o

potencial de aprendizagem não está limitado ao que a criança realiza sozinha, mas também ao que pode realizar com a mediação de outros na Zona de Desenvolvimento Proximal. Quando essas perspectivas são percebidas e lidas à luz da filosofia da diferença, que rompe com a lógica da norma e da homogeneização, da classificação, a avaliação se desloca de uma busca por déficit ou adequação a padrões para uma escuta sensível às singularidades, valorizando a diferença interior de cada estudante, transferindo-se do lugar da categorização de pessoas para a categorização das situações inacessíveis, no intuito de torná-las acessíveis. Mesmo percebendo esse avanço na concepção de avaliação das professoras, notamos que também existem contradições e paradoxos em concepções e práticas de avaliação, pois ora elas apresentam a compreensão de avaliação inclusiva balizada na avaliação processual, reflexiva, de acolhimento; e, em outros momentos, elas apresentam uma visão de avaliação excludente ao focar no déficit, na avaliação adaptada e facilitada. Além disso, revelou-se concepções excludentes marcadas pela pedagogia da negação, autoritarismo, avaliação do exame, dentre uma série de desafios que interferem diretamente na concepção de avaliação dessas professoras. Então, cabe ao professor do AEE ter uma reflexão sobre os contextos e as concepções em que ocorrem as práticas de avaliação, alinhados a bases teóricas para que possam, dentro de suas possibilidades, minimizar os efeitos das forças de exclusão que ainda rondam algumas práticas de avaliação no AEE, junto a estudantes em SDI.

## **5.2 Categoria II – Jogos e atividades de avaliação utilizados como instrumentos de avaliação por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI**

Essa categoria tem o propósito de responder ao segundo objetivo de pesquisa que se configura em aferir os instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes em SDI. A compreensão sobre instrumentos de avaliação desta pesquisa se dá a partir da definição de Luckesi (2005) quando afirma que instrumento é o meio usado para obter informações sobre o processo de aprendizagem do estudante, ou seja, é um dispositivo facilitador do processo de avaliação do ensino-aprendizagem em si. Então, as atividades e jogos pedagógicos trabalhados com os estudantes no AEE, nesta pesquisa, são considerados instrumentos de avaliação, por serem utilizados como recursos metodológicos na elaboração do ato avaliativo.

Esclarecemos que os instrumento de avaliação selecionados, desta pesquisa, são aplicados em um contexto de promoção da autorregulação dos estudantes envolvidos, em que estes são confrontados em meio a situações-problema, com finalidades de favorecer a

avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento do estudante em SDI por meio da avaliação mediada. Além disso, são instrumentos que podem ser aplicáveis em outros contextos de aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos nas observações na SRM, tanto a P1 como P2 utilizam instrumentos variados de avaliação que contemplam as diversas áreas do desenvolvimento quanto ao raciocínio lógico-matemático, psicomotor, afetivo, social, bem como quanto à linguagem oral e escrita, e ao funcionamento cognitivo. No entanto, escolhemos como representatividade somente instrumentos avaliativos que contemplem três áreas do desenvolvimento para serem detalhadas lógico-matemático a saber:

- Instrumentos de avaliação do desenvolvimento do lógico-matemático com os jogos (bloco lógico, numerais em madeira com pinos, quebra-cabeça, sequência lógica de fatos e pareamento dos numerais e quantidades);
- Instrumentos de avaliação da apropriação do SEA com os instrumentos: (Letras móveis, Sílabas e palavras, Caça-sílaba, Quebra-cabeça da cobra com letras e Atividade – Imagem, letra inicial e palavra);
- Instrumentos de Avaliação dos mecanismos de aprendizagem com os instrumentos (Jogo da memória dos animais, Música e Texto “A casa” e letras móveis, Jogo da memória dos monstros, Atividade – Mapa do tesouro.

Para análise, selecionamos 2 instrumentos de cada professora referente a cada área do desenvolvimento escolhida, os quais são apresentados nas respectivas áreas do desenvolvimento, por professora, contendo explicações sobre a estrutura do jogo, objetivo e o passo a passo da realização da avaliação. Logo em seguida, é realizada a análise do benefício do instrumento.

Apresentamos, a seguir, o quadro que evidencia os instrumentos de avaliação de cada professora, as categorias de análise que aparecem nas duas técnicas de construção de dados da presente pesquisa, as quais se tratam da entrevista e da observação dos indícios catalogados no roteiro de observação.

Quadro 20 – Categoria II: Jogos e atividades de avaliação utilizados como instrumentos de avaliação por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI

<b>Categorias de análise</b>	<b>Instrumentos Professora- P1</b>	<b>Instrumentos Professora P2</b>
Instrumentos de avaliação do	● Jogo Bloco lógico;	● Jogo Quebra-cabeça;

desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (seriação, contagem, associação do número à quantidade, contagem, classificação, sequência lógica, análise e síntese)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo Numerais em madeira com pinos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo Sequência lógica de fatos;</li> <li>● Jogo de pareamento de numerais e quantidades.</li> </ul>
Instrumentos de avaliação da apropriação do SEA (oral, escrita e compreensão leitora).	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Letras móveis, sílabas e palavras;</li> <li>● Jogo – Caça sílaba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quebra-cabeça da cobra com letras.</li> <li>● Atividade imagem, letra inicial e palavra.</li> </ul>
Instrumentos de Avaliação dos mecanismos de aprendizagem (memória, motivação, atenção, transferência e metacognição).	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo da memória dos animais;</li> <li>● Música e Texto “A casa” e letras móveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo da memória dos monstros;</li> <li>● Atividade – Mapa do tesouro.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Da análise, originaram-se três subcategorias: Instrumentos de avaliação do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; Instrumentos de avaliação da apropriação do SEA; Instrumentos de Avaliação dos mecanismos de aprendizagem, as quais são explicadas a seguir:

### ***5.2.1 Instrumentos de avaliação do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático***

Os instrumentos de avaliação do desenvolvimento de raciocínio lógico-matemático são jogos e atividades lúdicas que avaliam conceitos basilares dos conhecimentos matemáticos, representações e estratégias cognitivas que o estudante em SDI utiliza em situações de resolução de problemas, tais como: seriação, contagem, associação do número à quantidade, contagem, classificação, sequência lógica, análise e síntese, estratégias de reagrupamento, estratégia de pareamento, conservação de número, correspondência termo a termo, na intenção de mobilização dos esquemas cognitivos (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010).

Os instrumentos aplicados pelas P1 e P2 relacionados à área do raciocínio lógico foram: Bloco lógico, Jogo Numerais em madeira com pinos, Jogo Quebra-cabeça, Jogo Sequência lógica de fatos, Jogo de pareamento de numerais e quantidades, os quais são explicados a seguir. Apresentamos, a seguir, o quadro que evidencia os instrumentos de avaliação de cada professora.

Quadro 21 – Instrumentos de avaliação do raciocínio lógico de P1 e P2

<b>Instrumentos Professora- P1</b>	<b>Instrumentos Professora P2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo Bloco lógico;</li> <li>● Jogo Numerais em madeira com pinos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo Quebra-cabeça;</li> <li>● Jogo Sequência lógica de fatos;</li> <li>● Jogo de pareamento de numerais e quantidades.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Passamos a analisar os instrumentos utilizados por P1 em relação a avaliação do raciocínio lógico. Essa professora utilizou o Bloco lógico e Jogo Numerais em madeira com pinos.

a) *Instrumento: Bloco lógico*

O instrumento “Bloco lógico” é composto por peças em madeiras em formato de triângulos, quadrados e círculos, de tamanhos grande e pequenos, nas cores vermelho, amarelo e azul, com espessuras finas e grossas. A P1 analisou a compreensão do raciocínio lógico-matemático no que se refere ao uso da estratégia de classificação forma, cor, tamanho e espessura, estratégia de comparação, percepção tátil, contagem e a capacidade de inferências e associações. Pediu que o estudante manuseasse as peças identificando as formas, cores, tamanhos e espessuras, para que pudesse comparar os formatos, contar e classificar os blocos e, logo em seguida, construísse as formas com massa de modelar. A figura a seguir ilustra o instrumento e o registro do estudante.

Figura 18 – Instrumento Bloco lógico e registro do estudante com massa de modelar



Instrumento:  
Bloco lógico

Registro  
fotografico da  
avaliação com  
massa de  
modelar.

Fonte: Dados da pesquisa.

A P1 iniciou a avaliação dispondo as peças do bloco lógico na mesa para o manuseio do estudante e, logo em seguida, pediu para ele identificar as diversas formas, realizar a contagem de seus lados, comparações quanto à quantidade de lados, noções de igual e diferente, estimulando a compreensão, por meio da percepção tátil, pedindo para o estudante passar o dedo nas formas e realizar contagem, na intenção de construir o conceito das formas por parte do estudante.

Após avaliar o conceito e a classificação das formas, iniciou a classificação dos blocos pela cor. Ao perceber que o estudante apresentou dificuldades de identificar das cores, a P1 deu pistas conceituais, mostrando três opções de cores para que o estudante pudesse escolher. Além disso, no decorrer da avaliação, ainda fez inferências e associações relativas à comparação da cor da forma com a cor de uma peça de roupa da professora.

Ao fim da atividade avaliativa, a professora fez o registro junto ao estudante utilizando massa de modelar, no qual o estudante elaborou várias formas com o suporte da professora que empregou a estratégia de imitação, pois, no início da modelagem, o estudante estava apresentando dificuldades, então a professora mostrou o modelo, construído junto ao estudante, no passo a passo da modelagem, ele, logo depois, continuou a realizar a atividade com autonomia. Nessa construção, a docente teve a oportunidade de verificar os aspectos motores, percepção tátil, além disso, oportunizou o estudante comparar suas construções. Observamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, quanto a valorizar a produção do estudante, pois houve o elogio à competência do estudante.

Ao analisar essa prática de P1, podemos perceber que o instrumento bloco lógico oportunizou avaliar conceitos basilares matemáticos, como classificação, seriação, contagem, bem como o emprego de estratégias cognitivas, como de comparação, imitação, associações e inferências, contribuindo para a mobilização cognitiva dos estudantes em SDI durante o ato avaliativo.

*b) Instrumento de avaliação: Jogo numerais em madeira com pinos*

O instrumento “Jogo Numerais em madeira com pinos” é composto por peças em madeiras em formato de números de 0 a 9, com pinos coloridos que encaixam nos numerais de acordo com as suas quantidades. A P1 analisou a compreensão do raciocínio lógico-matemático no que se refere à identificação dos números, contagem, associação do número a

sua quantidade, uso da estratégia de seriação, capacidade de inferências e associações. Pediu que o estudante manuseasse as peças ordenando os numerais, realizando contagens dos pinos e que associasse a contagem de outras peças. Depois, foi executado o registro com uma atividade de numerais lacunados. A seguir, destacamos as imagens ilustradas e o registro do instrumento.

Figura 19 – Instrumento numerais com pinos com bloco de encaixe e registro do estudante



Fonte: Dados da pesquisa

A P1 iniciou a avaliação colocando as peças dos números em madeira e seus pinos na mesa para o manuseio da estudante e, logo em seguida, a P1 entregou os numerais de 1 a 9 para que a estudante pudesse organizar de forma seriada. Na sequência, pediu para contar cada pino e encaixar a quantidade de pinos no número correspondente, exercitando, assim, a contagem. Além disso, estimulou o cálculo, colocando outros objetos (Blocos de encaixe) para contar, ou seja, fez a contagem, associando a um outro contexto de instrumento, reforçando os esquemas de contagem.

Após ter realizado a contagem dos blocos de encaixe, a estudante escreveu o número correspondente. A P1, ao perceber que a estudante ainda apresentava dificuldades na identificação dos numerais, dá pistas conceituais, organizando os números em madeira de forma seriada novamente, para que pudesse ajudar a estudante na escolha do número correspondente. Ao fim da atividade avaliativa, a P1 fez o registro junto ao estudante, utilizando a atividade dos números lacunados; com o suporte dos números móveis, entregou somente os números que faltavam da sequência para que a estudante completasse. Nisso, a estudante conseguiu realizar a atividade com sucesso.

Nessa construção, a P1 teve a oportunidade de verificar os aspectos de seriação, contagem e identificação dos numerais, além disso, oportunizou à estudante experimentar situações de contagem associando a outro instrumento. Observamos que há o cuidado no uso de pistas conceituais, de recursos como números móveis, atenção aos aspectos motivacionais, quanto a valorizar a produção do estudante, pois houve o elogio à competência do estudante ao finalizar a atividade. Ao compreendermos essa prática de P1, podemos inferir que o instrumento Jogo numerais em madeira com pinos promoveu a avaliação de conceitos basilares matemáticos, como seriação, contagem, como também o emprego de estratégias cognitivas de transferência, imitação, associações e inferências, colaborando para a mobilização cognitiva dos estudantes em SDI durante a ação avaliativa.

Agora iniciamos a apresentação de três instrumentos de avaliação utilizados pela P2 referentes à área do raciocínio lógico, a saber: Jogo Quebra-cabeça, Jogo Sequência lógica de fatos, Jogo de pareamento de numerais e quantidades.

*c) Instrumento: Jogo quebra-cabeça*

O instrumento “Jogo quebra-cabeça” é um instrumento lúdico, composto por peças em papelão em formato de encaixe de 3 peças com a temática animais e com 2 peças com imagens de frutas. A P2 analisou a compreensão do raciocínio lógico-matemático no que se refere à análise e síntese, classificação e uso da estratégia de pareamento. Pediu que a estudante manuseasse o quebra-cabeça de duas peças e 3 peças com imagens de frutas e animais e solicitou que formasse os pares. Enquanto isso, por meio da linguagem oral, avaliou a capacidade de expressão, de associações e inferências, classificação, comparação e correspondência. Na sequência, vemos a imagem do instrumento.

Figura 20 – Instrumentos Quebra-cabeça de 2 e 3 peças



Instrumento: Quebra-cabeça de 3 peças. Tema animais.

Instrumento: Quebra-cabeça de 2 peças. Tema frutas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A P2 iniciou o processo avaliativo solicitando que a estudante manuseasse e espalhasse as peças do quebra-cabeça sobre a mesa para melhor visualização, exercitou junto à estudante a estratégia de seleção, organização e planejamento e depois pediu que ela montasse os pares, avaliando a estratégia de pareamento. Enquanto a estudante montava os pares, a P2 aproveitou e com estes avaliou a linguagem oral da estudante ao solicitar que ela interpretasse a imagem e o contexto da cena; além disso, avaliou a capacidade de realizar inferências e associações a outros contextos quando pediu para a estudante descrever e dizer qual ação acontece na imagem e comparar com algumas de suas ações e vivências no dia a dia. Como exemplo, a estudante montou a imagem da maçã que estava com uma bola e a professora fez a inferência com o esporte preferido da estudante. Além disso, aproveitou a oportunidade e avaliou a noção de classificação das imagens, observando o que elas têm em comum, e agrupou quanto ao conceito de frutas e legumes, animais domésticos e selváticos.

Observamos que nessa avaliação a P2 teve a oportunidade de verificar os aspectos da análise e síntese, correspondência termo a termo, ver o uso da estratégia de pares, seleção, organização, planejamento, a expressão oral, transferência de aprendizado e noções de classificação; além disso, notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois sempre está a valorizar as capacidades e empenho da estudante na atividade.

Com essa prática avaliativa de P2, podemos concluir que o instrumento Quebra-cabeça de 2 e 3 peças promoveu a avaliação de conceitos basilares do raciocínio lógico, como análise e síntese, correspondência termo a termo, classificação, bem como o uso de estratégias cognitivas de transferência de aprendizado, pareamento, contribuindo para a evolução da inteligência dos estudantes em SDI durante a avaliação.

*d) Instrumento: Sequência lógica de fatos*

.

O instrumento “Jogo sequência lógica de fatos” oportunizou analisar a compreensão do raciocínio lógico nos aspectos da classificação, seriação, sequência lógica, por parte de P2. Além disso, ela avaliou aspectos da linguagem oral e expressão de ideias e a capacidade de transferência de aprendizagens. O instrumento é composto por peças plastificadas com o sequenciamento de imagens, com temáticas variados, tais como: uma maçã sendo comida, uma planta crescendo, e uma pessoa se arrumando, ciclo de vida dos

patinhos, um balão enchendo, uma banana sendo descascada, para que a discente pudesse ordenar os eventos. A seguir, temos a imagem do instrumento.

Figura 21 – Instrumento Sequência lógica de fatos



Fonte: Dados da pesquisa

A P2 iniciou o processo avaliativo espalhando as peças do jogo na mesa para visualização e solicitou que a estudante classificasse separando-as por temáticas, tais como: uma maçã sendo comida, uma planta crescendo, uma pessoa se arrumando, ciclo de vida dos patinhos, um balão enchendo, uma banana sendo descascada. Ela exercitou junto à estudante a estratégia de seleção, organização e planejamento, e depois pediu que ela organizasse cada tema, por vez, na sequência lógica dos acontecimentos. Ao ser elaborada a sequência, a P2 fazia toda a exploração das imagens, avaliando a linguagem oral, expressão de pensamentos e ideias, estimulou reflexões, com perguntas questionadoras, como também verificou a capacidade de transferência de aprendizagem ao associar a sequência lógica da maçã sendo comida a situações da rotina diária (banho, lanche, escovo os dentes...), a outra transferência de aprendizado foi ao comparar a planta crescendo com a sequência do seu próprio desenvolvimento (nasce, cresce, envelhece e morre), associou a sequência do balão enchendo ao aniversário em família. Em todas essas mediações na avaliação, a P2 sempre teve o cuidado de valorizar e perceber o entendimento da lógica da estudante. Inclusive sempre que possível elogiou a competência da estudante atentando para os aspectos motivacionais.

Nesse sentido, inferimos que, nessa avaliação, a P2 teve a oportunidade de atestar os aspectos da classificação, sequência lógica de fatos, ver o desenvolvimento da expressão oral e construção de ideias, seleção, organização, planejamento, transferência de aprendizado, como também, notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois sempre está a valorizar as capacidades e empenho da estudante na atividade.

Com essa prática avaliativa de P2, podemos concluir que o instrumento sequência lógica de fatos é um recurso mobilizador de sentido e promove a avaliação de conceitos basilares do raciocínio lógico, classificação, sequência lógica de fatos, como também o uso de estratégias cognitivas de transferência de aprendizado, colaborando para o avanço da inteligência dos estudantes em SDI durante a avaliação.

*e) Instrumento: Jogo de pareamento de numerais e quantidades*

O instrumento “Jogo de pareamento de numerais e quantidades” é um instrumento educativo, composto por peças em papel plastificado, as quais são metade numerais de 1 a 20 e a outra metade são imagem de objetos em quantidades variadas para serem associadas aos numerais. A P2 aplicou o instrumento com o intuito de aferir a compreensão do raciocínio lógico-matemático no que se refere à seriação, identificação dos números de 1 a 20, antecessor e sucessor, contagem, correspondência termo a termo, formando pares. Pediu à estudante que ordenasse os numerais de 1 a 20 e depois avaliou noções de antecessor e sucessor e, logo em seguida, solicitou que formasse os pares. Enquanto isso, por meio da linguagem oral, avaliou a capacidade de expressão, de associações e inferências. Na sequência, vemos a imagem do instrumento em aplicação.

Figura 22 – Instrumento Fichas com numerais e quantidades



Instrumento Fichas com numerais e quantidades.

Avaliação da seriação.

Avaliando antecessor e sucessor.

Fonte: Dados da pesquisa

A P2 iniciou o processo avaliativo solicitando que a estudante manuseasse as peças do jogo e separasse os números das imagens, formando dois blocos, depois pediu que pegasse somente os numerais de 1 a 20 para organizá-los na ordem crescente. Logo em seguida, fez uma brincadeira pedindo à estudante para fechar os olhos e retirar um número para que ela adivinhasse o número que foi retirado, avaliando, assim, o conceito de antecessor e sucessor. A docente fez várias rodadas, escondendo números para a estudante encontrar. No final a estudante associou os números à sua quantidade correspondente referente às imagens do jogo. Nele, a P2 teve a oportunidade de avaliar contagem, identificação dos números e correspondência. Enquanto a estudante montava os pares, a P2 aproveitou e, com os mesmos pares do jogo, avaliou a linguagem oral da estudante e a capacidade de realizar inferências e associações a outros contextos quando pediu para que a estudante interpretasse a cena e falasse sobre seus gostos e interesses, fizesse comparações do número a sua idade, animais de estimação, ou seja, aproveitou os objetos das cenas para comparar com algumas de suas vivências.

Dessa forma, entendemos que, nessa avaliação, a P2 teve a oportunidade de averiguar os aspectos da classificação, contagem, associação do número à quantidade, seriação, antecessor e sucessor, perceber o desenvolvimento da expressão oral na construção de ideias, e associações a outros contextos de vida. Além disso, notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois sempre está a valorizar as capacidades e empenho da estudante na atividade.

Com essa prática avaliativa de P2, podemos concluir que o instrumento Jogo de pareamento de numerais e quantidades é um instrumento lúdico e promove a avaliação de conceitos basilares do raciocínio lógico, classificação, seriação, contagem, pareamento, como também o uso de estratégias cognitivas de transferência de aprendizado, reforçando a inteligência dos estudantes em SDI durante a avaliação.

Enfim os instrumentos lúdicos utilizados pelas professoras para avaliar o estudante em SDI permitem avaliar o desenvolvimento dos aspectos do raciocínio lógico-matemático, pois exercitam habilidades metacognitivas, de planejamento, organização de pensamentos, reflexão, utilizando jogos e atividades pautados na resolução de situações-problema. Nesse contexto, o estudante irá buscar alternativas para soluções dos desafios, servindo como elementos que podem vir a mobilizar as estruturas cognitivas e facilitar a

aprendizagem dos estudantes em SDI.

A seguir é apresentada a subcategoria dos Jogos e atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, especificamente a construção do sistema de escrita alfabética dos estudantes em SDI.

### 5.2.2 Instrumentos de avaliação da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Os instrumentos de avaliação da construção do SEA são jogos e atividades lúdicas desafiadoras e de reflexão que avaliam as hipóteses, a compreensão dos conceitos e características da escrita dos estudantes em SDI e seu nível de entendimento sobre o SEA. São utilizados para averiguar os processos mentais internos construídos pelos estudantes para entender a lógica do sistema notacional (Morais; Albuquerque; Leal, 2005).

Os instrumentos aplicados pelas professoras P1 e P2, relacionados à área do SEA, foram: Jogo letras móveis, sílaba e palavra, Jogo caça-sílaba, Quebra-cabeça da cobra com letras, Texto lacunado. Apresentamos, a seguir, o quadro que evidencia os instrumentos de avaliação de cada professora.

Quadro 22– Instrumentos de avaliação da apropriação do SEA de P1 e P2

<b>Instrumentos Professora P1</b>	<b>Instrumentos Professora P2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo Letras móveis, sílabas e palavras.</li> <li>● Jogo- Caça Sílaba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quebra-cabeça da cobra com letras.</li> <li>● Atividade imagem, letra inicial e palavra.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Estudamos minuciosamente os instrumentos utilizados por P1 em relação à avaliação da apropriação do SEA. Essa professora utilizou o Jogo letras móveis, sílabas e palavras e o jogo caça-sílaba.

- *Instrumento: Jogo letras móveis, sílaba e palavra*

O “*Jogo letras móveis, sílaba e palavra*” é um instrumento pedagógico composto por uma folha de papel A4 plastificada, com imagens, palavras lacunadas na sílaba e letras móveis. A P1 aplicou com intuito de aferir a compreensão do conceito e as características de escrita do SEA, no que se refere à composição de palavras, identificação de letras e sílabas,

escrita do nome próprio. Além disso, aferiu a estratégia de associação de palavra e imagem, percepção e rastreamento visual. Pediu que a estudante fizesse a composição do nome próprio com letras móveis e avaliou a formação de palavras utilizando sílabas móveis e imagens. Logo em seguida, solicitou que formasse os pares de palavra e imagem. Enquanto isso, por meio da composição de palavras, avaliou a capacidade de realizar associações imagem/palavra e percepção visual. A seguir, temos a imagem do instrumento.

Figura 23 – Instrumento Jogo letras móveis, sílabas e palavras



Fonte: Dados da pesquisa

A P1 iniciou o processo avaliativo espalhando as peças do jogo na mesa para visualização e solicitou que a estudante organizasse os materiais da melhor forma possível, para realização da avaliação. No primeiro momento, pediu que a estudante montasse seu nome com as letras móveis, deu um tempo para esse momento, contudo a estudante sentiu dificuldades de encontrar as letras no amontoado de letras variadas do alfabeto. A P1, ao perceber que a estudante estava demandando muito tempo para execução dessa fase, entregou somente as letras que compõem o nome da estudante para que ela pudesse compor. Exercitou junto à estudante a estratégia de seleção, organização, pareamento palavra e imagem, identificação de letras e sílabas, para compor as palavras lacunadas na sílaba. Ao ser composta a palavra, fazia toda a exploração de leitura das palavras e associava a imagens, avaliando a expressão oral.

A P1 estimulou reflexões, com perguntas questionadoras, ao comparar as escritas e identificação de sons iniciais, finais e intermediários das palavras. Em todas essas mediações na avaliação, a P1 sempre teve o cuidado de estar junto ao estudante no passo a passo da avaliação e valorizar o entendimento da lógica de escrita da estudante. Inclusive sempre que possível elogiou a competência da estudante, atentando para os aspectos

motivacionais.

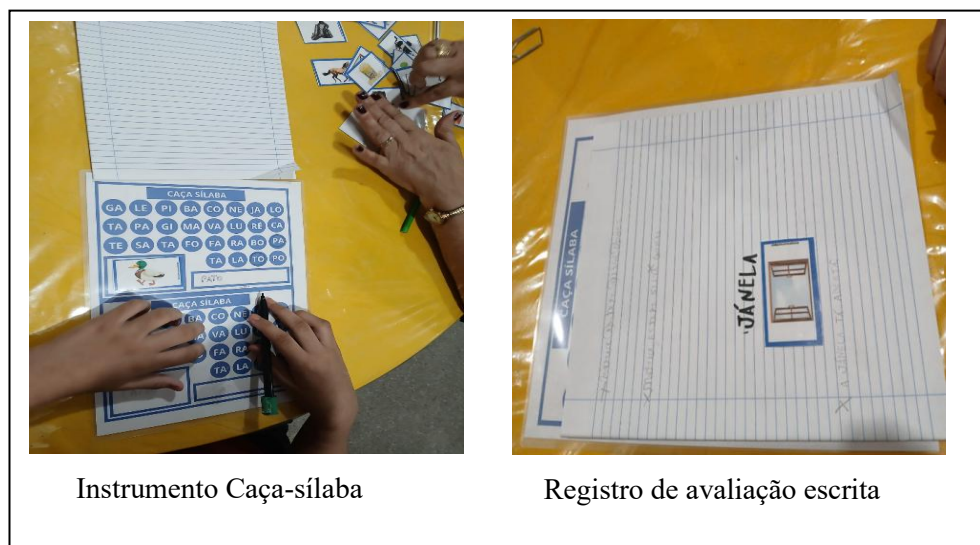
Dessa maneira, P1 teve a oportunidade de averiguar os aspectos da compreensão da escrita da estudante, com a composição do nome próprio, composição de palavras, identificação de letras e sílabas. Além disso, avaliou estratégia de pares, percepção visual, notamos ainda que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois, quando percebeu a dificuldade da estudante de procurar as letras, teve sensibilidade e entregou somente as letras que compõem seu nome para que ela montasse, adequando assim o nível da atividade à compreensão da estudante. Além do mais, sempre esteve a valorizar as capacidades e empenho dela na atividade.

Com essa prática avaliativa de P1, podemos inferir que o instrumento Jogo letras móveis, sílaba e palavra é um instrumento lúdico e promove a avaliação de conceitos construídos pela estudante do SEA, tais como: composição do nome próprio, composição de palavras, identificação de letras e sílabas, som inicial, final e intermediário das palavras. Além disso, verificamos o uso de estratégias cognitivas de associação, percepção visual, seleção, reforçando a inteligência dos estudantes em SDI durante a avaliação.

*f) Instrumento: Jogo caça-sílaba*

O instrumento “*Jogo caça-sílaba*” é um recurso lúdico, composto por uma folha de papel A4 plastificada, com uma diversidade de sílabas a serem marcadas pela estudante, fichas com imagens e um espaço para escrita das palavras. A P1 aplicou o instrumento com o intuito de aferir a compreensão do conceito e as características de escrita do SEA, no que se refere à composição de palavras e frases, identificação de sílabas, escrita do nome próprio. Além disso, aferiu a estratégia de associação de palavra e imagem, percepção e rastreamento visual. Pediu que a estudante marcasse na folha as sílabas que compõem as palavras referentes à imagem e depois escrevesse a punho. Além disso, foi realizado um registro de avaliação de forma escrita de uma palavra, uma frase e escrita do nome próprio. Enquanto isso, por meio da composição de palavras, avaliou a capacidade de realizar associações imagem/palavra, escolha, criatividade e percepção visual. Na sequência, observamos a imagem e o registro do instrumento.

Figura 24 – Instrumento Caça-sílaba



Instrumento Caça-sílaba

Registro de avaliação escrita

Fonte: Dados da pesquisa.

A P1 iniciou o processo avaliativo pedindo que a estudante organizasse as imagens do jogo na mesa para realização da avaliação. No primeiro momento, pediu que a aluna escolhesse uma imagem, falasse o nome e com um pincel, marcasse as sílabas que compõem a palavra correspondente à imagem. E, logo em seguida, escrevesse essa palavra a punho no espaço reservado da folha. Exercitou junto à estudante a estratégia de seleção, organização, pareamento palavra e imagem, identificação de sílabas, para compor as palavras associando à imagem. Ao ser composta a palavra, fazia toda a exploração de leitura das palavras e associava a imagens, avaliando a expressão oral. Estimulou reflexões, com perguntas questionadoras, ao comparar as escritas e identificação de sons iniciais, finais e intermediários das palavras.

Além disso, a estudante realizou um registro escrito, assim, dentre as palavras do jogo, escolheu uma palavra, fez a sua escrita e depois criou uma frase correspondente à imagem escolhida. Depois disso, escreveu o nome próprio completo. Em todas essas mediações na avaliação, a P1 sempre teve o cuidado de estar junto à discente no passo a passo da avaliação, bem como de valorizar o entendimento da lógica de escrita da estudante. Ademais, elogiou a competência da aluna, valorizando os aspectos motivacionais.

Nesse sentido, P1 teve a oportunidade de verificar os aspectos da compreensão da escrita da estudante, com a composição do nome próprio, composição de palavras, identificação sílabas, construção de frases. Além disso, avaliou a estratégia de pares e percepção visual. Notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois a atividade está adequada ao nível de desenvolvimento. Inclusive, sempre esteve a valorizar a escolha da

imagem, a criatividade na construção da frase, dando espaço ao protagonismo da estudante.

Com essa prática avaliativa de P1, podemos inferir que o instrumento caça-sílaba é um recurso atrativo e fomenta a avaliação de conceitos construídos pela estudante do SEA, tais como: composição do nome próprio, composição de palavras e frase, identificação de sílabas, som inicial, final e intermediário das palavras e escrita espontânea. Além disso, atua a partir do uso de estratégias cognitivas de associação, percepção visual, seleção, criatividade corroborando a inteligência dos estudantes em SDI no momento avaliativo.

Agora iniciamos a apresentação de dois instrumentos de avaliação utilizados pela P2 referentes à construção do SEA, que foram: quebra-cabeça da cobra com letras, atividade imagem, letra inicial e palavra.

*g) Instrumento: quebra-cabeça da cobra com letras*

O instrumento “*Quebra-cabeça da cobra com letras*” é um recurso composto por um tabuleiro com peças de encaixe de letras na ordem alfabética em formato de uma cobra. A P2 aplicou o instrumento com o intuito de avaliar a compreensão do conceito das letras, ordem alfabética e identificação de letras. Além disso, verificou o uso da estratégia de associação letra com letra e a comparação ao utilizar como apoio um tabuleiro de letras coloridas em madeira na ordem alfabética para que favorecesse a associação e a compreensão dessa ordem. A seguir, destacamos a imagem do instrumento.

Figura 25 – Instrumento Quebra-cabeça da cobra com letras



Fonte: Dados da pesquisa

A P2 iniciou o processo avaliativo oportunizando ao estudante a exploração do instrumento com autonomia, por meio do manuseio e da expressão oral do que seria a atividade, fazendo uma predição. O estudante explicou que seria uma cobra com letras e que deveria colocar na ordem, evidenciando sua compreensão sobre a natureza da atividade. No decorrer da atividade, a P2 avaliou a estratégia de seleção, organização, planejamento, análise e síntese ao montar a cobra, bem como a identificação de letras, sequência alfabética e classificação de cores. Estimulou reflexões, com perguntas questionadoras, ao relembrar as letras e sua ordem em vários momentos. A P2, ao perceber que o estudante ainda apresentava dificuldades na identificação das letras, deu pistas conceituais, mostrando um tabuleiro com letras na ordem alfabética; além disso, deu dicas com 3 opções de letras móveis para que o estudante pudesse escolher uma para montar a sequência. Ao fim da atividade, lembrou toda a sequência alfabética de A a Z. Cumpre destacar que o estudante conseguiu realizar a atividade com sucesso. Em todas essas mediações na avaliação, a P2 sempre teve o cuidado de estar junto ao estudante no passo a passo da avaliação e de valorizar o entendimento da lógica. Ademais, elogiou a competência do estudante, valorizando os aspectos motivacionais.

Dessa forma, P2 teve a oportunidade de verificar os aspectos da compreensão da escrita do estudante, com a identificação das letras e da ordem alfabética. Além disso, avaliou estratégia de pares, percepção visual, classificação de cores, expressão oral, entendimento da natureza da atividade. Notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois, quando percebeu a dificuldade do estudante de montar as letras, teve sensibilidade e levou um tabuleiro de letras como apoio; além disso, usou letras móveis como dicas de escolha, adequando, assim, o nível da atividade ao entendimento do estudante. Ademais, sempre esteve a valorizar as capacidades e o empenho dele na atividade.

Com essa prática avaliativa de P2, podemos atestar que o instrumento Quebra-cabeça da cobra com letras é um recurso lúdico que promove a avaliação de conceitos construídos pelo estudante do SEA, tais como: identificação de letras e ordem alfabética. Ademais, promove o uso de estratégias cognitivas de associação, percepção visual, seleção, planejamento, entendimento da natureza da atividade, classificação, reforçando a cognição dos estudantes em SDI na avaliação.

*h) Instrumento: Atividade imagem, letra inicial e palavra*

A atividade avaliativa chamada de “Imagem, letra inicial e palavra” é um instrumento de avaliação composto por uma folha de papel A4 plastificada com letras e

imagens correspondentes, em que os estudantes deveriam fazer a correspondência. A P2 aplicou o instrumento com intuito de avaliar a compreensão do conceito e a identificação das letras, no que se refere ao som inicial, composição das palavras. Além disso, verificou o uso da estratégia de associação letra inicial e som inicial e a comparação ao utilizar como apoio a ficha com a palavra correspondente para que favorecesse a identificação da letra inicial. Abaixo, segue a imagem do instrumento.

Figura 26 – Instrumento Atividade imagem, letra inicial e palavra



Fonte: Dados da pesquisa

A P2 iniciou o processo avaliativo relembando uma aula anterior sobre as letras do alfabeto, em que avaliou a associação letra a letra. No momento da atividade, explicou que a estudante iria associar ligando a letra inicial com a imagem e palavra correspondente. No primeiro momento, pediu que a estudante identificasse a letra e depois procurasse a imagem que representa o som daquela letra. Após a associação da letra à imagem, a estudante selecionou o nome da imagem contido em fichas. A P2 exercitou junto à estudante a estratégia de seleção, organização, pareamento letra, imagem, palavra, identificação de letras, leitura e composição de palavras. Estimulou reflexões com perguntas questionadoras, ao comparar as escritas e identificação de sons iniciais, finais e intermediários das palavras. Em todas essas mediações na avaliação, a P1 sempre teve o cuidado de estar junto ao estudante no passo a passo da avaliação e a valorizar a compreensão leitora da estudante. Inclusive, sempre que possível, elogiou a competência da estudante, atentando para os aspectos motivacionais.

Portanto, P2 teve a oportunidade de avaliar os aspectos da compreensão leitora da estudante, identificação das letras, som inicial e composição de palavras. Além disso, avaliou

estratégia de associação, percepção visual e comparação. É possível notar que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois, quando percebeu a dificuldade da estudante de procurar as fichas com palavras, teve sensibilidade e entregou somente um número limitado de três fichas para favorecer uma melhor análise da estudante, para que ela pudesse escolher melhor a ficha com a palavra correspondente à imagem. Ademais, sempre esteve a valorizar as capacidades e o empenho dela na atividade.

Com essa prática avaliativa de P2, podemos inferir que o instrumento atividade Imagem, letra inicial e palavra é um recurso educativo que promove a avaliação de conceitos construídos pela estudante do SEA, tais como: composição de palavras, identificação de letras e som inicial. Além disso, possibilita o uso de estratégias cognitivas de associação, percepção visual, seleção e comparação, reforçando a inteligência dos estudantes em SDI durante a avaliação.

Em suma, todos os recursos citados nesta seção são instrumentos de avaliação lúdicos que avaliam as hipóteses e a compreensão do SEA dos estudantes, pois verificam a identificação de letras, sílabas, composição de palavras, frases, escrita espontânea, sons iniciais, intermediários e finais das palavras, como também, exercitam habilidades metacognitivas, de planejamento, organização de pensamentos, comparações, classificação, pareamento, reflexão com jogos e atividades pautados na resolução de situações-problema. Nesse contexto, o estudante irá buscar alternativas de soluções, servindo como elementos que podem vir a mobilizar as estruturas cognitivas e facilitar a aprendizagem dos estudantes sobre o SEA.

A seguir, é apresentada a subcategoria dos jogos e atividades relacionadas aos processos de aprendizagem e ao processamento de informação, especificamente, a motivação, atenção, memória, transferência e metacognição.

### ***5.2.3 Instrumentos de avaliação dos mecanismos de aprendizagem***

Os instrumentos de avaliação do desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem são jogos e atividades lúdicas que avaliam os processos de aprendizagem e processamento da informação dos estudantes em SDI ao serem utilizados em situações de resolução de problemas, tais como: motivação, memória, atenção, transferência e metacognição, na intenção de orientar a ação avaliativa conduzida por um olhar positivo e focada no incentivo permanente à mobilização dos esquemas cognitivos (Poulin, 2024).

De acordo com o referido autor, a motivação é um mecanismo encarregado de

iniciar, manter ou parar um comportamento, de certa maneira, é uma força energética que acelera a aprendizagem, o agir e pensar no que se refere à motivação, na escolha de uma atividade, nas experiências de sucesso, que faz o estudante esforçar-se para atingir os objetivos de aprendizagem. A memória é a habilidade da inteligência de codificar, sintetizar e guardar informações arquivadas para que sejam lembradas quando o estudante precisar da informação. A atenção desempenha um papel de filtro, possibilitando ao estudante se concentrar em um conjunto restrito de informações úteis, bloqueando a entrada de um grande número de informações que dificultaria o bom desenvolvimento da aprendizagem. A transferência é um sistema interno no qual o estudante aproveita um conhecimento assimilado para praticar e transferir saberes a outros contextos de aprendizagem, originando novas aprendizagens. Já a metacognição é a reflexão da ação, é a habilidade de o estudante refletir, planejar, escolher estratégias cognitivas úteis e regular o seu agir na resolução de situações-problema (Poulin, 2024).

Os instrumentos aplicados pelas professoras P1 e P2 relacionados à área dos mecanismos de aprendizagem foram: Jogo da memória dos animais, Música e texto “A casa”, Jogo da memória dos monstros e Atividade mapa do tesouro, os quais são explicados. Apresentamos, a seguir, o quadro o qual evidencia os instrumentos de avaliação de cada professora.

Quadro 23 – Instrumentos de avaliação dos mecanismos de aprendizagem de P1 e P2

<b>Instrumentos Professora- P1</b>	<b>Instrumentos Professora P2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo da memória dos animais.</li> <li>● Música e Texto “ A casa” e letras móveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogo da memória dos monstros.</li> <li>● Atividade -Mapa do tesouro</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Detalhamos os instrumentos utilizados por P1 em relação à avaliação dos mecanismos de aprendizagem. Essa professora utilizou o Jogo da memória; e a Música e texto “A casa”.

*i) Instrumento: Jogo da memória dos animais*

A atividade avaliativa chamada de “Jogo da memória dos animais” é um

instrumento de avaliação composto por fichas em papelão com imagens de animais em pares correspondentes, em que os estudantes deveriam fazer a correspondência e depois fariam o jogo da memória. A P2 aplicou o instrumento com intuito de avaliar a memória no que se refere à guarda da informação da localização do par correspondente e de ver a seleção de estratégias do estudante no repertório de jogadas para encontrar os pares. Além disso, avaliou o mecanismo da motivação, percebendo como o estudante se sente em situações de sucesso na atividade, se há disposição e empenho na atividade.

Com esse instrumento, a P2 teve também a intenção de saber se o estudante mantém o foco na avaliação, desviando informações paralelas que prejudicam a resolução da atividade. Igualmente, verificou o uso da estratégia de associação em pares com imagens, letras, exercitou a estratégia de planejamento, comparação, seleção de imagens e letras ao construir o registro de avaliação. Cumpre destacar que o registro configura-se na composição do nome do animal com letras móveis e escrita a punho. Adiante, destacamos a imagem do instrumento e do registro de avaliação.

Figura 27 – Instrumento Jogo da memória dos animais



Fonte: Dados da pesquisa.

A P1 iniciou o processo avaliativo entregando ao estudante as peças do jogo e solicitou que as organizasse formando pares. Contudo, ao perceber que o estudante estava demandando muito tempo para parear, a P1 colocou metade das peças enfileiradas e a outra metade foi entregando uma a uma para a formação dos pares, sempre avaliando a noção de

igual e diferente. Após a montagem dos pares, verificou a linguagem oral, pedindo ao estudante para nomear cada par de animais. Depois foi solicitado ao estudante escolher 4 pares de animais para realizar o jogo da memória, essa redução da quantidade de jogadas teve a intenção de se adequar ao nível de desenvolvimento do estudante. Ao perceber que ele sempre repetia a mesma jogada, a P1 orientou que mudasse de estratégia para encontrar outros pares. A mediação da P1, no passo a passo da avaliação, contribuiu para a conclusão do jogo da memória com sucesso, e isso favoreceu a aferição dos aspectos motivacionais, atenção e memória. Após o jogo da memória, avaliou a escrita do estudante com as palavras do jogo, solicitando registrar na forma escrita uma lista do nome dos animais do jogo de forma espontânea. Logo em seguida, entregou letras móveis, somente as letras que compõem a palavra, para que ele pudesse compor e fazer a comparação com o seu escrito. Estimulou reflexões, com perguntas questionadoras, nas estratégias do jogo, igualmente, ao comparar as escritas, tanto com fichas, como a punho e como a realizada no quadro. Em todas essas mediações na avaliação, a P1 sempre teve o cuidado de estar junto ao estudante no passo a passo da atividade ao avaliar as estratégias cognitivas, como também buscou promover a compreensão leitora do estudante. Inclusive, sempre que possível, elogiou a competência do estudante atentando para os aspectos motivacionais.

Portanto, P1 teve a oportunidade de avaliar os aspectos dos mecanismos de aprendizagem, atenção, motivação e memória. Além disso, avaliou estratégia de associação, comparação, composição de palavras com letras móveis e escrita espontânea. Notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois, no início da atividade, entregou peça por peça para parear e, no momento do jogo, entregou um número reduzido de pares, adequando ao nível de aprendizagem do estudante. Quando P1 percebeu a dificuldade do aluno de compor as palavras, teve sensibilidade e entregou somente um número limitado de letras para favorecer uma melhor análise quanto à escrita. Ademais, sempre esteve a valorizar as capacidades e o empenho dele na atividade. Com essa prática avaliativa de P1, podemos inferir que o instrumento Jogo da memória dos animais fomenta a avaliação de conceitos dos mecanismos de aprendizagem pelo estudante, tais como: memória, atenção e motivação. Além disso, possibilita o uso de estratégias cognitivas de associação, seleção, comparação, composição, atuando na cognição dos estudantes em SDI durante a avaliação.

*j) Instrumento: Música e texto “A casa” e letras móveis*

A atividade avaliativa chamada de “Música e texto ‘A casa’ e letras móveis” é um

instrumento de avaliação composto por um texto com a letra da música de Vinícius de Moraes “A casa” e uso de letras móveis em fichas de madeira, especificamente as vogais, em pares. Os estudantes junto à P2 deveriam cantar, ler a letra da música, interpretar o texto e fazer uma releitura na intenção de verificar se o estudante consegue reter informação referente a própria interpretação do texto, rememorar informações, tais como: título da música, endereço da casa. Depois disso, o estudante compôs a palavra “CASA” com letras móveis e brincou com o jogo da memória somente com as vogais, com o objetivo de ver a seleção de estratégias do estudante no repertório de jogadas para encontrar os pares. Para registro, fez uma atividade lacunada com as vogais, na intenção de rememorar as letras. Além disso, a atividade teve a intenção de aferir o mecanismo da motivação, ao perceber como o estudante se sente em situações de sucesso na atividade, se há disposição e empenho na atividade musicalizada, se ele mantém o foco na tarefa. Ademais, verificou o uso da estratégia de associação em pares com as letras, o planejamento, a comparação de letras ao construir o registro de avaliação com a escrita das vogais. A seguir, destacamos a imagem do instrumento e do registro de avaliação.

Figura 28 – Instrumento Música e texto “A casa” e letras móveis



Fonte: Dados da pesquisa

A P1 iniciou o processo avaliativo entregando ao estudante a letra da música “A CASA”, de Vinícius de Moraes, e convidou o estudante para cantá-la. Após a vivência musical, a P2 solicitou, junto ao estudante, uma releitura do texto e realizou algumas perguntas referentes ao texto, verificando se o estudante conseguia reter informações do texto. Depois desse momento, foram entregues 4 letras móveis que compõem a palavra CASA para ele organizar e analisar a formação quanto à quantidade de letras, qual letra se repete, qual delas é vogal e quantas consoantes. Depois da análise, foram entregues ao estudante todas as

vogais em pares para ser realizado o jogo da memória. Nesse sentido, foi verificado se o estudante identifica as letras, se há variedade no número de jogadas, se retém o local onde está a letra correspondente, se sente motivação ao executar o jogo, se mantém o foco na atividade. Logo em seguida, a docente entregou uma folha A4 com áreas lacunadas para serem completadas com as vogais, na intenção de rememorar a identificação das vogais, contudo, o estudante sentiu dificuldades. Diante disso, foram entregues letras variadas das quais ele deveria escolher somente as vogais, depois ordenar e escrever nos espaços lacunados. Em todas essas mediações na avaliação, a P1 sempre teve o cuidado de estar junto ao estudante no passo a passo da atividade, ao avaliar as estratégias cognitivas como também a compreensão leitora do estudante. Inclusive, sempre que possível, elogiou a competência da estudante, atentando para os aspectos motivacionais.

Portanto, P1 teve a oportunidade de avaliar os aspectos dos mecanismos de aprendizagem, a saber: atenção, motivação e memória. Além disso, avaliou as estratégias de associação, comparação, composição de palavras com letras móveis e escrita espontânea. Notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois, ao perceber que o estudante estava com dificuldades de rememorar as vogais, a P1 usou letras móveis para que ele pudesse selecionar as vogais como pistas conceituais para finalizar a atividade avaliativa com sucesso. Além disso, sempre esteve a valorizar as capacidades e empenho dele na atividade.

Com essa prática avaliativa de P1, podemos inferir que o instrumento Texto “A casa” e as letras móveis é um recurso pedagógico que proporciona a avaliação de conceitos dos mecanismos de aprendizagem pelo estudante, tais como: memória, atenção e motivação. Ademais, proporciona o uso de estratégias cognitivas de associação, seleção, comparação e composição, atuando na cognição dos estudantes em SDI durante a avaliação.

Agora iniciamos a apresentação de dois instrumentos de avaliação utilizados pela P2 referentes à construção dos mecanismos de aprendizagem, que foram: Jogo da memória dos monstros e a atividade “Mapa do tesouro”.

*k) Instrumento: Jogo da memória dos monstros*

O “Jogo da memória dos monstros” é um instrumento lúdico, composto por peças em papelão com imagens de monstros variados em pares correspondentes, em que os estudantes deveriam fazer a correspondência no jogo da memória. A P2 aplicou o instrumento com intuito de avaliar a memória, no que se refere a guardar na memória de curto prazo a localização dos pares da imagem. Além disso, avaliou se há o cumprimento das regras do

jogo, a quantidade do repertório de jogadas, se os alunos apresentam uma boa percepção visual e discriminam detalhes e se têm noção de igual e diferente, além de averiguar a atenção, foco e motivação durante a avaliação. Vejamos as imagens do instrumento utilizado.

Figura 29 – Instrumento Jogo da memória dos monstros



Instrumento Jogo da memória dos monstros.

Formação dos pares e contagem.

Fonte: Dados da pesquisa

A P2 iniciou o processo avaliativo por meio de uma atividade coletiva com dois estudantes. No primeiro momento, apresentou o instrumento expondo sobre a mesa as imagens que deveriam ser pareadas e pediu que os dois formassem os pares, depois desse momento convidou os dois estudantes para brincar com o jogo da memória e explicou como seriam as regras do jogo. Nesse instante, foi verificado se conseguiam cumprir as regras do jogo, se há variedade no número de jogadas, se retêm o local onde está a imagem correspondente, se percebem detalhes das imagens, se sentem motivação ao executar o jogo, se mantêm o foco na atividade.

Na ocasião do jogo, um estudante sentiu dificuldades em cumprir regras, querendo desvirar, a todo momento, as peças e ainda mudava o local delas, prejudicando o andamento da atividade. Então, a P2, a todo tempo, teve de regular o andamento da avaliação para que as regras fossem cumpridas. Então, avaliou o comportamento quanto ao freio inibitório, a esperar a vez do outro e ao controle da impulsividade. Ao final da atividade, os estudantes contaram a quantidade de pares e analisaram quem ganhou o jogo; por conseguinte, P2 avaliou os aspectos motivacionais.

Em todas essas mediações na avaliação, a P2 sempre teve o cuidado de estar junto ao estudante no passo a passo da atividade, ao avaliar as estratégias cognitivas de pareamento, comparação, planejamento, organização, como também a percepção visual. Inclusive, sempre que possível, elogiou a competência da estudante, atentando para os aspectos motivacionais.

Portanto, P2 teve a oportunidade de avaliar os aspectos dos mecanismos de aprendizagem, atenção, motivação e memória. Além disso, avaliou as estratégias de associação, comparação, noções de igual e diferente. Notamos que há o cuidado nos aspectos da avaliação do comportamento do estudante quanto ao cumprimento de regras, pois, ao perceber que o estudante estava com dificuldades de cumprir a regra do jogo, foi firme e atuou a controlar mais de perto a jogada de cada discente, reforçando o controle da impulsividade. Ademais, sempre esteve a valorizar as capacidades e empenhos deles na atividade.

Com essa prática avaliativa de P2, podemos inferir que o instrumento Jogo da memória dos mostrinhos é um recurso que oportuniza a avaliação de conceitos dos mecanismos de aprendizagem pelo estudante, tais como: memória, atenção e motivação. Além disso, promove o uso de estratégias cognitivas de associação, seleção, comparação, exercitando o controle da impulsividade e atuando na cognição dos estudantes em SDI durante a avaliação.

*l) Instrumento: Atividade “mapa do tesouro”*

O instrumento “Atividade mapa do tesouro” é um recurso lúdico composto por uma folha em papel A4 com o desenho cartográfico de um local para encontrar um tesouro perdido. Ele contém várias imagens que a estudante identificou e compôs na cruzadinha. Logo em seguida, fez uma lista de objetos brilhantes que fossem de seu contexto de vida. A P2 aplicou o instrumento com intuito de avaliar se a estudante conseguia realizar transferência de aprendizagem, atenção, foco, motivação, como está a percepção visual ao procurar as imagens, seleção de objetos. Além disso, teve o cuidado de avaliar a escrita quanto à composição de palavras por meio da lista. A seguir, destacamos a imagem do instrumento.

Figura 30 – Instrumento Atividade “mapa do tesouro”



Instrumento: Atividade mapa do tesouro.

Cruzadinha com imagem do mapa.

Lista de objetos brilhantes.

Fonte: Dados da pesquisa

A P2 iniciou o processo avaliativo explorando o mapa do tesouro, solicitando para a estudante procurar no desenho tesouros perdidos. A docente deu pistas de localização para orientação no percurso da procura do tesouro, depois desse momento, avaliou a capacidade de transferência de aprendizagem ao construir junto à estudante o endereço de sua residência, associando que o mapa ajuda na localização do tesouro, tal como o endereço ajuda na localização da residência. Na ocasião, pediu para que construísse uma cruzadinha com intenção de avaliar a escrita de palavras. No decorrer da atividade, sempre procurou aplicar as palavras trabalhadas a situações em outros contextos de vida, tal como comparou o nome da cruzadinha *Madagascar*, associando a ilha ao filme, aos gostos e interesses da estudante quanto ao lazer, ou seja, as palavras-chave da cruzadinha foram revistas em outros contextos de aprendizagem. No final da atividade, construiu uma lista de coisas brilhantes e executou a estratégia de comparação ao selecionar tudo que era brilhante como o tesouro do pirata. Então, a P2 teve oportunidade, também, de avaliar a memória da estudante ao fazê-la buscar seu armazenamento interno, rememorando os objetos brilhantes que são presentes nas suas vivências.

Em todas essas mediações na avaliação, a P2 sempre teve o cuidado de estar junto ao estudante no passo a passo da atividade, ao avaliar as estratégias cognitivas de seleção, planejamento, organização, como também a percepção visual. Inclusive, sempre que possível, elogiou a competência da , atentando para os aspectos motivacionais.

Portanto, P2 teve a oportunidade de avaliar os aspectos dos mecanismos de aprendizagem, atenção, transferência e memória. Além disso, avaliou estratégia de associação, comparação e composição de palavras. Notamos que há o cuidado nos aspectos motivacionais, pois a atividade está adequada ao nível de desenvolvimento. Inclusive, P2 sempre esteve a valorizar a criatividade na escolha das palavras, dando espaço ao protagonismo da estudante. Ademais, esteve a elogiar as capacidades e empenho dela na atividade.

Com essa prática avaliativa de P2, podemos inferir que o instrumento Atividade mapa do tesouro é um recurso que viabiliza a avaliação de conceitos dos mecanismos de aprendizagem pelo estudante, tais como: transferência, memória, atenção e motivação. Além disso, possibilita o uso de estratégias cognitivas de associação, seleção, comparação e atua na promoção da inteligência dos estudantes em SDI durante a avaliação.

Em suma, todos os instrumentos citados nesta subseção são instrumentos de avaliação lúdicos, pertinentes e mobilizadores de sentido, os quais podem ser utilizados no processo de avaliação na SRM. Em especial, no que se refere ao desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem, especificamente avaliam a memória, atenção, transferência, motivação e metacognição por parte dos estudantes, bem como exercitam habilidades metacognitivas, de planejamento, organização de pensamentos, comparações, classificação, pareamento, reflexão metacognitivas com os jogos e atividades pautados na resolução de situações-problema, em que o estudante irá buscar alternativas de soluções, servindo como elementos que podem mobilizar as estruturas cognitivas.

Os instrumentos lúdicos suscitados na pesquisa foram mobilizados pela ação do estudante sobre o objeto do conhecimento, configurando-se como mediadores simbólicos que favorecem a construção das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva a avaliação deixa de incidir sobre produtos e passa a focalizar em processos, o que se alinha à concepção sociointeracionista de aprendizagem.

Enfim, todos os instrumentos suscitados nesta seção são instrumentos de avaliação variados que contemplam as diversas áreas do desenvolvimento e aprendizagem quanto ao raciocínio lógico-matemático, apropriação do SEA e mecanismos de aprendizagem, utilizados por professores do AEE junto a estudantes em SDI. Esses recursos têm a intenção de avaliar os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento global do estudante, por meio de atividades e jogos lúdicos, sendo considerados instrumentos de avaliação por fazerem parte da construção do ato avaliativo. É importante lembrar que eles foram aplicados em contexto de promoção da autorregulação dos estudantes em SDI por serem instrumentos desafiadores na resolução de

situações-problema, a partir de uma avaliação mediada. A seguir será apresentada a última dimensão desta análise que se trata dos documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI.

### **5.3 Categoria III – Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI**

Essa categoria tem o propósito de responder ao terceiro objetivo de pesquisa, o qual trata de averiguar os documentos de registro utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes em SDI. A compreensão sobre instrumentos de registro de avaliação desta pesquisa se dá a partir da definição de Luckesi (2005) quando afirma que os instrumentos de registros são recursos de coleta de dados que servem para descrição da realidade da aprendizagem a ser avaliada.

De fato, os registros, como testes, relatórios, portfólios, fichas de observação, roteiros, são técnicas de coleta de dados, as quais têm a função de ampliar a capacidade de observação do avaliador. Esses instrumentos registram os indicadores que guiarão o processo avaliativo. Então, os registros diários, as sínteses pedagógicas, entrevistas, estudos de caso, relatórios e devolutivas, e portfólios são utilizados como registros no AEE, por serem instrumentos de avaliação concretos e por contribuírem para as reflexões, verificações e qualificações da aprendizagem dos estudantes e da própria observação crítica das práticas de avaliação no AEE.

Com base nos resultados obtidos nas entrevistas e na análise documental, tanto a P1 como a P2 utilizam instrumentos variados de avaliação, os quais contemplam o registro das aprendizagens em relatórios, registro diários, entrevistas, síntese pedagógica, estudo de caso, plano de AEE. No entanto, escolhemos como foco somente os instrumentos de registro “diário” e a “síntese pedagógica”, por serem instrumentos mais diretos e específicos da avaliação na SRM. Já os outros instrumentos de registros usados no AEE concentram-se na avaliação em outros espaços, tais como: a avaliação na família, avaliação no ensino comum, as quais não são o centro desta pesquisa. Este item originou duas categorias:

- a) Registros “diário de avaliação”: 3 instrumentos de registros “diário”, de cada professora, referente à 3 avaliações realizadas;
- b) Registro “síntese pedagógica”: 1 síntese pedagógica de cada professora, que se configura por um roteiro, com um compilado de aspectos da aprendizagem e desenvolvimento que devem ser avaliados no AEE.

Sendo assim, são analisados 6 instrumentos de registros “diários” e 2 “sínteses pedagógicas” no total, os quais são apresentados contendo explicações sobre o conceito, a estrutura do instrumento e, logo em seguida, a análise do instrumento de registro.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 24, o qual evidencia os instrumentos de registro “diário de avaliação” e “síntese pedagógica” de cada professora. Ademais, cumpre destacar que as categorias de análise que aparecem nas duas técnicas de construção de dados da presente pesquisa tratam-se da análise documental dos registros de avaliação e das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 24 – Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI

<b>Categorias de análise</b>	<b>Conceito Professora-P1</b>	<b>Registro do instrumento – P1</b>	<b>Conceito Professora P2</b>	<b>Registro do instrumento P2</b>
Registros diários	“O uso do registro de avaliação dá suporte à elaboração da síntese pedagógica e orienta as práticas pedagógicas de avaliação”	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 01-Música e texto “A casa” e letras móveis;</li> <li>● 02-Numerais em madeira com pinos;</li> <li>● 03-Jogo da memória dos animais.</li> </ul>	“É um documento que serve como registro de avaliação individual do aluno e do próprio atendimento”	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 01-Jogo quebra-cabeça;</li> <li>● 02-Jogo sequência lógica de fatos;</li> <li>● 03- Jogo de pareamento de numerais e quantidades.</li> </ul>
Registro pedagógico Síntese	“É um instrumento que serve como um norte de avaliação na SRM. Dá suporte ao professor do AEE a traçar as atividades avaliativas para os alunos em SDI”	Avaliação dos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Psicomotores;</li> <li>● Cognitivos (linguagem, raciocínio lógico);</li> <li>● Social, afetivo/emocional;</li> <li>● Práticas educativas para vida independente.</li> </ul>	É um instrumento de registro do processo avaliativo na SRM, que tem os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Esse instrumento é preenchido com informações individuais	Avaliação dos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Psicomotores;</li> <li>● Cognitivos (linguagem, raciocínio lógico);</li> <li>● Social, afetivo/emocional;</li> <li>● Práticas educativas para vida independente.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Da análise, originaram-se duas subcategorias: Registro de avaliação “diário”; Registro de avaliação “síntese pedagógica”, as quais são explicadas a seguir:

### **5.3.1 Registro de avaliação “diário”**

P1 e P2 apresentaram definições sobre o que seriam os registros diários de avaliação. Na conceituação de P1, o registro “diário” é um instrumento de registro da avaliação do estudante, realizado pelo professor, o qual serve como fonte de coleta de dados da avaliação que dá suporte à elaboração de outro registro de avaliação chamado de “síntese pedagógica”. Ao ser perguntada sobre o registro “diário”, P1 respondeu: *“Eu, geralmente, faço as minhas anotações tanto no meu arquivo pessoal, como também no diário-online. É um registro da avaliação do aluno realizado por mim a cada atendimento, e esse registro ajuda no preenchimento da síntese pedagógica”* (P1). Na definição de P2, o registro “diário de acompanhamento” pontua aspectos da avaliação do dia a dia que é processual, especificando o instrumento utilizado, os objetivos e o resultado da avaliação. Ao ser indagada sobre o que seria o registro “diário”, a P2 respondeu:

*Todos os atendimentos registramos no diário de acompanhamento, toda aula avaliativa tem um planejamento e o registro de avaliação daquela aula, do que foi feito naquela aula, todo o atendimento é avaliado, pois faço a avaliação do processual, avalio o recurso usado, se deu certo com aquele aluno ( P2)*

P1 e P2 afirmam que o registro “diário” se configura em um instrumento de registro da avaliação processual, em que todo aquele atendimento é avaliado, ou seja, no diário é registrado o desempenho do estudante, recurso utilizado, se foi favorável ou não o instrumento usado para avaliar. Esse entendimento sobre o diário é reforçado pelas diretrizes pedagógicas para educação especial do município de Caucaia, as quais definem os registros diário na SRM como:

Instrumentos de avaliação de descrição das atividades realizadas, com objetivos detalhados, recursos utilizados, estratégias aplicadas, como também registros de impressões, reflexões sobre o desempenho do aluno, comportamento, interação durante o processo avaliativo, identificar avanços, dificuldades e necessidades adicionais de cada estudante, no qual registra o progresso na aprendizagem e desenvolvimento do estudante, além de avaliar a efetividade das práticas utilizadas, com base nesses registros e nos resultados alcançados, sendo uma ferramenta essencial para o acompanhamento individualizado, na análise de avanços e na continuidade das práticas pedagógicas inclusivas. (Diretrizes pedagógicas para educação especial do Município de Caucaia, 2025, s. p.)

Desse modo, as diretrizes do município de Caucaia se alinham com o entendimento dos estudos de Linhares, França e Costa (2020) ao afirmarem que os registros diários são de grande importância no ambiente escolar, por se configurar em registros avaliativos qualitativos, os quais descrevem e entendem o estudante em seus vários aspectos da aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, é um precioso instrumento de avaliação para o acompanhamento da aprendizagem do estudante, que também serve como objeto de reflexão da ação do professor, por orientar o fazer pedagógico, no sentido de refletir a prática e retomar os aspectos da aprendizagem que precisam ser trabalhados, quando necessário.

Então, percebemos que os registros diários de avaliação poderão oferecer ao professor do AEE informações necessárias para um entendimento contínuo, ampliado e minucioso da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, é necessária a prática desse registro, com informações sobre os instrumentos, objetivos de aprendizagem, o passo a passo da atividade e o desempenho do estudante, com fins de análise e reflexões acerca da prática pedagógica utilizada, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Após essa breve definição e reflexão sobre o que seriam os registros “diários de avaliação” no AEE, apresentamos a análise documental desse instrumento construído pelas professoras do AEE P1 e P2. Foram analisados 3 registros “diários” de cada professora, sendo apresentados como instrumentos: Texto e música “A casa”, Jogo numerais em madeira com pinos de 0 a 9, Jogo da memória dos animais, Jogo Quebra-cabeça, Jogo Sequência lógica de fatos, Jogo de pareamento de numerais e quantidades, os quais são explicados, logo após. A seguir, o Quadro 24 destaca esses instrumentos.

Quadro 25 – Registro das avaliações das professoras P1 e P2

Registros	P1	P2
Registro Instrumento 01	Música e texto “A casa” e letras móveis	Jogo quebra-cabeça
Registro Instrumento 02	Numerais em madeira com pinos.	Jogo sequência lógica de fatos
Registro Instrumento 03	Jogo da memória dos animais	Jogo de pareamento de numerais e quantidades

Fonte: Dados da pesquisa

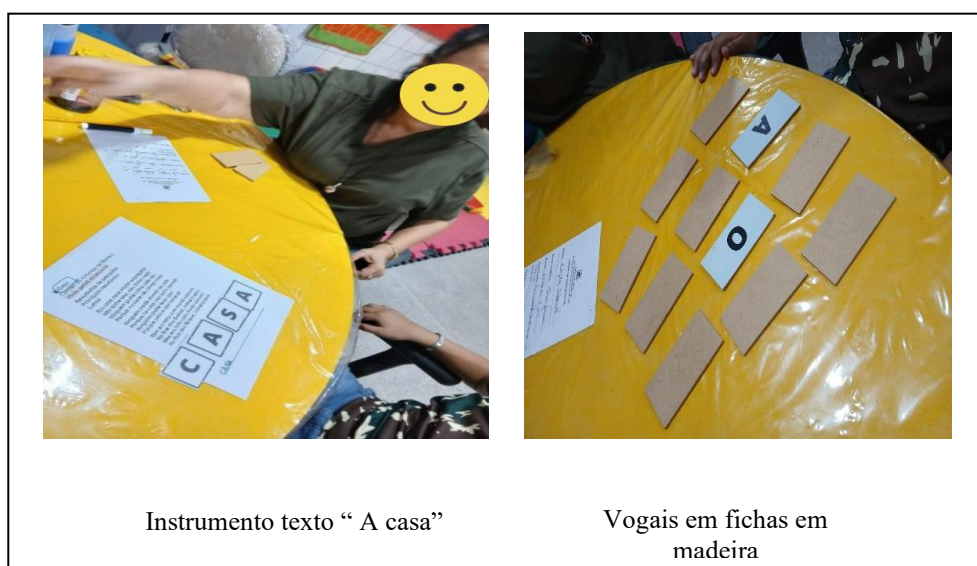
Iniciamos a análise dos 3 registros de P1 referentes à avaliação realizada com os 3 instrumentos: Música e texto “A casa” e letras móveis, Numerais em madeira com pinos e

Jogo da memória dos animais. Observemos a seguir:

a) *Registro instrumento 01 – Música e texto “A casa” e letras móveis*

A atividade avaliativa registrada se chama “Música e texto ‘A casa’ e letras móveis”, a qual é um instrumento de avaliação, composto por um texto com a letra da música “A casa”, de Vinícius de Moraes, e uso de letras móveis em fichas de madeira, especificamente as vogais, em pares. A seguir, destacamos a imagem do instrumento e o registro de avaliação.

Figura 31 – Instrumento música e texto “A casa” e letras móveis



Instrumento texto “A casa”

Vogais em fichas em madeira

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 26 – Registro de avaliação diário 01 – P1

**REGISTRO 01-P1-**

**INSTRUMENTO:** Música e texto “A casa” e letras móveis.

**OBJETIVO:** Desenvolver a memória, ampliar o repertório de estratégias utilizadas no jogo, compor palavras.

**MOMENTOS**

- 1- Cantou a música;
- 2- Leitura do texto;
- 3- Composição da palavra casa;
- 4- Jogo da memória com as vogais;
- 5- Atividade vogais lacunadas.

**RESULTADO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE**

Foi observado que o estudante interagiu cantando a música, conseguiu observar a letra da música com apoio ledor. Lemos o texto identificando as palavras, e pedimos para procurar a palavra casa, contudo sentiu dificuldades de encontrar a palavra casa no texto. Mas depois entregamos letras móveis que formam a palavra casa e ele conseguiu montar com apoio, mesmo sentindo dificuldades de ordenar a palavra logo no início. Quanto ao jogo da memória observamos que identifica somente a letra A, precisa ser trabalhada a identificação das outras vogais. Apresenta número limitado de jogadas, por isso demandou muito tempo para finalizar a atividade. Conseguiu realizar com sucesso.

Fonte: Dados da pesquisa

O registro de avaliação desta atividade inicia com a identificação do instrumento utilizado, composto por um texto e letras móveis, além dos objetivos trabalhados. Após os objetivos, descreve o passo a passo da atividade avaliativa em momentos: 1 – Cantou a música; 2 – Leitura do texto; 3 – Composição da palavra casa, jogo da memória com as vogais; 4 – Atividade vogais lacunadas. Depois da exposição dos momentos da atividade, descreve a participação do estudante enfatizando as habilidades e dificuldades do estudante durante a atividade.

A P1 pontuou três objetivos: desenvolver, ampliar e compor, que são realmente objetivos de aprendizagem, pois focam em ações claras e diretas que facilitam o entendimento do que é esperado do estudante ao realizar a avaliação. Além disso, citou os momentos da metodologia de forma sucinta, com o passo a passo da atividade e, logo em seguida, finalizou expondo os resultados positivos do estudante ao vê-lo acompanhando a música e o escrito do texto, exercitando leitura de palavras, mesmo com apoio. Registrou o uso das letras móveis pelo estudante para a composição de palavras, deixando clara a necessidade de suporte. Apontou o conhecimento das letras, assunto que precisa ser mais revisitado. Pontuou a necessidade de trabalhar estratégias de memória. Ao final, gravou o sucesso do estudante, levando em conta os aspectos motivacionais. Com esse relato, podemos inferir que o registro de avaliação “diário”, com o instrumento Música e texto “A casa” e letras móveis, apresenta uma observação das habilidades e necessidades do estudante em SDI. Ademais, pontua alguns aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo do estudante, trabalhados durante a atividade, tais como a memória, motivação e estratégias de aprendizagem, propiciando um norte para a ação pedagógica.

b) *Registro instrumento 02 – Numerais em madeira com pinos*

O instrumento avaliativo registrado chama-se “Numerais em madeira com pinos”. É composto por peças em madeiras em formato de números de 0 a 9, com pinos coloridos que encaixam nos numerais de acordo com as suas quantidades. Adiante, destacamos a imagem do instrumento e o registro de avaliação “diário”.

Figura 32 – Instrumento Numerais em madeira com pinos associado a blocos



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 27 – Registro de avaliação diário 02 – P1

**REGISTRO 02- P1-** Numerais em madeira com pinos.

**INSTRUMENTO 02:**

**OBJETIVO:** Identificar os numerais de 0 a 9, organizar os numerais na ordem crescente de 0 a 9, contar objetos e associar as quantidades aos números correspondentes e executar a estratégia de formar pares.

**MOMENTOS**

- 1- Identificação dos números;
- 2- Organizar na forma crescente;
- 3- Colocar os pinos no número contando;
- 4- Uso de blocos para contagem, associando a números;
- 5- Atividade números de 0 a 9 lacunados.

**RESULTADO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE**

Foi observado que a estudante conseguiu realizar a estratégia de pareamento, ao organizar os numerais de 0 a 9, conseguiu identificar, contar e seriar na ordem crescente, fez contagem de blocos e escrita do número correspondente, contudo, em todos os momentos, precisou do apoio de um tabuleiro com os numerais na ordem e números móveis. Então, precisam ser reforçados todos esses aspectos citados. Apresenta boa coordenação motora. Conseguiu realizar com sucesso a atividade por conta do uso dos apoios.

Fonte: Dados da pesquisa

O registro de avaliação desse jogo inicia com a identificação do instrumento utilizado, composto por números de 0 a 9 em madeira, e dos objetivos trabalhados. Após os objetivos, descreve o passo a passo da atividade avaliativa em momentos: 1 – Identificação dos números; 2 – Organizar os números na forma crescente; 3 – Colocar os pinos no número contando; 4 – Uso de blocos para contagem, associando a números; 5 – Atividade com números de 0 a 9 lacunados. Depois de pontuar os momentos da avaliação, é descrita a participação do estudante, enfatizando as habilidades e dificuldades do estudante durante a atividade.

A P1 apontou cinco objetivos de aprendizagem: identificar, organizar, contar, associar e executar, os quais focam em conhecimento ativo e ajudam na descrição do que o estudante é capaz de fazer. Citou os momentos da metodologia de forma breve, com o passo a passo da atividade que vai desde a identificação dos números, organização na ordem crescente, contagem, associação a quantidades, uso de outros materiais, como blocos, até a conclusão com uma atividade de números lacunados. Logo em seguida, finalizou expondo os resultados positivos do estudante ao vê-lo identificando, ordenando, contando e associando, mesmo com apoio de um tabuleiro com números e números móveis. Deixou claro que há necessidade de revisitar esse conhecimento, pois ainda não o realiza de maneira independente. Ao final, grafou o sucesso do estudante, com o uso dos apoios.

Com essa explanação, podemos analisar que o registro de avaliação Numerais em madeira com pinos apresenta observações relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes em SDI, sendo tido como um instrumento que favorece a reflexão da prática de avaliação na SRM, pois favorece a indicação de vias para o planejamento e reorientação das atitudes pedagógicas rumo à aprendizagem desses estudantes. Além disso, pontua aspectos do desenvolvimento cognitivo do estudante, como a identificação dos números, estratégias de

aprendizagem de pareamento, contagem, seriação, pontuando habilidades que precisam ser lembradas para que futuramente o estudante possa aplicar com autonomia nas diversas situações de vida.

c) *Registro instrumento 03 – Jogo da memória dos animais*

O instrumento avaliativo registrado chama-se “Jogo da memória dos animais”. É composto por fichas em papelão com imagens de animais em pares. A seguir, destacamos a imagem do instrumento e o registro de avaliação “diário”.

Figura 33 – Instrumento Jogo da memória dos animais



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 28 – Registro de avaliação diário 03 – P1

**REGISTRO 03- P1-**

**INSTRUMENTO 03:** Jogo da memória dos animais.

**OBJETIVO:** Reter informações na memória, desenvolvimento da atenção e concentração, aprimorar a estratégia de associação entre pares, criar palavra observando a estratégia de planejamento, seleção, comparação de letras e palavras.

**MOMENTOS**

- 1- Formação de pares com as imagens
- 2- Jogo da memória;
- 3- Composição de palavras do jogo com uso da lista;
- 4- Comparação de letras e palavras.

**RESULTADO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE**

Foi observado que a estudante conseguiu realizar a estratégia de formar pares, contudo foi necessária a intervenção, pois demandou muito tempo para identificar os pares. Tem noção do conceito de igual e diferente; quanto ao jogo da memória, conseguiu finalizar, pois tinha o número de pares reduzido, mas precisa melhorar no repertório de jogadas, pois tem a tendência de repetir as peças, demandando um tempo maior para conclusão do jogo. Conseguiu compor a lista de palavras com apoio de seleção de letras móveis e comparação com a escrita no quadro.

Fonte: Dados da pesquisa.

O registro de avaliação deste jogo inicia com a identificação do jogo utilizado, composto por imagens de animais em pares, e dos objetivos trabalhados. Após os objetivos, descreve o passo a passo da atividade avaliativa em momentos: 1 – Formação de pares com as imagens; 2 – Jogo da memória; 3 – Composição de palavras do jogo com uso da lista; 4 – Comparação de palavras e letras. Depois de pontuar os momentos da avaliação, descreve a participação do estudante, enfatizando as habilidades e dificuldades do estudante durante a atividade.

A P1 apontou cinco objetivos de aprendizagem: retenção, desenvolver, criar, comparar e associar, os quais são ações apropriadas ao nível de conhecimento do estudante em conhecimento ativo e ajudam a verificar se o objetivo realmente foi alcançado dentro do contexto avaliativo. Citou os momentos da metodologia de forma breve, com o passo a passo da atividade, que contempla a formação de pares, o jogo da memória com suas devidas regras, a composição de uma lista com as palavras do jogo e o momento de comparação das palavras criadas na lista com as escritas do quadro. Logo em seguida, finalizou apresentando os resultados positivos e desafiadores do estudante ao vê-lo formando pares, associando, mesmo com o apoio da avaliação mediada e da redução de peças, que tem noções de igual e diferente, deixando claro que há necessidade de diversificar o repertório de jogadas e estratégias de memória, pois ainda não realiza de maneira independente. Ao final, registrou o sucesso da composição das palavras na lista com o uso dos apoios das letras móveis e escrita no quadro. Com essa exposição, podemos inferir que o registro de avaliação Jogo da memória dos animais apresenta um percurso de elaboração do conhecimento do estudante avaliado. É possível notar que há interatividade entre o estudante e o professor no passo a passo das atividades; além disso, o registro informa com precisão acerca dos objetivos, da metodologia e dos resultados, tanto positivos como os que precisam ser trabalhados, elencando aspectos do seu desenvolvimento do raciocínio lógico, como a formação de pares,

cumprimento de regras no jogo da memória, diversificação do repertório de estratégias do jogo, composição e comparação de palavras, pontuando habilidades que precisam ser revisitadas dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante.

Agora, iniciamos a apresentação de três registros de avaliação elaborados pela P2 referentes aos três instrumentos utilizados, que foram: Jogo Quebra-cabeça, Jogo Sequência lógica de fatos, Jogo de pareamento de numerais e quantidades. observe a seguir:

d) *Registro instrumento 01 – Jogo Quebra-cabeça de 2 e 3 peças*

O instrumento avaliativo registrado chama-se “Jogo quebra-cabeça”. É composto por peças em papelão em formato de encaixe com 3 peças com a temática animais e com 3 peças com imagens de frutas. Adiante, vejam o instrumento e o registro de avaliação:

Figura 34 – Instrumento Jogo quebra-cabeça



Instrumento: Quebra-cabeça 3 peças

Instrumento: Quebra-cabeça 2 peças

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 29 – Registro de avaliação diário 01 – P2

**REGISTRO 01 - P2**

**INSTRUMENTO 01:** Quebra-cabeça de duas peças. (frutas) e quebra-cabeça de três peças (animais)

**OBJETIVOS**

- 1-Montar o jogo quebra-cabeças frutas de duas peças e classificar que tipo de imagem aparece ao montar o jogo.
- 2-Montar o jogo quebra-cabeças frutas de três peças e classificar que tipo de imagem aparece ao montar o jogo.
- 3-Exercitar análise síntese.
- 4-Identificar Cores
- 5- Praticar habilidades de associação a outros contextos

**RESULTADO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE**

Reconheceu que as imagens se tratavam de alimentos, identificou as suas cores e as ações que elas realizavam nas imagens, classificou os tipos de alimentos em frutas ou legumes e fez inferências a outros contextos de vida. Mediante algumas perguntas, soube expressar opiniões e pensamentos. Conseguiu montar o quebra-cabeça de duas peças com sucesso. Já no quebra-cabeça de três peças, a aluna soube nomear os animais mais conhecidos, reconheceu as cores, fez comparações, classificações em selvagem e domésticos, conseguiu realizar inferências a outros contextos, contudo encontrou um pouco mais de dificuldade, na análise e síntese, ao montar o quebra-cabeça, mas, com auxílio no passo a passo da atividade, conseguiu realizar com sucesso. Apresentou boa linguagem oral, tirando dúvidas sobre os animais que não conhecia.

Fonte: Dados da pesquisa.

O registro de avaliação deste jogo inicia com a identificação do instrumento utilizado, composto por quebra-cabeça com imagens de animais e frutas, e apresenta os objetivos de aprendizagem, que são: 1 – Montar o jogo quebra-cabeças frutas de duas peças, classificar que tipo de imagem aparece ao montar o jogo, 2 – Montar o jogo quebra-cabeças dos animais de três peças e classificar que tipo de imagem aparece ao montar o jogo, 3 – Exercitar análise síntese, 4 – Identificar Cores. Depois de pontuar os objetivos da avaliação, descreve os resultados da participação do estudante enfatizando as habilidades e dificuldades do estudante durante a atividade.

A P2 apontou cinco objetivos de aprendizagem: montar, classificar, exercitar, identificar e associar, que são ações mensuráveis, concretas, as quais indicam um desempenho claro do estudante. Em seguida, finalizou apresentando os resultados positivos e desafiadores do estudante ao vê-lo montando os pares no quebra-cabeça de 2 peças e 3 peças. Notou a capacidade de classificação, a associação a outros contextos de vida, a análise e síntese e descreveu o apoio no passo a passo da atividade, ao montar o quebra-cabeça de 3 peças, deixando claras as habilidades e dificuldades do estudante no decorrer da atividade avaliativa. Ao final, registrou o sucesso na montagem dos quebra-cabeças.

Desse modo, podemos ponderar que o registro de avaliação Jogo de quebra-cabeça de 2 e 3 peças expõe uma rota de construção de saberes do estudante avaliado. No entanto, observamos que foca somente na identificação, objetivo e resultados do processo avaliativo, não deixando claros os aspectos da metodologia, a qual poderia ser uma importante informação de todo o percurso elaborado. Esse detalhe não desmerece o registro, pois observamos que, em sua escrita, é possível entender a organização do pensamento da

estudante e como seu aprendizado se materializa tanto no que se refere aos pontos positivos como também nos aspectos que precisam ser revisitados, correspondentes aos sucessos e retrocessos na aprendizagem do estudante.

e) *Registro instrumento 02 – Sequência lógica de fatos*

O instrumento avaliativo registrado chama-se “Sequência lógica de fatos”. É composto por peças plastificadas com o sequenciamento de imagens, com temáticas variadas tais como: uma maçã sendo comida, uma planta crescendo, uma pessoa se arrumando, ciclo de vida dos patinhos, um balão enchendo e uma banana sendo descascada, para que a estudante pudesse ordenar os eventos. A seguir, apresentamos o instrumento e o registro da avaliação.

Figura 35 – Instrumento Sequência lógica de fatos



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 30 – Registro de avaliação diário 02 – P2

**REGISTRO 02 - P2**

**INSTRUMENTO:** Jogo de madeira com 3 imagens com sequência lógica dos fatos.

**OBJETIVO**

Trabalhar análise síntese;

Praticar a capacidade de classificação e percepção visual;

Reconhecer estruturação tempo-espacial;

Compreender a estruturação temporal e capacidade narrativa;

Expressar ideias pensamentos e opiniões na linguagem oral;

Inferir as cenas a outros contextos de aprendizagem;

Exercitar a habilidade de atenção e concentração.

**METODOLOGIA**

No primeiro momento, classificar as peças por temas, depois formar cada sequência de três partes de acordo com a ordem cronológica, formando uma cena completa.

**RESULTADO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE**

A aluna foi apresentada à atividade, conseguiu classificar as peças por temáticas e montar todas as dez cenas na sequência lógica de fatos, cada uma com três imagens, seguindo do 1 ao 3. Durante a atividade, associou-se a outros contextos de vida e expressou opiniões e ideias diante das imagens. Se manteve concentrada durante toda a atividade.

Fonte: Dados da pesquisa

O registro de avaliação desse jogo inicia com a identificação do instrumento utilizado, composto por sequenciamento de imagens, com temáticas variadas. Apresenta os objetivos de aprendizagem que são: 1 – Trabalhar análise síntese; 2 – Praticar a capacidade classificação e percepção visual; 3 – Reconhecer estruturação tempo-espacial; 4 – Compreender a estruturação temporal e capacidade narrativa; 5 – Expressar ideias, pensamentos e opiniões na linguagem oral; 6 – Inferir as cenas a outros contextos de aprendizagem; e 7 – Exercitar a habilidade de atenção e concentração. Depois de pontuar os objetivos da avaliação, são descritos a metodologia e os resultados da participação do estudante, enfatizando as habilidades da estudante durante a atividade.

A P2 apontou sete objetivos de aprendizagem: Trabalhar, praticar, reconhecer, compreender, expressar, inferir e exercitar, os quais são ações atingíveis, pois favorecem a indicação se realmente os objetivos foram alcançados dentro da atividade avaliativa. Logo em seguida, de maneira breve, evidenciou a sequência da atividade na classificação das peças e organização da sequência de fatos e finalizou apresentando os resultados positivos da estudante ao vê-la montando a sequência. A estudante exercitou a transferência de aprendizado, desenvolvendo a linguagem oral ao expressar ideias e opiniões, análise e síntese e a concentração na atividade, deixando claras as habilidades no decorrer da atividade avaliativa.

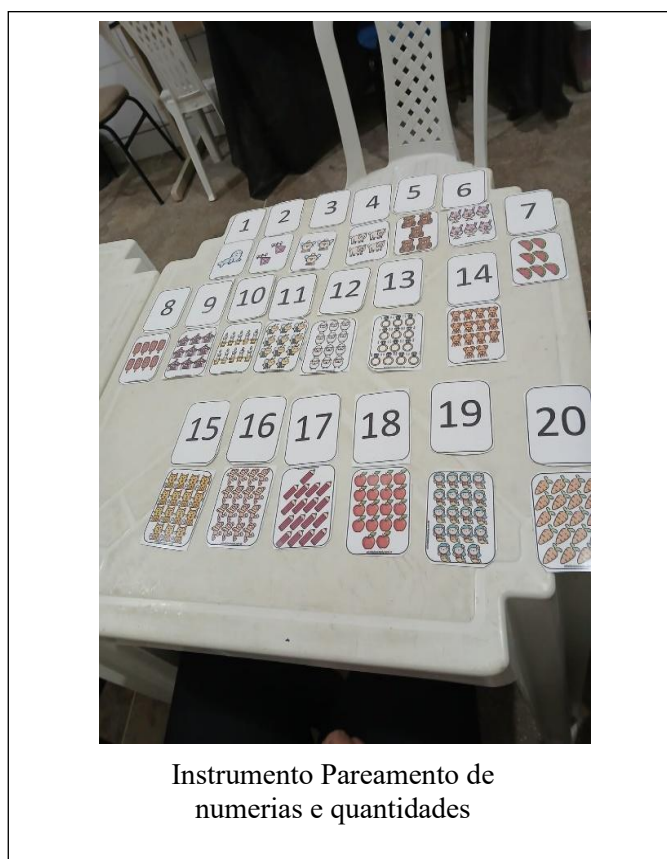
Com esse relato, podemos deduzir que o registro de avaliação sequência lógica de fato apresenta o caminho que o estudante construiu no percurso de sua aprendizagem. Notamos que esse instrumento de registro evidencia a escuta aguçada e o olhar atento da professora do AEE ao avaliar aspectos minuciosos do desenvolvimento, tais como: a transferência de aprendizagem, atenção, concentração, capacidade de classificação, seriação, oralidade, quanto a suas manifestações no aprendizado da estudante no AEE. Além disso, o

registro informa acerca dos objetivos, da metodologia e dos resultados positivos da atividade.

f) *Registro instrumento 03 – Pareamento de numerais e quantidades*

O instrumento avaliativo registrado chama-se “Pareamento de numerais e quantidades”. É composto por peças plastificadas, metade das quais é composta por numerais de 1 a 20 e a outra por imagens de objetos em quantidades variadas para serem associadas aos numerais. Abaixo, destacamos o instrumento e o registro de avaliação “diário”.

Figura 36 – Instrumento Pareamento de numerais e quantidades



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 31 – Registro de avaliação diário 03 – P2

**REGISTRO 03- P2**

**INSTRUMENTO:** Jogo da memória de 1 a 20 com suas respectivas quantidades.

**OBJETIVO**

Reconhecer os números de 1 a 20;

Ordenar os numerais na sequência correta na ordem crescente;

Relacionar o numeral a sua quantidade;  
 Exercitar habilidade de contagem e associação;  
 Identificar o número sucessor e antecessor.

### **METODOLOGIA**

Foram apresentados os cards com os números de 1 a 20, pedi para separar as imagens dos numerais, organizar os números na ordem crescente dos numerais.

Depois avaliamos as noções de antecessor e sucessor, retirando cards para a estudante descobrir o número de faltava e por último avaliamos a capacidade de contagem com a quantidade nas imagens e associação número a essa quantidade.

### **RESULTADO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE**

A aluna teve um bom reconhecimento de todos os números, conseguiu classificar separando os numerais das imagens, tem noções de antecessor e sucessor dos números, colocou todos os numerais na sequência correta, contou as quantidades e associou corretamente ao numeral correspondente. Teve um bom desempenho na atividade.

Fonte: Dados da pesquisa

O registro de avaliação desse jogo inicia com a identificação do instrumento utilizado, composto por um sequenciamento de imagens, com temáticas variadas. Apresenta os objetivos de aprendizagem que são: 1 – Trabalhar análise síntese; 2 – Praticar a capacidade classificação e percepção visual; 3 – Reconhecer a estruturação tempo-espacial; 4 – Compreender a estruturação temporal e a capacidade narrativa; 5 – Expressar ideias pensamentos e opiniões na linguagem oral; 6 – Inferir as cenas a outros contextos de aprendizagem; 7 – Exercitar a habilidade de atenção e concentração. Depois de pontuar os objetivos da avaliação, foram descritos a metodologia e os resultados da participação do estudante. A P2 apontou cinco objetivos de aprendizagem: reconhecer, relacionar, ordenar, exercitar e identificar que são ações claras, diretas, compreensíveis e apropriadas ao nível de conhecimento da estudante, relacionado à compreensão dos numerais de 1 a 20. Logo em seguida, de maneira breve, evidenciou a sequência da atividade na classificação das peças, separando imagem e numeral. Depois, foi realizada a seriação dos numerais de 1 a 20. Avaliou noções de antecessor e sucessor, associação do número a sua quantidade e finalizou o registro apresentando os resultados positivos da estudante ao vê-la classificando, montando a sequência numérica, identificando os números e associando, deixando claro o bom desempenho da estudante durante a atividade avaliativa.

Com essa exposição, podemos ver que o registro de avaliação Pareamento de

numerais a quantidades apresenta a rota de aprendizagem que o estudante elaborou no curso de atividade. Percebemos que esse instrumento de registro documenta sobre o desempenho da estudante, no que se refere à identificação dos números, seriação, contagem, classificação, estabelecendo objetivos, metodologia, evidenciando o percurso realizado. Além disso, o registro informa os resultados positivos contemplando as especificidades da estudante.

Enfim, todos os registros suscitados nesta seção são instrumentos de avaliação variados que contemplam as áreas do desenvolvimento e aprendizagem quanto ao raciocínio lógico-matemático e à apropriação do SEA. Eles foram elaborados pelas professoras do AEE junto a estudantes em SDI, na intenção de registrar o percurso de aprendizagem durante as avaliações, por meio do registro de atividades e jogos lúdicos, com explicação dos objetivos de aprendizagem, os quais são apropriados para as especificidades de cada estudante avaliado. Isso se deu evidenciando o passo a passo da atividade e tecendo o processo de apropriação da aprendizagem discente em quase todos os registros. Somente no primeiro registro P2 não deixa explícitos os momentos da metodologia, o que poderia ser uma importante informação do percurso construído, mas isso não desmerece o escrito, pois observamos que, em sua elaboração, é possível entender a organização do pensamento da estudante e como seu aprendizado se concretiza. Quanto aos resultados, todos os registros apresentaram o cuidado em pontuar as habilidades e necessidades dos estudantes, esclarecendo o que precisa ser lembrado. A seguir, é apresentado o último subtópico desta análise, o qual se trata do “registro de avaliação síntese pedagógica”.

### ***5.3.2 Registro de avaliação “síntese pedagógica”***

P1 e P2 apresentaram definições sobre o que seria a síntese pedagógica. Na conceituação de P1, a síntese pedagógica é um instrumento de registro da avaliação do estudante, realizada pelo professor do AEE que favorece a avaliação processual das habilidades e dificuldades do estudante, serve de orientação no processo avaliativo e planejamento que contém aspectos do desenvolvimento e aprendizagem. Ao ser perguntada sobre a definição de síntese pedagógica, P1 respondeu:

*É um instrumento que serve como um norte de avaliação na SRM. Dá suporte ao professor do AEE a traçar as atividades avaliativas para aluno em situação de DI. Nos ajuda a conhecer o aluno, saber suas habilidades e dificuldades. A síntese pedagógica não dá para ser preenchida em um só dia, por ser um pouco longa. Eu preencho no decorrer dos atendimentos avaliativos. Nela contém alguns elementos do desenvolvimento e aprendizagem que precisam ser avaliados, como alguns aspectos do raciocínio lógico-matemático, linguagem, motricidade, aspectos*

*sociais, leitura e escrita. Então, dentro dos atendimentos são realizadas as avaliações e monta-se a síntese. Sempre no planejamento das atividades na SRM, consulto a síntese pedagógica do aluno, pois com o uso da síntese, podemos construir atividades de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. Esse instrumento de registro direciona o trabalho de avaliação e das práticas pedagógicas na SRM (P1)*

Na definição de P2, a síntese pedagógica é um instrumento que norteia a avaliação na SRM nos aspectos do desenvolvimento e na aprendizagem e fala de sua construção. Além disso, ela pontua os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem avaliados na síntese (psicomotores, leitura e escrita, raciocínio lógico, comportamento, um aspecto dos mecanismos de aprendizagem chamado de motivação). Ao ser indagada sobre o que seria a síntese pedagógica a P2 respondeu:

*É um instrumental que dá o norte do processo de avaliação na sala de recurso multifuncional que direciona a avaliação do aluno nos aspectos do desenvolvimento e aprendizagem. Esse instrumental foi elaborado e organizado pela equipe da supervisão da educação especial do município de Caucaia. Com a síntese pedagógica avaliamos os aspectos psicomotores, leitura e escrita, o raciocínio lógico-matemático, e tem as observações do comportamento, quanto às características comportamentais da criança, se é tímida, se é alegre, se gosta de conversar ou se é mais caladinha. Então colocamos essas observações. Além disso, avaliamos as questões motivacionais, o que o aluno gosta de fazer. (P2)*

As falas de P1 e P2, ao afirmarem que a síntese pedagógica se configura em um instrumento de registro que norteia o processo de avaliação em que todo aquele atendimento é avaliado, aferem aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes nas áreas do raciocínio lógico-matemático, psicomotora, comportamental, social, motivacionais e da da leitura e da escrita. Esse entendimento é reforçado pelas diretrizes pedagógicas para educação especial do município de Caucaia que define a síntese pedagógica na SRM como:

*É um instrumento de avaliação específico para avaliação na SRM em que o professor do AEE irá investigar os aspectos do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, socioafetivo-emocional e distúrbios de saúde, que objetiva identificar as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo estudante desde a pré-escola até o processo de escolarização em que o (a) estudante está matriculado (a) no ensino comum. Dessa forma, é possível conhecer quais são suas habilidades e dificuldades e assim definir um planejamento específico individualizado, sempre visando a atingir todos os níveis de concretização da intencionalidade educativa. (Diretrizes pedagógicas para educação especial do Município de Caucaia, 2025, s. p.)*

Desse modo, as Diretrizes pedagógicas para educação especial do Município de Caucaia (2025, s. p.), ao destacarem que a síntese pedagógica “é um instrumento de avaliação específico para avaliação na SRM em que o professor do AEE irá investigar os aspectos do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, socioafetivo-emocional” se alinham com o entendimento dos estudos de Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), quando mencionam que a

avaliação na SRM, junto ao estudante em SDI, poderá aferir os aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber.

Então, percebemos que a síntese pedagógica de avaliação é um instrumento de registro, o qual direciona o processo de avaliação na SRM, em formato de roteiro que poderá oferecer ao professor do AEE informações necessárias para um entendimento contínuo, ampliado e minucioso dos aspectos do desenvolvimento global dos estudantes. Além disso, oportuniza ser preenchido e combinado com o uso de uma gama variada de instrumentos de avaliação (Jogos e atividades avaliativas), oportunizando mais flexibilidade, autonomia aos professores e estudantes no ato avaliativo. E isso dá validade ao uso da síntese pedagógica no AEE, pois favorece conhecer as habilidades e necessidades desses estudantes de maneira individualizada para que haja maior diretividade e intencionalidade na avaliação.

Após essa breve definição e reflexão sobre o que seria o “registro de avaliação síntese pedagógica” no AEE, apresentamos a análise documental desse instrumento construído pelas professoras do AEE P1 e P2. Foi analisada uma síntese pedagógica de cada professora. Quanto à síntese pedagógica das duas professoras, elas são apresentadas por áreas do desenvolvimento que emergiram do instrumento, totalizando quatro áreas, as quais se referem aos aspectos psicomotores, cognitivos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico-matemático, aspectos socioafetivos, e a quarta e última área a qual se refere às práticas educativas de vida independente. A seguir, o quadro explicativo da análise.

Quadro 32 – Síntese pedagógica e as áreas do desenvolvimento

(*Continua*)

<b>Áreas do desenvolvimento</b>	<b>Síntese pedagógica P1</b>	<b>Síntese pedagógica P2</b>
Aspectos psicomotores	-Imagem e esquema corporal; -Motricidade fina e ampla; -Lateralidade; -Orientação espacial, -Orientação Temporal -Grafismo.	Imagem e esquema corporal; -Motricidade fina e ampla; -Lateralidade; -Orientação espacial; -Orientação Temporal; -Grafismo.

Quadro 32 – Síntese pedagógica e as áreas do desenvolvimento

(Conclusão)

Áreas do desenvolvimento	Síntese pedagógica P1	Síntese pedagógica P2
Aspectos cognitivo	- Linguagem; - Leitura e escrita; - Raciocínio lógico.	-Linguagem; - Leitura e escrita; - Raciocínio lógico.
Aspectos socioafetivos	- Comportamento; -Motivação.	- Comportamento; -Motivação
Práticas educativas para vida independente.	-Higiene; -Vestuário; -Alimentação; -Autocuidado, saúde, segurança e comunicação.	-Higiene; -Vestuário; -Alimentação; -Autocuidado, saúde, segurança e comunicação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Iniciamos a análise das duas sínteses pedagógicas de P1 e P2 referentes à avaliação relacionada às áreas do desenvolvimento dos aspectos psicomotores, cognitivos. Observemos a seguir:

a) *Áreas do desenvolvimento psicomotor.*

As duas sínteses pedagógicas de P1 e P2 avaliam aspectos da área do desenvolvimento psicomotor no que se refere à imagem e ao esquema corporal, motricidade fina e ampla, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal e grafismo. O registro inicia com os dados iniciais do estudante, como nome, dados da instituição escolar, série, turno, turma, data, nome do professor avaliador; depois apresenta o desempenho no decorrer da avaliação diagnóstica que se inicia com a área psicomotora. A seguir, destacamos o trecho do instrumento referente a essa área.

Quadro 33 – Avaliação dos aspectos psicomotores

<b>Atendimento Educacional Especializado – AEE</b>			
<b>Instituição Educacional:</b> _____			
<b>Estudante:</b> _____			
<b>Série:</b> _____	<b>Turma:</b> _____	<b>Turno:</b> _____	<b>Data:</b> ____ / ____ / ____

**Professor (a) do AEE:** \_\_\_\_\_

## **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – SÍNTESE PEDAGÓGICA**

### **ASPECTOS PSICOMOTORES**

#### **1.1 Imagem corporal e esquema corporal**

Reconhece as partes e seu corpo?

sim  não  \_\_\_\_\_

Reconhece as partes do corpo do observado  sim  não  \_\_\_\_\_

Ao elaborar o desenho da figura humana, o nível de reconhecimento corporal do (a) estudante encontra-se:

muito precário  elementar  bom  aparentemente adequado para a sua idade

#### **1.2 Coordenação motora ampla: Desenvolvida Em desenvolvimento**

Obs.: \_\_\_\_\_

#### **1.3 Coordenação motora fina**

Escreve nos limites da linha  sim  não  \_\_\_\_\_

Segura o lápis corretamente  sim  não  \_\_\_\_\_

Maneja o lápis corretamente  sim  não  \_\_\_\_\_

Recorta adequadamente  sim  não  \_\_\_\_\_

Picota adequadamente  sim  não  \_\_\_\_\_

Cobre linhas pontilhadas  bem  regular  ruim

#### **1.4 Lateralidade:**

Dominância lateral do (a) estudante:

Mão:  destra  sinistra  ambas

Pé:  destra  sinistra  ambas

Olho:  destra  sinistra  ambas

Ouvido:  destra  sinistra  ambas

#### **1.5 Orientação espacial:**

Reconhece  longe  atrás  embaixo  dentro  entre

perto  em frente  em cima  fora  \_\_\_\_\_

#### **1.6 Orientação temporal:**

Reconhece

antes  ontem  amanhã  tarde

depois  hoje  manhã  noite

horário das refeições  horário das atividades de rotina dele (a) ou da família.

#### **1.7 Grafismo**

Caligrafia considerada  boa  regular  ruim  \_\_\_\_\_

Apresenta traçado firme  sim  não

Os aspectos psicomotores avaliados iniciam-se pontuando a compreensão dos estudantes sobre os aspectos da sua imagem e esquema corporal no que se refere a reconhecer as partes de seu corpo e de um corpo observado, ou seja, são questionados sobre se reconhecem e representam o desenho da figura humana. O professor marca se o estudante apresenta ou não bom desempenho nessa área. No caso do desenho da figura humana, é avaliado se o desenho é precário, elementar, bom ou adequado para a idade. Ao avaliar a motricidade ampla, o docente pontua se é desenvolvida ou está em desenvolvimento, contudo, não há a apresentação dos pormenores desse aspecto. Seria interessante, nesse ângulo, verificar equilíbrio, tonicidade muscular tanto dos membros inferiores como dos superiores, marcha, equilíbrio etc. Tais pontos fazem parte dessa área. Com relação à motricidade fina, é avaliado se o estudante escreve nos limites da linha, se cobre pontilhados, se segura e maneja o lápis corretamente, se picota e recorta adequadamente. Quanto à lateralidade, analisa a dominância lateral do estudante, mão, pé, olho, ouvido, aspectos da orientação espacial, especificamente conceitos: de longe/perto; atrás/em frente; embaixo/em cima; dentro/fora/entre, aspectos da orientação temporal nos ítems antes/depois; ontem/hoje/amanhã/manhã/tarde/noite; horário das refeições; horários da rotina do estudante ou da família. A última nuance a ser avaliada é o grafismo no qual pondera se a caligrafia é boa, regular ou ruim e se apresenta ou não um traçado firme ao escrever.

Com essa exposição, podemos inferir que o registro “síntese pedagógica”, no aspecto do desenvolvimento psicomotor, está embasado de acordo com os pressupostos teóricos de Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), os quais mensuram que a avaliação na SRM deve levar em conta os aspectos psicomotores, ademais, o professor do AEE deve averiguar a capacidade de manipular objetos de texturas variadas, se maneja o lápis corretamente ao pintar, desenhar, traçar letras. Além disso, os referidos autores acrescentam algumas sugestões de recursos de acessibilidade, como computador e pauta ampliada, os quais podem ser usados no ato avaliativo para que o estudante possa manifestar seu conhecimento de mundo.

Percebemos que a síntese pedagógica, quando menciona os aspectos psicomotores, direciona o olhar da professora do AEE a avaliar a imagem e esquema corporal, motricidade fina e ampla, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal e grafismo. Ademais, possibilita entender a área do desenvolvimento avaliada, informando os resultados positivos e os resultados a melhorar, contemplando as especificidades de sua aprendizagem nos aspectos psicomotores. Esse conhecimento da capacidade motora do estudante favorece o professor do AEE na escolha de materiais, recursos e instrumentos avaliativos adequados para que o estudante possa expressar-se com autonomia na evolução de

sua aprendizagem e desenvolvimento.

*b) Áreas do desenvolvimento cognitivo*

As duas sínteses pedagógicas de P1 e P2 avaliam aspectos da área do desenvolvimento cognitivo no que se refere aos aspectos da linguagem, leitura, apropriação do SEA e raciocínio lógico. Esses aspectos avaliados vêm logo após os psicomotores. Os aspectos cognitivos avaliados pontuam o tipo de linguagem que o estudante usa para se comunicar, se verbal ou não verbal. Na avaliação da leitura, verificamos o nível de leitura pontuando se discrimina vogais, consoantes, se lê sílabas, palavras, frases simples e complexas, se lê e interpreta pequenos textos, se identifica som inicial, final e intermediário das palavras, se reconhece rimas. Referente ao SEA, verifica algumas características de escrita se há espelhamento de letras, se reconhece e escreve seu nome próprio, se apresenta troca, acréscimos e omissões de letras, se escreve frases, textos, se faz translineação corretamente e afere o nível de evolução da escrita ao marcar uma das opções: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Com relação ao raciocínio lógico, avalia se identifica e classifica cores, forma, tamanho, espessura, peso, semelhança, diferença e igualdade. Se identifica e associa pequenas quantidades a números, pontuando se sim, não ou em desenvolvimento; se apresenta noções de conservação numérica, seriação, contagem, sistema de numeração decimal (unidade, dezena, centena, milhar), troca de papel moeda, cálculo mental, quatro operações (adição, subtração, multiplicação, divisão), figura-fundo e capacidade de análise e síntese. Outra nuance a ser avaliada é a memória. Adiante, é apresentado um trecho do instrumento referente a essa área:

Quadro 34 – Avaliação dos aspectos cognitivos

**ASPECTOS COGNITIVOS:**

2.1- *LINGUAGEM* ( ) Verbal ( ) Não verbal

2.2 *LEITURA E ESCRITA*

Nível de Leitura

Discriminação vogais ( ) sim ( ) não Quais? \_\_\_\_\_

Discriminação consoante ( ) sim ( ) não Quais? \_\_\_\_\_

Lê sílabas? ( ) sim ( ) não

Lê palavras soltas?  sim  não

Lê frases simples?  sim  não

Lê frases complexas?  sim  não

Lê pequenos textos?  sim  não

Faz interpretação textual  sim  não

Identifica som das palavras: inicial  intermediário  final das palavras

Reconhece rimas:  sim  não

Nível de Escrita

Apresenta espelhamento nas letras?  sim  não Quais? \_\_\_\_\_

Apresenta espelhamento nos números  sim  não Quais? \_\_\_\_\_

Reconhece seu próprio nome  sim  não

Escreve seu próprio nome  sim  não

Apresenta trocas?  sim  não

Apresenta omissões?  sim  não

Apresenta acréscimos?  sim  não

Escreve frases com autonomia?  sim  não

Produz textos com autonomia?  sim  não

Faz translineação corretamente?  sim  não

Nível de evolução da escrita

pré-silábico  silábico  silábico alfabético  alfabético

### 2.3 RACIOCÍNIO LÓGICO

Reconhece as cores:  amarelo  vermelho  azul  verde  preto  rosa  lilás  marrom

branco Outras? \_\_\_\_\_

Identifica e nomeia as figuras geométricas:

círculo  triângulo  quadrado  retângulo

Classifica objetos quanto a:  cor  forma  tamanho  peso

Identifica objetos quanto a:  pequeno  grande  fino  grosso

maior  menor

Identifica as pequenas quantidades?  sim  não  em desenvolvimento

Associa quantidades a números?  sim  não  em desenvolvimento

Tem noção de conservação numérica?  sim  não

Tem noção de seriação numérica?  sim  não

Classifica objetos e figuras de acordo com:  semelhança  diferença  igualdade

Faz contagem de objetos:  sim  não  em desenvolvimento

Ordena fatos em sequência lógica: ( ) sim ( ) não ( ) em desenvolvimento  
 Consegue reter na memória objetos apresentados:  
 1 a 4 ( ) não satisfatório 5 a 7 ( ) satisfatório  
 Identifica o sistema de numeração decimal?  
 ( ) unidade ( ) dezena ( ) centena ( ) milhar  
 Faz troca de papel moeda? ( ) sim ( ) não  
 Faz cálculo mental? ( ) sim ( ) não  
 Tem noção de:  
 Adição ( ) sim ( ) não ( ) em assimilação  
 Subtração ( ) sim ( ) não ( ) em assimilação  
 Multiplicação ( ) sim ( ) não ( ) em assimilação Divisão ( ) sim ( ) não ( ) em assimilação  
 Consegue tirar conclusões de histórias? ( ) sim ( ) não  
 Consegue resolver a situação-problema? ( ) sim ( ) não  
 Análise e Síntese: Identifica  
 As partes do todo ( ) sim ( ) não O todo e suas partes ( ) sim ( ) não  
 Figura – fundo: Identifica a figura central ( ) sim ( ) não

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível notar que a síntese pedagógica, nos aspectos cognitivos, inicia ponderando o tipo de linguagem do estudante, se verbal ou não verbal, contudo não deixa claro como acontece a avaliação da comunicação de forma detalhada, ou seja, como e por meio de que o estudante expressa ideias, opiniões, gostos e interesses. Com relação aos aspectos do desenvolvimento da linguagem, Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) falam da importância do professor do AEE avaliar essa área do desenvolvimento, se os estudantes entendem recados, se são capazes de manifestar suas ideias em um contexto de interlocução coerente, mesmo não apresentando linguagem verbal. Averiguar como se dá essa comunicação, se por meio de desenho, ou apontando imagem, ou realizando movimentos corporais positivos ou negativos. Ainda segundo os referidos autores, o professor do AEE pode inferir sobre a forma como o estudante verbaliza suas ideias, se ele apresenta vocabulário claro, amplo e diversificado. Além disso, pontuam algumas sugestões de atividades avaliativas, tais como reconto de histórias, as quais podem ser representadas de diferentes maneiras, como desenhos, maquetes, jogo simbólico, falar de situações do dia a dia; uso de prancha de comunicação e de jogos educativos, os quais poderão favorecer a expressão da linguagem do estudante e oferecerão subsídios para o professor do AEE avaliar a área do desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, percebemos que a síntese pedagógica, quando menciona os aspectos da linguagem, favorece o olhar da professora do AEE, somente de forma pontual, contudo não trata de forma minuciosa o desenvolvimento da linguagem. Seria interessante o melhor detalhamento na avaliação da forma de comunicação, ou seja, destacar que tipo de recurso de acessibilidade pode ser utilizado para facilitar a linguagem, seja uma prancha de comunicação, imagem, desenho, dentre outras formas, bem como averiguar a compreensão do estudante na interlocução, ao expor suas ideias e opiniões, se verbaliza com clareza e o tipo de vocabulário. Consideramos que esses pontos poderiam enriquecer ainda mais o instrumento.

Com relação à construção da leitura, a síntese avalia pontos quanto à identificação de letras, sílabas, se percebe a sonoridade das sílabas nas palavras, se interpreta frases e texto e se percebe rimas, contudo não deixa aberta a avaliação de algumas estratégias de leitura que o estudante possa apresentar ao construir o seu entendimento sobre o que leu. No que se refere a esse assunto, Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) falam que o professor do AEE pode avaliar se o estudante usa a estratégia de leitura com base em texto memorizado, se localiza palavras em texto, se conta palavras em um determinado trecho do texto, se percebe a translineação, o espaçamento entre as palavras de um texto, a orientação de leitura, se diferencia texto linguístico de imagem, se lê palavras apontando no texto, se lê palavras apoiando-se em memórias ou se lê convencionalmente. Assim, entendemos que esses pontos elencados, quanto às estratégias de leitura, poderiam engrandecer ainda mais o instrumento.

No que concerne aos aspectos da construção da escrita, avalia aspectos quanto ao espelhamento, trocas, omissões, acréscimos de letras, se escreve nome próprio, palavras, frases e pequenos textos; além disso, marca o nível psicogenético do estudante em pré-silábico, silábico, pré-silábico e alfabético, contudo não deixa clara a avaliação de algumas características de escrita dentro de cada nível psicogenético que o estudante possa apresentar ao construir o seu entendimento sobre o sistema de escrita alfabética. É preciso entender, em relação aos estudantes, o que eles notam com as letras, que estas não podem ser investidas, que existe repertório finito, que letras e números e outros símbolos são diferentes, que as letras têm formatos fixos, quais combinações de letras são permitidas na língua escrita, que cada uma tem seu valor sonoro. Se eles diferenciam desenho de escrito, se usam desenhos, rabisco para representar a escrita, se a escrita representa de forma direta o objeto, com o fenômeno chamado realismo nominal, se a escrita representa sons da fala, se a quantidade de segmentos silábicos corresponde à quantidade de letras, se escreve uma letra para cada sílaba, com valor sonoro ou sem valor sonoro. Além disso, é necessário fazer o levantamento de hipóteses quanto à quantidade, permanência e variedade de letras em uma palavra (Morais;

Albuquerque; Leal, 2005).

Todas essas construções intelectivas são realizadas pelos estudantes ao compreenderem como a escrita nota a pauta sonora. Então é importante que o professor do AEE esteja atento a esses detalhes dentro de cada nível de evolução da escrita. Sobre esse assunto, Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) reforçam que o professor do AEE pode avaliar a linguagem escrita com diferentes instrumentos, como atividades de avaliação da escrita do nome próprio, produções espontâneas, lista de palavras de um mesmo grupo semântico; além disso, pode verificar se o estudante dá importância à sequência e ao conjunto de letras, se compõe palavras, com e sem ajuda, com objetivo de elencar um conjunto de características que definem a compreensão dos estudantes sobre o sistema de escrita alfabética. Logo assim, verificamos que esses pontos apresentados quanto às características de escrita dos estudantes em relação ao SEA poderiam elevar ainda mais o nível de detalhamento do instrumento.

O último aspecto do trecho a ser analisado é o raciocínio lógico-matemático, o qual avalia aspectos de análise e síntese, o todo e suas partes, as partes e o todo, figura-fundo, classificação de objetos quanto à cor, tamanho, forma, espessura, seriação, contagem, conservação numérica, classificação de numerais, associação de números a quantidades, troca de papel moeda, operações matemáticas. Sobre a avaliação desses aspectos, os estudos de Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) reforçam o entendimento que o professor do AEE deve avaliar o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes em SDI, com ajuda de provas piagetianas que são centradas na seriação, classificação e conservação numérica, as quais são noções de base para o aprendizado dos conceitos matemáticos.

No entanto, podemos perceber que, no instrumento analisado, não se deixa claro quanto a conservação numérica, a avaliação das noções que fundamentam essa conservação – tais como correspondência termo a termo, a reversibilidade operatória – poderiam ser pontuadas no instrumento. Além disso, o documento poderia mapear nessa área as estratégias cognitivas dos estudantes na resolução de situações-problema, tais como a capacidade de formar pares, planejamento, de fazer agrupamentos e reagrupamentos, selecionar, organizar, dentre outras estratégias (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010), mobilizando a construção do raciocínio lógico. Dito isso, consideramos que os aspectos elencados poderiam contribuir para o engrandecimento do instrumento quanto à descrição detalhada dessa área do desenvolvimento do raciocínio lógico.

Mesmo diante de algumas sugestões apresentadas, percebemos que a síntese pedagógica, ao mencionar os aspectos cognitivos, avalia a linguagem, leitura, escrita e raciocínio lógico. Ademais, dá para entender a área avaliada do desenvolvimento, informando

com os resultados positivos e os resultados a melhorar, contemplando as especificidades de sua aprendizagem nos aspectos cognitivos. Esse conhecimento da capacidade cognitiva do estudante orienta o professor do AEE à escolha de materiais, recursos e instrumentos avaliativos adequados para que o estudante possa, por meios de resolução de situações-problema, evoluir tanto conceitualmente como também em seu intelecto.

*c) Área do desenvolvimento socioafetivo*

As duas sínteses pedagógicas de P1 e P2 avaliam aspectos da área do desenvolvimento socioafetivo no que se refere ao comportamento durante a avaliação e as atividades que o estudante gosta de fazer no AEE. Esses aspectos avaliados vêm logo após os cognitivos. Os aspectos do comportamento pontuam atitudes negativas, tais como agressividade, indiferença, dispersão, emotividade, hiperatividade e resistência. Já as ocupações e habilidades que o discente gosta de praticar no AEE são uso de jogos, brincadeiras, desenhar, uso de tecnologia, atividades escritas, atividades sensoriais e o brincar. A seguir, destacamos o trecho referente a essa área do desenvolvimento.

Quadro 35 – Avaliação dos aspectos socioafetivos

<p>3 – ASPECTOS SOCIOAFETIVO-EMOCIONAL</p> <p>Comportamento durante a avaliação</p> <p>( ) agressivo (a) ( ) disperso (a) ( ) hiperativo (a) ( ) hipoativo (a)</p> <p>( ) indiferente ( ) emotivo (a) ( ) resistente</p> <p>Quais atividades o (a) estudante gosta de fazer na sala do AEE:</p> <p>( ) brincar ( ) usar jogos pedagógicos ( ) desenhar ( ) tecnologia</p> <p>( ) atividades escritas ( ) atividades sensoriais</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos que a síntese pedagógica nos aspectos socioafetivos inicia refletindo sobre o tipo de comportamento do estudante durante o atendimento avaliativo na SRM, contudo os aspectos comportamentais são olhados pelo ângulo da dificuldade, mesmo não havendo margem no documento para acrescentar características novas. Somente P2 sinalizou comportamentos positivos dos estudantes diante do momento da avaliação, como proatividade, participação, feliz, disposta, atenção e boa concentração. Com relação aos aspectos do comportamento, vemos que estão interligados com os aspectos motivacionais.

Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) e Pouli (2024) falam da importância do professor do AEE avaliar essa área socioafetiva, pois os estudantes em SDI podem apresentar limitações na elaboração da imagem de si mesmos, a baixa autoestima. Ademais, as expectativas negativas do entorno e as experiências de fracasso nas várias situações cotidianas podem interferir na qualidade motivacional, e isso dificulta a mobilização dos esquemas cognitivos por esses estudantes. Em virtude dessa fragilidade, Poulin (2024) destaca a importância de o professor do AEE estabelecer laços fortes, calorosos, estimulantes, identificando gostos, interesses, os quais encorajem a superar desafios durante a avaliação. Essa relação é fortalecida com atividades avaliativas de exploração do estudante, ao lado dos determinantes afetivos e emocionais. Ainda segundo os autores, outro viés importante a avaliar é a relação que os estudantes estabelecem com o saber, se apresentam uma relação positiva ou não, com o conhecimento escolar, se se mantêm mobilizados a conhecer novas temáticas.

Perceber que o instrumento analisado apresenta de maneira sucinta os aspectos socioafetivos quanto ao comportamento, gostos e interesses. Em virtude disso, o documento poderia ser enriquecido ao avaliar, nessa área, como o estudante se sente motivado ao ser encorajado o seu esforço, ao realizar atividades com sentido e compatíveis com o seu nível de desenvolvimento, ao superar pequenos desafios na situação de resolução do problema, avaliar a escolha das estratégias dos estudantes, ver o percurso de seu raciocínio na resolução dos desafios, ver o vínculo afetivo, interação e relação entre o professor e colegas. Tudo isso pode ser levado em conta para a mobilização dos aspectos afetivos-emocionais e motivacionais que tanto interferem no desenvolvimento intelectual dos estudantes em SDI. Dito isso, consideramos que os aspectos elencados poderiam contribuir para o engrandecimento do instrumento quanto à descrição detalhada dessa área do desenvolvimento socioafetivo.

#### *d) Práticas educativas para a vida independente*

As duas sínteses pedagógicas de P1 e P2 avaliam aspectos da área das práticas educativas para a vida independente pontuando aspectos da higiene, vestuário, alimentação, autocuidado, saúde, segurança e comunicação. Esses aspectos avaliados vêm logo após os aspectos socioafetivos, em que o professor marca se o estudante apresenta ou não bom desempenho nessa área. Os aspectos da higiene avaliam se o estudante utiliza objetos usuais do banho, se toma banho sozinho, se guarda material utilizado no banho, se usa aparelho sanitário com autonomia, se escova os dentes, se penteia os cabelos; com relação ao

vestuário, verifica se faz laços, se calça e tira sapatos e meias, se usa botões, se abre e fecha zíper, fivelas e se veste, se tira e guarda roupas em geral. Quanto à alimentação, considera se ele se alimenta com autonomia, se bebe líquido usando copo, xícara, canudo, se usa colher para comer, se faz uso de garfo e faca, se corta e descasca frutas, se morde e mastiga sólidos e se ingere alimentos pastosos. Com relação à saúde, segurança e comunicação, investiga se expressa necessidades básicas, se sabe dizer nome, endereço e telefone, se sabe conversar no telefone, se cuida de pequenos ferimentos, se toma remédios de forma adequada, se faz pequenas compras, se se locomove no transporte coletivo com independência, como vai a escola e se conhece telefones úteis. No final da síntese pedagógica, há espaço para observações gerais. Abaixo, o trecho do instrumento referente à área das práticas educativas para a vida independente.

#### Quadro 36 – Avaliação dos aspectos das práticas educativas para vida independente

#### 4. PRÁTICAS EDUCATIVAS DE VIDA INDEPENDENTE

##### 4.1 HIGIENE CORPORAL

Descreve e utiliza objetos usuais do banho ( ) sim ( ) não

Toma banho sozinho: ( ) sim ( ) não

Guarda material utilizado no banho: ( ) sim ( ) não

Utiliza aparelho sanitário com autonomia? ( ) sim ( ) não

Escova os dentes: ( ) sim ( ) não

Penteia os cabelos: ( ) sim ( ) não

##### 4.2 VESTUÁRIO

Faz laços: ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

Calça e tira sapatos: ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

Calça e tira meias: ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

Usa botões: ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

Abre e fecha zíper: ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

Veste e tira roupas em geral: ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

Abre e fecha fivelas: ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

Guarda roupas adequadamente (cabides e gavetas): ( ) sim ( ) não ( ) com ajuda

##### 4.3 ALIMENTAÇÃO

Alimenta-se com autonomia? ( ) sim ( ) precisa de ajuda

Bebe líquido usando copo, xícara, canudo: ( ) sim ( ) não ( ) precisa de ajuda

Usa colher para comer: ( ) sim ( ) não ( ) precisa de ajuda

Faz uso de garfo e faca: ( ) sim ( ) não ( ) precisa de ajuda

Corta e descasca frutas: ( ) sim ( ) não ( ) precisa de ajuda

Morde e mastiga sólidos: ( ) sim ( ) não ( ) precisa de ajuda

Ingere alimento pastoso: ( ) sim ( ) não ( ) precisa de ajuda

#### 4.4 SAÚDE E SEGURANÇA / COMUNICAÇÃO

Expressa as necessidades básicas: ( ) sim ( ) não

Sabe dizer nome, endereço e telefone: ( ) sim ( ) não

Sabe conversar ao telefone: ( ) sim ( ) não

Cuida de pequenos ferimentos: ( ) sim ( ) não

Toma adequadamente remédios indicados: ( ) sim ( ) não

Faz pequenas compras: ( ) sim ( ) não

Sabe locomover-se usando transporte coletivo: ( ) sim ( ) não

Vai a escola sozinho: ( ) sim ( ) não

Conhece os telefones úteis (emergência): ( ) sim ( ) não

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos que a síntese pedagógica nos aspectos das práticas educativas para a vida independente inicia ponderando aspectos da vida diária dos estudantes quanto à autonomia e independência em relação ao comportamento adaptativo, nos aspectos da higiene, alimentação, vestuário, saúde, segurança e comunicação, fatores importantes que remetem à adaptação dos estudantes às diversas situações de vida diária. Esse entendimento coaduna com os estudos de Poulin (2024), que mensura a grande valia de o professor do AEE aferir o tipo de sistema de apoio necessário para a realização dessas atividades, se “intermitente”, se “intenso”, se “limitado”, se “importantes”, se precisa de suporte para que possa desenvolver essas habilidades sociais nas multidimensões das situações de vida. Além disso, o referido autor reforça a necessidade de avaliação dessa área, visto que os estudantes em SDI apresentam limitações significativas no funcionamento intelectual como também no comportamento adaptativo (saúde, participação social, e contexto social e familiar).

O instrumento analisado apresenta de maneira objetiva e minuciosa os aspectos gerais das atividades relacionadas ao comportamento adaptativo, as quais são tão importantes e, por isso, devem ser consideradas na avaliação dos estudantes em SDI na SRM. Tudo isso pode ser levado em conta para a mobilização da autonomia e independência dos estudantes em SDI, quanto à melhoria de sua qualidade de vida, sua aprendizagem, bem-estar e participação social.

Ainda em relação à síntese pedagógica, observamos que há no registro aspectos

relacionados à avaliação dos mecanismos de aprendizagem, somente da memória (área do raciocínio lógico) e motivação (área social-afetivo emocional). A memória, mesmo avaliando a retenção de objetos, não especifica a avaliação da memória a curto prazo e longo prazo. Quanto à motivação, avalia de forma superficial fatores do comportamento, gostos e interesses, porém acreditamos que poderia acrescentar a avaliação dos fatores motivacionais, tais como hesitação, expectativa do entorno e sugestibilidade. Quanto à transferência de aprendizagem e metacognição, não foi mencionado no instrumento. Seria interessante, ao aferir a transferência de aprendizado, o melhor detalhamento, se o estudante faz inferências a outros contextos, se associa a vivências do dia a dia, se transfere uma aprendizagem a novas situações. Já referente à metacognição, poderia avaliar a reflexão da ação do estudante no planejamento; e o controle, detecção de erros e decisões a serem tomadas nas estratégias para resolução das situações-problema.

Enfim, diante de todo o registro suscitado nesta seção sobre a síntese pedagógica, consideramos que esses instrumentos de avaliação contemplam as áreas do desenvolvimento e aprendizagem quanto aos aspectos psicomotores, cognitivos, de raciocínio lógico, socioafetivo-emocional e práticas educativas de vida independente, elaborados pelas professoras do AEE junto a estudantes em SDI, na intenção de registrar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento durante as avaliações. O instrumento é preenchido pelo professor do AEE ao marcar se o estudante apresenta ou não bom desempenho na área avaliada. Apesar de considerar que o instrumento poderia ser acrescido de alguns detalhamentos dos aspectos do desenvolvimento, principalmente envolvendo os mecanismos de aprendizagem, notamos que a síntese pedagógica pode favorecer a reflexão da prática, direcionando a caminhos de planejamento, análise e reorientação das ações pedagógicas com vistas a melhoria da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes em SDI no espaço da SRM.

Diante dos indícios explicados acima, compreendemos que os instrumentos de registros de avaliação das professoras, tanto os “registros diários” como a “síntese pedagógica” registram o dia a dia dos atendimentos, as habilidades, necessidades dos estudantes, os objetivos de aprendizagem, o passo a passo da atividade, os resultados, bem como o olhar para o desenvolvimento do estudante, pontuado no roteiro da síntese pedagógica. A “síntese pedagógica” é registrada com o uso de diversos tipos de instrumentos de avaliação, como jogos, atividades lúdicas, na intenção de ter uma escuta aguçada e um olhar aprofundado com relação à manifestação do aprendizado dos estudantes em SDI na SRM.

## 6 CONCLUSÃO

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos é apenas uma gota no oceano. Mas, o oceano seria menor se lhe faltasse uma gota.”

(Madre Teresa de Calcutá)

Neste estudo, analisamos a avaliação da aprendizagem de professores do AEE junto a estudantes em SDI no espaço da SRM. Para isso, identificamos as concepções dos docentes sobre avaliação de estudantes em SDI e aferimos os tipos de instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do AEE ao avaliar esses estudantes. Investigamos a relação entre as concepções de avaliação da aprendizagem de estudantes em SDI e o uso dos instrumentos de avaliação, especificamente atividades e jogos pedagógicos, como também os instrumentos de registros “diário” e “síntese pedagógica” utilizados por esses professores para avaliar os estudantes.

A fundamentação teórica ancorou-se no interacionismo Vigotskiano e Piagetiano, os quais consideram o ser humano como sujeito da ação, da construção e da ressignificação do conhecimento e têm a realidade como resultado de um processo histórico que está em eterno movimento. Essa abordagem teórica questiona a centralidade nas questões biológicas e acentua a necessidade de a avaliação ser orientada às capacidades individuais de cada estudante.

Para atingirmos o nosso objetivo geral – Analisar a avaliação da aprendizagem de estudantes em SDI realizada por professores do AEE na SRM do município de Caucaia – identificamos as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na SRM, aferimos os instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes em SDI e averiguamos os documentos de registros utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes em SDI. Realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória do campo, com uso dos instrumentos, entrevista, observação e análise documental. Na organização dos resultados, foram divididos três eixos de análise: Concepções de avaliação na SRM de professores do AEE de estudantes em SDI; Jogos e atividades de avaliação utilizados como instrumentos de avaliação por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI; Documentos de registro utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI.

Na intenção de responder ao primeiro objetivo de pesquisa, que se trata de

identificar as concepções de avaliação de professores de estudantes em SDI matriculados na SRM, foi elaborada a primeira dimensão de análise – Concepções de avaliação na SRM de professores do AEE de estudantes em SDI –, a qual foi organizada em três subcategorias, “inclusiva”, “oscilantes em inclusão e exclusão” e “excludente”. As concepções incidiram de forma variada, visto que nenhuma professora manifestou apenas uma única concepção.

Identificamos a concepção “inclusiva” quando as professoras P1 e P2 revelam o entendimento:

- (a) do conceito das situações de deficiência e situações de deficiência intelectual atrelado ao modelo social de deficiência;
- (b) que laudo não é uma barreira no processo de avaliação;
- (c) da concepção de avaliação construtiva e mediada;
- (d) da concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento no sociointeracionismo;
- (e) da concepção de avaliação na abordagem sócio-histórica atravessada por fatores sociais excludentes.

Concluimos que o posicionamento que se alinha à concepção de avaliação inclusiva está apoiado nos discursos das professoras e/ou nas suas práticas de avaliação pedagógicas, pois percebem a condição de deficiência não só como limitação exclusiva da pessoa, mas também do ambiente social e cultural que afeta a condição de deficiência. Além disso, elas também entendem que a avaliação na SRM deve ser marcada pela visão construtiva e mediada dos processo de aprendizagem e desenvolvimento e que a avaliação dos estudantes em SDI pode ser enriquecida por uma articulação entre as contribuições das teorias sociointeracionistas e da filosofia da diferença, que rompem com a lógica da norma e da homogeneização. Nesse sentido, a avaliação se desloca de uma busca por déficit ou adequação a padrões para uma escuta sensível às singularidades e potências de cada estudante.

A concepção “oscilante em inclusão e exclusão” se manifesta quando as professoras P1 e P2 compreendem:

- (a) a avaliação processual na perspectiva do “déficit”;
- (b) a avaliação no planejamento colaborativo com incentivo à atividade adaptada;
- (c) o planejamento colaborativo com o cuidador, incentivando-o na prática do ensino;
- (d) a avaliação dos aspectos motivacionais, contudo atrelando ao uso de atividades visomotoras.

- (e) a avaliação reflexiva, mas com traços de repetições e antecipações de estratégias nas mediações;
- (f) o acolhimento a todos os estudantes no AEE, contudo apresentando uma postura de aceitação de interferência do ensino comum nos momentos de avaliação na SRM;
- (g) a concepção de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, mas em alguns momentos avaliando conteúdo curricular, que não faz parte da natureza do AEE.

De acordo com essa concepção, é possível concluir que, para essas professoras, há contradições e paradoxos em concepções e práticas de avaliação, pois ora elas apresentam a compreensão de avaliação inclusiva balizada na avaliação processual, reflexiva, de acolhimento; e, em outros momentos, elas apresentam uma visão de avaliação excludente ao focar no déficit, na avaliação adaptada e facilitada.

Já a concepção excludente se apresentou somente na P1. A P2 não manifestou essa concepção. A concepção excludente se revelou quando a professora P1 entende:

- (a) a concepção de deficiência no modelo médico;
- (b) o laudo como norte para o processo avaliativo;
- (c) a concepção de avaliação do exame;
- (d) a concepção de avaliação baseada na pedagogia da negação.

De acordo com essa concepção, é possível concluir que, para P1, a avaliação na SRM, em alguns momentos, ainda é marcada por uma compreensão de avaliação como exame, sendo descontextualizada, classificatória e comparativa, marcada pelo autoritarismo, com atividades facilitadas, de baixo esforço cognitivo na perspectiva do déficit. Além disso, essa concepção é influenciada pela visão biológica das SDI e da pedagogia da negação, o que significa transferir para esses estudantes a impossibilidade de aprender.

No intuito de responder ao segundo objetivo de pesquisa, que se configurou em aferir os instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes em SDI, foi composta a segunda categoria de análise – Jogos e atividades de avaliação utilizados como instrumentos de avaliação por professores do AEE ao avaliar os estudantes em SDI. Aferimos instrumentos que avaliam três diferentes áreas do desenvolvimento dos estudantes, que são: Instrumentos de avaliação do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; Instrumentos de avaliação da apropriação do SEA; Instrumentos de Avaliação dos mecanismos de aprendizagem. A escolha dos instrumentos se deu pela maior relevância ao trabalhar aspectos do desenvolvimento e aprendizagem, em meio às demais. Além disso, esses

instrumentos suscitaram maior envolvimento dos estudantes em SDI na realização das práticas de avaliação, quando as professoras do AEE os aplicavam.

Foi possível aferir que os instrumentos mensurados são instrumentos lúdicos de avaliação, aplicados em um contexto de promoção da autorregulação dos estudantes em SDI, os quais podem ser utilizados no processo de avaliação na SRM. Esses instrumentos (jogos e atividades) são pautados na resolução de situações-problema, no qual o estudante elabora alternativas de soluções, servindo como elementos que podem vir a mobilizar as estruturas cognitivas.

Para atingirmos o terceiro objetivo de pesquisa, que se tratou de Averiguar os documentos de registros utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes em SDI, elaboramos a última dimensão de análise – Documentos de registros de acompanhamento de avaliação utilizados por professores do AEE para avaliar o estudante em SDI, no caso, os registros “diários de avaliação” e a “síntese pedagógica”. Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram que as professoras do AEE utilizam vários instrumentos de registros, tais como: os registros diários, as sínteses pedagógicas, entrevistas, estudos de caso, relatórios e devolutivas, portfólios e plano de AEE. Porém, escolhemos como foco os instrumentos de registros “diário” e a “síntese pedagógica”, por serem mais diretos e específicos da avaliação na SRM.

Verificamos que os “diários” são instrumentos de registros de avaliação que documentam o percurso de aprendizagem, por meio do registro de atividades e jogos lúdicos, com explicação dos objetivos de aprendizagem apropriados às especificidades de cada estudante avaliado. Esses registros evidenciam o passo a passo da atividade, tecendo o processo de apropriação da aprendizagem discente. Apenas no primeiro registro de P2, ela não deixa explícitos os momentos da metodologia, além disso, em sua elaboração, é possível entender a organização do pensamento da estudante e como seu aprendizado se concretiza. Os registros “diários” apresentam os resultados das avaliações, ponderando as habilidades e necessidades dos estudantes, lembrando o que precisa ser revisitado. Atestamos que esses instrumentos podem favorecer a reflexão da prática e reorientar as ações pedagógicas com vistas à melhoria da avaliação na SRM.

Constatamos que o instrumento de registro “síntese pedagógica” pode ser um importante aliado na avaliação do estudante em SDI na SRM, visto que, por ser no formato de um roteiro, contempla as áreas do desenvolvimento e aprendizagem quanto aos aspectos psicomotores, cognitivos, raciocínio lógico, socioafetivo-emocional e práticas educativas de vida independente. Eles podem ser combinados com o uso de instrumentos de avaliação

variados, tais como as atividades e jogos lúdicos, mobilizadores, para verificar cada aspecto do desenvolvimento.

A partir da correlação entre os resultados, inferimos que há uma relação direta entre esses aspectos, associados ao entendimento sobre as situações de deficiência, seja como modelo social ou modelo médico. Além disso, constatamos uma correlação entre as concepções excludentes e o uso de instrumentos descontextualizados, de cunho motor, baseados na pedagogia da negação, associados à concepção de deficiência no modelo médico. Observamos também uma correspondência entre as concepções inclusivas de avaliação e o uso de instrumentos lúdicos, mobilizadores e pertinentes que favorecem a autorregulação dos estudantes, ancorados no modelo social de deficiência. Verificamos ainda que os registros diários e as sínteses pedagógicas das avaliações são instrumentos que documentam o percurso de aprendizagem, os quais podem ser combinados com o uso de instrumentos de avaliação variados e mobilizadores, direcionando a caminhos da avaliação diagnóstica e processual.

Nesse sentido, podemos concluir que a avaliação do estudante em SDI, realizada por professores do AEE no espaço da SRM, é permeada por concepções de avaliação que demonstram um movimento para uma avaliação inclusiva, acolhedora, processual, construtiva e mediada da aprendizagem e desenvolvimento, no respeito às diferenças, singularidades humanas, das vivências. No entanto, percebemos que os princípios da exclusão ainda assolam as práticas de avaliação, em especial na SRM, com a existência de avaliação classificatória, do exame que coloca o laudo como norte da avaliação, com o uso de avaliações e instrumentos, sem sentido, tais como as provas externas, instrumentos facilitados, exercícios viso-motores, de cunho mecânico, avaliações que não fazem parte da natureza do AEE.

Constatamos uma interferência do ensino comum no processo de avaliação na SRM, visto que, em algumas vezes, as professoras do AEE tiveram de parar o processo de avaliação e dar assistência ao estudante do ensino comum no AEE. Essa incompreensão do trabalho do AEE nos preocupa, pois, apesar de admitirmos que as Salas de Recurso Multifuncional sejam locais de apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial, isso não substitui a função da sala regular que é o ensino.

Neste estudo, verificamos que o caminho para avaliação na SRM inclusiva é longo, que ainda há necessidade de repensar atitudes, refletir sobre as concepções de deficiência, de avaliação, de instrumentos que colaborem para a emergência de uma educação inclusiva que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes em SDI, para que eles consigam evoluir em suas construções mentais e avançar nos estágios do

desenvolvimento. E essa reflexão deve acontecer no coletivo, envolvendo professores, gestores, famílias, estudantes, junto à tomada de decisão que também deve ser coletiva, na busca de uma avaliação construtiva e mediada, enriquecida pela articulação entre as contribuições das teorias sociointeracionistas e da filosofia da diferença. Assim, a avaliação na SRM inclusiva é aquela que reconhece o aprender como um processo múltiplo, situado e relacional, e valoriza o que cada estudante pode expressar, inventar e transformar no encontro com o outro e com o mundo.

### **6.1 Implicações e contribuições do estudo**

Este estudo pode contribuir para o avanço do campo educacional brasileiro, oferecendo subsídios teóricos e práticos significativos para a melhoria do processo de avaliação no espaço da SRM de estudantes em SDI, por meio da análise das concepções e instrumentos de avaliação. A pesquisa, realizada em duas SRMs de duas escolas municipais de Caucaia, pode ser replicada de forma efetiva nas turmas, onde há matrícula de estudantes em SDI do ensino fundamental, independente do componente curricular. Para além do uso prático em contexto variado, a pesquisa da avaliação do estudante na SRM, por parte dos professores do AEE, promove a autonomia do estudante em SDI, posicionando-o como protagonista do processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, aperfeiçoando a avaliação na SRM, na intenção de garantir que os estudantes em SDI possam evoluir cognitivamente e avancem em seus aprendizados. Ademais, inferimos que a presente pesquisa pode contribuir para elucidar os desafios ainda enfrentados por estudantes em SDI no âmbito da avaliação na SRM. É possível destacar também, como contribuição, a reflexão para os profissionais formadores que atuam nos sistemas públicos de ensino, sobre a necessidade de problematizar e rever a formação continuada de professores do AEE, no sentido de desenvolver uma escuta permanente aos professores sobre as concepções e práticas de avaliação. Diante dos achados de pesquisa, propomos discutir, nas formações, sobre a filosofia da diferença; a singularidade humana; a diferença entre o modelo social de deficiência e o modelo médico; instrumentos de avaliação no AEE, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento nas abordagens sociointeracionistas e sobre o funcionamento cognitivos dos estudantes em SDI, assuntos esses que permeiam o processo de avaliação na SRM, distanciando-se de formações que validam condutas que fixam a categorização dos estudantes em deficiências, visto que consideramos que a categorização e a rotulação não são relevantes para as práticas de avaliação e podem inferiorizá-los diante de seus colegas e familiares.

## **6.2 Desdobramentos da pesquisa**

Ressaltamos que esta pesquisa aponta para outras investigações futuras, cujo objeto se centre sobre a prática pedagógica inclusiva no ensino comum, pois é importante compreender como acontecem essas práticas, visto que é um dos desafios enfrentados no processo de avaliação na SRM. Outro desafio seria entender como acontece a avaliação dos estudantes em SDI no ensino comum

A expectativa é que esta pesquisa possa suscitar reflexões, com vistas à inovação para a qualificação da Educação Especial, em sistemas de colaboração, repensando as concepções e os instrumentos de avaliação adotados pelos professores nas SRMs aos estudantes em SDI, de modo que eles possam, por meio da reflexão da própria prática, adotar estratégias avaliativas de maneira intencional e planejada, com objetivo de favorecer a aprendizagem e a evolução do desenvolvimento dos estudantes em SDI.

## **6.3 Limites da pesquisa**

Reconhecemos que o presente estudo apresenta um recorte de uma realidade vivenciada por duas professoras de duas escolas públicas municipais de Caucaia. Sendo assim, não nos cabe generalizar os resultados para toda a rede municipal de Caucaia, visto que é construída por uma diversidade de professores, em localidades variadas, tendo culturas e valores únicos. Contudo, este estudo possibilitou refletir acerca da avaliação na SRM de professores de estudantes em SDI, quanto a concepções e instrumentos de avaliação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ALBUQUERQUE, R. B. de. **“Sei ou não sei, eis a questão”**: o professor e seu fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- ALLES, E. P. *et al.* (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 373-388, 2019.
- ALMEIDA, E. F. de. **Deficiência intelectual e avaliação no encaminhamento de estudantes ao atendimento educacional especializado**: concepções de professoras responsáveis pela avaliação inicial. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistema de apoio. 10. ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, set. 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782016000300569&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782016000300569&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 nov. 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: questões de teoria e de método. Bauru: ABRAPEC, 2005.
- ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades**: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.
- BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE**: diagnóstico, análise e proposições. 2016. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 2007.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. 68 p.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf). Acesso em: 20 jun. 2016.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem: J.Piaget e P. Freire**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

BENTES, J. A. de O.; BENTES, R. de N. S.; LOBATO, H. K. G. Proposta de avaliação de pessoas com deficiência na escola: reflexões acerca das múltiplas linguagens. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 555 - 579, 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8468>. Acesso em: 7 nov. 2024.

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Moderna, 2010. 63p

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feurstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BEYER,H.O. **Inclusão e avaliação na escola: de estudantes com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Leny. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Decreto n.º 5296, de 02 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: [www.mec.gov.br/](http://www.mec.gov.br/). Acessado em: 22 fev. 22.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 22.

BRASIL. **Decreto n.º 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: [www.mec.gov.br/](http://www.mec.gov.br/). Acesso em: 22 fev. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 02 de outubro de 2009.** Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023.

CAMAÑES, Trindade Bonete.; GARCIA, Yolanda Soriano; MÉNDEZ, Cristiana, Solano. **Aprendendo com crianças hiperativas.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Petrópolis: Mediação, 2012.

CASTORINA, José Antônio *et al.*, **Piaget-Vygotsky novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática. 6. ed., 2001, p. 9-175

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008: Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...** Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research.** 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1-32.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89 p.

FIGUEIREDO, R. V. de. **El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos com deficiência mental.** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.

FIGUEIREDO, R. V. de. **Relatório Técnico de Pesquisa:** Projeto gestão da aprendizagem na diversidade. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – CAPES, 2008.

FIGUEIREDO, R.V. de. **Deficiência Intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, 183p.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção textual de alunos com deficiência mental. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 26-30, dez. 2006.

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. (org.). **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert. O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 40-45, jan./jul. 2010.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J-R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 245-263.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; ARARUNA, Maria Rejane. Intervenção pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional. *In*: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V. de; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília, DF: MC&C, 2016. p. 31-45.

FIORENTI, D.; LORENZATO, S. Ética na pesquisa educacional: implicações para a educação matemática. *In*: FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. (eds.). **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/pesquisa/etica-na-pesquisa/etica\\_na\\_pesquisa\\_educacional.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/pesquisa/etica-na-pesquisa/etica_na_pesquisa_educacional.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A.C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, A. L. L. **Leitores com síndrome de down: a voz que vem do coração**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. 160p.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

GOMES, A. L.; FIGUEIREDO, R.V.; POULIN, J-R. **Atendimento Educacional**

**Especializado do aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, R.V.B. *et al.* **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília, DF: MC&C, 2016.

GUERRA, M. G.G.V.; ACIOLI, M.F.C.L.; JUCÁ, M.C. Desafio docente frente às mudanças nas políticas públicas. *In.*: LEITE, L.R.; ARAÚJO, K.L.; SILVA, L.M. (org.) **Avaliação Educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia.** Fortaleza: Ed. UECE, 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993. 200p.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio.** Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 192p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022.** Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html>. Acesso: 15 jun. 2024.

INHELDER, B. **Le diagnosticque du raisonnement chez les débiles mentaux.** 2 me éd. Neuchâteau: Niestlé, 1963.

INHELDER, B. **El Diagnostico del Razonamiento en los Debiles Mentales.** Barcelona: Editorial Nova Terra, 1971.

INHELDER, B.; BOVET, M. B.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In.*: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.K. de; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, p. 11-21

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.K. de; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEÃO, D.S.L.; SILVA, L. M.; LINS, S.D. Avaliação do ensino-aprendizagem escolar: uma via de mão dupla. *In.*: SILVA, L.M.; CIASCA, M.I.F.L. (org.) **As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos.** Fortaleza: Eduece; Imprece, 2017.

LINHARES, Francisco. Reginaldo.; FRANÇA, Leticia. Bezerra.; COSTA, Maria da Conceição. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1259–1273, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31724>. Acesso em: 10 nov. 2025.

LINTON, S. Disability studies/not disability studies. **Disability & Society**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 525-540, 1998.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto Alegre: Artmed,

2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

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

LUSTOSA, F. G.; FIGUEIREDO, R. **Inclusão, um olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1991.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 46, 1998.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais [...]**, Bauru: SIPEQ, 2004.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, C. N. de; GOMES, D. D. M.; ALBUQUERQUE, E. L. S.; SOUZA, M. J. N. de. Caracterização socioambiental do município de Caucaia (Ce) utilizando sistema de informação geográfica (SIG): subsídios para o ordenamento territorial. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 163–182, 2012.

MEDRADO, Cylene; GOMES, Vivian; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. *In*: NUNES, L.R.O.P. (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014, p. 105-126.

MELLO, A. de F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 25 dez. 2024.

MELO, L. V. de. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

MENDES, M. C. F.; TEOTÔNIO, P. C.; MOURA, G. B. Instrumentos de avaliação para escolares com deficiência intelectual na perspectiva de professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7764>. Acesso

em: 25 dez. 2024.

MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE.** 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MENDONÇA, A. V. de; VIANA, T. V.; NASCIMENTO, K. A. S. A avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e269037, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349269037>. Acesso em: 7 nov. 2024.

MESQUITA, A. M.; SOBRAL, R. A. As marcas da avaliação no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 244-261, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/36290>. Acesso em: 7 nov. 2024.

MEYER, A. R. D.H; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and Practice.** Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos Sociais.** Trad. de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.** 2002. 169f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MORAIS, A. G.;ALBUQUERQUE, E.B.C.;LEAL, T.F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, V. L. M.; MANZINI, E. J. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43241>. Acesso em: 7 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. Elaboração e apropriação conceitual na escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In*: PLETSCH, M. D; MENDES, G. M. L; HOSTINS, R. C. L. (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos.** São Carlos: Editora M&M/ABPEE, 2015, p. 55-70.

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez. 2018

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista brasileira de educação especial**, [S. l.], v. 26, p. 343-360, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**, 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA NETA, A. de S. **A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; SILVA, C.B; MELO NETA, M. de O. **Intercâmbio de Saberes e Práticas: uma experiência pioneira de formação de professoras do Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba: CRV, 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Cidade de Guatemala: OEA, 1999.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 13-32.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001. 168p.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31828>. Acesso em: 7 nov. 2024.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. de Maria Alice Magalhães, D' Amorin e Paulo Sergio Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1991, 152p.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. São Paulo: Editora Florense-Universitá, 2011.

PITANGA DE OLIVEIRA, M. C.; PLETSCHE, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 72-89, 2016.

PLETSCH, M. D; OLIVEIRA , A. A. S. de. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual. *In*: MILANEZ, S.G.C; OLIVEIRA, A.A.S.de; MISQUIATTI, A.R.N (org.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

POULIN, J-R. **Deficiência intelectual: da definição à intervenção pedagógica**. Trad. de Rita Vieira de Figueiredo. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2024.

RAMOS, E. de S.; LANUTI, J. E. de O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], v. 28, p. 1-18, 2023. Disponível em: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27\\_574386078](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27_574386078). Acesso em: 6 nov. 2024.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIGHETTO, Germana; STEINMEIER, Matheus; ANDRADE, Rodrigo. Testes de inteligência mantêm popularidade, apesar das controvérsias. **ComCiência**, [S. l.], n. 144, 2012. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542012001000005&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012001000005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jan. 2025.

SANT 'ANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. 138p.

SANTOS, C. U. N. **O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória**. 2016. 102 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SOUSA, I. C. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, set 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Acesso em: 10 maio 2014.

SOUZA, C. B.; TEGON, I. C.; BARBOSA, J. M. Formação de professores inclusivos para além da força categorizadora do diagnóstico: um caminho possível. *In*: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J.E. de O. E. (org.). **Todos pela inclusão dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

THERRIEN, J; THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, [S. l.], v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da acção: necessidades educativas especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

VALENTIN, F. O D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

VALENTIN F. O. D. **Atendimento educacional especializado e deficiência intelectual: avaliação pedagógica em foco**. 2022. 230 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

VALENTIN, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24,

n. 72, p. 167-180, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.67307>. Acesso em: 10 maio 2024.

VALLE, Jan W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a Deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad. de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 41, jan. 2025.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANA, F.R. **Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual**: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

VIANA, F.; GOMES, A. **A autoregulação por estudantes com deficiência intelectual**. 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martin Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Tomo V. Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor. Obras Escogidas, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Trad. do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VITORINO, S.C. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública**. 2016. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

VITORINO, S. C.; GREGO, S. M. D. Avaliação formativa na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 478–488, 2016.

ZIKMUND, W.G. **Business research methods**. 5. ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CAUCAIA**

Prezado (a) Senhor (a) Gestor (a), \_\_\_\_\_

Na oportunidade solicitamos de V. Senhoria autorização para desenvolver no espaço da Supervisão da Educação Especial as primeiras coletas de dados para o projeto de pesquisa intitulado: “A avaliação do estudante em situação de Deficiência Intelectual matriculado no Atendimento Educacional Especializado do Município de Caucaia-ce: concepções e instrumentos”. O referido trabalho tem por objetivo analisar a avaliação pedagógica no espaço da SRM de estudante em situação de deficiência Intelectual realizada por professores do AEE do município de Caucaia. Os resultados desta investigação podem colaborar com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado destinado aos estudantes em SDI, bem como favorecer e fortalecer as concepções/prática pedagógica de avaliação deste professor no espaço da SRM junto ao estudante. Quanto aos procedimentos iniciais, coletamos informações do Censo Escolar sobre quantitativos de estudantes e escolas, SRM explorando o campo para *a posteriori* definir com critérios adequados o lócus e o sujeito da nossa pesquisa. Os resultados deste momento serão utilizados como fonte de dados para análise exploratória do campo. Essa pesquisa foi realizada sob a orientação da professora Dra. Adriana Limaverde Gomes, professora da UFC. Os resultados, de acordo com a autorização da coordenação da Educação Especial do Município de Caucaia, poderão ser apresentados à banca de qualificação do mestrado. No entanto, será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa. Na certeza de contar com **sua colaboração, agradecemos antecipadamente. Cordiais saudações, Flávia Costa da Silva Mestranda em Educação Brasileira- FACED – UFC**

Local/Data: Fortaleza \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### **I - Identificação e informações pessoais.**

Nome:

Idade:

Formação inicial:

Formação continuada (cursos e/ou pós-graduação):

Quanto tempo de magistério:

Quanto tempo de atuação na SRM? Tem experiências em outras áreas? Quais?

Quantos estudantes são atendidos na SRM no ano de 2024? Quantos apresentam SDI? Qual a quantidade semanal e tempo de atendimento?

QUESTÃO CENTRAL NORTEADORA: Quais as concepções, recursos e instrumentos permeiam o processo avaliativo dos estudantes no espaço da SRM?

### **II – Concepções das situações de deficiência**

O que é situação de deficiência para você? Como você compreende os estudantes em SDI?

O que significa o Laudo médico na sua prática pedagógica?

No planejamento com professores você orienta as práticas de avaliação?

Você trabalha conceitos abstratos com os SDI ou utiliza somente conceitos baseados no concreto?

### **III – Concepções sobre avaliação do estudantes em SDI.**

Quais os aportes teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento regem sua prática de avaliação na SRM?

O que é avaliação para você? Para que serve? Qual o seu objetivo ao avaliar os estudantes SDI na SRM?

Considera que realiza avaliação mediada com os estudantes em SDI na SRM? De que maneira? Considera que realiza avaliação construtiva com os estudantes em SDI na SRM? De que maneira?

Como você considera o “erro” no processo avaliativo?

Qual expectativa tem a respeito da aprendizagem e desenvolvimento ao avaliar os estudantes em SDI na SRM?

Que dimensões do desenvolvimento e aprendizagem você avalia na SRM? O que você avalia de cada dimensão?

Você já avaliou aspectos da aprendizagem e desenvolvimento seu estudantes em SDI em grupo na SRM? Suas avaliações na SRM desafiam os estudantes em SDI a resolverem problemas? Quais tipos?

Sua avaliação propicia autonomia e independência? Como?

Você utiliza atividades visomotoras para avaliar na SRM ? Qual a frequência dessas atividades?

Você utiliza algum recurso ou estratégia pedagógica na SRM ao avaliar os estudantes em SDI? Como você avalia os aspectos motivacionais?

Quais as dificuldades e potencialidades que observou nos estudantes em SDI com relação ao processo avaliativo?

#### **IV – Recursos e instrumentos utilizados para avalia**

Quais recursos pedagógicos costuma utilizar para avaliar os estudantes em SDI? Qual sua importância? Qual instrumento utiliza para registrar a avaliação dos estudantes em SDI?

Qual a importância desses instrumentos de registro têm para avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em SDI?

Você elabora o estudo de caso?

O que é o estudo de caso para você? Quais aspectos contempla em sua elaboração? Quais instrumentos utiliza para registrar a avaliação dos estudantes em SDI na SRM?

O que é a síntese pedagógica para você? Quais as dimensões são avaliadas? O que é o registro da avaliação para você?

Quais aspectos prioriza no registro de avaliação?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SRM

Objetivo Geral: Analisar a avaliação pedagógica no espaço da SRM de estudantes SDI realizada por professores do AEE do município de Caucaia.

Objetivo específicos:

- Identificar as concepções de avaliação de professores de estudantes SDI matriculados na SRM;
- Identificar os recursos e instrumentos de avaliação utilizados por professores da SRM com estudantes SDI;
- Verificar o uso dos documentos como registros utilizados pelos professores da SRM para avaliar os estudantes SDI. (síntese pedagógica, registros das avaliações).

<b>ESCOLA</b>			
<b>PROFESSORA</b>			
<b>CRIANÇA</b>			
<b>DATA</b>		<b>TEMPO</b>	

<b>CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO</b>	<b>Ausente</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Presente</b>	<b>Observações</b>
<i>Avaliação construtiva</i>				
1.1 Considera o estudante em SDI como ativo no processo de avaliação				
1.2 Nas avaliações estimula autonomia e independência do estudante em SDI.				
1.3- A avaliação está atenta às habilidades e necessidade do estudante em SDI.				
1.4-O professor orienta o estudante no passo a passo da atividade avaliativa.				
1.5- A avaliação é contextualizada				
1.6 Organiza as atividades avaliativas respeitando o níveis de desenvolvimento do estudante em SDI.				

1.7 Utiliza estratégias de avaliação que favorecem conflitos cognitivos				
1.8 O erro é visto como construtivo				
1.9 Propõe atividades em que os alunos possam expressar oralidade sobre os trabalhos feitos.				
2.0 Elogia o estudante em SDI quando ele consegue realizar uma atividade, ressaltando os acertos.				
2.1 Incentiva os estudantes em SDI a superar desafios.				
2.2 Avalia as estratégias cognitivas e metacognitivas				
A avaliação mobiliza os conhecimentos anteriores do estudante				
<b><i>Dimensões do desenvolvimento</i></b>				
2.2 Avalia aspectos do desenvolvimento psicomotor no espaço da SRM				
2.3 Avalia aspectos do raciocínio lógico-matemático no espaço da SRM.				
2.4 Avalia aspectos socioafetivos				
2.5 Avalia aspectos da linguagem e escrita				
2.6 Avalia aspectos dos mecanismos de aprendizagem (motivação, memória, atenção, transferência e metacognição)				
<b><i>Avaliação mediada</i></b>				
2.7 Na avaliação mediada respeita o tempo de reflexão do estudante em SDI para resolução da atividade.				
Acompanha as hipóteses que os estudantes formulam sobre determinado assunto				
2.8 Respeita o ritmo de aprendizagem do estudante				
2.9 No processo da avaliação mediada				

respeita os estilos de aprendizagem dos estudantes em SDI?				
3.0 Utiliza estratégias de avaliação diversificada contemplando as vias alternativas do desenvolvimento.				
3.1 No processo de avaliação mediada valoriza o nível conceitual do estudante em SDI				
3.2 Promove situações de interação entre pares no momento avaliativo				
3.3 Realiza orientação de forma particular para abranger a necessidade do estudante em SDI				
3.4 Auxilia o estudante em SDI oferecendo pistas conceituais				
Há no processo de mediação um processo positivo de comunicação.				
Está atento as barreiras que impedem a aprendizagem e desenvolvimento.				
<b><i>Avaliação reflexiva</i></b>				
3.5 O professor reflete a prática, junto com o estudante e traça novos caminhos				
3.6 estimula o estudante a refletir sobre a sua ação durante a avaliação.				
3.7 Proporciona a auto avaliação do estudante				
<b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS.</b>				
3.8 Utiliza recursos de apoio para a participação do estudante em SDI nas atividades avaliativas				
3.9 Elabora recursos e acompanha sua aplicabilidade.				
4.0 Utiliza jogos pedagógicos variados				
4.1- Utiliza o instrumento do portfólio como registro				

4.2. Elabora o estudo de caso				
4.3 - Registra as avaliações em algum instrumento.				
4.6- Avaliação é orientada pela síntese pedagógica.				
4.7- Oportuniza exploração do instrumento com autonomia.				
4.8- O estudante já tem o domínio do instrumento e das exigências antes de ser avaliado.				