

**ANA CLÁUDIA  
PAVÃO SILUK**

**SÍLVIA MARIA DE  
OLIVEIRA PAVÃO**

**ORGANIZADORAS**

# **AVA LIAÇÃO:**

**REFLEXÕES SOBRE  
O PROCESSO AVALIATIVO NO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

**2015**

# AVA LIAÇÃO:

REFLEXÕES SOBRE  
O PROCESSO AVALIATIVO NO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO

© Copyright EDITORA PRÓ-REITORIA  
DE EXTENSÃO (PRE) - UFSM 2015

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei 9.610/98. É proibida a  
reprodução total ou parcial sem autorização por escrito da editora.

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando  
completa ou parcialmente a opinião da editora ou da organizadora deste livro.

TÍTULO Avaliação: Reflexões sobre o Processo  
Avaliativo no Atendimento Educacional  
Especializado.

PROJETO GRÁFICO Thiara Speth  
E DIAGRAMAÇÃO

CAPA Thiara Speth

REVISÃO E Marília de Araujo Barcellos  
ORIENTAÇÃO EDITORIAL

A945 Avaliação : reflexões sobre o processo avaliativo no  
atendimento educacional especializado / Ana  
Claudia Pavão Siluk, Sílvia Maria de Oliveira  
Pavão organizadoras. Santa Maria : [UFSM],  
PRE ; Ed. pE.com, 2015.  
156 p. : il. ; 16 x 23 cm

ISBN 978-85-67104-09-6

1. Educação 2. Educação especial 3. Avaliação  
escolar 4. Atendimento educacional especializado  
5. Inclusão escolar I. Siluk, Ana Claudia Pavão  
II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

CDU 376.126

**ANA CLÁUDIA  
PAVÃO SILUK**

**SÍLVIA MARIA DE  
OLIVEIRA PAVÃO**

**ORGANIZADORAS**

# AV LIAÇÃO:

**REFLEXÕES SOBRE  
O PROCESSO AVALIATIVO NO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**



**pE.com**  
EDITORA EXPERIMENTAL

**SANTA MARIA  
2015**

Essa obra é o resultado de estudos e pesquisas dos seguintes Grupos de Pesquisa:

**Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação**, liderado pela Professora Doutor Ana Cláudia Pavão Siluk, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede -UFSM.

e

**Grupo de pesquisa em educação , saúde e inclusão-GEPEUSI**. Liderado pela professora Doutor Sílvia Maria de Oliveira Pavão vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional-UFSM.



# AUTORES

**ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK:** Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**ARIANE SANTELLANO DE FREITAS:** Graduada em Psicologia. Especializanda em clínica com ênfase em psicanálise.

**ALESSANDRA MINUSSI:** Professora no Sistema Municipal de Ensino de Santiago, RS. Graduada em Educação Especial. Especialista em Educação Especial Déficit Cognitivo e Educação de Surdos - UFSM.

**ARLEI PERIPOLLI:** Graduado em Educação Especial. Coordenador da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS.

**BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN:** Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação e Servidora Técnico-administrativa em Educação no cargo de Pedagoga - UFSM.

**CARMEN ROSANE SEGATTO E SOUZA:** Pedagoga, Mestre em Educação e Orientadora Educacional no Sistema Estadual de Ensino. Santa Maria, RS.

**CÉSAR BRIDI FILHO:** Graduado em Psicologia, Mestre em Educação e Professor.

**CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS:** Graduada em Educação Especial, Especialista em Educação Especial, Mestranda em Educação e especializanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

**CLAUDIA FLORES RODRIGUES:** Licenciada em Letras/espanhol, Especialista em Supervisão e Orientação Escolar. Mestre e Doutora em Educação.

**DENISE MEDINA FIDLER:** Graduada em Educação Especial, Pedagoga. Psicopedagoga Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

**DILCE TERESINHA ASSUNÇÃO DA SILVA:** Graduada em Psicologia, Mestranda em Biomedicina, Reabilitação e Inclusão.

**ELIANE DE OLIVEIRA RODRIGUES:** Graduada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação.

**ELISANDRA CONTERATO BERGUEMMAYER:** Graduada em Educação Especial. Professora do Sistema Estadual de Ensino. Santiago, RS.

**ELISANE MARIA RAMPELOTTO:** Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria, RS.

**FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI:** Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria, RS.

**GIOVANA TOSCANI GINDRI:** Graduada em Educação Especial, Professora do Sistema Estadual de Ensino, Especialista em Anos Iniciais e Educação Infantil e Mestre em Educação.

**KAROLINA WAECHTER SIMON:** Graduada em Educação Especial, Especialista em Alfabetização e Letramento e Acadêmica do Curso de Pedagogia.

**LEANDRA BÔER POSSA:** Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria, RS.

**MARIA INÊS NAUJORKS:** Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria, RS. Editora da Revista Educação Especial (UFSM).

**PATRICIA FARIAS FANTINEL TREVISAN:** Graduada em Educação Especial, Especialista em Educação Especial, Mestre em Ensino de Ciência e Professora do Sistema Estadual. Santa Maria, RS.

**TAISE FREITAS ILHA:** Graduada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional e em Atendimento Educacional Especializado.

**SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO:** Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria, RS.

---

#### **TÍTULO DA OBRA:**

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Avaliação:** reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado. Santa Maria: UFSM, 2015.

# APRESENTAÇÃO

**H**á muito tempo a questão da avaliação dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado-AEE nas salas de recursos multifuncionais vem sendo debatida. Em verdade, desde que iniciamos a oferta do Curso de Atendimento Educacional Especializado, no ano de 2008, estava presente o questionamento: como os professores, estudantes egressos do Curso, faziam a avaliação de seus estudantes. No decorrer desses anos, construímos estratégias e reunimos possibilidades para prover base aos professores, a fim de prepará-los nessa atividade de extrema importância. Primeiro, incluímos, na matriz de disciplinas do Curso, o módulo sobre avaliação e, por conseguinte, reunimos materiais, artigos, que pudessem auxiliar os professores a realizarem a avaliação dos estudantes, para que o Atendimento Educacional Especializado-AEE pudesse render melhorias ao aprendizado, trazer autonomia e, sobretudo, possibilitar ao professor ver o estudante com as potencialidades de um sujeito em aprendizagem.

Este livro reúne argumentos teóricos e algumas experiências práticas de professores que atuam em Educação Especial e que se debruçaram sobre suas pesquisas na tentativa de colaborar com a avaliação de estudantes para a realização do Atendimento Educacional Especializado-AEE.

No primeiro artigo, escrito por Fabiane Romano de Souza Bridi e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, abordam-se os enfoques e práticas pedagógicas da avaliação e AEE. As autoras defendem a centralidade da avaliação na aprendizagem do sujeito e veem em Vygotsky a base teórica para avaliação.

Arlei Peripolli, no segundo artigo, escreve sobre a Avaliação escolar. O autor apresenta uma reflexão acerca das mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade e a necessidade de (re)significar os paradigmas educacionais no contexto inclusivo.

O terceiro artigo, Compreendendo o processo avaliativo: do modelo ideal à realidade cotidiana, Carmen Rosane Segatto e Souza traz o leitor à reflexão sobre os propósitos da avaliação, a importância e dificuldade de realizá-la na prática, o que, por vezes, pela burocracia, impede de contribuir na formação de sujeitos críticos na escola inclusiva.

O discurso da avaliação no atendimento educacional especializado: avaliação para mim?, escrito pelas educadoras especiais Alessandra Minussi, Elisandra

Conterato Berguemmaye e Giovana Toscani Gindri é o quarto artigo do livro. As autoras escrevem sobre os propósitos da avaliação no atendimento educacional especializado, sobretudo do educador especial, que deve ter como função identificar as barreiras que impedem o acesso do estudante ao conhecimento em sala de aula, a fim de promover o desenvolvimento de suas potencialidades.

No quinto artigo, trata-se da avaliação de sujeito surdo para o AEE. Escrito por Patrícia Farias Fantinel Trevisan, no texto, abordam-se três tópicos, a partir da Pedagogia da Diferença, quais sejam: problematização da noção de diferença, deficiência e diversidade; quem são e como aprendem os sujeitos surdos na Pedagogia da Diferença; e, por fim, as perspectivas de avaliação desses sujeitos.

Clariane do Nascimento de Freitas e Karolina Waechter Simon, no sexto artigo, apresentam uma reflexão no âmbito da educação infantil, sobre os processos avaliativos no AEE. Ao apresentar o caso de um estudante do AEE, destacam a importância do trabalho interdisciplinar e da estimulação desde o início da Educação Infantil, para que o processo avaliativo possa contribuir no desenvolvimento do estudante.

No sétimo artigo, que compõe essa publicação, versa-se sobre a avaliação na diversidade. A autora, Denise Medina Fidler, ressalta que a avaliação é uma ferramenta fundamental para garantir e dar continuidade ao trabalho do professor e, conseqüentemente, à aprendizagem significativa. Chama à atenção, visto que, nesse momento, é imprescindível registrar a importância de olhar o estudante na sua singularidade, na sua potencialidade e reconhecer sua habilidade.

Com relação ao oitavo artigo, trata-se dos desafios e possibilidades para avaliar estudantes adultos com deficiência intelectual. Escrito por Claudia Flores Rodrigues, Ariane Santellano de Freitas, Taise Freitas Ilha e Dilce Teresinha Assunção da Silva, no artigo apresenta-se um recorte sobre o processo de inclusão em uma escola regular do Sistema Estadual, na cidade de Porto

Alegre, que recebe, anualmente, um número significativo de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais-NEE.

Políticas públicas e avaliação no atendimento educacional especializado é o tema do nono artigo escrito por Bruna Pereira Alves Fiorin e Sílvia Maria de Oliveira Pavão. As autoras tratam a temática do ingresso dos estudantes na universidade e da falsa crença de que os estudantes, por terem ingressado no ensino superior, têm condições de permanecer e concluir um curso superior.

Cesar Bridi Filho no décimo artigo traz uma reflexão acerca da contribuição da psicanálise na construção do diagnóstico inicial da avaliação do sujeito no AEE, de modo que apresenta uma discussão sobre o espaço do campo psicopatológico e algumas contribuições da psicanálise.

A consolidação da escrita direta de sinais (*signwriting*) na educação de surdos: contribuições para a avaliação, de autoria de Eliane de Oliveira Rodrigues e Elisane Maria Rampelotto, apresenta um estudo relevante sobre *signwriting*, o uso corrente desse sistema de escrita nas instituições educacionais pode favorecer a educação de surdos.

No décimo primeiro artigo, escrito por Leandra Bôer Possa e Maria Inês Naujorks, propõe-se a discutir a avaliação como um modo de regulamentar, pelo diagnóstico, a identidade e a presença dos estudantes da educação especial na escola inclusiva, para depois, na sequência, questioná-la como mecanismo de controle e regulação da conduta discente.

Assim, este livro é direcionado aos professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado-AEE, já que nele reúnem-se diferentes reflexões acerca da avaliação de estudantes com deficiência. Desejamos que sirva como um ponto de partida para outras reflexões, outros olhares, novas práticas e possibilidades de entender esse estudante como um sujeito para além de limitações.

**ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK**  
**SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO**

# SUMÁRIO

- 13** **AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENFOQUES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**  
Fabiane Romano de Souza Bridi  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
- 31** **AVALIAÇÃO ESCOLAR: (RE)SIGNIFICANDO PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO INCLUSIVO**  
Arlei Peripolli
- 41** **COMPREENDENDO O PROCESSO AVALIATIVO: DO MODELO IDEAL À REALIDADE COTIDIANA**  
Carmen Rosane Segatto e Souza
- 51** **O DISCURSO DA AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AVALIA PARA MIM?**  
Alessandra Minussi  
Elisandra Conterato Berguemmayr  
Giovana Toscani Gindri
- 63** **AVALIAÇÃO DE SUJEITO SURDO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE PENSAR?**  
Patrícia Farias Fantinel Trevisan
- 75** **OS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA REFLEXÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Clariane do Nascimento de Freitas  
Karolina Waechter Simon
- 87** **AVALIANDO NA DIVERSIDADE**  
Denise Medina Fidler

**101 ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA AVALIAR**

Claudia Flores Rodrigues  
Ariane Santellano de Freitas  
Taise Freitas Ilha  
Dilce Teresinha Assunção da Silva

**115 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO**

Bruna Pereira Alves Fiorin  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**125 AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
O QUE A PSICANÁLISE PODE CONTRIBUIR  
NA CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO INICIAL?**

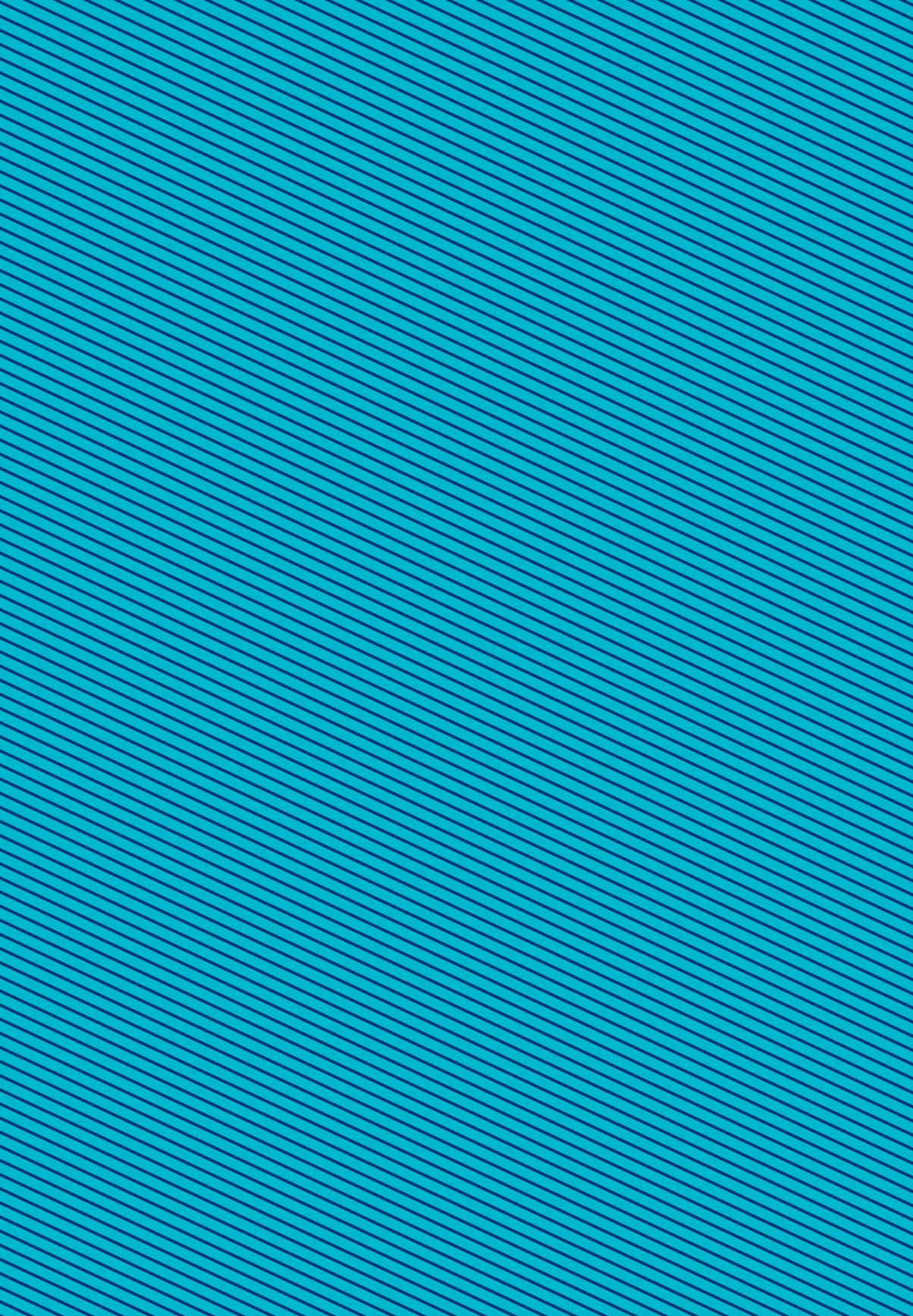
Cesar Bridi Filho

**137 A CONSOLIDAÇÃO DA ESCRITA DIRETA DE SINAIS  
(SIGNWRITING) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO**

Eliane de Oliveira Rodrigues  
Elisane Maria Rampelotto

**149 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO:  
GRAMÁTICA(S) ASSUMIDA(S) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Leandra Bôer Possa  
Maria Inês Naujorks



# **Avaliação e Atendimento Educativo Especializado: Enfoques e Práticas Pedagógicas**

**Fabiane Romano de Souza Bridi  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

**A** discussão sobre a avaliação dos estudantes é uma constante preocupação de professores, pais e estudantes em qualquer nível e modalidade de ensino. Talvez a avaliação seja um dos mais polêmicos temas na área educacional.

Historicamente, a avaliação tem se configurado como uma temática controversa e desafiante no contexto escolar. Traz no seu cerne questionamentos como: “Todos aprendem?”; “De que forma aprendem?”; “Quais recursos metodológicos necessitam para aprender?”; “Como construir propostas pedagógicas e criar estratégias que garantam a aprendizagem de todos, considerando as singularidades de cada um?”. Essas se constituem algumas das questões que acompanham as reflexões dos professores e a construção de práticas pedagógicas que intencionam ser inclusivas.

Nesse movimento de construção de práticas pedagógicas inclusivas, a avaliação tem-se configurado como um dos componentes mais complexos do currículo escolar (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012). E, a avaliação dos estudantes em situação de inclusão, quer seja no contexto de sala de aula; quer seja no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganha relevância e protagoniza as cenas dos processos avaliativos com dilemas que se referem a: “Como avaliar esse estudante?”.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, entendemos que a pergunta sobre como avaliar envolve concepções de estudante, de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de currículo e também está intimamente relacionada ao próprio conceito que temos referente a esse serviço.

Temos compreendido o Atendimento Educacional Especializado como um serviço que ocorre em estreita ligação e articulação com o ensino comum, com o objetivo de viabilizar e garantir a aprendizagem escolar dos estudantes em situação de inclusão. Assim, o AEE, configura-se como um espaço pelo qual se identificam e são oferecidos os recursos e as estratégias necessárias à aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de potencializar o aprender, tanto no contexto da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), mas, principalmente, no contexto da sala de aula comum. Entendemos ser o contexto da sala de aula comum o espaço pedagógico responsável pela construção dos conteúdos escolares, visto que cabe ao Atendimento Educacional Especializado viabilizar as condições necessárias para que a aprendizagem escolar aconteça.

Nesse viés, a ação do professor especializado e a proposição de suas ações devem envolver a construção de um trabalho coletivo, cooperativo e articulado com a proposta pedagógica e a ação do professor do ensino comum. Uma tarefa desafiante e exigente aos envolvidos, mas necessária à efetivação de

experiências educacionais inclusivas. Assim, defendemos a produção de processos avaliativos capazes de contemplar, além das características específicas e individuais dos estudantes, o contexto e as condições, mediante as quais, as situações de aprendizagem e a própria avaliação são produzidas.

Neste texto, objetivamos discutir a avaliação da aprendizagem, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, dos estudantes em atendimento ou que estão em processo de ingresso no referido serviço.

### **AVALIAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E CLASSES COMUNS DE ENSINO**

A avaliação da aprendizagem ocupa papel central e primordial nos processos pedagógicos, pois é a partir dela que se estabelece um plano de ação para o trabalho com os estudantes, quer seja na classe comum de ensino, quer seja no Atendimento Educacional Especializado.

Com frequência, ao referimos a avaliação do estudante da educação especial, evocamos a premissa básica sobre a necessidade de esse estudante ter um diagnóstico e, nesse sentido, cabem alguns esclarecimentos.

Compreendemos como estudantes da educação especial aqueles sujeitos pertencentes a um dos três grupos elencados como público-alvo da educação especial, conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): estudantes com deficiências, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e estudantes com altas habilidades/superdotação.

O diagnóstico no campo da educação especial, historicamente, tem sido produzido a partir da clínica, mais especificamente a partir da ação da medicina e da psicologia (em especial, da psicometria) e determinado a configuração das práticas pedagógicas e escolares. Nesse contexto, os efeitos dos diagnósticos clínicos têm sido delimitador e/ou limitador da ação da escola e dos professores, já que servem, muitas vezes, para justificar a não proposição de situações de aprendizagem para determinados estudantes, bem como a estagnação do percurso escolar de outros (BRIDI, 2011).

Dessa forma, na área pedagógica, o diagnóstico tem sido controverso, pois remete a um enfoque exageradamente clínico dos processos de aprendizagem e escolares. Isso gera um olhar reduzido às condições individuais e intrínsecas dos estudantes e oferece pouca margem de intervenção pedagógica para a produção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Quando a preocupação da avaliação é a de *diagnosticar*, esta avaliação é produzida com base na existência de determinados critérios, como quociente de inteligência (QI), tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento, da aprendizagem, de comportamento, entre outros. Para averiguar a existência desses critérios, utilizam-se instrumentos avaliativos padronizados, gerando uma classificação e, como efeito, uma organização dos estudantes em grupos homogêneos.

Observam-se quatro características básicas nesse enfoque clínico:

1. Avaliação é focada, centrada no sujeito/estudante;
2. É realizada a partir da utilização de testes padronizados;
3. O quociente de inteligência (QI) é o centro de referência em termos de desenvolvimento;
4. O tipo de deficiência se converte no melhor indicador para determinar os apoios necessários.

As características que sustentam esse enfoque constituem-se em objeto de crítica de muitos autores da área (NUNES; FERREIRA, 1993; MACHADO, 1997; MOYSÉS, 2008; PATTO, 2010). O principal argumento reside no uso excessivo de instrumentos padronizados, que remetem a uma compreensão da deficiência como algo intrínseco ao sujeito e delimitador das suas possibilidades escolares e existenciais. Nesse contexto, diferentes pesquisadores (ANACHE, 2001; VASQUES, 2008; FREITAS, 2011; BRIDI, 2011) têm apontado a necessidade de revisão de concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos.

Uma compreensão mais alargada do conceito de diagnóstico, a partir de posições pedagógicas atuais, prefere tratá-lo como um conhecimento da realidade do estudante, uma possibilidade de compreendê-lo.

Diante disso, Vasques e Mochen (2012, p. 435) propõem o diagnóstico como um gesto de leitura do estudante incluindo, nessa ação de ler, as condições nas quais a leitura é produzida. Para as autoras, “a colocação em cena da leitura objetiva abrir espaço para que na atribuição de sentido, que todo diagnóstico encerra, esteja inscrita a possibilidade de que um não previsto possa surgir na trajetória escolar dos ditos sujeitos da educação especial”. Nessa ação propositiva, as autoras intentam romper com a previsibilidade – quase sempre limitadora – que um diagnóstico carrega.

Bridi (2011) afirma que um diagnóstico clínico produzido, a partir das concepções, que sustentam as práticas no campo da saúde, apresenta uma leitura, uma possível compreensão sobre o estudante. Para a autora, as críticas que se tecem referem aos usos, abusos e efeitos que esses diagnósticos clínicos exercem no contexto escolar sobre as práticas pedagógicas, em geral reduzindo-as e limitando-as.

Dessa forma, temos defendido a realização de uma **avaliação da aprendizagem** do estudante e das condições necessárias ao seu aprender, prevendo e provendo no contexto escolar os recursos, os instrumentos, as estratégias exigidas aos processos de aprendizagem.

A base de sustentação teórica para a nossa defesa apoia-se em Vygotsky, em uma das premissas centrais de sua obra, que refere ao desenvolvimento infantil. “A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo” (BEYER, 2005, p.1). Em sintonia com essa premissa, o professor especializado, ao objetivar uma intervenção pedagógica que seja capaz de impulsionar o desenvolvimento do estudante, deve considerar no processo avaliativo o contexto e as trocas sociais que ocorrem com o sujeito em questão. A ampliação dessas trocas e da participação do estudante nos diferentes espaços e atividades pedagógicas serão os responsáveis por expandir suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, a avaliação deve ser capaz de ir além. Deve conhecer a aprendizagem atual do estudante, mas, principalmente, conhecer e identificar formas de mediar e intervir nessa aprendizagem, influenciando e impulsionando o desenvolvimento do estudante.

Para Vygotsky não bastava conhecer o desempenho cognitivo atual da criança, porém era mais importante influenciar, através de mediação específica, e avaliar o desempenho posterior. Aqui se encaixava com perfeição seu conceito de zona de desenvolvimento proximal. Importante para a avaliação seria conhecer qual a possibilidade de dilatamento intelectual que a criança apresentava (haveria crianças que demonstrariam, através de uma avaliação dinâmica – avaliação, mediação, avaliação –, uma condição intelectual acima de sua idade cronológica), antes de concluir meramente a respeito de sua condição cognitiva atual. Esta possibilidade de dilatamento ou de potenciais intelectuais Vygotsky chamava de zona de desenvolvimento proximal. (BEYER, 2005, p. 3).

Acreditamos que essa possibilidade de dilatamento do potencial intelectual, denominada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), deva ser justamente o espaço no qual, mediante o processo avaliativo, a ação pedagógica deva ser planejada e realizada.

Ao referirmos os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças com deficiência, e pensarmos sobre os modos possíveis de planejar e realizar uma intervenção pedagógica, ganha relevância o conceito de compensação presente na obra de Vygotsky.

## AValiação: REFLEXões SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

Todo o defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação [...]. O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento da formação da personalidade da criança. Por um lado defeito é menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. (VYGOTSKY, 1997, p.14).

Nesse viés, os processos compensatórios ocupam lugar central na compreensão sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. Acreditamos que a realização da avaliação deva servir para conhecer as condições de aprendizagem do estudante (envolvendo o conceito de dilatamento do potencial ou zona de desenvolvimento proximal) sendo capaz de identificar e produzir processos compensatórios diante da sua deficiência ou especificidade.

Porém, para Vygotsky (1997), os processos compensatórios não se processam de forma natural e nem sempre terão êxito. Para compreendermos melhor essa afirmativa é importante esclarecer que para o autor, o conceito de deficiência envolve duas dimensões: primária e secundária. Os aspectos primários da deficiência estariam ligados às condições orgânicas, muitas vezes, intrínsecas e inatas ao sujeito; e os aspectos secundários estariam ligados à dimensão social e à formação dos processos mentais superiores. Esses últimos mais suscetíveis aos processos compensatórios.

Os aspectos primários da deficiência desencadeiam certas limitações naturais na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, as que definem o perfil particular de uma pessoa com deficiência. Ou seja, o que está alterado são os processos naturais de visão, audição, movimento ou atividade intelectual, ao passo que o que precisa ser desenvolvido são os processos superiores, por meio da educação, da atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica, etc. Portanto, treinamento sensorio-motor, as atividades simplificadas e repetitivas não contribuem para os processos de compensação social. (CARNEIRO, 2008, p. 39).

Sintetizando, destacamos a importância dos processos avaliativos colocarem em operação os conceitos acima referendados. Ou seja, ao avaliar um estudante, deve-se considerar prioritariamente o espaço entre o seu desenvolvimento real e o seu desenvolvimento potencial. A avaliação, o planejamento e a intervenção pedagógica devem ser produzidos justamente nessa zona de dilatamento do potencial do estudante; devem objetivar, por excelência, a produção dos processos de compensação por meio da mediação.

A mediação é particularmente importante, como recurso para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que *a priori* encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento. (BEYER, 2005, p. 4).

A mediação está intimamente ligada aos aspectos sociais do desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento infantil é produto das relações entre as duas principais linhas genéticas: a biológica e a social. No que se refere à linha biológica, esta compreende que o ser humano apresenta as condições estruturais necessárias para alcançar os níveis mais elevados de pensamento, ou seja, de produção e uso de suas ferramentas mentais. A linha social refere-se às relações sociais, aos processos de mediação e seus efeitos sobre o desenvolvimento individual (ontogenético) de cada um, ou seja, como cada indivíduo vivencia suas relações, com que qualidade e influências ao seu desenvolvimento.

Acreditamos que o quadro abaixo consiga sintetizar as possibilidades relacionais entre os aspectos biológicos e sociais e seus possíveis efeitos no desenvolvimento humano.

**QUADRO 1** — Possibilidades relacionais entre os aspectos biológicos e sociais e seus possíveis efeitos no desenvolvimento humano.

LINHA BIOLÓGICA	LINHA SOCIAL/ MEDIÇÃO	ONTOGENIA (DES. INDIVIDUAL)
Positiva (+)	Positiva (+)	Positiva (+)
Positiva (+)	Negativa (-)	Com perspectiva de dificuldades evolutivas
Negativa (-)	Positiva (+)	Com boas condições de compensação
Negativa (-)	Negativa (-)	Negativa (-)

Fonte: BEYER, 2005.

## AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

Dessa forma, torna-se visível a importância da dimensão social na compreensão do desenvolvimento infantil e das crianças com deficiência. A partir dessa perspectiva, torna-se clara a magnitude, que a ação do professor e da escola pode atingir enquanto mediadores e promotores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Entendemos que os conceitos apresentados no quadro 1, referendados a partir das contribuições vygotskianas (neologismo utilizado para referir-se às contribuições teóricas de Vygotsky) servem como pontos de apoio e sustentação teórica à construção das práticas avaliativas e de intervenção pedagógica. Destacamos que o conhecimento da realidade dos estudantes requer um conjunto de instrumentais teóricos e práticos, que assegurem a construção de um processo avaliativo. O importante nesse caso é identificar os objetivos para a realização de uma avaliação educacional, e a partir disso selecionar os procedimentos e atividades necessárias.

A avaliação, ainda que considerada complexa, pode ser tratada e realizada por meio de enfoques, ações e recursos, muitas vezes conhecidos pelos professores. Dos enfoques atuais de avaliação no Atendimento Educacional Especializado:

propõe a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes, o que permite ao professor registrar as competências e habilidades do estudante e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A observação e o registro situam o professor em relação à intervenção, ajuda e estratégias necessárias à formação integral do educando, bem como auxiliam na busca de informações. (BRUNO, 2006, p. 25).

Nesse contexto, é preciso levar em consideração também a contribuição de outros profissionais que atendem o estudante (profissionais da equipe de apoio). A avaliação, dessa forma, passa a ser considerada coletiva, de modo que possibilita conhecer e refletir sobre as condições do ambiente e as oportunidades de experiências que esse estudante tem.

Também, do ponto de vista pedagógico, a contribuição do professor da sala de aula comum torna-se imprescindível para se conhecer o desempenho e necessidades de aprendizagem dos estudantes no processo de avaliação. O conhecimento do planejamento pedagógico elaborado por esse professor, a forma com são realizadas as adequações de objetivos, procedimentos e recursos utilizados, são dados que interessam a avaliação pedagógica do estudante que frequenta o Atendimento Educacional Especializado.

Diante disso, a pesquisa realizada por Bridi (2011), com as professoras especializadas no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, ilustra o percurso avaliativo traçado com o estudante no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. Em linhas gerais, ao produzirem uma avaliação pedagógica e da aprendizagem, as professoras especializadas, primeiramente, voltam seu olhar e atenção ao contexto pedagógico em que esse estudante está inserido, ou seja, na sala de aula do ensino comum. A percepção da professora da sala de aula sobre o estudante, o planejamento do seu trabalho pedagógico, a proposição das atividades escolares, a participação do estudante, bem como as interações que ocorrem em sala de aula se constituem em elementos de observação e análise por parte das professoras especializadas. Além disso, o percurso avaliativo contempla uma interlocução direta com os pais e/ou familiares e com outros profissionais envolvidos com o estudante em questão. Por fim, as professoras especializadas realizam momentos de avaliação individual com esses estudantes. Esses momentos caracterizam-se pelo uso de materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos que possibilitem o conhecimento das condições de aprendizagem dos estudantes, de maneira a culminar na elaboração de um parecer pedagógico, que descreva as características pedagógicas e de aprendizagem dos estudantes, bem como indique os recursos, os instrumentos, os materiais e estratégias necessárias a serem viabilizadas para que o estudante aprenda.

A partir desse contexto de avaliação processual e contínua, “a avaliação, concebida como prática coletiva e ação reflexiva têm como objetivo acompanhar, orientar, regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo” (BRUNO, 2006, p. 26). Essa prática de avaliação se adéqua a qualquer tipo de deficiência e nível de ensino que o estudante se encontra. A compreensão referente às informações e o conhecimento sobre o estudante servem de base ao professor do Atendimento Educacional Especializado, para a proposição de flexibilizações e adequações necessárias conforme a especificidade do estudante.

Para Giné (2009), essa concepção de avaliação – interativa, processual e contextualizada – envolve significativas mudanças nas ações avaliativas das necessidades educacionais dos estudantes, como também nos procedimentos e instrumentos utilizados. O autor aponta ainda a interdisciplinaridade como um elemento necessário para a realização de uma avaliação satisfatória. Nesse enfoque, o processo avaliativo deve ser compartilhado. Os efeitos dessa abordagem envolvem uma ampliação do conceito de deficiência, não ficando esta reduzida às medições de coeficiente de inteligência; nesse sentido rechaça

o uso isolado e descontextualizado de instrumentos e testes padronizados; compreende que as capacidades dos estudantes são delineadas pelas exigências do ambiente e que suas necessidades estão relacionadas aos apoios ambientais que necessitam para aprender (GINÉ, 2009).

Destacamos que intencionalmente, nas linhas acima, apresentamos conceitos e pressupostos nos quais acreditamos e, por meio dos quais, sustentamos nossas práticas no campo da educação especial. Essa proposição teórica e prática se apresenta como uma possibilidade ao leitor. Afirmamos a existência de diferentes modos de compreender, avaliar e intervir com o estudante. Essas diferentes concepções se derivam em práticas diversificadas e na utilização de distintos instrumentos avaliativos.

No quadro 2, procuramos traçar um mapa explicativo exemplificando como as concepções e enfoques avaliativos incidem na escolha dos instrumentos e na sistematização dos dados referentes ao processo avaliativo. Nesse sentido, para avaliar é preciso pautar a ação com base nos indicadores listados no quadro 2: definir, selecionar, interpretar, encaminhar. O primeiro, **definir** o que será avaliado, não se pode ter a pretensão de que uma avaliação alcançara todas as dimensões de um sujeito. Por isso, definir que a avaliação será, por exemplo, para que o aluno tenha seu acesso no Atendimento Educacional Especializado da escola. O segundo, **selecionar**, indicará quais os instrumentos serão utilizados nesse processo avaliativo. O terceiro, **interpretar**, indica o momento em que o avaliador se apoiará nos contributos teóricos e fará a leitura dos achados no processo avaliativo. Realizado esse processo, ele formalizará esses resultados na forma de um parecer, ou informe pedagógico, outro. O quarto é último indicador, **encaminhar**, é caracterizado pelo momento de apresentação dos resultados e encaminhamento necessário, em razão da avaliação realizada.

**QUADRO 2** — Mapa do processo de avaliação.

LINHAS GERAIS DE AÇÃO:	ELEMENTOS NORTEADORES:
<b>Definir</b> os objetivos da avaliação.	Para que o estudante tenha acesso ao AEE? Para acompanhar/reavaliar o estudante em atendimento no AEE?
<b>Selecionar</b> os procedimentos e recursos de avaliação.	Escala, Provas, Testes (como elementos de apoio à avaliação pedagógica) Atividades pedagógicas avaliativas Levantamento de dados com: o próprio estudante, com família, com outros profissionais da rede de atendimento do estudante, professor da classe regular
<b>Interpretar</b> os resultados do processo avaliativo.	Parecer Pedagógico Informe pedagógico Laudo Clínico (como elemento de apoio à compreensão do estudante) Devolução: escrita ou oral - para quem entregar
<b>Encaminhar</b> a partir da avaliação.	Ingressar no AEE Manter no AEE Necessidade do apoio das redes de atendimento, outras instituições e profissionais.

## PROCEDIMENTOS E RECURSOS DE AVALIAÇÃO

Uma avaliação com característica interativa deve contemplar todos os elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem, quais são: o próprio estudante, o contexto escolar (classe, instituição) e o contexto familiar. Os dados coletados devem permitir a orientação do processo educacional em seu conjunto, a fim de facilitar a tarefa do professor que trabalha cotidianamente com o estudante.

Essa avaliação, de acordo com Giné (2009), deve considerar os seguintes aspectos:

- Interação entre o professor e os conteúdos de aprendizagem (como ele planeja, sequência, métodos, critérios de avaliação);
- Interação do professor com a turma;
- Interação do estudante com seus colegas;
- Contextos de desenvolvimento: escola, família, dimensão institucional.

Desse modo, a identificação das necessidades educacionais dos estudantes deve contemplar o sujeito em avaliação, com seu aparelho biológico, suas experiências de vida, e a forma com que estabelece relações com o meio cultural e social. Isso leva a crer que a forma de avaliação utilizada pelo professor possa estar vinculada a sua concepção de ensino e desenvolvimento humano. A maior dificuldade dos professores na avaliação pedagógica processual pode residir nesse tipo de enfoque, (saber que concepção de desenvolvimento vai utilizar como marco conceitual de sua avaliação). Decorrente disso, constituímos algumas dificuldades enfrentadas pelo professor no processo de avaliação: em não ter os instrumentos de avaliação, na falta de formação específica e de condições de trabalho (GINÉ, 2009).

No contexto do Atendimento Educacional Especializado, temos trabalhado com a proposição de questões norteadoras e roteiros de observação da aprendizagem do estudante. Essas questões e esses roteiros auxiliam o professor especializado a direcionar seu olhar e construir os elementos a serem contemplados no processo avaliativo nos diferentes espaços pedagógicos e situações de aprendizagem vivenciadas pelo estudante.

É importante que o professor especializado se questione sobre as condições desse estudante para a aprendizagem no contexto de sala de aula regular e do atendimento educacional especializado. Dessa forma, fazem-se perguntas como:

- Quais as potencialidades do estudante para aprender?
- Quais as dificuldades?
- Qual a natureza da dificuldade apresentada pelo estudante (física, visual, motora, mental)?
- O estudante necessita usar algum recurso ou instrumento para aprender, tais como, lupa ou material didático ampliado?
- Como se processam as relações e interações do estudante em sala de aula?
- O estudante participa e realiza as atividades pedagógicas propostas?
- O estudante desenvolve as atividades individualmente?
- O estudante trabalha em pares e em grupo?
- Sob quais condições manifesta maior interesse com a tarefa escolar?

- Quais elementos despertam sua atenção e envolvimento com a atividade pedagógica?
- Em quais situações apresenta desatenção?
- Mediante quais condições não realiza o que está sendo proposto?

As respostas a essas questões iniciais fornecem pistas ao professor sobre os rumos e caminhos sobre o qual a avaliação deva acontecer.

Elementos a serem observados:

- Contexto Escolar;
- Contexto de Sala de Aula;
- Contexto Familiar;
- Contexto do Atendimento Educacional Especializado.

Seguem exemplos de alguns roteiros<sup>1</sup> que podem ser utilizados no trabalho pedagógico.

## ROTEIRO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

### A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Nome do estudante:
- Idade:
- Série:
- Turma:
- Escola:
- Nome do Professor do Ensino Regular:
- Outras informações:

### B. PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

#### 1. Objetivos

Objetivo Geral e Objetivos Específicos: descritos na forma de explicitar uma ou mais situações/problema a serem trabalhadas ou resolvidas com o plano de ação no AEE.

2. Estrutura do Atendimento: especificar turno de atendimento, frequência e duração ou quando este atendimento ocorrerá – contraturno – qual a frequência – duas vezes na semana e qual duração (50 minutos).

---

<sup>1</sup> Esses Roteiros fazem parte da Obra: SILUK, A. C. P. (Org.). **Um dia na sala de recursos**. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2013. (no prelo). Elaborados por Fabiane Romano de Souza Bridi e Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

3. Seleção das atividades ou procedimentos didáticos desenvolvidos no atendimento: (exemplo: jogo, exposição oral, leitura, confecção de materiais).
4. Seleção de recursos e equipamentos a serem utilizados.
5. Redes de apoio para o enriquecimento do Atendimento Educacional Especializado: encaminhamentos, ou os que já são realizados (psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, outros).
6. Verificação dos resultados alcançados com as ações desenvolvidas (especificar o período dessa verificação, por exemplo, a cada quatro meses de trabalho):

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS OU CUIDADORES**

Recolha de dados relativos a:

- *História do desenvolvimento*: concepção e desenvolvimento do seu estudante (considerar elementos do período gestacional e do nascimento; considerar os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, como: psicomotores, cognitivos, linguísticos, afetivos, orgânicos).
- *História familiar*: constituição e dinâmica familiar.
- *História escolar*: histórico da trajetória de escolarização do estudante (quando iniciou sua vida escolar, em quantas escolas estudou, como se caracteriza seu histórico e desempenho escolar, observações e relacionamentos com professores e com colegas, outros).
- *História clínica*: doenças adquiridas, tratamentos realizados e medicações que usa ou usou.
- *História afetiva*: descrição da imagem que a família tem do estudante e de expectativas em relação a sua aprendizagem.

### **ROTEIRO DE UMA ENTREVISTA DOMICILIAR**

Em alguns casos, os estudantes, que são atendidos por você, necessitam de uma orientação especial quanto às atividades que são realizadas em casa. Esse indicador denota a importância de conhecer esse contexto familiar.

Converse com os pais e responsáveis do estudante, e agende uma visita.

- Dados que podem ser registrados nessa visita:
- Características do local onde mora a família (centro, periferia, estrutura do local).

- Características e recursos da casa (própria, alugada, emprestada), número de pessoas que habitam, entre outros de natureza econômica.
- Relação e dinâmica familiar.
- Condições de alimentação, sono, entre outros.
- Local destinado aos estudos e recursos disponíveis em casa para estudar.

### **DADOS DO PERFIL DOS ESTUDANTES**

- Aspectos físicos (impressões iniciais). Permita-se olhar para além do aspecto físico do estudante (raquitismo, obesidade, condições de higiene e vestuário). Registre os dados que contribuam para a identificação das necessidades de aprendizagem.
- Constituição familiar.
- Condições sociais e econômicas do estudante.
- Condições de aprendizagem.
- História escolar (número de escolas e tratamentos realizados, detalhe bem essas informações com o próprio estudante, para conhecer a impressão dele. Como o próprio estudante vê sua aprendizagem e trajetória escolar).

### **ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR DA SALA REGULAR**

- a. Conheça o professor que atua na sala regular (questione sobre a formação inicial, tempo de serviço na área, constituição familiar atual do professor, interesse de realizar formação continuada, tipos e quais cursos de aperfeiçoamento já realizados, outros).
- b. Observe: como ele se relaciona com os colegas professores, como os estudantes da escola, como os estudantes na sala de aula.
- c. Verifique a forma de elaboração do planejamento diário desse professor (tempo para elaboração e no próprio plano a diversificação de estratégias, adequações curriculares, outros).
- d. Constate a formação de vínculo com os estudantes (valor atribuído a cada estudante, compreensão das necessidades de aprendizagem, reconhecimento de limitações).
- e. Conheça a dinâmica da sala de aula, ou seja, os modos com os quais o professor gesta a organização do espaço pedagógico e a realização das atividades escolares. Observe os recursos e materiais pedagógicos utilizados.

## ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA RELAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO

- O estudante tem ou teve suporte de outros profissionais? Quais? Por quanto tempo?
- Registre o contato desses profissionais (telefone, endereço eletrônico). Você poderá solicitar um parecer de acompanhamento, ou ainda uma reavaliação quando necessário.
- Se efetivado algum contato com esses profissionais, tome nota da data e do assunto tratado.
- Certifique-se periodicamente se o estudante comparece aos atendimentos desses outros profissionais quando for indicado esse acompanhamento. A interlocução entre os diferentes profissionais em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante é importante, pois um campo do conhecimento pode auxiliar o outro. Por exemplo, no caso de uma criança com deficiência física, de que forma a fisioterapia pode nos ajudar no posicionamento postural correto da criança e consequentemente na melhora de sua disponibilidade para aprender. Ou seja, (seria o ideal) o estabelecimento de uma rede de trabalho envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, a qualidade de vida escolar da criança e de sua família. A supervisão dessa rede de apoio e trabalho pode ser uma atribuição sua como professor da sala de recurso multifuncional.

## CONCLUSÃO

No decorrer do texto, foi possível observar a complexidade da ação avaliativa dos diferentes elementos, que interagem e que devem ser considerados na realização da avaliação.

Na avaliação da aprendizagem dos estudantes da educação especial, devemos considerar duas tarefas imprescindíveis: a avaliação deve levar em conta a identificação daquilo que o estudante precisa para se desenvolver, ou seja, suas necessidades de aprendizagem. E, segundo: a definição do que fazer, ou seja, o plano de atendimento desse estudante. Dessa forma, no contexto do Atendimento Educacional Especializado é possível realizar esta avaliação pedagógica a partir de três finalidades: 1) para definirmos o ingresso (ou não) do estudante no atendimento educacional especializado; 2) para conhecermos suas condições de aprendizagem e, com base nesse conhecimento, elaborarmos um plano de atendimento pedagógico, que especifique os recursos e as estratégias necessárias

ao aprender; 3) para reavaliar o desenvolvimento do plano de atendimento, com enfoque na aprendizagem escolar do estudante, a fim de caracterizar dessa forma um processo permanente de revisão/reflexão da nossa ação pedagógica com esse sujeito. Entendemos que essas três finalidades não estão dissociadas, elas podem e devem interagir entre si, constituindo-se como três momentos do processo avaliativo de determinado estudante. Destacamos o caráter contínuo e permanente desse processo, que serve de orientador para a proposição e revisão das práticas pedagógicas no contexto do atendimento educacional especializado e da escola.

Compreendemos e defendemos ao longo do texto que a avaliação do estudante deve ser uma **avaliação centrada na aprendizagem** do sujeito; deve objetivar conhecer suas condições de aprendizagem com a finalidade de pensar/propor/indicar modos de mediar e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, para qualificar assim o percurso escolar desse sujeito. Nesse viés, devemos olhar para o sujeito inserido no contexto que frequenta, participa, interage, convive e aprende. Entendemos que a avaliação é a base, o fundamento que organiza e sustenta a proposição pedagógica de trabalho. Apoiadas em Vygotsky, procuramos demonstrar que a aprendizagem é responsável por conduzir o sujeito a patamares mais complexos de desenvolvimento. Esse postulado traz implicações diretas à ação do professor e da escola. A magnitude desta ação centra-se na responsabilidade do fazer docente frente aos processos de mediação da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, na sua responsabilidade em atingir elevados índices de desenvolvimento destes.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, Adriana. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu. Caxambu, 2001.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação**, n. 26. Santa Maria: Centro de Educação, UFSM, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, Fabiane Romano de. **Processos de identificação e diagnósticos**: os estudantes com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. Brasília: SEESP, MEC. 2006.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down**: a deficiência mental como produção social. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas alternativas à inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. Dossiê Temático: Avaliação na educação especial, v. 25, n. 44, p. 383-98, 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param**: criança, TDAH e escola. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GINÉ, Climent. A avaliação psicopedagógica. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus, et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre. RS: Artmed, 2009.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem-na-escola. Edição revista e ampliada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

NUNES, Leila; FERREIRA, Julio. Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado. **Revista em aberto**, ano 13, n. 60, p. 37-60, Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O.(Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: um dia na sala de recursos multifuncional** Santa Maria: UFSM, 2015.

VASQUES, Carla K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. + Anexos. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, set./dez. p. 435-48, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6530>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

VYGOTSKY, Lev. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

**AVALIAÇÃO ESCOLAR:  
(RE)SIGNIFICANDO  
PARADIGMAS EDUCACIONAIS  
NO CONTEXTO INCLUSIVO**

**Arlei Peripolli**

**A** sociedade atual tem se revelado como expressão da vivência de um tempo de (re)significações; mudanças profundas; contestações de toda ordem; crise dos conhecimentos/saberes e do mundo interconectado. É época marcada pela transitoriedade, pela busca de sentidos originais e novas práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana. Realidade em que a voz uníssona da atualidade cede lugar à pluralidade cultural, étnica, política, científica e da transição paradigmática. Paisagem de contradições; de disseminação da violência social e econômica; de refinamento da produção de riqueza, aprofundamento e alargamento da miséria.

A escola, inserida nesse contexto, não pode estar desvinculada da vida, do mundo que a rodeia, mas em sintonia com a comunidade e com o tempo em que vive. Logo, ela não ensina a memorizar, mas a refletir; fazer relações entre dados, informações e ideias; desafiar o senso comum; apreender o ato da pesquisa; saber trocar informações, ou seja, aprender a aprender na prática. Desta forma, avaliar pode ser um empreendimento de sucesso, mas também de fracasso; conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; defender ou ameaçar; aprovar ou reprovar.

É neste universo, conseqüentemente, que se intensifica a discussão acerca da avaliação da aprendizagem como elemento didático necessário e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo a relação ensino/aprendizagem no contexto da inclusão. Por meio dela, os resultados, que vão sendo obtidos no decorrer da aquisição do conhecimento entre professor/estudante, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e (re)orientar a ação pedagógica. Assim, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuições de notas. Portanto, este ensaio teórico-metodológico promove uma (re)significação voltada à avaliação como processo desafiante e possível ao professor.

### **UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**

A humanidade, desde o seu surgimento, ratifica as ações de seus componentes por meio do (re)conhecimento dessas e suas qualidades. O responsável pela identificação e anúncio desta legitimidade é o que adquiriu autoridade na função: que está capacitado a dar o aval, ou seja, avaliar aquele que pretende apropriar-se de tal conceito.

Com a complexificação da organização social, houve a demanda de construção de espaços/tempos específicos para a aprendizagem dos ofícios necessários; de criação de novos procedimentos, instrumentos e símbolos

para conceder este aval, também, complexo. A necessidade de avaliação/validação vivenciada pela relação ensino/aprendizagem é consensual. O modo de avaliar os processos, os critérios e as suas implicações é um tema inconcluso e passível de discussões e entendimentos.

O ato de avaliar perpassa e orienta todas as experiências vivenciadas pelos grupos sociais no transcorrer dos tempos. Encontram-se, assim, inferências nas passagens bíblicas do Velho e Novo Testamento quando profetizam o certo e o errado, o belo e o feio, o moral e o amoral. Portanto, a avaliação é constituída de subjetividade, normativas, procedimentos e códigos de conduta criados pelo homem. Corroborava Viana (2000, p. 22) ao dizer que: “[...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem [...] o homem observa; o homem julga, isto é, avalia”.

Nas relações sociais, as atividades avaliativas remontam a períodos históricos antigos quando eram usadas como medida para adequar o indivíduo ao trabalho, ao exercício de diferentes papéis. Vem legitimar Sobrinho (2001, p. 35-6) ao afirmar que:

Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão “naturalmente” aderida a ela que passa como constituinte de sua essência [...]. Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense [...].

No contexto educacional, essa história se reproduz. A avaliação vem se estabelecendo como ferramenta de aprovação/reprovação, como meio para se chegar ou não ao saber e à ascensão social. Segundo Luckesi (2002), esta tem sua gênese na escola moderna com a prática de provas e exames, a qual se sistematizou a partir do século XVI e XVII, com o apogeu da sociedade burguesa.

Para Bortoloti (2003), no século XVI, os jesuítas se destacaram, desde os primeiros tempos de fundação da ordem, pela proposta pedagógica – *Ratio Studiorum* – que foi pensada para ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos. Através dessa pedagogia, visavam a um ensino eficiente por meio do rigor e a constituição de uma supremacia católica, tendo um cuidado proeminente em relação às provas e exames, de maneira que se organizavam sessões solenes com constituição de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

No século XX, o educador norte-americano Tyler criou a terminologia avaliação da aprendizagem, porém, a prática permaneceu baseada em provas e exames, apesar de vários professores descreverem que ela poderia auxiliar em uma maneira eficaz e eficiente de se vivenciar a relação ensino/aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, cada decisão que o ser humano toma ou é levado a tomar em circunstâncias distintas, seja no dia a dia em âmbito pessoal, profissional, seja em situações adversas será sempre resultado de um processo avaliativo, em que diversas variáveis são incorporadas e analisadas. Diferentes critérios são delineados, para que aquela situação se concretize, permitindo-lhe optar ou assumir a solução que parecer mais coerente e/ou adequada naquelas circunstâncias e é comum que essas soluções envolvam um julgamento no encaminhamento ou solução do problema, que se apresenta em um processo que é sempre subsequente.

### **PARA UMA TEORIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUA ABORDAGEM ONTOLÓGICA**

Medir, testar, julgar e avaliar são terminologias distintas, mas que, muitas vezes, são tomadas inadequadamente como sinônimas ou, então, utilizadas para se chegar a uma mesma finalidade. Não existe necessidade, nem compete aqui a tarefa de defini-las. Contudo, isso não anula que se elaborem, delimitem, definam certas concepções.

Assim, medir tem por significação definir a extensão ou dimensões, ou a capacidade de alguma coisa ou objeto, sua permanência ou duração. Comumente, o efeito final de uma medida é expresso por números. Desde o surgimento do empirismo, principalmente com o positivismo, cada vez mais se aprecia a quantificação. Ou seja, o que vale são os números. Tudo o que se desenvolve está submetido à medida. Compram-se os objetos de que se precisam por medidas, dimensões, tamanhos, pesos, preços. A passagem do tempo é registrada através de horas, dias, anos; quanto às distâncias, em metros, quilômetros e até em anos luz. A medida também perpassou o espaço educacional. Exemplo disso, é quando se contam os itens de uma prova e, face aos acertos ou erros cometidos, estabelece-se um número de pontos, efetuando uma medição quantitativa. Consequentemente, a medida é um dos mecanismos de que se apropria a avaliação para alcançar seu desígnio valorativo.

O testar equivale à verificação de algo por meio de uma conjuntura planejada. Este é um meio que se utiliza para determinar a qualidade daquilo que se almeja observar, procurando-se medir o resultado de uma capacidade, mas não essa em si mesma. Os testes se configuram como instrumentos de medida, devendo servir, tão somente, para mensurar ou investigar aspectos das coisas existentes.

Quanto ao julgar, condiciona-se deliberar sobre a legalidade, legitimidade ou certeza de alguma coisa. Embora seja utilizado em múltiplas circunstâncias, jamais deverá ser empregado no âmbito educacional em termos de confrontar um estudante em relação a outro, no que tange à aquisição dos conhecimentos. A aprendizagem precisa evitar a aferição comparativa, visto que cada ser é uma totalidade idiossincrática, isto é, não se pode quantificar e comparar concepções, volições, aspirações, sentimentos/emoções, pois são características subjetivas que estão no âmbito do comportamento e da capacidade de produção dos estudantes.

Avaliar para Ferreira (1986, p. 164) é: “**1.** Determinar a valia ou o valor de [...]. **2.** Apreciar, estimar o merecimento de [...] avaliar um esforço. **3.** Calcular, estimular, computar [...]. **4.** Reconhecer a grandeza, a intensidade [...]”.

Na sua origem, o vocábulo vem do latim *a + valere*, que significa conferir importância e mérito ao objeto em estudo. Dessa forma, denota um juízo de valor sobre um procedimento para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão da avaliação no processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da quantificação, ou seja, associa-se o ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Por sua vez, Echenique (s/d, p. 1) afirma que avaliar

[...] é um processo contínuo de investigação que visa estudar e interpretar os conhecimentos, atitudes e habilidades dos estudantes, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos da escola, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas no planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Portanto, a avaliação não está ligada apenas a um momento ou instante, é algo amplo, um processo interligado a outras atitudes e comportamentos. Como consequência, abarca (re)conhecimento, e (re)conhecer envolve a subjetividade humana. Logo, esta é, essencialmente, o ato de acompanhar o crescimento holístico do estudante no processo de edificação do conhecimento e da construção da aprendizagem significativa e colaborativa.

## **UM DESAFIO AO PROFESSOR: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO CONSTRUTIVO E INTERATIVO DE UM NOVO FAZER**

O professor só poderá avaliar a aprendizagem se tiver perceptibilidade de pensamento daquilo que pretende alcançar, isto é, clareza dos seus objetivos, os quais são hipóteses sobre o comportamento esperado dos estudantes. Quanto

mais nítidos forem propostos, melhores orientadores se tornarão para a ação/reflexão/ação deste e para os seus procedimentos avaliativos, pois, ao contrário, como afirma Hoffmann (2000, p. 53),

[...] conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo [...].

Um aspecto fulcral da avaliação é a busca de informações para o (re)planejamento, a (re)tomada dos fazeres pedagógicos como diagnóstico real do crescimento do estudante. Desta se originam as suas principais funções: a) constatar se os objetivos propostos foram alcançados ou não, e em que dimensão; b) averiguar os motivos que divergiram para que as metas não tivessem êxito; e c) nortear a tomada de decisões em relação ao não cumprimento das ações propostas.

Assim, vê-se que o professor, ao planejar a sua atuação, fixa as finalidades que pretende atingir, isto é, os comportamentos/atitudes que os estudantes devem apreender ou formar durante o processo ensino/aprendizagem, além de (re)significar instrumentos de valoração que realmente aquilatem o que foi estabelecido como princípio basilar, norteador da construção dos conhecimentos/saberes destes. Esses instrumentos devem ser elencados em sintonia com os objetivos que se pretende avaliar. Porém, como não é possível uma valoração fidedigna e real em todas as proposições, os resultados alcançados constituem apenas uma das variáveis a serem consideradas na análise qualitativa do desempenho deste.

O professor precisa estar sempre indagando as melhores situações de avaliação, as mais hábeis formas de coleta de dados, sua compreensão e utilização, a fim de dar cientificidade e experimentação a sua prática pedagógica. Por este prisma, esta se transforma em um processo sistemático pelo qual se (re)colhem informações sobre os resultados da aprendizagem, analisando-as com o intuito de determinar que ação, ritmo, metodologia e instrumento serão empregados para que se efetive os objetivos propostos.

A complexidade do processo avaliativo é realçada por Perrenoud (1990, p. 18), segundo o qual não existe o ato de avaliar sem relação social e sem comunicação (inter)pessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que, muitas vezes, converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Por outro lado, a análise da ação avaliatória mostra que:

[...] não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para as quais a avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação. [...] Professor e estudante se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento.

É certo que a avaliação necessita abranger não só o rendimento intelectual, racional, objetivo, cognitivo, mas também outros aspectos, como as transformações efetuadas no comportamento global do estudante e a forma como ele utiliza essas aprendizagens na vida e no seu cotidiano. Destarte, compete ao professor ter sempre presente que precisa valorizar o desempenho, as habilidades, as competências do educando de acordo com aquilo que lhe foi fornecido, devendo ser devidamente organizado e planejado conforme seu nível de aquisição dos conhecimentos.

A avaliação, assim aplicada, deve estabelecer propósitos nitidamente evidenciados, entre os quais se destacam: a) determinar as mudanças, no nível de conhecimentos, ocorridas durante o desenvolvimento do estudante e b) entender as dificuldades individuais e coletivas deste, como ponto identificador da necessidade de uma nova organização da aprendizagem. Esta precisará abarcar o campo psicomotor, afetivo e cognitivo, a fim de dar ao professor as diretrizes para a definição das metas de sua ação docente. Corroborando Gadotti (1990) ao afirmar que a avaliação é essencial às práticas educacionais, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação, entendendo que esta não pode morrer. Ela se faz necessária para que se possa (re)pensar o fazer pedagógico.

Portanto, esta deve ser a reflexão (trans)formada em ação, que impulsiona a novas (re)significações sobre a realidade e as histórias de vida do estudante. Um processo interativo, através do qual os atores educacionais aprendem sobre si mesmos e sobre o cotidiano do espaço de aprendizagem. Por conseguinte, na medida em que o processo avaliativo exerce uma função dialogada/interativa, promove os estudantes no campo moral, tornando-os críticos e participativos, inseridos no contato sociopolítico e cultural. É necessário avaliá-los por meio da observação diária de seu desempenho individual e coletivo, possibilitando a crença de que ela é mais do que a produção de conhecimento: um ato político. Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, em um acompanhamento permanente do professor,

o qual deve propiciar ao estudante, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, a fim de formar seres críticos libertários e participativos na construção de verdades (re)formuladas.

Deste modo, a avaliação deve ser constante, pois faz o entrecruzamento do trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, agregando informações para melhor compreensão da relação ensino/aprendizagem e possibilitando assim orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e pedagógica. Por conseguinte, desenvolver uma nova postura avaliativa (re)quer (des)construir a concepção e a prática tradicional de mensuração e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão, tão presente no sistema de ensino. Isso remete a uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer avaliativo.

Para Benvenuti (2002), avaliar é mediar o processo de aquisição de conhecimento, oferecer recuperação imediata, promover cada ser humano, vibrar junto a cada estudante em seus lentos ou rápidos progressos. Contudo, acredita-se que o grande desafio para edificar novos caminhos, legitimado, também por Ramos (2001), é a partir de uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador do processo ensino/aprendizagem. Deste modo, formam-se cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o estudante a refletir sobre as situações vividas, a (re)formular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o vir a ser, favorecendo atuações educativas para novas descobertas. A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo, vinculando-a a ideia de qualidade. Isso é legitimado por Benvenuti (2002), ao dizer que ela deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o estudante compreenda o mundo em que vive para usufruir dele, mas, sobretudo, que esteja preparado para transformá-lo.

Finalmente, ao pensar a avaliação como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesma, de modo a ficar distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem. Mudar a concepção se faz urgente e necessário. Basta romper com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual. Nesse viés, mudar a concepção de avaliação significa provavelmente mudar o espaço/tempo de aprendizagem, alterar práticas habituais, acabando com as inseguranças e angústias de todos os atores educacionais, portanto, romper paradigmas e construir uma escola inclusiva.

## CONCLUSÃO

Neste ensaio teórico-metodológico, refletiu-se sobre a importância da avaliação da aprendizagem frente ao novo momento social e inclusivo que provoca mudanças nos modos de viver, trabalhar, produzir, pensar e até mesmo sentir dos atores educacionais. Contudo, observa-se que avaliar não consiste apenas em criar um modelo de valoração, mas o transformar em um instrumento de crescimento para professores e estudantes, de maneira que os primeiros (re)significam a sua capacidade de provocar o processo de edificação dos aspectos holísticos destes últimos na relação ensino/aprendizagem.

Diante do exposto, a avaliação deve permear o trabalho pedagógico desde o planejamento até a execução, coletando dados para melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento, a fim de possibilitar orientar a intervenção didática para a (trans)formação, de modo que esta é muito mais do que a expressão de determinar conceitos para o estudante, ela expressa a postura do professor responsável, ético-político, competente e comprometido com o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e atitudes em uma escola democrática e cidadã.

Portanto, esta não pode ser percebida como um momento final do processo em que se verifica o que o estudante alcançou. A ação não está em tentar padronizar o comportamento deste, mas em criar condições de aprendizagem que permitam ao estudante, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção dos conhecimentos/saberes.

## REFERÊNCIAS

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista do Curso Brasileira de Contabilidade**. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n. 01, jan., p. 47-51, 2002.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **História Hoje: revista eletrônica de História**. São Paulo, v.1, n. 02, dez., 2003.

ECHENIQUE, Vera Lúcia. **Avaliação da aprendizagem**. Londrina: UEL, s/d.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

## AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracasso escolar**. (Trad.) Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paideia, 1990.

RAMOS, P. **Os pilares para educação e avaliação**. Blumenau, SC: Acadêmica, 2001.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

**COMPREENDENDO O  
PROCESSO AVALIATIVO:  
DO MODELO IDEAL  
À REALIDADE COTIDIANA**

**Carmen Rosane Segatto e Souza**

*[...] O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura. Se ele for verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas vos conduzirá antes ao limiar de vossa própria mente [...]. (GIBRAN, 1975, p. 53).*

**N**este estudo, procura-se fazer uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem escolar. As questões apresentadas, no texto, foram baseadas em obras de vários autores que discorrem sobre o tema e de uma longa prática de docência na educação básica e no ensino superior.

Em toda atividade humana, é indispensável avaliar. Na área educacional não é diferente, de maneira que é uma tarefa imprescindível durante todo o trabalho docente. Abordar sobre o processo avaliativo em instituições educacionais é sempre um desafio, porém uma reflexão necessária em todos os tempos, sem a pretensão do risco de esgotamento.

Na prática, pode-se dizer que a avaliação esbarra em tanta burocracia, que perde sua finalidade, sua riqueza e sua contribuição na formação de cidadãos críticos e independentes, tornando-se um dos assuntos mais polêmicos entre os envolvidos na educação. Aqui está um dos dilemas das instituições de ensino: o processo avaliativo. Parece claro que a escola regular não tem conseguido, na sua plenitude, resolver os conflitos gerados em seu interior com o propósito de diminuir as desigualdades sociais, incluindo aqui a questão da avaliação.

O que é necessário para a transformação da realidade? Antes de mais nada, é necessário o querer, o desejar, o compromisso efetivo, enfim a vontade política. Muitos sujeitos querem a mudança desde que não precisem mudar... Mas, se queremos ter os pés no chão, isto não basta. Outra questão precisa ser colocada: é possível a transformação da avaliação escolar? (VASCONCELLOS, 2007. p. 19).

Para esse assunto ser tratado com sabedoria, faz-se necessário mergulhar no problema, tornando-o possível de ser resolvido, diante de diferentes compreensões. Sabe-se da dificuldade da avaliação ser entendida como um processo emancipatório e democrático. Temos um número expressivo de profissionais, os quais acham que estão avaliando de forma democrática, que tentam evoluir quanto ao processo avaliativo e outro grande número de profissionais com uma prática que permanece engessada em um processo avaliativo que mensura, que classifica, podendo causar consequências profundas

para a educação, sendo a nota mais importante do que a aprendizagem. “As discussões de educadores e educandos em relação à avaliação demonstram uma visão reducionista dessa prática.” (HOFFMANN, 2000, p. 30).

Podemos responsabilizar unicamente a escola e conseqüentemente os docentes por essa situação presente no nosso sistema de ensino? Acredito que não, a escola faz parte de uma engrenagem muito maior, da qual ela faz parte sim, reforçando uma situação já posta na sociedade, um sério problema que interfere na atuação dos docentes e de todos os envolvidos no processo educacional. Esperar que a escola tome a iniciativa, ou que os pais sejam responsáveis por afastar seus filhos desse processo avaliativo, é acreditar que o poder público seja capaz de doar o poder de mudança aos diretamente envolvidos com a educação.

Temos um sistema nacional de educação atrelado a dados numéricos e a percentuais, apoiando-se em uma avaliação classificatória. Geralmente as escolas estão baseadas em resultados de indicadores oficiais e, conseqüentemente, são orientadas a levar em consideração esses dados na elaboração das estratégias pedagógicas. Com esse olhar, podemos crer que todos os estudantes aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma.

Desse ponto de vista, a avaliação levanta problemas de ordem ética e técnica. Sem que isso se torne paralisante, sempre há possibilidade de questionar a legitimidade de seu referente, de modo, por exemplo, a não exigir de um estudante o que manifestadamente ele não tem condições de produzir, em função dos saberes e do *savoir-faire* que domina no momento. (HADJI, 2001, p. 46).

A avaliação precisa ser entendida como um processo dialético, no momento em que for encarada dessa forma superaria com mais facilidade as dúvidas e os obstáculos contidos no processo. Para tanto, é preciso superar um vício no entendimento de que o estudante só será pontuado a partir do que ele apresentar no final de um curto período de tempo. Constatações como essas proporcionarão mudanças não apenas nas salas de aula, nas relações entre estudantes, professores e dirigentes, mas também estabelecerão o diálogo entre a família e a escola na busca de estratégias de ação comuns para a superação da situação que gera tanto desconforto: a avaliação.

O professor tem sofrido muita pressão para dar respostas a problemas que, nem sempre, por ele foram criados. Fruto de uma sociedade desigual em que a educação tem sido concebida para atender aos interesses do sistema produtivo, os educadores agora são culpabilizados pelo fracasso do projeto educativo no qual sempre foram objetos e não sujeitos. (VEIGA; NAVES, 2005, p. 125).

Sabe-se que avaliar é imperativo. Mas de que concepção de avaliação falamos? Aquela que exclui ou aquela que pretende incluir? É necessário entender a avaliação como um componente do trabalho docente. Um momento em que se percebe o ponto de partida do estudante, analisando seu progresso e suas conquistas, uma avaliação contínua cumprindo com o objetivo de auxiliar na aprendizagem. Assim, ficará clara a finalidade da atividade de avaliação, a de contribuir cada vez mais para que o estudante seja autor de suas aprendizagens, de maneira a evoluir para tarefas cada vez mais complexas, a fim de caminhar para a superação e operar mudanças tanto no individual como no coletivo.

Para Veiga e Naves, (2005, p. 140),

mudar pode ser também obstaculizado pela esquizofrenia das políticas públicas, que oferecem a possibilidade de autonomia e flexibilidade às instituições de ensino e, na outra ponta, avaliam com requinte e perversidade, desaconselhando maiores atrevimentos pedagógicos. A quem servir? A resposta é reveladora de nossas opções e de nossas omissões.

A complexidade da discussão a enfrentar exige uma intervenção profissional forte e corajosa. Uma intervenção que leve em consideração, de forma objetiva, as condições de trabalho dos profissionais, a situação familiar dos estudantes e a proposta pedagógica apresentada pelo atual sistema de ensino.

Com relação à proposta atual de ensino, outra questão que se faz presente na reflexão proposta neste artigo, se refere à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, Lei que define e regulamenta o sistema nacional de educação com base nos princípios presentes na Constituição, aponta em seu artigo 58 que,

entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Essa legislação mudou o olhar acerca da inclusão não apenas no contexto educativo, mas também em toda a sociedade. Crianças com deficiências, já destacados pela trajetória histórica da educação, que geralmente ficavam confinados a alguns espaços, vítimas do preconceito, a partir do ano de 1996, como prevê a legislação, serão inseridas na sala de aula comum, dividindo o espaço com estu-

dantes sem deficiência. Também sinaliza que esses estudantes incluídos precisam ser atendidos por professores especializados e que os professores da sala de aula comum estejam qualificados para recebê-los. Nesse contexto, “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos estudantes nas atividades em sala de aula [...]” (MITTLER, 2003, p.34). De outro modo,

a escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como um espaço de todos e para todos. (GOFFREDO,1999, p. 45).

Sendo assim, se achávamos difícil nos desacomodar, enquanto docentes com relação ao processo avaliativo já presente nas escolas regulares, estamos diante de outro desafio, talvez mais complexo ainda: a avaliação dos estudantes incluídos na sala de aula comum. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os estudantes, especialmente àqueles com deficiências.

A avaliação desses estudantes, tanto nas classes comuns como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), requer que ambos profissionais estabeleçam uma sintonia capaz de auxiliar o estudante com deficiência a manifestar suas possibilidades diante do que está sendo proposto, e não medir situações de acerto e/ou erro.

“Avaliar por critérios máximos, em síntese, é como colocar a corda em uma determinada altura e solicitar que todos saltem, ignorando a existência de expressivas diferenças pessoais.” (ANTUNES, 2012, p. 30). A escola precisa apresentar estratégias para atender toda a sua clientela, levando em consideração as características próprias dos estudantes. Para que todos os estudantes sejam atendidos, a ação do AEE não é isolada do resto da escola, mas articulada com a proposta pedagógica de toda a escola, objetivando o avanço dos estudantes incluídos e atuando de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Esse atendimento deverá ser oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais (espaço com recursos mobiliários, didáticos e pedagógicos para o atendimento, previsto pelo Decreto nº 6.571/ 2008). Portanto,

## AValiação: REFLEXões SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e a independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

Será um processo avaliativo diferenciado, em que serão responsáveis o professor da sala de aula comum e o professor do AEE. Juntamente eles irão acompanhar e avaliar a participação do estudante com deficiência nas atividades realizadas pela escola, dessa forma, terão subsídios importantes para rever e/ou prever novas ações para que esse estudante seja avaliado, investindo em sua potencialidade.

Retomemos nossa reflexão para a rotina diária das escolas sobre o processo avaliativo como um todo, não excluindo o processo de inclusão, mas inserindo-o no cotidiano da escola, vivenciando-a como uma escola inclusiva. Sabemos que as pessoas, por mecanismos defensivos naturais, resistem à mudança, principalmente se ela for imposta e/ou provocar mais trabalho, mais envolvimento por parte do docente; é imperativo ampliar o número de docentes preocupados com o processo avaliativo. Estamos vivenciando transformações cada vez mais rápidas no mundo contemporâneo, o que exige urgentemente novos ambientes e práticas pedagógicas que atendam de forma significativa aos interesses da geração de estudantes que chegam às escolas diariamente.

Assim, a avaliação transcende aquilo que se entende por avaliação do processo educacional. Cada escola tem suas características próprias, substanciadas em seu Plano Político Pedagógico (PPP - documento elaborado por toda a comunidade escolar), mas com alguns princípios comuns entre elas, previstas na legislação brasileira, o que exige do docente uma interação maior com os objetivos propostos pela escola nesse documento e a partir daí um entendimento sobre a aprendizagem do estudante, respeitando-o em todos os aspectos cognitivos e afetivos, proporcionando o seu desenvolvimento de forma integral.

Não se pode ignorar que, desde o ano de 1996, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram divulgados, estes já orientavam para uma proposta pedagógica escolar que contemplasse as necessidades específicas de um contexto sócio-político-cultural, no qual se insere a escola. Se considerarmos que o plano político de cada escola precisa primar pelo trabalho interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, o processo avaliativo precisa percorrer o mesmo caminho, operando como um instrumento auxiliar da aprendizagem.

Uma avaliação só é produtivamente possível se realizada como um dos elementos de um processo de ensino e de aprendizagem, que estejam claramente definidos por um projeto pedagógico. Somente ao refletir e organizar a ação pedagógica como um todo é possível refletir sobre cada um deles. Por isso, para falarmos da nossa ação avaliativa é preciso nos referirmos, antes de mais nada, ao nosso projeto didático-pedagógico para que nossa proposta de avaliação não seja vista de forma desvinculada dos demais elementos do processo [...]. (RABELO, 2009, p. 21).

Nesse terreno confuso, o fato é de que todos os estudantes, com deficiência ou não, têm o direito a uma educação de qualidade, com uma aprendizagem significativa que transcenda os muros escolares. Não podemos nos esconder atrás de interpretações errôneas sobre a avaliação, baseadas no senso comum e na pouca vontade de compreendê-la, o que nos conduz para a mera reprodução de nossas ações no cotidiano escolar. Aprender na escola é aprender a repetir, ou ainda, estudar para passar e não para aprender, um modelo que uniformiza a aprendizagem e não oferece caminhos para que sejam respeitadas as peculiaridades próprias de cada estudante.

No cotidiano escolar, é comum ouvirmos que a avaliação deve ser contínua, com a possibilidade de identificar, ao longo do processo, a evolução do estudante e também a possibilidade de proporcionar ao estudante condições de ele repensar seu crescimento. Uma avaliação continuada e formativa dará oportunidade ao estudante para que ele apresente seus conhecimentos e defenda suas ideias (MENDEZ, 2002).

Mas na realidade convivemos com um processo descontínuo, que prioriza mais a quantificação do que o desenvolvimento do estudante de forma integral, além de uma prática alheia aos avanços tecnológicos, voltando-se para uma avaliação seletiva. Esse modelo avaliativo apenas classifica e não impulsiona o estudante para conquistas além dos muros escolares e pouco colabora para o seu crescimento.

Segundo Hoffmann (2000, p. 17), “a quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho útil, somente, se assim for compreendido”.

Refletindo sobre todo esse turbilhão de dúvidas que paira sobre a instituição escolar, é preciso pensar em um processo avaliativo mais amplo, diagnóstico, que tenha condições de detectar ao longo do período possíveis fragilidades e que se tenha tempo de saná-las ou minimizá-las. Um processo capaz de acompanhar o desempenho dos estudantes nas atividades realizadas fora e/ou dentro das salas de aulas, com critérios claros para cada atividade, auxiliando tanto o docente quanto o estudante a identificar se os objetivos foram alcançados ao longo da aprendizagem.

## AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2005, p. 46).

Para isso, é necessário que seja desenvolvida uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Tais estratégias, oriundas da realidade dos estudantes, podem ser capazes de guiar a intervenção do docente, tanto da sala de aula comum como do AEE a partir de processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola, a qual favoreça a aprendizagem dos estudantes como uma reinterpretação do conhecimento, e não como uma mera transmissão da cultura. Assim, o docente terá capacidade de modificar planos e atividades à medida que as reações dos estudantes vão oferecendo novas pistas, construindo ao longo do processo de aprendizagem uma avaliação que realmente ofereça subsídios, que contribuam para o crescimento cognitivo dos estudantes.

Esta situação leva a revisar os papéis que os sujeitos tradicionalmente desempenham no processo educativo. Se a aprendizagem realmente depende da atividade e da responsabilidade de quem aprende, é necessário redefinir o papel de quem ensina. Fundamentalmente, de ‘verbalizador’ e destinatário da informação que encerra o saber passa a ser o criador de situações de aprendizagem e o organizador de tarefas e trabalhos de aprendizagem de conteúdos científicos e culturais específicos. De transmissor de informação passa a impulsionador da indagação a respeito do conhecimento. Se o estudante deixa de ser simples receptor do saber transmitido é porque também o professor deixará de ser o transmissor do saber ilustrado. Ambos se encontram agora construindo o saber que será significativo porquanto de fixa na compreensão intersubjetiva que medeia o sujeito disposto a conhecer o objeto de conhecimento. (MÉNDEZ, 2002, p. 61).

A partir dos obstáculos a serem vencidos, é exigida uma mudança na concepção de avaliação, que ela seja tratada como um instrumento auxiliar na aprendizagem e não um instrumento capaz de aprovar e reprovar os estudantes.

Sendo assim, “o professor, para trabalhar com o conflito, deverá, junto aos seus estudantes, tomar em suas mãos o cotidiano e, a partir dele, dar o salto para a compreensão mais elaborada e complexa do mundo da realidade” (LUCKESI, 1990, p. 19). A força de um professor isolado é limitada. Quando trabalham juntos, professores/professores, professores/estudantes, professores/comunidade escolar, um pode aprender com o outro, compartilhar informações e buscar soluções, pois os comportamentos mudam muito e rapidamente se diversificam. A troca de experiências proporcionará

uma avaliação que funcione como uma mola propulsora para que o estudante busque seus objetivos, de maneira a diminuir gradativamente a exclusão escolar.

“Tentar uma prática alternativa de avaliação virá, conseqüentemente, questionar todo o nosso modo de pensar e de agir, nossa consciência, nossa prática pedagógica e social, virá questionar a sociedade como um todo.” (GUARESCHI apud RABELO, 2009, p. 20).

Caminhando para o fechamento desta reflexão, pode-se pensar que é urgente considerar a importância de uma ação em conjunto, em que docentes, pais, órgãos públicos e gestores escolares se aproximem na intenção de construir uma proposta avaliativa coerente, que prime pela permanência de seus jovens na escola comum com entusiasmo, a fim de que esses jovens possam atribuir sentido à aprendizagem, que eles consigam se identificar com a instituição escolar a qual pertencem, pois só tendo estabelecido este elo é que teremos a possibilidade de orientá-los para a vida.

A juventude anseia por “modelos”, que lhes satisfaçam. O número de informações se multiplica assustadoramente em um curto período de tempo, precisamos maciçamente de investimentos na educação e uma educação capaz de proporcionar ao estudante um olhar para dentro de si, e assim, certamente, estar-se-á formando indivíduos capazes de se transformar enquanto seres humanos. É fundamental que essa busca proporcione aos docentes se livrarem das amarras tão presentes em sua prática no decorrer da trajetória histórica da educação ao longo das mudanças ocorridas.

O foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo estudante em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo em outras disciplinas. (ANTUNES, 2012, p. 32).

É uma vitória, todo estudante precisa, a partir de sua avaliação, utilizá-la em benefício próprio, ou seja, a partir dela processar as informações essenciais sobre o processo de construção da aprendizagem que realizam.

## CONCLUSÃO

Podemos finalizar afirmando que o processo avaliativo só será bem-sucedido e intenso, se alicerçado em objetivos claros e precisos, proporcionando ao docente e ao estudante caminharem juntos na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos, portanto é preciso reinventar a avaliação. Precisamos de docentes engajados, comprometidos, com vontade de dar um rumo novo para sua prática, e que

se aproximem de uma proposta avaliativa verdadeira. De uma escola preocupada em despertar o interesse dos estudantes, apontar alternativas em busca de uma aprendizagem com sentido, e que desenvolva a autonomia naqueles que apostam na escola como uma instituição séria e idônea, objetivando o sucesso dos estudantes.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GIBRAN, Gibran K. **O profeta**. Trad. Mansour Challita. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1975.

GOFFREDO, Vera L. F. S. de. **Educação: direito de todos os brasileiros**. In: Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma P. Alencastro; NAVAES, Marisa (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

**O DISCURSO DA  
AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
AVALIA PARA MIM?**

**Alessandra Minussi  
Elisandra Conterato Berguemmayr  
Giovana Toscani Gindri**

**A**valiar? Avalia o estudante para mim? Quantas vezes ouvimos esta frase em um ano letivo, como que a partir desta avaliação a vida do estudante estivesse ou pudesse ser resolvida. Avaliar não é tarefa fácil, requer observação do estudante em vários espaços, conhecer como seu processo cognitivo acontece na sala de aula e no atendimento individual. Conhecer sua trajetória escolar, seu desenvolvimento evolutivo escolar.

Temos medo de avaliar. A avaliação rotula, impregna o sujeito de conceitos acerca do que não sabe, do que não faz. Mas é essa a função da avaliação no atendimento educacional especializado? Segundo Hoffmann (2008, p. 20), avaliar é “dinamizar oportunidades de ação – reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incita o estudante a novas questões a partir da resposta formulada”. Quando somos solicitadas para avaliar estudantes que vem apresentando um baixo desempenho escolar, perguntamo-nos o que o professor deseja com essa avaliação? Confirmar o que já sabe? Ou vislumbrar uma reflexão sobre o aprender do estudante, sobre a metodologia desenvolvida em sala de aula? Ou refletir sobre as estratégias que circundam o aprender desta criança? A avaliação não é um momento terminal do processo educativo, mas deve ser concebida na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Avaliar para obter um diagnóstico, não acreditamos que seja essa a atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado, tanto que na Resolução Nº 4/2009, que Institui as Diretrizes Operacionais do AEE, na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 3), aponta-se que uma das atribuições do professor do AEE em seu inciso III é “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial”. Ao elencar a palavra “identificar” como uma das atribuições do professor do AEE, é citado: elaborar, produzir e organizar os serviços, as estratégias que este estudante foco da investigação do AEE precisa para avançar com sucesso suas vivências acadêmicas na escola (BRASIL, 2009).

A atividade do educador especial na sala de recurso multifuncional tem como função identificar as barreiras que impedem o acesso do estudante ao conhecimento em sala de aula. O educador especial tem como meta garantir o acesso à educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades do educando que apresenta necessidades educacionais especiais. Destaca-se, nesta perspectiva, a intenção de primar pelo desenvolvimento de potencialidades das pessoas público-alvo da educação especial, garantindo-lhes, também, o acesso à educação escolar. Então, neste processo de exclusão, o educador especial

cumprir um papel relevante, na medida em que ele representa o reconhecimento da diferença e da necessidade de serem oferecidas condições diferenciadas para o desenvolvimento de cada indivíduo dentro do processo educacional. Por meio da educação especial, legitima-se o direito ao acesso e a permanência na escola daqueles que até então, ao longo de toda história nacional, ainda não haviam sido socialmente respeitados e valorizados.

Precisamos compreender a avaliação sob um viés mais amplo, não podemos nos restringir ao processo de avaliar compreendendo somente a produção do estudante. Avaliação tem um cunho social e político, essa compreensão o professor precisa ter, para assim ultrapassar o paradigma da avaliação classificatória e autoritária. Imaginem esse processo diante dos estudantes incluídos, sujeitos que apresentam uma trajetória escolar muitas vezes comparada frente aos seus colegas, aos conteúdos programáticos da série, a provas exaustivas com enunciados longos, questões repetidas frente a uma mesma habilidade e estanque em períodos fragmentados.

Os professores percebem a avaliação não como um complemento do processo educativo, mas como processos distintos do ato da sua prática em sala de aula. Hoffmann (2008, p. 16) discute esse aspecto quando apresenta:

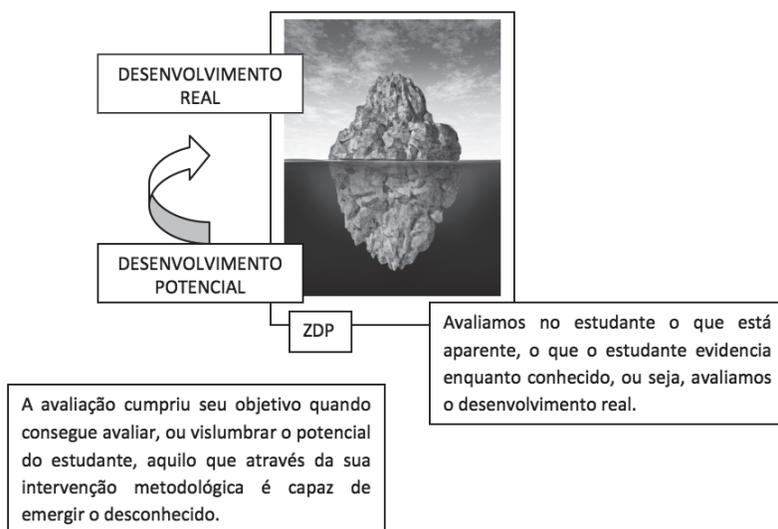
Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. Assim é, por exemplo, a atitude de muitos professores de pré-escola e de séries iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes a partir de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrenta a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob forma de conceitos classificatórios ou listagem de comportamentos estanques.

Ao analisar a constatação da autora em relação às percepções dos professores sobre o processo de avaliação, estas entendem como processos distintos, mesmo quando tem propriedade para compreender o nível de conhecimento dos seus estudantes. Quantas vezes nos vemos aplicando provas no AEE, diante do estudante que não conseguiu realizá-la no espaço da sala de aula. Mas é essa nossa função? Buscar que o estudante com minha mediação realize a atividade que o professor elegeu como uma das habilidades necessárias para a série em que o estudante se encontra? A avaliação é imprescindível para a educação, visto que é ela que apresenta as estratégias que se devem pensar para direcionar o trabalho pedagógico.

## AValiação: REFLEXões SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

Se essa é uma das funções da avaliação então ela tem um papel de relevância no atendimento educacional especializado, pois além de identificar as habilidades que o estudante supostamente não apresenta, ela vai direcionar nosso trabalho para elaborar e organizar os serviços necessários ao estudante incluído, para que desta forma possamos possibilitar sua acessibilidade cognitiva. Para que o profissional do atendimento educacional especializado consiga pensar nas estratégias para o estudante com necessidades educacionais especiais, segundo Lebedef (2005, p. 59), para avaliar uma criança, é preciso conhecer o que ela já sabe “seu potencial, a sua capacidade”, essa é a denominação zona de desenvolvimento potencial ou proximal de Vygotsky.

O processo de avaliar no atendimento educacional especializado é uma atividade complexa frente à singularidade da criança, pois conseguimos muitas vezes compreender aquilo que ela sabe realizar, ou seja, o que um *iceberg* nos mostra, aquilo que ela evidencia. Mas avaliar compreende muito mais do que enxergar o que o estudante sabe, esses procedimentos ele demonstra na realização da atividade, o que precisamos é enxergar aquilo que o *iceberg* não mostra, aquilo que está submerso, que está por vir a ser. Representa-se essa ideia da seguinte forma:



Vygotsky (1991 apud HOFFMANN, 2013) entende como professor mediador aquele que leva em conta as potencialidades cognitivas dos educandos, fazendo desafios intelectuais significativos, envolvendo-os em novas situações e provocando-os às superações cognitivas. Então, avaliar não tem a função de realizar testes e provas com dias marcados com o intuito de verificar o que o estudante sabe e diante dessa verificação atribuir uma nota de 0 a 10. Se essa é a função da avaliação, notificamos o que aparece desse iceberg 5% ou 7%, e, conforme o quanto aparece, podemos considerar o estudante aprovado ou reprovado. Mas então pensamos, se esse estudante que começou sua vida escolar em um ano letivo com seu iceberg bem submerso, mas frente às intervenções do professor avançou, seu iceberg emergiu não o suficiente, conforme seus colegas de turma, ele é reprovado, pois atingiu os 50% necessários? Que avaliações estão constituindo nos espaços escolares?

Os testes escolares e os professores levam em conta apenas aquilo que a criança já adquiriu, ou seja, as respostas que ela apresenta de acordo com seu desenvolvimento real e desprezam totalmente as funções em processo de maturação. A avaliação do professor do AEE, bem como a do professor da sala de aula, deve buscar enxergar aquilo que o estudante com deficiência tem em via de ser, e a partir desta descoberta buscar estratégias que mobilizem o desenvolvimento potencial do estudante. O professor do AEE não pode se omitir diante dessa realidade, uma de suas atribuições é articular-se com o professor do ensino regular para minimizar as barreiras que impedem o acesso cognitivo e seu avanço na escola, pensando ações e estratégias em conjunto que promovam a participação do estudante nas atividades escolares.

Sendo assim, porque nós professores não avançamos em relação avaliação do estudante? Que compreensão falta? Saul (1995) apresenta uma trajetória histórica sobre o processo de avaliação que aconteceu ao longo do cenário educacional. Para esse autor, na década de 30, havia a mensuração por meio de testes padronizados que mediam o desempenho dos estudantes, já que entendiam que a educação tinha o objetivo de modificar comportamentos. Surge assim a avaliação por objetivos, modelo de Tyler (1949, apud SAUL, 1995, p. 27), que confirma:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quantos objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo [...]. A avaliação deve julgar o comportamento dos estudantes, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamento.

Analisando a citação do referido autor, logo surge a discussão, mas que padrão é este? Falamos que a escola deve estar aberta a todas as possibilidades de ensino, de aprendizagem, então como entender que avaliamos sobre o viés da ‘década de 30’, sobre um padrão de comportamento que foi eleito por uma comunidade escolar. Década de 30? Sim! Quantas vezes deparamo-nos com os colegas avaliando seus estudantes com padrões estabelecidos pelo currículo da série do estudante, ou ainda sobre a perspectiva da série em que deverá estar no próximo ano, ou sobre o parâmetro de seus colegas. Essa proposta, segundo o autor, está integrada ao modelo de currículo, que assume um caráter de controle do planejamento, sob um viés positivista. Essa avaliação deseja medir, regular, tornando o processo ensino aprendizagem um processo simplista, inflexível e limitador.

Vasconcelos (1998), em seus estudos, ainda aponta que a lógica da classificação excludente da avaliação surge como uma necessidade da sociedade para justificar uma sociedade disciplinar, ou seja, o Estado dá a escola para todos com uma mão, mas tira com a outra essa mesma oportunidade através da avaliação classificatória. Assim o sistema sócio-político-econômico da época precisou usar da escola um instrumento classificatório, dizendo que essas pessoas não merecem uma posição melhor na sociedade por não terem condições, induzindo-as ao conformismo e ao reconhecimento do seu lugar.

Pensando nessa ideia de Vasconcelos (1998), a avaliação que é solicitada não seria mais uma armadilha para afirmar que esse sujeito com déficit ocupa o lugar de não aprendente por uma justificativa orgânica? Não podemos ser tão rudes com os professores, eles desejam o bem do estudante, mas talvez os percursos que estejam trilhando na avaliação não levem para resultados tão positivos.

Hoffman (2000, p. 4) apresenta que o professor deve buscar a avaliação mediadora que

possibilita investigar, mediar, aproximar hipóteses aos estudantes e provocá-los em seguida; perceber pontos de vistas para construir um caminho comum para o conhecimento científico, aprofundamento teórico e domínio do professor. Pressupõe uma análise qualitativa, uma avaliação não de produto, mas do processo.

É o que falta para a maioria dos professores, este novo olhar considerando todo o processo que o estudante percorre ao longo do ano letivo e não apenas as tradicionais avaliações ao final dos trimestres, reforçando uma avaliação seletiva e classificatória preocupada com notas e resultados acerca do desempenho do estudante em determinados períodos. Muitos professores acreditam que “tudo pode ser medido” atribuindo notas e valores numéricos para todos os estudantes

da mesma maneira, não considerando que cada indivíduo é único e que se apresentam diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma mesma turma. Uma escola de qualidade considera que todas as crianças devem ser concebidas a partir de sua realidade concreta considerando toda a pluralidade de seu jeito de viver.

O desenvolvimento máximo possível do ser humano depende de muitas coisas, além das da escola tradicional, como memorizar, notas altas, obediência e passividade, depende da aprendizagem, da compreensão, dos questionamentos, da participação. O sentido da avaliação na escola, seja ela qual for à proposta pedagógica, como a de não aprovação, não pode ser entendida como uma proposta de não avaliação, de aprovação automática. Ela tem de ser analisada em um processo amplo, na observação do professor em entender suas falas, argumentos, perguntas, debates, nos desafios em busca de alternativas e conquistas de autonomia.

Ao trazer essa discussão de aprovação automática, logo nos lembramos dos professores que discursam – *“os estudantes incluídos são amparados legalmente, temos de aprová-los”*. Que amparo legal é esse, o do descaso? Se pensarmos na avaliação como o compromisso que o professor tem com sua prática educativa e com o aprender do estudante, avaliar é pensar no quanto o estudante desenvolveu-se diante das estratégias que foram possibilitadas a ele diante das intervenções realizadas.

Hoffman (2008) defende três princípios para a prática da avaliação mediadora: o primeiro é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do estudante é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. O segundo princípio é o da avaliação como projeto de futuro. A avaliação tradicional justifica a não aprendizagem. O professor interpreta a prova não para saber o que o estudante não sabe ou o que o estudante não fez, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender a esse estudante. O terceiro princípio, que fundamenta essa metodologia, é o princípio ético, pois cada estudante é importante em suas vivências e necessidades.

Precisamos entender que a avaliação mediadora não pode se constituir pela ideia de uma avaliação formativa, visto que muitas escolas usam em seu discurso, pois está bem atrelada a processos que são na verdade classificatórios. Sob uma roupagem de avaliação formativa, a avaliação classificatória predomina em muitas escolas, substituindo-se os provões por doses de provinhas e tarefas parciais, que, no entanto, não têm por finalidade acompanhar o ritmo do estudante, seu processo evolutivo, a fim de replanejar a ação educativa do professor, para oferecer melhores estratégias aos estudantes. Mediação, como apresenta Hoffmann (2013), é interpretação, interlocução, desafios intelectuais significativos

ao longo do processo educativo. Para que o professor da educação básica conceba a avaliação como um processo mediador há de interpretar esse momento como a tomada de consciência de interpretação do processo de construção do conhecimento para a mudança, e/ou elaboração de estratégias de intervenção que levem o estudante ao aprender.

Se a avaliação passa por esta concepção pelo professor do ensino regular, o professor do AEE não tem como função realizar avaliações do espaço da sala de aula na sala de recurso, e se essa prática começa a se constituir nos espaços escolares, estaremos de alguma forma constituindo a escola integradora, onde o estudante deve se adequar aos paradigmas construídos pela escola ao longo dos tempos em relação às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. A ruptura com a escola integradora deve ser feita pela prática esclarecedora que o professor do AEE tem diante do seu papel na escola.

Não há tempos padronizados para todos, mas há, sim, clareza de princípios, parâmetros de qualidade estabelecidos em consenso pelos professores, uma proposta pedagógica coerente com a que a escola pretende. A ação avaliativa, enquanto mediação, faz-se presente entre uma etapa de construção de conhecimento do estudante e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, aprimorado. O professor deve acompanhar o estudante em suas tarefas, mas no sentido de pesquisa, reflexão, discussão das hipóteses construídas pelo estudante, de modo a observar os avanços na construção do conhecimento, tornando assim o processo avaliativo um método investigativo.

A transformação e o movimento dão sentido fundamental para a avaliação, pois um professor que não problematiza as situações do dia a dia, não reflete sobre suas ações e as manifestações dos estudantes e não tem uma consciência crítica de suas ações instala sua prática em verdades prontas e adquiridas. Na perspectiva da avaliação mediadora, a tomada de consciência coletiva dos professores sobre sua prática é um desafio. Tanto educador quanto educando devem reorganizar juntos as possibilidades de transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

A escola tem um grande papel na vida de todos nós, visto que ela é responsável por introduzir a criança no mundo público, que sai do seu contexto familiar e passa a conviver com seus pares. Assim, a escola constitui-se, acima de tudo, em um espaço cada vez maior de trocas e de aprendizagem mútua.

Historicamente, as escolas sempre foram palco de grandes movimentos, espaço de inúmeras transformações, o que não poderia ser diferente quando o assunto é inclusão no sistema regular de ensino. Fato que vem ocasionando tantas mudanças não só na estrutura das escolas, mas também nas concepções

e paradigmas, exigindo uma nova forma de pensar de toda a comunidade escolar, já que durante muito tempo o atendimento a esses estudantes cabia apenas à educação especial em um modelo clínico e segregado.

A educação inclusiva recomenda que todos os estudantes, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino-aprendizagem, como a deficiência sensorial, mental, múltipla, física, transtornos severos de comportamento ou condutas típicas e altas habilidades, devem estar inseridos no sistema regular de ensino, sem que se permitam às escolas selecionar seus estudantes em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas sociais ou culturais. Além disso, recomenda uma educação de qualidade.

Por uma educação de qualidade, entende-se:

A partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações entrelaçadas por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN 2006, p. 45).

Sob esse prisma, em uma escola de qualidade todos passam a respeitar e valorizar a diferença por meio do convívio com seus pares, e o professor tem papel fundamental, pois ele será o mediador nesse novo processo. No entanto, vê-se correntemente nas escolas uma ideia de qualidade, baseada apenas no resultado em que a aprendizagem se dá apenas pelo viés da racionalidade, da quantificação, onde só existe uma resposta certa. Os métodos e técnicas são tradicionais, baseados apenas na exposição oral e na memorização. Hoje, compete ao professor recriar, reinventar sua prática, pois de nada adianta um projeto novo se o modelo velho perdurar. Esse projeto, não menospreza os conteúdos acadêmicos, o conhecimento científico, não se limita a eles. Segundo Mantoan (2006, p. 14), “[...] o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação”.

Portanto, um conceito de educação inclusiva baseado apenas na inserção desses estudantes nas salas de aula, além de reducionista, seria também injusto, como nos coloca Carvalho:

[...] inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como ‘figurantes’, além de injusto, não correspondem ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual, modo, não vamos contribuir para seu desenvolvimento integral. (2004, p. 109).

É papel primordial de a escola primar pelo desenvolvimento e pela aprendizagem de todos que nela estejam inseridos, respeitadas as especificidades e peculiaridades de cada um para que, mais do que matriculados, possam prosseguir seus estudos até os níveis mais elevados do ensino, da criação artística, da produção científica e da tecnologia.

Todas essas prerrogativas colocam por terra o modelo de ensino-aprendizagem único, em que todos deveriam aprender da mesma forma. Hoje, a pluralidade é reconhecida e legitimada, pois o direito ao acesso não significa a não distinção ou a não diferenciação das necessidades na aprendizagem. A diferença fundamental está na sala de aula, que, mais do que abrir as portas a todas as diferenças, deve abrir as portas às novas formas de aprendizagem. Está na hora de a escola reorganizar suas práticas, seus métodos, olhando para a heterogeneidade de estudantes que convivem em seu interior. A que se pensar em novas formas de abordar os conteúdos e de avaliar seus estudantes, de maneira a considerar todas as diferenças que se têm em uma turma.

Na escola, o foco central desse trabalho está no professor que, embora imerso nesse novo contexto, precisa romper com velhas amarras que sua condição de sujeito lhe impõe diante da realidade proposta. A inclusão promove um encontro com a diferença, com aquilo que está fora do estabelecido como “normal”, ideal e belo, provocando reações e posicionamentos diversos.

O que se observa é que a visão conservadora do que seja uma educação de qualidade ainda está vinculada à aprendizagem, ao racional (datas, fórmulas, conceitos, notas), dando ênfase ao cognitivo, pois avaliam seus estudantes com base em resultados idealizados e em expectativas já firmadas.

### **CONCLUSÃO**

A avaliação deve ser encarada como um processo e não como um fim ou um teste, uma aferição de resultados. Constitui-se de uma ferramenta importante para que o professor saiba onde seu estudante estava, onde está hoje e lhe possibilita a criação de novas possibilidades, que visem ao avanço de todos, tendo os estudantes deficiência ou não. Portanto, o olhar do professor vai conduzir o desenvolvimento do seu estudante incluído. Quanto maior for à rigidez de suas expectativas e à tendência de querer enquadrar esse estudante em padrões conservadores, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem.

Aqui reside uma das maiores dificuldades quando o assunto é a diferença: como atender a todos e a cada um em sua especificidade, quando o que importa

é o resultado final. Na inclusão, cabe a cada um fazer a sua parte. Vamos, como nos disserta Mantoan (2006), formar um tecido colorido de conhecimentos, onde os fios se entrelaçam e todos aprendem cooperativamente.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de estudantes com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre; Mediação, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: <<http://lidalindisplay.blogspot.com.br>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista**. 32. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.

**Imagem Iceberg**. Disponível em:<[http://www.123rf.com/photo\\_12024525\\_iceberg-floating-in-cold-arctic-ocean-water-with-part-of-the-frozen-ice-mountain-above-sea-and-other.html](http://www.123rf.com/photo_12024525_iceberg-floating-in-cold-arctic-ocean-water-with-part-of-the-frozen-ice-mountain-above-sea-and-other.html)>. Acesso em: 4 jan. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos santos. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente**. São Paulo: Libertad, 1998.



**AVALIAÇÃO DE SUJEITO  
SURDO PARA O ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
O QUE PENSAR?**

**Patrícia Farias Fantinel Trevisan**

**A**o discutir sobre avaliação na Pedagogia da Diferença na atualidade, é imprescindível que se objetive refletir sobre a escola como um espaço de respeito e valorização das diferenças, a fim de priorizar o processo de construção de identidades, como é o caso da identidade surda.

Dessa forma, neste trabalho, objetiva-se promover discussões acerca de teorias que auxiliem professores, que atuam em Sala de Recursos Multifuncional, à avaliação de estudantes surdos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação contemporânea.

Por isso, neste estudo, detém-se em três tópicos para refletir sobre avaliação de sujeitos surdos para o AEE a partir da Pedagogia da Diferença. O primeiro tópico a ser tratado é a problematização da noção de diferença, deficiência e diversidade. No segundo tópico, discute-se quem são e como aprendem os sujeitos surdos na Pedagogia da Diferença e, no terceiro tópico, são abordadas as perspectivas de uma avaliação na pedagogia para a diferença. Por último, apresentam-se as considerações finais, a fim de resgatar as principais ideias para sistematizar este trabalho e as referências que nortearam o trabalho.

### **PROBLEMATIZAÇÃO DA NOÇÃO DE DIFERENÇA, DEFICIÊNCIA E DIVERSIDADE NA AVALIAÇÃO**

Antes de avaliar um estudante surdo é necessário problematizar a noção de diferença, deficiência e diversidade nesse processo. São conceitos, que muitas vezes são utilizados como sinônimos, mas otimizam práticas diferentes. O uso desses conceitos, na prática do professor de surdo, faz com que o processo avaliativo tome rumos e caminhos que perpassam desde práticas terapêuticas até práticas que avaliam o sujeito surdo como sujeito da diferença (política, cultural, linguística, social, emocional, entre outras).

Ao discutir essas noções a partir da Pedagogia da Diferença, pode-se adotar uma postura crítica sobre as relações de poder existentes nas diferentes instituições sociais e, principalmente na escola se faz necessária, à medida que se busca suprimir avaliações clínicas, excludentes e discriminatórias de forma eficaz, compreendendo o sentido de diferença e diversidade de maneira ampliada.

Desse ponto de vista, o surdo não se considera como fazendo parte da diversidade e sim da diferença, devido ao poder cultural e da sua subjetividade. Essa dificuldade de reconhecimento é percebida nas palavras de Skliar (1998, p. 5):

[...] habitualmente se utilizam termos como ‘deficiência’ ou ‘diversidade’. Estes, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sócios, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Então, a Pedagogia da Diferença lança-se na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor e contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora, os surdos, enquanto grupos organizados culturalmente, não se definem como “deficientes auditivos”; ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição - os surdos se definem de forma cultural e linguística” (WRIGLEY, 1996, p. 12). Qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que a definição da surdez pelos surdos passa muito mais por sua identidade grupal do que por uma característica física que, pretensamente, os faz menos (ou menores) que os indivíduos ouvintes.

A Pedagogia da Diversidade trabalha para uma cultura hegemônica, essencializada, construída a partir de alguns traços comuns, únicos e universais (normalização), por meio de cultura neutra e universal, a qual possibilita que o surdo seja instrumento de manipulação das práticas colonialistas, inatistas ou ambientalistas.

Para Skliar (2003), a diversidade não se preocupa com a identidade do outro, com a condição do outro, com a história de um povo. No entanto, o conceito de diferença transcende o conceito de diversidade e não é sinônimo de diferença, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se referir à pluralidade de identidades como uma condição natural da existência humana.

Ao contrário, as diferenças são como construções históricas e culturais produzidas “através de uma política de significação, isto é, por práticas de significação que são reflexivas e constitutivas das relações políticas e econômicas prevalentes” existentes (EBERT apud MCLAREN, 1997).

Em relação à política da diferença, Skliar (1998) defende alguns pontos, como: uma filosofia da diferença, que não é uma metafísica da diversidade; uma existência descritiva já dada, ordenada, sobre o outro; uma política da diferença que não se pode traduzir apenas em atenção à diversidade; – uma poética da diferença

que não supõe nostalgia, utopia, elegia ou lisonja sobre o regresso do outro, de sua volta, senão que gira em torno de seu mistério e afastamento e uma filosofia e uma poética da diferença – e não uma atenção à diversidade.

Nesse contexto, pode-se dizer que a Pedagogia da Diferença distingue os três termos (e discursos que giram em torno desses termos): deficiência – sujeito da falta, diversidade – sujeito do discurso da normalização e diferenças – sujeitos culturais.

Feita essa problematização, é necessário, no processo de avaliação, fundamentada na Pedagogia da Diferença, discutir quem são e como aprendem os sujeitos surdos, pois esses entendimentos implicarão avaliação de estudante, os surdos para o AEE.

### **QUEM SÃO E COMO APRENDEM OS SUJEITOS SURDOS NA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA**

Pode-se dizer que a avaliação é uma questão de poder e saber, na medida em que suas práticas não são neutras e implicam ações e intervenções envolvidas diretamente na invenção do sujeito estudante: quem avalia, quem narra, produz o sujeito estudante.

Na Pedagogia da Diferença, surgida na tentativa de superar os reducionismos da concepção oralista, da pedagogia da deficiência ou da diversidade, busca-se trabalhar com as diferenças do sujeito surdo atreladas à língua de sinais, de modo que se considera a surdez como “que todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 27-8).

Nessa pedagogia, por sua vez, os surdos são vistos como diferentes em relação aos ouvintes. Os surdos constituem a visão de mundo sob o aspecto visual-gestual, através da experiência visual, e adquirem a língua de sinais, o que vai facilitar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, socioemocionais e linguísticos.

Ademais, segundo essa visão, os surdos formam comunidades, cujo fator de aglutinação é a língua de sinais, ou seja, uma comunidade linguística caracterizada por compartilhar, além dessa língua gestual-visual, os valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (SKLIAR, 1998).

Ao dizer que a surdez representa uma experiência visual (SKLIAR, 1998), é necessário que se conheça o que isso representa. Assim, é saber distinguir de fato, a compreensão sobre a surdez. Dizer que a surdez não é uma deficiência auditiva, mas é uma experiência visual, muda o pensamento sobre tudo o que se refere a esse conceito: sobre a questão da escola, sobre a questão do bilinguismo, sobre as questões didáticas. Constitui uma mudança radical de percepção, que

precisa ter dos surdos para que se tenha a percepção da visão. Nessa perspectiva, o surdo é dotado de uma diferença sociolinguística, de forma que interage com as pessoas a partir da experiência visual. Toda a compreensão é mediada pela língua de sinais, que é considerada um elemento de identidade entre os sujeitos surdos.

Com o uso da língua de sinais, que é uma ferramenta de poder na representação do grupo, os surdos constituem comunidades com especificidades próprias. Fantinel e Hautrive (1998) colocam, de acordo com seus estudos sobre o modelo socioantropológico, que, apesar da dicotomia funcional existente entre ambas as línguas, sinalizada e falada, o surdo necessita da primeira para que haja um desenvolvimento competente, em que a língua de sinais serve para sua comunicação, para seu desenvolvimento cognitivo; e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como função de instrução em nível escolar, para integrar-se no mundo do trabalho, e fazer valer seus direitos diante da sociedade ouvinte.

Assim sendo, a língua portuguesa é considerada uma segunda língua e, para que haja aprendizagem desta, é preciso aquisição da sua primeira língua: a língua de sinais. Para Contarato e Baptista (1998, p. 70), “quanto mais o surdo dominar sua primeira língua, mais construirá conhecimentos na segunda, no caso o português escrito”. Nesta visão, não há uma comparação entre a construção do conhecimento do sujeito ouvinte com a do surdo. Svartholm assegura que (1998, p. 39) “o aprendiz de segunda língua utiliza as informações, disponíveis sobre a nova língua, faz generalizações e outras simplificações com base nas informações e elabora internamente hipóteses mentais sobre a língua”.

No enfoque Pedagogia da Diferença, a língua de sinais, além de ser um meio de comunicação, é vista também como suporte do pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo, social e cultural do sujeito surdo. Assim, a língua de sinais desempenha papel definitivo para que o surdo possa construir seu pensamento, abstrair conceitos, interpretar e categorizar significados, fornecer elos entre o assunto dado e outros assuntos correlacionados.

Nessa perspectiva, o sujeito surdo transcende aquela representação de imagem de surdo como essência universal descontextualizada e de ter identidade única e completa, como se pensou na fase iluminista. Essa perspectiva defende a concepção de que o surdo tem várias identidades (brasileiro, menina, menino, branco, indígena, negro, entre outras), é um ator capaz de criar e transformar culturas, de se relacionar com outras categorias geracionais, tem várias representações e significados em relação às coisas e o mundo em que vive.

Assim sendo, podemos dizer que o surdo é um sujeito, pertencente às diferentes culturas que são construídas internamente na cultura e não externamente e se modificam ao longo da vida, conforme a sua trajetória de vida. Essas cons-

truções vão legitimar a maneira como o surdo representa e como ele entende e compreende o mundo. Por isso que um surdo é diferente do outro, pois eles têm histórias de vida, pertencem a culturas e identidades diferentes e isso faz com que eles construam representações diferentes ao longo de sua vida.

## **PERSPECTIVAS DE UMA AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA PARA A DIFERENÇA SURDA**

O sujeito da Pedagogia da Diferença não é o deficiente, o sujeito com uma incapacidade, o sujeito anormal; nem o sujeito pouco válido, subalterno, diverso, com menos capacidades como visto nas pedagogias preparadas para os surdos. Essas representações se limitam a julgar, a medir, a controlar comportamentos inadequados e predeterminados, salientando as faltas e, assim, definindo estratégias e instrumentos para corrigi-los de acordo com a cultura ouvinte ou do modelo estipulado.

Essa prática da Pedagogia da Deficiência ou da Diversidade inventou a avaliação como a “monstra” nos espaços escolares, produzindo inquietações, discussões, medos, receios e práticas incompatíveis com as realidades dos estudantes a que serve, como afirma Corazza (2000). Essas práticas produzem verdades e modelos prontos sobre o que é e como deve ser as atitudes, os resultados de um sujeito surdo e de seus respectivos professores. Definem quais as boas e quais as más condutas, vigiam, corrigem, premiam e castigam (CORAZZA, 2000, s/p.) os comportamentos que fazem parte do universo predeterminado.

A Pedagogia da Deficiência e da Diversidade promove avaliações que partilham de um conjunto de atributos ou propriedades, visto que delimita o que pode ou não ser nomeado por aquele sujeito. Para a Pedagogia da Diferença, esta avaliação é limitada e fragmentada, pois não faz a dialogicidade entre as dimensões, e também tende a simplificá-la, refutando as dimensões antagônicas e as complementares, que são implícitas em qualquer processo avaliativo que envolva sujeito surdo (TREVISAN, 2009).

A Pedagogia da Diferença defende que ao avaliar o sujeito surdo é preciso pensar que esse sujeito é um sujeito sociocultural e histórico, que participa coletivamente do contexto em que vive, logo vivencia outras categorias geracionais, de modo que são sujeitos ativos e não exclusivamente passivos.

Então, avaliação, nessa perspectiva, é um processo de um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, já que tudo está ligado a tudo e permite perceber e entender as situações com mais clareza, extensão, profundidade e de diversas maneiras. Isso significa dizer que esse processo admite a possibilidade de

um mesmo sujeito ativar informações contextualizadas diferentes, de modo a apresentar, como respostas, conceitos diferenciados para um mesmo fato ou fenômeno.

Nesse sentido, pode-se dizer que, de acordo com as relações que o surdo tem com as pessoas e com o mundo, ele vai construindo os seus significados e as suas aprendizagens. Uma das maneiras que contribui com as representações do sujeito em relação às coisas e ao mundo é a própria educação dos surdos, pois nela o surdo relacionar-se-á com a cultura das suas comunidades, com outras culturas, conhecerá as diferenças culturais e essa vivência mostrará a ele uma sociedade multicultural.

Assim sendo, entende-se que o conhecimento de mundo ou cotidiano do sujeito deve ser levado em conta na construção de um processo de avaliação. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem dos conceitos cotidianos inicia muito antes da entrada da criança na escola, através do contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. Em princípio, a criança emprega esses conceitos inconscientemente, pois sua atenção está direcionada para o objeto ao qual o conceito se refere, e jamais no próprio ato do pensamento. Entende-se que o sujeito surdo é apresentado com enfoque no uso da língua de sinais, devendo-se considerar as diferenças que são apontadas pela comunidade surda. Tais questões são apresentadas por Casarin (2012) ao salientar as diferentes percepções desses sujeitos na comunidade surda.

A comunidade surda é, sobretudo, um espaço de articulação política na busca pelo reconhecimento da surdez como diferença. E exatamente nesse sentido, os surdos podem ser vistos como criando uma diferença política.

Considerações como essa têm mudado as representações acerca da surdez e dos surdos, ocasionando, na educação dessas pessoas, significativas mudanças, que exigem novos meios de interação linguística com os alunos surdos, isto é, hoje se prevê a educação dos surdos materializada pela proposta de Educação Bilíngue.

A diferença na percepção de mundo para as comunidades surdas perpassa também uma interface relativa à experiência visual. Sabemos que o contato com o mundo, a interação com o meio, para os surdos se constrói a partir do canal viso-manual, e não através da oralização. Esse fato está diretamente ligado à construção cultural e à visão que temos de nós enquanto sujeitos culturais, quais nossas impressões sobre o mundo, o que somos, para onde vamos? É nesse sentido que se torna tão importante falarmos da comunidade surda, pois é nesse contexto que os valores culturais das pessoas surdas são criados, nutridos e efetivamente vivenciados.

(CASARIN, 2012, p. 239).

Além desses aspectos já discutidos neste trabalho, é importante salientar que, em se tratando de avaliação envolvendo estudantes surdos, as especificidades caracterizadoras do professor e/ou educador especial,

[...] principalmente aqueles responsáveis pelo ensino da L2 – língua portuguesa – tenham, além da formação pedagógica, a formação para tornarem-se bilíngues (LIBRAS e língua portuguesa). Sabe-se que tal processo envolve dedicação e tempo; portanto, para que isso não atrapalhe o andamento da proposta, sugere-se a presença de pessoas surdas e intérprete de LIBRAS que podem intermediar as explicações do professor dos conteúdos escolares [...]. (QUADROS, 1997, p. 117).

Esses profissionais, usuários da língua de sinais, devem conhecer essa língua e os seus procedimentos interpretativos em contextos sociais dentro e fora da sala de aula, para que possa haver uma interação entre professor e ensino. Há circunstâncias em que os professores não são fluentes, mas dominam a língua suficientemente bem para interagir com os estudantes no processo de construção. Quadros (1997, p. 116) afirma que se “o professor não se comunicar com o seu estudante utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido”.

A esse respeito, Thoma (2000) relata que um aspecto fundamental que se deve considerar na avaliação de surdo são as “mudanças na codificação, ou seja, o professor ouvinte, que não tem domínio em língua de sinais, utiliza-se de sinais isolados e descontextualizados ou simplesmente gestos e mímicas, e busca à língua portuguesa, na modalidade escrita, a língua escrita para avaliar o seu estudante, que muitas vezes ainda não domina essa segunda língua.”

Compreender avaliação a partir das especificidades surdas é trazer para esse processo metodologias, recursos visuais, ações pedagógicas que legitimem a língua de sinais e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos, por meio de professores que dominam a língua de sinais, surdos ou de intérpretes da primeira língua dos surdos e que deem condições dos surdos viverem a diferença linguística e cultural.

Taglieber (apud QUADROS, 1977) afirma que é função do professor, na avaliação, incitar os estudantes, ler o material proposto, a fim de antecipar e explicar vocabulário e estruturas que possam causar dificuldades, determinando uma finalidade para a atividade proposta, para que essa atitude sirva de mediadora no processo em que o estudante surdo esteja inserido.

Isso não quer dizer que a avaliação seja diminuída ou simplificada, por se tratar de estudante surdo, pelo contrário, a interação professor e/ou educador

especial e estudantes tem de existir para que, juntos, construam o conhecimento e que esse profissional seja sempre um mediador entre o conhecimento e o estudante, através de explicação, apoio pedagógico, enfim, seja um construtor de “andaimes para o estudante aprender, de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo” (LOPES, 1996, p. 97).

Então, ao pensar a avaliação a partir da Pedagogia da Diferença, o professor bilíngue necessita propiciar ao estudante, enquanto sujeito histórico, períodos de construção do seu próprio discurso através da experiência visual; salientando o aspecto dialógico e o trabalho com o discurso do próprio surdo, no meio dos quais estará o discurso dos estudantes que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam em LIBRAS (DORZIAT; FIGUEREIDO, 2005). Dessa forma, o surdo será capaz de ultrapassar a compreensão de assuntos concretos, possibilitando seu crescimento e seu domínio de assuntos mais abstratos, permitindo que o surdo ultrapasse do pensamento sensorial para o pensamento racional.

É importante também que o professor organize, desde o início, com seus estudantes, ações com os objetivos dirigidos aos aspectos que interessam na sua educação (NÉBIAS, 1999), como os artefatos culturais da comunidade surda, entre eles: literatura surda, arte surda, experiências visuais, entre outros. Desse modo, esse sujeito poderá construir explicações, mediado pela interação com o professor, e pelos instrumentos culturais próprios da sua comunidade. Porém, essa ação não é espontânea; é construída com a mediação fundamental do professor.

Para Vygotsky (2003), o estudante é capaz de se desenvolver mais com a mediação de outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho. Sendo assim, a avaliação pedagógica necessita voltar-se para a zona real e para a zona em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais em amadurecimento. Essa mediação, própria do trabalho do professor bilíngue, é essencial para o desenvolvimento do pensamento dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontram a capacidade e a construção do conhecimento. Assim sendo, a mediação própria do trabalho do professor é a de propor a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (estudante) e o objeto de seu conhecimento (conceito científico). Nessa mediação, o conhecimento do estudante ajudará no seu processo avaliativo.

Esse entendimento adotado pela Pedagogia para a diferença surda faz com que o professor busque avaliação pedagógica para um processo de apropriação cultural específico, para a formação de um modo particular de pensar e de ver a realidade, com base no desenvolvimento de seu conhecimento como ferramentas do pensamento.

Então, a Pedagogia da Diferença elimina a avaliação pedagógica fundamentada na prática pedagógica mecânica da Pedagogia da Deficiência e promove avaliação pedagógica, a qual busca: resgatar os saberes culturais; otimizar a diferença cultural; e trabalhar com artefatos culturais.

Nesse viés, o professor ao avaliar, a partir da Pedagogia da Diferença, não pensa só na informação a qual lhe vai oferecer, mas, principalmente, deve saber qual é o conhecimento de mundo que este estudante tem, os espaços criados contribuem para que o sujeito surdo possa olhar-se e a narrar-se como sujeito sociolinguístico diferente, um sujeito com uma história construída e a ser construída. É importante lhe dar o direito de compartilhar do contexto em que está inserido, de resgatar a sua história e que contribua para a formação da identidade própria da criança, de modo a se valorizar as narrativas e representações acerca do “ser surdo”.

A pretensão de avaliar a partir do respeito às diferenças não passa pelo princípio da igualdade de educação que se costuma observar, em que todos são avaliados da mesma forma e com os mesmos critérios, formalizando esse processo escolar como meio de normalizar e padronizar o sujeito surdo.

### **CONCLUSÃO**

Uma avaliação pela diferença deve, fundamentalmente, insistir nas possibilidades de arriscar espaços menos seguros, menos estáveis que aqueles com os quais construímos diretrizes e referenciais. Para essa avaliação, é preciso enfrentar a dinâmica cultural e as diferentes maneiras, como a escolarização e outras práticas culturais envolvidas na produção de significados são arquitetadas e organizadas em torno de uma política cultural da identidade, de maneira a otimizar a discussão das diferenças não como uma rede interminável de matizes internas, no entanto como construções culturais e discursivas produzidas em meio a/e produtoras de relações de poder entendido em suas qualidades produtivas.

O presente estudo aponta, portanto, para a necessidade de uma maior reflexão curricular no âmbito educacional, com o intuito de transformar a avaliação de sujeito surdo em um processo que legitima a democracia, de modo que se criem múltiplas relações entre o eu e o outro; de forma que os diferentes interlocutores percebam não só a condição bilíngue do surdo, suas diferenças e potencialidades, mas também outras questões que debatem a surdez como diferença política; e que, finalmente, seja permitido gerar um currículo para todos, envolvendo o processo cultural intrínseco aos estudantes surdos.

No processo de avaliação, na Pedagogia da Diferença, são levadas em consideração a participação dos estudantes e as suas intenções, são criados

espaços adequados para que eles realizem suas próprias elaborações, compartilhem suas dúvidas, suas descobertas, exerçam, enfim, a capacidade de serem agentes da sua formação.

## REFERÊNCIAS

CASARIN, M. Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos. SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado-AEE: Contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-ce. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

CONTARATO, A.; BAPTISTA, E. R. Diversidade textual no ensino de língua escrita como segunda língua por estudantes surdos. **Revista Espaço-Informativo do INES**, Rio de Janeiro, v. 09, p. 67-70, jun. 1998.

CORAZZA, S. M. **Avaliação: a mostra que criamos e que, agora, precisamos matar**. NH na escola. Edição 28 - Ano XII, 30/09/2000.

DORZIAT, A.; FIGUEREIDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço-Informativo do INES**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 32-41, jul. 2005.

FANTINEL, P. F.; HAUTRIVE, G. M. F. **Contribuições da abordagem sócio-interacionista para aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por estudantes surdos**. Santa Maria: UFSM, 1998.

LOPES, L. P. M. **Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

NEBIAS, Cleide. Formação dos Conceitos e Práticas Pedagógicas Científicas. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 3, n. 4. P. 133-140, fevereiro de 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414=32831999000100011-&lng=en&nrm-iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414=32831999000100011-&lng=en&nrm-iso)>. Acesso em: 24 de dezembro de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011>.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças**. A surdez: sobre as diferenças. Porto alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável da diferença)**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço-Informativo do INES**. Rio de Janeiro, n. 09, p. 38-45, jun. 1998.

THOMA, A. da S. Avaliação na educação de surdos. In: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos. Santa Rosa/RS, 17 de junho de 2000.

TREVISAN, P. F. F. **Ensino de conceitos científicos para estudantes surdos**: construção e implementação de um software educacional. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola, Currículo e Educação de Surdos**. Curso de Especialização Em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos/UFSM-EAD/UAB. Santa Maria: UFSM, 2009.

VYGOTSKY, L. V. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: GallaudetUniversity Press, 1996.

**OS PROCESSOS AVALIATIVOS  
NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
UMA REFLEXÃO NO ÂMBITO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Clariane do Nascimento de Freitas  
Karolina Waechter Simon**

**D**iscutir o processo de avaliação no contexto educacional ainda gera muitos conflitos, pois nem todos os profissionais têm o mesmo entendimento e, muitas vezes, isso acontece como fruto da própria formação ou até mesmo da área do conhecimento em que atuam. No contexto da Educação Infantil, a avaliação é vista de forma diferenciada, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu artigo 31, inciso I, ela é realizada no intuito de registrar o desenvolvimento da criança e de forma alguma tem o caráter de retenção nessa etapa (BRASIL, 1996).

A partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, da implantação do serviço de Atendimento Educacional Especializado, o processo avaliativo se torna uma ferramenta importante para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado com essas crianças. Pois, de acordo com a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 em seu artigo 3º, “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2008). Dessa forma, as crianças, que estão matriculadas na Educação Infantil e que apresentam as especificidades apontadas pelo documento acima referido, são atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, neste artigo, objetiva-se fazer uma reflexão sobre a avaliação como ferramenta do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil. As reflexões aqui apresentadas são fruto do trabalho que vem sendo desenvolvido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Para darmos continuidade à nossa reflexão, acreditamos ser pertinente apresentarmos algumas definições básicas:

A **Educação Infantil** é definida como a primeira etapa da Educação Básica sendo “dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p.12)”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem como seu objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

A **criança** é um sujeito histórico que se constitui a partir do social. Desse modo,

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ou seja, a criança precisa estar em contato com seus pares, o que, de certa forma, reforça o entendimento que se tem de que a melhor opção para as crianças é a inclusão nas salas regulares. Poderíamos fazer aqui uma minuciosa reflexão acerca desses conceitos e suas implicações na prática pedagógica. No entanto, o enfoque de nossa discussão é outro. Por isso, vamos nos contentar com essa definição bastante simplificada dos conceitos acima.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante o serviço de **Atendimento Educacional Especializado** no intuito de promover o acesso e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas regulares. Tal público é definido por esse mesmo documento como aquelas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma,

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.9).

Esse atendimento é definido como “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). Devendo ser realizado na Sala de Recursos Multifuncional da própria escola ou na instituição mais próxima à escola onde a criança está matriculada. O professor responsável por esse atendimento, conforme a Resolução nº 04/2009

em seu artigo 12º, define que para atuar “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

Para organizar o atendimento, o professor responsável, primeiramente, realiza um processo de avaliação. Hoffmann (2012) comenta que o processo avaliativo começa “antes mesmo de ele conhecer as crianças e iniciar a trabalhar com elas” (p. 85).

Conforme anunciamos anteriormente, nosso foco de discussão aqui é a avaliação. Entendemos ser pertinente tal reflexão porque, muitas vezes, escutam os falar em avaliação como um processo de quantificar, classificar, pontuar o que o sujeito conhece/compreende ou não. Na Educação Especial e também na Educação Infantil, o processo avaliativo ganha outro enfoque.

### **AVALIAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E POSSIBILIDADES**

Tanto na Educação Especial quanto na Educação Infantil, avaliar tem outro viés que, na verdade, deveria ser seguido por todos os níveis de ensino. Nesse contexto, avaliar é parte de um processo formativo. É um mapeamento sobre as possibilidades e conquistas de cada indivíduo e a partir dele temos subsídios para a elaboração de um planejamento que atenda às necessidades de cada criança.

Ao longo da história, a avaliação foi associada à atribuição de um conceito, pareceres, números, sendo assim classificada como abordagem tradicional, caracterizada pela aplicação de testes padronizados, avaliação em uma direção e verificação quantitativa do que o estudante sabe. A avaliação na visão tradicional

busca respostas prontas, e quando as perguntas são propostas que objetivam respostas predeterminadas, não possibilitam a formulação de novas perguntas. Este fator impede os estudantes de serem criativos, reflexivos e questionadores. A avaliação, de maneira geral, única e bimestral, contempla questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão, perguntas que envolvem reprodução buscam respostas prontas, ela é única e bimestral impede aos estudantes o questionamento, valorizando a memorização. (BEHRENS, 2005, p. 46).

Atualmente, a avaliação também pode apresentar uma abordagem contemporânea, que se distingue da anterior pela interdisciplinaridade, que leva em consideração o coletivo, o contexto e que não tem um instrumento de avaliação padrão. Mizukami traz essa visão da avaliação de modo mais crítico:

A verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e estudantes, qualquer processo formal de notas e exames, deixa de ter sentido em tal concepção. No processo de avaliação proposto, tanto os estudantes como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos. (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Quando pensamos na avaliação de estudantes com deficiência, precisamos rever algumas concepções como a aprendizagem, o papel da escola na formação dos estudantes e as funções da própria avaliação.

É preciso uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação: uma cultura que permita ao professor considerar um resultado diferente daquele que foi previamente determinado por ele como também sendo uma possibilidade de aprendizagem; que extinga o estabelecimento de parâmetros de comparação entre as crianças, como se o ato de aprender não fosse individual; que seja revisto o caráter de controle, adaptação e seleção que a avaliação desempenha; a escolha de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todas as crianças assim como a lógica de exclusão, que se fundamenta na homogeneidade inexistente.

Hoffmann diz que “não há como observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória” (2012, p. 46). Para ilustrar tal afirmação, podemos mencionar um episódio que aconteceu na Instituição.

Como a Instituição pertence à Universidade Federal de Santa Maria e é um espaço formativo, constantemente recebemos visitas de diferentes cursos que vão até a Instituição para fazer alguns estudos e/ou observações. Ao final do primeiro semestre deste ano, recebemos a visita de um grupo de um determinado curso de graduação, o qual tinha a tarefa de observar as crianças e preencher uma planilha a fim de verificar se as crianças apresentavam as habilidades próprias para cada faixa etária.

Durante a visita, os acadêmicos perguntaram se na Instituição havia alguma criança incluída. A coordenação pedagógica que acompanhava o grupo afirmou que sim, mas não apontou quem seria a criança, até mesmo por questões éticas. Os acadêmicos então se dedicaram a tentar descobrir quem era essa criança a partir das observações. O interessante é que todas as crianças foram apontadas por eles como a “suspeita”, exceto a que de fato tem um transtorno.

O que podemos inferir sobre o ocorrido? Concordamos com Hoffmann (2012) ao afirmarmos que não é possível encaixarmos as crianças em um padrão predefinido. Com isso não estamos refutando as teorias ou estudos que apontam

certos padrões e estágios de desenvolvimento. Acreditamos que tais parâmetros podem ser usados apenas como um guia, um fio condutor, para termos uma noção da trajetória que pode ser percorrida. Somente isso.

Dessa forma, reafirmamos que é preciso evitar testes padronizados, como os testes de QI (quociente de inteligência) e a utilização da avaliação como um instrumento de classificação. Ela deve ser utilizada como um mapeamento do desenvolvimento de cada criança, permitindo que o erro possa ser visto como um processo de construção de conhecimentos, no qual dará pistas sobre como cada criança está elaborando seu pensamento.

Com isso será possível acompanhar o processo de aprendizagem e compreender como cada criança constrói seu conhecimento e, conseqüentemente, revermos as metodologias de ensino que até então compreendem uma única forma de aprender/ensinar e de realizar provas como único recurso para avaliar.

Nessa perspectiva, entendemos que é possível avaliar, de forma adequada e benéfica, estudantes com deficiência respeitando suas especificidades. No entanto, é válido mencionarmos que esse respeito à diversidade deve ser aplicado a qualquer criança, pois entendemos que uma escola de qualidade é aquela que consegue se beneficiar das diferenças oportunizando aos estudantes a convivência com seus pares.

Definirmos com exatidão um conceito para avaliação é uma tarefa bastante complexa, pois tal conceituação depende das concepções que cada um tem sobre aprendizagem, escola, indivíduo. Nós, enquanto educadoras, concebemos a avaliação como um processo contínuo que tem como objetivo nortear o fazer pedagógico na sala de recursos multifuncional. E para avaliar devemos ter claro qual é o objetivo de nossa avaliação para depois selecionarmos os procedimentos e recursos para realizar tal avaliação. Posteriormente, a fase mais importante: a interpretação desses resultados para assim, realizarmos, quando necessário, o encaminhamento da criança para o Atendimento Educacional Especializado, em especial, quando esta ainda não tem um diagnóstico clínico. Ao identificarmos as limitações e potencialidades dos estudantes, traçamos um plano individual de atendimento.

No Atendimento Educacional Especializado, a avaliação pode ser compreendida/diferenciada em três momentos pontuais:

O primeiro tem como objetivo reconhecer as habilidades que o sujeito já possui, bem como reconhecer as suas dificuldades, que serão o foco da nossa atuação durante os atendimentos no AEE. Com base nos dados desta avaliação, realizamos um plano educacional individualizado para cada criança. Essa avaliação envolve dois procedimentos: o primeiro deles é a Anamnese (entrevista realizada com a família no intuito de conhecer a história de vida da criança), utilizada para colher dados, mas também estreitar laços com a Família. O segundo consiste em uma

intervenção com a criança e para isso organizamos, a partir das observações, alguns recursos lúdicos que entendemos que sejam mais atrativos/significativos para ela, ou seja, recursos que servirão como instrumentos avaliativos que saiam da visão bidimensional escolar: papel e lápis. Cabe aqui ressaltar que, no âmbito da Educação Infantil, os aspectos a serem desenvolvidos e, conseqüentemente, avaliados contemplam todas as áreas do desenvolvimento humano. E, através de diferentes jogos e brincadeiras, temos a possibilidade de observarmos a capacidade de atenção, coordenação, memória e habilidades como comunicação e interação social, por exemplo.

O segundo momento é aquele em que acompanhamos o processo de aprendizagem da criança e verificamos se a proposta apresentada está sendo significativa para ela. A partir dessa análise, temos a possibilidade de refletirmos e, se necessário, reelaborarmos o plano educacional individualizado no intuito de atender às necessidades e especificidades de cada criança.

O terceiro consiste em uma análise comparativa entre os resultados obtidos na primeira intervenção e o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra atualmente. Esse movimento pode ser previamente definido. Na Instituição em que trabalhamos, essa análise acontece semestralmente. A professora do Atendimento Educacional Especializado se reúne com a professora responsável pela sala regular a fim de, em conjunto, elaborar o relatório de avaliação da criança. Tais relatórios

têm por objetivo documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico [...] Como história individual, devem esses registros revelar as especificidades de cada criança, numa leitura positiva de suas peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias, respeitando e valorizando seu jeito de ser diferente das outras – diferenças entendidas como normais, e não como desvantajosas. (HOFFMANN, 2012, p. 89-90).

Nosso trabalho na Sala de Recursos Multifuncional está diretamente interligado ao trabalho desenvolvido na sala regular. Desse modo, a primeira etapa de nosso atendimento se dá a partir de observações e inserções na sala regular onde o estudante está incluído. Conversamos com as professoras e demais profissionais que atuam na Instituição e que realizam um trabalho de forma interdisciplinar. Realizamos uma anamnese a partir das informações disponíveis na Instituição e, quando necessário, realizamos entrevistas com a família no intuito de conhecermos como tem se dado o processo de desenvolvimento biopsicossocial e, por fim, propomos uma intervenção individual para traçarmos um perfil desse estudante.

## CONTEXTUALIZANDO

Tendo esse referencial, traçamos então um plano com objetivos definidos a partir da avaliação que fazemos de todo o material coletado até então. Apresentaremos a seguir algumas situações para ilustrar como o processo avaliativo é realizado no contexto de nossa Instituição. As crianças serão apresentadas com nomes fictícios. Luis, 4 anos, não possui um diagnóstico clínico, mas mediante encaminhamento da professora da sala regular e avaliação da Educadora Especial, percebeu-se que a criança apresenta características semelhantes às do Déficit Cognitivo. Fernando, 5 anos, foi encaminhado pelo neurologista apresentando um diagnóstico de Transtorno Expressivo de Linguagem – CID F80.1.

No caso específico do Luis, a partir das observações realizadas, entendemos que não havia, em um primeiro momento, a necessidade de um atendimento individualizado desse estudante, mas sim um apoio – suporte em sala no intuito de ajudá-lo a interagir com a turma. Sendo assim, nós nos inseríamos em sala e mediávamos as interações desse estudante quando necessário, para auxiliá-lo, gradativamente, a interagir e compreender seu papel no grupo.

Atualmente, temos realizado um atendimento individualizado, pois a partir da avaliação contínua, que realizamos, entendemos que agora esse atendimento se faz necessário no intuito de auxiliarmos esse estudante a desenvolver habilidades como a atenção e concentração, visto que percebemos que ele estava tendo dificuldades em participar das atividades do grupo. A partir dessa reflexão e reorganização do atendimento do Luis, temos percebido grandes avanços em seu desenvolvimento.

Outra criança que temos na escola e que foi um grande desafio para nós é o Fernando. No início dos atendimentos se recusava a participar, sempre alegando que não sabia fazer as atividades que estavam sendo propostas. Além disso, tinha grande dificuldade para interagir com os colegas, pois não conseguia respeitar as regras das brincadeiras e acabava criando conflitos. Outro aspecto interessante no caso de Fernando é que ele é bastante crítico e quando a proposta era desenhar, sempre se recusava, porque tinha consciência de que seus traços não representavam o que ele queria.

Gradativamente, fomos mediando as interações com os colegas e dando subsídios (orientações) para que ele conseguisse se manter no grupo. Com relação ao desenho, trabalhamos, primeiramente, desenhos abstratos no intuito de proporcionar maior segurança ao Fernando, já que percebíamos que sua recusa também estava relacionada à baixa estima. Este processo foi um pouco mais lento. Depois de explorarmos os desenhos abstratos, passamos a fazer desenhos coletivos em que a professora fazia uma parte do desenho e ele tinha que terminar, ajudar. Ficamos muito felizes ao vermos Fernando atualmente se permitindo desenhar e criar histórias a partir de suas produções.

**FIGURA 1** — Desenho abstrato.



**FIGURA 2** — Desenho com os traços bem definidos (um bicho maluco).



**FIGURA 3** — Fernando desenhando.



## AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

O processo avaliativo deve ser contínuo, interpretativo e reflexivo. Contínuo, já que é ao longo de todo o processo educativo que o professor deve avaliar a aprendizagem do estudante, a metodologia utilizada e também sua própria prática. Interpretativo, porque avaliar também é um processo subjetivo, a partir do momento em que temos clareza de que cada ser é único e que, muitas vezes, as respostas não são tão claras. Além disso, é reflexivo, pois envolve um movimento dialético: ação, reflexão, ação.

### CONCLUSÃO

A educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, tem o papel fundamental de proporcionar experiências significativas que permitam às crianças construir um conhecimento sobre si e sobre o mundo. O Atendimento Educacional Especializado, nesse contexto, conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entende que

nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p.10).

Destacamos a necessidade de um trabalho interdisciplinar, de modo que ao olharmos os diferentes aspectos que constituem o sujeito possamos valorizá-los, a fim de proporcionar experiências que sejam significativas, pois entendemos que essa estimulação é essencial desde o início da Educação Infantil. Tendo tal entendimento, reafirmamos a importância que o processo avaliativo desempenha nesse contexto contribuindo para uma educação com qualidade e respeito à diversidade.

### REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso: em 05 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4** de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)> Acesso em: 09 de set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 09 set. 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre, Mediação, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.



# **AVALIAR NA DIVERSIDADE**

**Denise Medina Fidler**

**D**iscutir a avaliação, atualmente, em nossas escolas, é um desafio, mais ainda quando se refere ao conceito e ao conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Esses aspectos se revestem ainda de muitas interpretações, muitos equívocos e muitas variações que dependem da especificidade a ser trabalhada.

Ao partir desse ponto de vista, percebe-se que a escola e os professores estão com o grande desafio de ensinar o compulsório da vida para todos os estudantes e, assim, avaliar a singularidade do estudante. O que é necessário rever para que a escola seja realmente capaz de ensinar e avaliar todos? É necessário dizer que a escola precisa, urgentemente, repensar suas práticas, suas concepções, sua função social, suas formas de avaliação, enfim, suas relações com os estudantes, com os professores e com sua comunidade escolar.

A visão que muitos ainda possuem de escola homogeneizadora não pode existir mais. A escola precisa ser desconstruída e ressignificada para atender a todos e avaliar, de maneira singular, as habilidades, possibilidades e necessidades dos estudantes, para assim pensar sempre na superação e eliminação das barreiras e dificuldades encontradas para a construção do conhecimento e sua autonomia.

Há de se pensar em novas alternativas de aprendizagem, que reflitam a necessidade de tempo e espaço. Tempo, porque será determinado pelo potencial do próprio estudante, e espaço, porque ele é necessário para estudar, brincar, trocar com seus pares e viver.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às pessoas com deficiências.

Ao pensar assim, no ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e reconheceu

que as crianças com deficiência devem desfrutar plenamente todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e lembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança. (ONU, 2006).

Assim, o movimento mundial pela Educação Inclusiva, com o enfoque no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é uma ação social, política e pedagógica, a qual visa o direito de todos os estudantes a sua permanência nas

escolas regulares de ensino, a fim de compartilhar e usufruir de todos os espaços com recursos físicos e adaptações necessárias, com acessibilidade para qualquer tipo de deficiência ou dificuldades individuais.

Portanto, toda e qualquer intervenção pedagógica tem início no olhar para os saberes, possibilidades e necessidades do estudante. Assim, as políticas públicas devem reconhecer e ressaltar que todas as pessoas com deficiências deverão receber ações, orientações e intervenções que objetivem a garantia do atendimento básico e a acessibilidade dentro das escolas regulares, dando-lhes o direito de aprender e compartilhar a qualidade de ensino em sua aprendizagem.

Sabemos da necessidade e da urgência de fazermos uma reforma estrutural e organizacional das nossas escolas, diante dos apelos da realidade injusta, em que vivemos. Já se impõe, mesmo timidamente, uma tendência de reorientação das escolas, segundo uma lógica educacional regida por princípios sociais, democráticos, de justiça, de igualdade, contrapondo-se à que é sustentada por valores econômicos e empresariais de produtividade, competitividade, eficiência e modelos ideais, que tantas exclusões têm provocado na educação, em todos os seus níveis. Temos de acreditar e dar uma grande virada na educação escolar. (MANTOAN, 2010, p. 17-8).

Para compreendermos como as ações do AEE podem beneficiar e mediar o processo de construção do conhecimento e aprendizagem do estudante com deficiência, é importante rever aspectos referentes à construção da inteligência nesses estudantes, assim como esclarecer quem é esse estudante que se classifica como deficiente.

## **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A avaliação de estudantes, seja pessoa com deficiências, seja pessoas ditas “normais”, vem fortalecer o movimento mundial pela inclusão, apresentando uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Assim, a Educação Inclusiva pressupõe o desenvolvimento de estratégias e ações estruturadas para atender às especificidades de cada estudante, o que possibilita diferentes vivências e experiências escolares e sociais. Pressupõe trabalhar com crianças, jovens e adultos e realizar uma avaliação para verificar o nível de aprendizagem e, assim, partir para os desafios, de modo a instigar a

aquisição do conhecimento, quer dizer ter de estar em contato com poucas certezas, algumas incertezas e muitos desafios: o exercício do aprendizado do olhar, de ver o estudante em sua singularidade.

É necessário ter o desafio de produzir, obstinadamente, projetos, metodologias, adequações, estratégias e escolhas. Isso é de competência do professor, se realmente ele quer fazer a diferença e olhar o estudante singularmente conforme as possibilidades de aprendizagem.

É visível a influência que a avaliação exerce nas pessoas durante toda sua vida, e isso não somente nos bancos escolares como também na função social, que o sujeito desempenha na sociedade. Estamos, a todo o momento, sendo avaliados.

Mesmo em pleno século XXI, presenciamos escolas e professores atrelados a uma avaliação tradicional, associada aos exames e provas com atribuições de notas, levando o estudante a ser retido ou promovido conforme as metas e objetivos de aprendizagem da escola, seguindo um modelo ultrapassado na educação. O problema não está em avaliar através de provas ou dar notas; é imprescindível, sim, focar e dar atenção em como fazer, em como dar significado na aprendizagem do estudante.

A avaliação é uma ferramenta fundamental para garantir e dar continuidade no trabalho do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem significativa e com muita apropriação na autonomia do estudante, em seu processo de aquisição do conhecimento. Nesse momento, é imprescindível registrar a importância de olhar o estudante na sua singularidade, na sua potencialidade e reconhecer sua habilidade.

Vale ressaltar que a avaliação está inserida dentro do contexto e na singularidade do sujeito como processo de aprendizagem na sala de recursos, remetendo-nos a pensar as questões do acesso, da adequação dos espaços e, principalmente, da qualidade da educação para todos. Essas questões devem ser questionadas e refletidas em todos os níveis de ensino para que se promova, urgentemente, a organização dos espaços educacionais, com o foco na eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a participação e aprendizagem de todos na escola.

Portanto, cabe a nós reconhecer e exigir que as dificuldades enfrentadas nas escolas evidenciem a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e possibilitar alternativas para superá-las.

Não podemos esquecer que a exclusão, a segregação e as tentativas de normalização foram, durante muito tempo, as alternativas encontradas para lidar com a situação das diferenças. E ainda presenciamos sujeitos sendo avaliados de forma segregadora e discriminatória, subestimando sua capacidade para aprender.

Pessoas que apresentam alguma deficiência ou alguma dificuldade em seu processo de construção da aprendizagem irão apresentar necessidades

específicas, conforme suas limitações sejam de locomoção, comunicação, sensorial, compreensão, informação, memória, imaginação. Enfim, apresentam necessidades e a exigência de serem oferecidas as possibilidades para que ocorra a aprendizagem efetiva tanto para sua vida escolar como social, sendo esta muito importante para sua autonomia.

Para cada especificidade da deficiência, é necessária a utilização correta de utensílios, métodos e alternativas adequadas para uma aprendizagem significativa.

Ao falarmos em avaliação, é importante ressaltar como avaliar o estudante na sala de recursos, quais as ferramentas necessárias para percebermos sua singularidade, suas habilidades, necessidades e possibilidades de aprendizagem, sem deixar de lado a intencionalidade dos professores quanto à aprendizagem desse sujeito.

As habilidades, quando bem trabalhadas, serão significativas, efetivas, fazendo parte da construção do processo de aprendizagem para a vida, pois o sujeito será constituído da relação que ele mantém com seus pares, sua família, suas experiências e sua vida.

A falta de estímulo em qualquer área de aprendizagem ou conhecimento irá gerar grandes dificuldades em seu processo de construção de aprendizagem, levando a muitos obstáculos na formação do sujeito. Portanto, devido a essas dificuldades apresentadas, fazem-se necessário o uso de técnicas e estratégias de intervenção o mais cedo possível, para se trabalhar as especificidades do estudante, atingindo, realmente, o que lhe é necessário para crescer em aprendizagem e autonomia para sua vida escolar e social.

Sendo assim, esse grande trabalho deve ser desempenhado por um profissional que venha realizar uma intervenção contínua com a pessoa com deficiência. Esse profissional mediador é quem irá intermediar as trocas, as vivências e experiências com a aprendizagem e o mundo para a pessoa com deficiência, a fim de subsidiar outros professores da sala regular, buscar, cada vez mais, a autonomia do estudante e sua interação como aquisição do conhecimento através dos processos mentais, acreditando e confiando que seu estudante é capaz, é um sujeito que aprende e irá crescer em seus conhecimentos e em suas conquistas. Esse profissional fará a mediação entre a pessoa que é deficiente e o seu ambiente para capacitá-la a ser autônoma, ou seja, gerir a sua própria vida.

É importante ressaltar a importância desse professor da sala de recursos multifuncional, com livre acesso perante o professor da sala regular e equipe gestora da instituição de ensino, para poder possibilitar o acesso, a informação, a adequação dos espaços do ambiente, a adequação metodológica e a busca por novas alternativas de aprendizagem, que venham acolher e acalentar o sujeito, sem discriminação e sem ressaltar suas diferenças, de modo que ele será diferente

em suas possibilidades de aprender e igualmente visto em seus direitos para uma aprendizagem significativa, bem como o estudante possa receber a adequação do conteúdo, currículo, conforme o planejamento individualizado do estudante e suas possibilidades e necessidades de aprendizagem. Para que isso flua normalmente, a utilização de estratégias adequadas possibilitará o envolvimento do estudante a partir das atividades com exploração prática de materiais do próprio ambiente, de acordo com seu estilo próprio de aprendizagem.

Com relação ao contexto educacional, transitamos entre a exclusão total, a inserção parcial e as tentativas isoladas de atender às diferenças dentro do âmbito da educação comum.

Hoje, as concepções apontam para o reconhecimento, entendimento e acolhimento das diferenças em todos os contextos, especialmente no contexto escolar, que é o foco do trabalho. Nesse viés, cabe a nós a exigência do AEE, não somente para garantir o acesso e permanência de todos na escola, mas também para assegurar que as pessoas com deficiências tenham seus direitos e necessidades garantidas.

Após a avaliação, percebemos que as possibilidades de aprendizagem e adequações e alternativas necessárias para uma aprendizagem significativa e efetiva do estudante são:

- rever e reavaliar a proposta pedagógica, inserindo elementos de apoio, como o AEE complementar ao trabalho na classe comum;
- ajudar e apoiar o estudante a melhorar seu nível de aprendizagem, a construir novos conhecimentos significativos que o valorizem como sujeito de sua aprendizagem e que respeitem sua forma singular de aprender;
- desenvolver a autonomia e a independência do estudante em suas atividades diárias tanto escolares quanto familiares;
- trabalhar com atividades que estimulem a participação do estudante e sua efetiva aprendizagem de forma significativa, a fim de mantê-lo motivado a participar de todas as propostas da escola;
- oportunizar um trabalho de reorganização de sua rotina escolar que não seja empecilho para seu acesso aos conteúdos desenvolvidos na escola, proporcionando mais independência para que possa gerir sua própria vida;
- propor uma nova estrutura curricular para atender ao desenvolvimento global do estudante com atenção em suas peculiaridades;
- oportunizar atividades que o tornem mais independente e capaz de tomar iniciativas próprias, na medida das suas possibilidades, e também de encontrar diferentes soluções para um mesmo problema, usando sua criatividade;

- proporcionar atividades que desenvolvam sua capacidade de memorização e resolução de problemas, de uma forma genérica;
- oportunizar atividades que envolvam comunicação, para melhorar suas relações pessoais e interpessoais, elevando sua autoestima para que possa estabelecer interações sociais com os adultos, baseada no respeito mútuo;
- utilizar novas tecnologias que possam contribuir para a construção de sua aprendizagem;
- estar sempre sensibilizando e conscientizando os familiares sobre as necessidades do estudante, para que eles sejam também parceiros na busca de alternativas de participação, envolvimento e comprometimento para melhor desenvolvimento;
- estar sempre em busca do trabalho em rede de apoio com outros profissionais envolvidos no processo.

Enfim, após a avaliação, desenvolver um plano de AEE complementar ao trabalho desenvolvido na classe comum, que leve em consideração as características individuais, possibilidades, potencialidades e necessidades do estudante, para que ele possa adquirir mais autonomia para a vida em sociedade e vida escolar, assim como eliminar defasagens e obter maiores conhecimentos no campo de aprendizagem formal.

Portanto, o AEE e seu comprometimento e responsabilidade com a avaliação do estudante devem ser uma proposta da escola e fazer parte do seu Projeto Político Pedagógico, ser do conhecimento de todos os membros da equipe escolar e buscar o seu envolvimento, bem como de suas parcerias (gestores, coordenadores, supervisores, professores, pais, funcionários); enfim, ser do conhecimento de todos aqueles que fazem parte do contexto escolar e da comunidade na qual está inserido.

Segundo Mantoan (2010), o início da construção de uma escola inclusiva se dá quando abandonamos preconceitos e reconhecemos coisas novas. Assim, conseguimos enxergar o outro de maneira sensível e singular, de modo a oferecer oportunidades para que todas as barreiras sejam quebradas, oportunizando, ao sujeito, o acolhimento e o pertencimento na sociedade.

Ressaltamos a importância do papel do professor do AEE no desenvolvimento do processo avaliativo e das alternativas que possibilitem a compreensão das necessidades do estudante, a fim de valorizar o trabalho, na diversidade, com uma proposta de Educação Inclusiva, que proporcione autonomia, desenvolvimento biopsicossocial e busca de parcerias e alternativas para uma boa evolução do sujeito.

O processo do funcionamento de aprendizagem da pessoa com deficiência é bastante fragilizado, portanto, o professor deverá levar em conta e considerar a diversidade das estratégias para uma ação educativa eficiente.

O plano deverá estar estruturado e contemplado em função das possibilidades de superação de todas as barreiras existentes, considerando-se a fragilidade da operação no nível das representações mentais, físicas e sensoriais, uma vez que essas dificuldades apresentam-se como barreira na aprendizagem do estudante.

Sendo assim, o AEE deverá ter com foco a eliminação de barreiras que dificultam a participação e colaboração de estudantes, considerando suas especificidades.

O AEE deve organizar situações que favoreçam o desenvolvimento, de modo a promover os mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da construção do seu conhecimento e aprendizagem, sempre a derrubar barreiras com a produção de recursos e materiais didáticos, tecnológicos e pedagógicos, conforme as necessidades individuais dos estudantes.

Para o AEE estar bem estruturado, é imprescindível que o professor conheça seu estudante, sua história, sua trajetória, suas particularidades, habilidades, necessidades e possibilidades de aprendizagem, a fim de lhe oferecer um suporte e mediar a aprendizagem para que o estudante consiga agir de modo estruturado dentro e fora do ambiente escolar, possibilitando, assim, a busca de sua autonomia.

É importante ressaltar que o trabalho com o estudante do AEE não se restringe apenas à sala de recursos, e, sim, a todo o ambiente escolar, e vale lembrar:

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os estudantes. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos estudantes. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre estudantes e professores, além da constituição de espaços privilegiados para formação de profissionais da educação para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo. (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 36).

A inclusão realmente acontece quando a escola se dispõe a colaborar, compartilhar, despir-se de preconceitos e dar respostas efetivas à diversidade de aprendizagem dos estudantes dentro do espaço escolar.

A escola deverá ofertar um espaço de aprendizagem, compartilhando saberes entre todos (pais, funcionários, professores, equipe diretiva, comunidade escolar), a fim de promover o ensinar e o aprender por meio do processo da construção do conhecimento. Todos irão se apropriar dos espaços e do saber onde estão inseridos; conseqüentemente, isso possibilitará rever conceitos

e concepções dos professores e gestores, propiciando práticas pedagógicas sujeitas a mudanças e quebra de paradigmas.

A criação de redes de apoio, a partir de parcerias, trabalhos em equipe de maneira colaborativa e cooperativa, facilitará e organizará um ambiente de aprendizagem conforme os interesses, habilidades e necessidades dos estudantes, levando-os à superação dos seus limites.

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais estudantes, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses estudantes, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

É preciso crer, principalmente, que nossos estudantes com deficiência podem aprender como outra pessoa qualquer, só é preciso acreditar nisso e ter as ferramentas necessárias, compreendendo que a avaliação será sistemática e processual; registrando, periodicamente, os resultados obtidos em uma ficha individual do estudante. Esse acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem deverá ser registrado para que se possa, com o tempo, perceber quais os meios traçados pelo estudante para aprender.

Na ficha, serão colocados os recursos utilizados, tanto no AEE quanto na sala comum e os resultados alcançados com cada um dos recursos utilizados, para que se possam analisar quais são os recursos mais significativos e quais precisam ser readaptados ou melhorados.

Também devem ser estabelecidos quais objetivos do plano de AEE que estão sendo alcançados, quais precisam ser modificados e quais precisam ser acrescentados para atender às necessidades específicas do estudante.

A avaliação do estudante e dos resultados da intervenção se dará durante todo o processo e período em que ele estiver sendo atendido.

Com o trabalho desenvolvido, espera-se que o estudante seja capaz de adquirir mais autonomia para avançar em seu processo de construção da leitura e da escrita, aquisição e manutenção de conhecimentos e dos processos mentais que favoreçam seu desenvolvimento pessoal, social e escolar.

Também se espera que o estudante possa desenvolver sua capacidade de atenção e concentração, sua memória, a capacidade de perceber, discriminar e aplicar, convencionalmente, a leitura, a escrita, a habilidade de lidar com núme-

ros e os diferentes conceitos e habilidades trabalhadas durante a execução do plano, ou seja, trabalhamos para que o estudante busque sempre superar suas necessidades e esteja a caminho de sua autonomia e independência.

O plano será constantemente avaliado e reestruturado mediante os aspectos observados durante sua execução, mantendo as atividades, as estratégias e os recursos considerados positivos e que tragam resultados satisfatórios. Ainda, fazer a eliminação ou reformulação daqueles que não estiverem contribuindo para atender às necessidades específicas do estudante.

Sendo assim, o plano de AEE deve levar em conta:

- os objetivos traçados;
- a aplicação dos recursos e os resultados obtidos com seu uso;
- a evolução do estudante, suas necessidades e dificuldades;
- as sugestões e orientações adquiridas a partir das parcerias estabelecidas ao longo do processo.

Há de se pensar em novas alternativas e outras possibilidades para que o plano de atendimento se efetive e a aprendizagem cumpra seu papel; para que isso ocorra é imprescindível uma avaliação das potencialidades e capacidades do estudante.

Cada estudante tem suas características próprias, interesses, habilidades, capacidades e necessidades, logo, cabe aos sistemas de ensino sua organização e a aplicação de programas que levem em conta as peculiaridades de cada um. Somente assim, com o reconhecimento das diferenças, poderemos pensar em autonomia de nosso estudante e qualidade de educação para todos.

Portanto, toda e qualquer intervenção pedagógica tem início no olhar para os saberes, as possibilidades e necessidades do estudante. Assim, as políticas públicas devem reconhecer e ressaltar que todas as pessoas com deficiências deverão receber, após a avaliação, ações, orientações e intervenções que visem à garantia do atendimento básico e à acessibilidade dentro das escolas regulares, dando-lhes o direito de aprender e compartilhar a qualidade de ensino em sua aprendizagem.

Diante desse contexto, é importante ressaltar:

Há ainda a considerar outras barreiras que impedem a transformação de nossas escolas: o corporativismo dos que se dedicam às pessoas com deficiência e outras minorias, principalmente dos que tratam de pessoas com deficiência mental; a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles do fenômeno da deficiência de seus filhos.

Precisamos de apoio e de parcerias para enfrentar essa tarefa de todos que é o ensino de qualidade. (MANTOAN, PRIETO; ARANTES, 2006, p. 24-5).

Esse é o momento de mudanças, é chegada a hora de fazermos a diferença; embora nosso mundo não seja justo, temos de fazer o possível para sermos justos em nossas avaliações e decisões. Nós, educadores e escola, temos poderes para diferenciar, identificar e para acolher nossos estudantes, possibilitando-lhes mecanismos de inclusão e exclusão. Depende de nós um mundo mais fraterno e humano.

Logo, a avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos estudantes, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global.

A avaliação deverá subsidiar com informações acerca das potencialidades e dificuldades dos estudantes, das condições em que ocorre sua aprendizagem, seja na escola, como um todo, seja na sala de aula que frequenta. E como afirma Castro (1992, p. 17 apud BRASIL, 2006, p. 21): “A avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como busca de excelência pela organização escolar como um todo”.

Portanto, a função da avaliação é a transformação. Faz parte do nosso dia a dia e aplica-se a qualquer prática, seja ela educacional, seja social ou outra. A criatividade e a flexibilidade do professor, somadas a sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação decorre de um processo construído singularmente para um trabalho coletivo em que todos são vistos e acompanhados conforme suas possibilidades de aprendizagem.

É importante lembrar que ninguém aprende na indiferença; é preciso dar significado na aprendizagem e criar vínculo com a pessoa que está em processo de aprendizagem; a motivação e a intencionalidade do professor devem estar sempre alerta para que o sujeito deseje aprender e entre nesse movimento de ação e reação, de algo novo, um despertar para sua autonomia, e querer se superar sempre, seja qual maneira for possível para demonstrar sua aprendizagem.

Hoje, ainda percebemos a escola como um espaço de difícil acesso para alguns, especialmente para aqueles que se encontram à margem daquela imagem idealizada pela escola, pela sociedade e até mesmo por alguns professores.

A Educação Inclusiva, junto a todos seus recursos tecnológicos, vem romper com essas barreiras e tornar o ensino acessível a todos, a fim de mostrar que as diferenças são os nossos pontos em comum e são elas que estabelecem o que caracteriza e o que determina uma sociedade, na verdade são as diferenças que nos tornam únicos.

Como sempre, nossa caminhada dentro da Educação Inclusiva tem enfrentado duras lutas, na busca de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite os direitos das pessoas. Há de se garantir condições diferenciadas em todos os segmentos da nossa sociedade para que aconteça o oferecimento de estratégias de ensino diversificadas para proporcionar o desenvolvimento das capacidades, talentos e habilidades do estudante.

Ao saber que temos de proporcionar o conhecimento mais próximo do estudante, temos de nos desfazer dessa escola que temos e tentar reconstruir uma nova escola, oportunizando ao estudante a construção do seu conhecimento sem os vícios da nossa realidade assistencialista e conservadora. Então, a primeira atitude a ser tomada é aproximação de estudante e professor com uma relação horizontal, facilitando as trocas entre eles sempre com vistas à singularidade do estudante e a sua avaliação processual e contínua.

Enfim, é urgente que a escola recrie suas práticas, mude suas concepções, reveja seu papel, sempre de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, a fim de provocar a cooperação, para celebrar a aprendizagem a partir de um planejamento coletivo, uma socialização de conhecimentos. Portanto, devem-se estimular os desafios para avançar na compreensão dos conhecimentos e aprendizagens, grupos heterogêneos em diferentes níveis de conhecimentos para facilitar as trocas, para que o estudante adquira confiança e consciência de que construiu seu conhecimento, de modo a adquirir autonomia, traduzir o significado das palavras e significar sua realidade, pois a construção do conhecimento acontece quando falamos a mesma linguagem do estudante, aproximando-nos, cada vez mais, de sua realidade, interesse e necessidade.

Diante disso, é importante considerar que a avaliação do estudante é um processo, é um ajuste constante da intervenção do professor com seu estudante. É dar sentido e significado à estrutura cognitiva e processos mentais de cada um, pois estamos em tempo de recomeçar, ressignificar e reconstruir nossa escola – como postula Carvalho (2006, p. 163),

[...] e este recomeço está na proposta de que consideremos nossas reflexões sobre a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação como, possivelmente, a melhor opção para colocarmos os pingos nos 'is' das teorias de Educação Inclusiva.

Dessa maneira, faremos a diferença na vida do nosso estudante, pois no momento que ajustamos e constantemente revemos os avanços, as falhas, ajudando o estudante a pensar mais e rever seu erro de forma construtiva e significativa, estaremos dando sentido e reconstruindo seu saber.

É o ponto de partida, é o grande desafio para avançarmos na sua fase de desenvolvimento junto a sua estrutura cognitiva, aos esquemas mentais.

As atitudes constantes de transformação nos darão subsídios para compreendermos as necessidades, reações, capacidades, habilidades, possibilidades e limitações do outro, e é por meio dessa compreensão que transformamos o presente e apontamos os próximos caminhos e desafios a serem realizados por nós e junto aos nossos estudantes.

É preciso desvendar o mundo da escola, dos saberes, de seus significados, e reconstruir o processo de aprendizagem, redescobrir práticas, reinventar caminhos.

Esse é o nosso grande desafio, refletir a realidade que temos e ressignificá-la para nosso estudante por meio de diferentes metodologias, tecnologias e práticas que realmente façam a diferença e os motive, de modo a levá-los ao grande prazer e desafio de construir a aprendizagem e adquirir novos conhecimentos sem tristezas, rótulos, angústia, sofrimento, preconceitos; simplesmente feliz em aprender, trocar com seus pares e dividir os mesmos espaços de todos.

## CONCLUSÃO

A avaliação é como nosso planeta, nada estático, dá voltas, gira e vai mudando pouco a pouco, e todos temos de ter a responsabilidade do envolvimento com o novo, convivendo, aprendendo a ter compreensão das pessoas e do grande desafio, que é dar possibilidades para novas aprendizagens, novos conhecimentos.

As diferenças, enfim, a diversidade humana está sendo mais desvelada e destacada e, somente dessa maneira singular, é possível aprender e compreender as diferenças, o mundo e nós mesmos.

Frente a isso, nós, educadores, não podemos continuar ignorando o que acontece em nossas salas de aula. É nosso dever saber que aprender é uma troca contínua com o ensinar, que implica ser capaz de expressar dos mais variados modos e estratégias o que sabemos a partir de nossos valores e sentimentos.

É imprescindível que coloquemos, em nossas concepções e escolas, ações educativas, como eixos, convívio com as diferenças e aprendizagem como experiência participativa e colaborativa que produz sentido para todos os estudantes, fortalecendo os pensamentos subjetivos, afetivos e criador, com uma educação voltada para a cidadania, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

EDUCAÇÃO Especial: Semana Nacional da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/modules/noticias/article.php?storyid=358>>. Acesso em: 21 set. 2013.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação SEESP, ano 14, nº 24, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. **Programa Ética e Cidadania**. 2010. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/coletanea/11\\_7\\_128.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/coletanea/11_7_128.htm)>. Acesso em: 21 set. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ONU. PESSOA com deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/coletanea/11\\_7\\_128.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/coletanea/11_7_128.htm)>. Acesso em: 18 set. 2013.

**ESTUDANTES ADULTOS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
PARA AVALIAR**

**Claudia Flores Rodrigues  
Ariane Santellano de Freitas  
Taise Freitas Ilha  
Dilce Teresinha Assunção da Silva**

**N**este artigo, aborda-se um recorte sobre o processo de inclusão em uma escola regular da Rede Pública Estadual na cidade de Porto Alegre, que recebe, anualmente, um número significativo de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Existem muitos fatores envolvidos no processo de inclusão e um deles refere-se à compreensão e aceitação das dificuldades para transformá-las em potencialidades. Para tanto, é preciso conhecer e compreender o processo de inclusão, bem como as necessidades que permeiam a realidade singular do estudante da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao matricular-se em uma escola de ensino regular, a pessoa pode ou não falar sobre as suas dificuldades de aprendizagem ou locomoção. Existem dificuldades que são visíveis e outras não. A inclusão pode ser uma oportunidade de repensar atitudes para que coexista um cuidado e um entendimento sobre o papel social da escola. Assim, uma vez que esteja matriculado, o estudante passa a se envolver nos processos da escola, os quais devem ser cooperativos e humanizados.

A pessoa com Necessidades Educacionais Especiais necessita de um tratamento afetivo e atento no atendimento e no entendimento das suas reais necessidades. Assim, faz-se necessário reconhecer os preceitos legais que protegem a pessoa com NEE e incorporá-los no dia a dia da vida na escola.

## **A LEGISLAÇÃO A FAVOR DA PESSOA**

Enquanto lugar em que se concentra a diversidade, compreende-se que a escola precisa diariamente abastecer-se de critérios e subsídios tanto humanos quanto legais para levar adiante a proposta da inclusão. Para Ilha e Turchiello (2008, p.17),

comparado há alguns anos atrás, hoje podemos perceber um aumento considerável na modalidade de educação de jovens e adultos na área que envolve a educação especial. Tal aumento se deu principalmente devido à atual preocupação em oferecer às pessoas com deficiência suas reais possibilidades, visto que as políticas atuais visam a uma sociedade inclusiva.

Os gestores, uma vez que se apercebam da necessidade de garantir o direito à cidadania a todos os seus componentes, precisam estar atentos à ciência dos professores e funcionários em relação à legislação. Inclusive e, neste caso, daquela que protege e dignifica a pessoa com deficiência.

É importante frisar que não se trata de protecionismo, mas o poder da pessoa de usar de seus direitos de acordo com a Constituição Federal brasileira que elegeu como

fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (art. 58 e seguintes), o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (art. 59, § 2º) (BRASIL, 1996).

Assim, as escolas que pretendem ser inclusivas verdadeiramente deveriam compreender que todas as pessoas podem e devem aprender juntas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preconiza exatamente que todas as pessoas têm direito a uma oportunidade de aprender na companhia do outro, independentemente das dificuldades ou diferenças. Existe, é bem verdade, um desafio quanto ao respeito aos estilos e ritmos de aprendizagem, fato que assegura na sua essência uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado com arranjos e estratégias de ensino, de maneira que tenha um olhar aberto sobre o outro em suas peculiaridades. O melhor ou ideal seria exatamente isso, mas, na realidade, ainda é preciso um estudo diário por parte da escola para que as necessidades encontradas sejam resguardadas e vistas como meio de dignificar a pessoa no seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadã.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º, diz bem claro: os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996). Entende-se que a legislação precisa ser sempre discutida e ponderada, uma vez que se for apenas apresentada e ficar no papel, não surtirá o efeito de efetividade para a qual foi criada.

Os professores, em boa parte, desconhecem os preceitos legais que amparam a pessoa com deficiência para que sejam respeitados os seus direitos a cidadania.

## **OPORTUNIDADE DE APRENDER COM AS DIFERENÇAS**

Em geral, o público da EJA é composto por pessoas em busca de uma nova oportunidade. Provavelmente, devido a questões sociais, elas deixaram de estudar e agora buscam recriar um espaço na sociedade que lhes é garantido de direito. Porém, na prática, em muitos lugares isto parece não acontecer.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino criada a partir da necessidade de dar oportunidade de estudo a jovens e adultos, que

não deram continuidade em seus estudos ou não tiveram acesso no Ensino Fundamental e/ou Médio na idade cronológica apropriada.

Ressalta-se uma vez mais que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 37º § 1º, é bem clara e preconiza que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Repara-se que, em muitos casos, e neste, é o que move esta pesquisa, as características do alunado não são respeitadas. Dessa forma, é importante frisar a necessidade de realizar pesquisas e estudos sobre o tema, a fim de estruturar a EJA de forma que toda pessoa sinta-se integrada mesmo que tenha suas dificuldades, pois elas precisam não apenas ser respeitadas, mas servir de fonte para inspirar um currículo que dê conta de ensinar e aprender de uma forma realmente inclusiva.

Ilha e Turchiello (2008) afirmam que, de acordo com Beyer (2005), a escola pública não era uma escola para todas as crianças, quem possuía deficiência física ou mental não tinha o direito de frequentá-la. Somente com o surgimento das escolas especiais é que estas crianças finalmente tiveram a chance de escolarização. Ao contrário do que se pode pensar, essas escolas não eram vistas como segregadoras, pois pela primeira vez incluíram essas crianças no sistema escolar.

Infelizmente, a realidade da EJA ainda não é a que está prevista nos documentos oficiais, pois muitos adultos com deficiência mental são considerados, sob o aspecto cognitivo, como tendo um nível intelectual igual ao de uma criança, porém é preciso compreender que esses jovens e adultos possuem características e necessidades diferentes das de uma criança. (ILHA; TURCHIELLO, 2008, p.18).

O professor que recebe um estudante com NEE, geralmente, transfere para os representantes governamentais a “culpa” por não se sentirem preparados para lidar com estudantes “diferentes”. Entende-se que a consciência do trabalho educativo e da responsabilidade de transformar positivamente a sociedade requer uma pergunta a todos os profissionais da área da educação: *Seremos tão somente mais um profissional a passar pela vida das pessoas sem deixar uma marca acadêmica positiva ou podemos fazer a diferença?* A resposta a essa pergunta encontra-se esquecida no empobrecimento da educação enquanto instituição e também na vida profissional de muitos, uma vez que o exercício do magistério já não instiga de maneira forte e efetiva a muitos profissionais. Porém, este não deve ser um motivo para que o entendimento real das dificuldades fique relegado

a um segundo plano ou que seja de responsabilidade apenas de um profissional.

Com base em observações a partir do convívio diário da primeira autora e através de entrevista semiestruturada (Tabela 1) com quatro professores, no presente texto tenciona-se apresentar um recorte sobre o que pensam alguns profissionais que se deparam com a responsabilidade de compreender o outro nas suas especificidades, mais precisamente, estudantes com deficiência intelectual na fase adulta.

Para resguardar a identidade das pessoas envolvidas nesta primeira parte da pesquisa, optou-se por chamar os profissionais com a nomenclatura educador A, educador B, educador C, educador D (ea, eb, ec,ed). As respostas foram organizadas na forma de figura (Tabela 2).

**TABELA 1** — Entrevista semiestruturada direcionada aos professores.

QUESTÕES
1. Para você, qual o sentido de ser professor?
2. Você encontra dificuldades em relação à sua disciplina para adaptar conteúdos para estudantes com NEE?
3. Utiliza-se do currículo adaptado em sua disciplina?
4. Como se sente quando precisa lidar com as dificuldades dos estudantes durante a explicação da matéria em aula?
5. O que você sabe sobre Deficiência Intelectual?
6. Participou ou participa de algum curso (especialização, aperfeiçoamento) de AEE?
7. Realiza leitura sobre o tema NEE?
8. Possui conhecimento sobre a legislação acerca da inclusão?
9. Possui menos ou mais de 10 anos no magistério público?
10. Você tem algo a dizer em relação à gestão da escola e a questão da Inclusão?

TABELA 2 — Respostas dos professores à entrevista.

Nº	RESPOSTAS EA	RESPOSTAS EB
1	Eu gosto de dar aula. É o que eu sei fazer.	Eu escolhi ser professor. Aprendo diariamente sobre as dificuldades do sistema todo.
2	Eles não esboçam nenhuma reação e então não consigo me sentir bem e me sinto despreparada para atuar com estudantes assim. Acho até que é impossível, porque eles deveriam estar em uma turma separada, só com gente com dificuldades. (ED,47 anos, professora de física)	Eu acho que me falta conhecer melhor, mas como já trabalhei com adolescentes e adultos, com problemas de drogadição, utilizo muito deste olhar para com os nossos estudantes.
3	Eu tento... Eles não aprendem o que eu explico e então parece que estou falando para as paredes.	Eu vou adaptando, mas ainda não é como eu acho que deveria ser.
4	Eu não consigo entender porque todos não podem ficar juntos em uma sala. Acho que deveria ser assim.	Confesso que é bem difícil, mas eu vou tentando. Eles ao menos têm vontade, o que é bem importante.
5	Pouca coisa...	Muito menos do que eu deveria saber.
6	Não, nunca.	Não.
7	Não.	Infelizmente, pouquíssima coisa.
8	Sei o básico.	Sei aquilo que eu já li por conta.
9	Tenho 13 anos de magistério público.	Tenho 06 anos de magistério.
10	Acho que não nos auxilia.	Acho que está muito atrapalhada ainda.

Nº	RESPOSTAS EC	RESPOSTAS ED
1	Faz sentido quando aprendo com meus estudantes e eles demonstram aprender algo além da minha disciplina...	Eu sou uma das professoras mais antigas da escola. Gosto muito de dar aula.
2	Não, porque tenho facilidade de adaptar. Mas faço isso depois de observar a turma e a cada um dos estudantes.	Eu vou tentando, perguntando, ao menos vou sentindo o ritmo da turma.
3	Sim, o tempo todo.	Às vezes, mas em outras não acho possível.
4	Vou devagar, observando as reações e sempre que necessário, explico novamente. Além disso, procuro tranquilizar os estudantes em relação às suas dificuldades.	Eu explico quantas vezes eles necessitam, mas confesso que fico cansada e às vezes não sei o que fazer.
5	É um termo que se usa para dizer que a pessoa apresenta algumas limitações quanto ao seu funcionamento mental ou no desenvolvimento de tarefas.	Acho que quase nada.
6	Já participei como aluna de um curso aqui em Porto Alegre. Atualmente participo de um curso de AEE a distância. É um curso de aperfeiçoamento.	Não. Nunca
7	Sim, quase que diariamente.	Não leio. Deveria ler, sim.
8	Sim. É um dos primeiros passos quando se quer compreender a questão da inclusão.	Sei aquela coisa bem básica, nada mais aprofundado.
9	No magistério público desde o último concurso (1 ano), mas no magistério em si, faz mais de vinte e seis anos.	Estou quase me aposentando... falta só uns dois anos.
10	Na escola, observo que ainda estão meio perdidas... É preciso estudo, organização, além de trazer pessoas para falar sobre o assunto. Não adianta ficar falando, apenas. É preciso, acima de tudo, mobilização e estudo, respectivamente.	Não conseguem dar conta. É uma pena. Não nos auxiliam como gostaríamos. Sinto-me de mãos amarradas.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O QUE SE SABE A RESPEITO?

*A educação deve ser vista e vivenciada como um direito humano incondicional a qualquer pessoa. (MANTOAN, 1997, p. 185).*

É interessante que se diga que cabe à gestão da escola conhecer muito bem toda a legislação e a partir de então solicitar sempre que necessário o apoio dos dirigentes, previsto em lei. Provavelmente, dessa forma, a escola consiga (re)organizar-se em suas práticas e pensar em novas perspectivas de ação em relação à singularidade de cada pessoa.

O estudante deve ser respeitado como pessoa complexa e singular, independentemente da idade cronológica ou das suas dificuldades. Assim, o estudante com NEE uma vez que se sinta “aceito”, na maioria dos casos, colabora de forma mais afetiva no processo de aprender e ensinar. O acesso aos mesmos materiais que os demais, bem como um tratamento afetivo e com regras claras, não o privilegia, mas transforma o ambiente escolar em um lugar saudável, de convívio sedimentado no respeito às diferenças e com isso funcionários, pais, professores e colegas passam a compreender melhor os preceitos éticos que circundam a inclusão. Contudo, um estudante com NEE não precisa de privilégios para conviver com os demais, uma vez que ele tem as mesmas responsabilidades, deveres e direitos como qualquer estudante.

É preciso que se compreenda o papel do professor; pois não é incomum ouvi-los dizer que são “facilitadores” da aprendizagem, enquanto na verdade, precisam ser mediadores da aprendizagem, de modo a fomentar o espírito investigativo e a vontade de estar em sala de aula para aprender com seus pares.

Para Mantoan (2005), o papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. A sua função é trabalhar os conteúdos, porém é preciso haver parcerias entre os profissionais da escola.

Ao corroborar-se com Mantoan (2005), agrega-se que o fato de *não precisar ser especialista em deficiência* não exige o professor de conhecer de que forma pode compreender a elaboração do conhecimento no estudante com NEE, além de saber como tratá-lo em pleno surto ou quando este precisar ser encaminhado para atendimento clínico e especializado. Ao fim e ao cabo, ser profissional de forma integrada requer conhecimento e, mais ainda, requer estar atento às mudanças e aos sentidos.

As concepções de deficiência quase sempre se apoiam em um discurso sobre a falta de conhecimento sobre o tema. É comum ouvir dos professores

esta fala, embora se saiba que a ausência de informação contribui fortemente na dificuldade de interpretação da deficiência e nas ações. Nesse caso, principalmente as ações dos professores.

Para Santos (2006), as pessoas têm direito de serem iguais, quando a diferença as inferioriza e o direito de serem diferentes, quando a igualdade as caracteriza.

Assim, concebe-se que o planejamento curricular deve e pode favorecer ao estudante com deficiência intelectual um ponto de emancipação e ao mesmo tempo respeitar sua condição particular de aprendizagem, sem precisar fazer dele um outro “normal”, mas considerado pessoa na sua forma de aprender mesmo que apresente deficiência intelectual.

É importante lembrar que na perspectiva da inclusão não se pode querer que o estudante se adapte ao ensino. O necessário e urgente é preparar a escola para que esta promova as estratégias necessárias para que o estudante tenha acesso e direito ao conhecimento.

O professor que compreende a inclusão em seu processo emancipatório, provavelmente, encontrará meios para ensinar e aprender com todos os seus estudantes, independentemente das suas necessidades mentais, físicas, psicológicas e sociais, porque este educador certamente também compreende que educar e educar-se é um direito de todos.

## COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pessoas com deficiência intelectual são consideradas, em seu funcionamento, como pessoas que atendem a um aspecto intelectual inferior à média, com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como: cuidado pessoal, comunicação, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, trabalho e lazer.

A observação também depende da teoria. Chalmers (1993, p. 50) afirma que “o que um observador vê é afetado pelo seu conhecimento e experiência”. Este pesquisador usa como exemplo a visão (ver e olhar) para assentar o argumento da dependência que a observação apresenta em relação à teoria. Pode-se assim depreender que no argumento defendido por Kuhn (1998, p.148), em que afirma: “o que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver”. Dessa forma, pode-se dizer que ao observar ou relacionar-se com uma pessoa com deficiência, ocorre uma ação que está atrelada também nas concepções *a priori* que as pessoas fazem a respeito das pessoas em relação à deficiência.

Acredita-se que os professores precisam ser os primeiros a refinar esta visão, de modo a enxergar a pessoa para além daquilo que ela apresenta, pensando nas inúmeras

ras possibilidades de ser quem ela é a partir das ações propostas por estes mesmos professores. Com isso, é bem provável que toda a comunidade escolar passe a ter uma visão mais clara, mais humanizada, mais coerente em relação ao deficiente intelectual.

O deficiente intelectual deve conviver e aprender a ser como ele é: um cidadão com direitos e deveres, que pode e precisa ser educado a partir de uma visão positiva de si mesmo, além de ser estimulado a conquistar sua competência de acordo com as suas possibilidades.

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. (MANTOAN; BATISTA, 2007, p.15).

Para Falconi e Silva (2003, p. 4), a deficiência intelectual de certa forma “carrega um impasse para o ensino na escola comum e igualmente para a definição do seu atendimento especializado, porque sugere uma complexidade de conceitos e uma significativa variedade de abordagens”. Ainda para as autoras, este parece ser um dos grandes desafios da inclusão, justamente porque sugere que aconteçam transformações necessárias para o ensinar e o aprender como um todo.

O ingresso do estudante com deficiência intelectual na escola regular, em uma perspectiva inclusiva, amplia-se para um contexto diferenciado na educação brasileira, pois possibilita um processo de criatividade e conhecimento pedagógico na busca de novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial dos estudantes, respeitando e conhecendo as suas diferenças e inserindo-os na história cultural do país de uma forma que o dignifique enquanto homem de seu tempo.

Em muitas escolas, a deficiência intelectual parece ser um monstro grande e desafiador que dificulta o esclarecimento e o conhecimento do atendimento especializado na amplitude e complexidade do seu conceito. Com isso, pode-se dizer que a deficiência intelectual parece estar sempre a desafiar o processo de inclusão, já que representa a necessidade de incluir sem excluir.

O estudante com deficiência intelectual, ao matricular-se na escola, desperta um momento singular na vida da educação brasileira, pois ele desafia um processo pedagógico frágil em seus procedimentos de ensino e de avaliação que necessitam de novas e conscientes estratégias metodológicas que sejam capazes de dar vazão ao potencial de cada pessoa.

Oliveira (2008) contextualiza que os princípios inclusivistas apontam que estes estudantes (com deficiência intelectual) podem e devem frequentar a escola e esta deve valorizá-los, sobretudo, trabalhando as suas potencialidades para que consigam vencer as dificuldades.

## CONSIDERANDO AS DIFERENÇAS PARA “AVALIAR”

Acredita-se que é preciso considerar a avaliação como meio de reflexão sobre as inúmeras vias de discussões e estratégias para que o estudante construa o seu conhecimento, levando em conta as suas condições de aprendizagem.

Para Esteban (2000, p.8), o processo de avaliação de resultados escolares dos estudantes “tem sido marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação que descortine os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética”.

Os instrumentos de avaliação utilizados como provas, exames e todo um aparato que tem por finalidade “medir” e não “mediar” o conhecimento têm promovido massacres, principalmente para estudantes com NEE. É comum ouvir dos professores a dificuldade (ou a negação) para fazerem uma avaliação que leve em conta as potencialidades do estudante com NEE, bem como os seus saberes e o modo como pode apresentar tais saberes.

É importante que o professor permita-se compreender como determinados estudantes podem apresentar o conteúdo que está sendo abordado. Na prática, principalmente com estudantes da EJA, observa-se que para alguns é interessante escrever, fazer cartazes ou apresentar o conteúdo (a seu modo) para os colegas. Para outros, é importante que façam relação do conteúdo com algo do cotidiano, da vida em família ou do trabalho. Outros ainda gostam de realizar atividade avaliativa acomodados em dupla, porque se sentem mais à vontade para poder “errar” ao falar, segundo eles próprios. Alguns se sentem mais seguros com o grupo. Assim, a avaliação se dá de diferentes formas, levando em conta a maneira como um determinado perfil de estudante pode dar um *feedback* sobre o que foi visto em aula, justamente porque a prática avaliativa precisa reconhecer de que forma o conteúdo foi abordado e o que é preciso modificar para que os estudantes sintam-se à vontade diante do desafio de aprender e dar um significado ao aprendido.

O professor mediador precisa compreender que os instrumentos de avaliação devem estar em consonância com as finalidades da avaliação e do ensino propriamente dito. Avaliar não pode restringir-se a dar uma nota. É muito mais que isso, porque implica fazer um levantamento de dados e de dificuldades. O professor precisa observar criticamente a sua própria atuação, pois em muitos casos é o professor que não se faz compreender, seja por dificuldades na fala (má dicção), seja na interpretação das necessidades dos estudantes ou ainda, por falta de empatia.

A gestão escolar (Direção, Orientação e Supervisão) precisa estar atenta ao alunado e igualmente ao professor e às suas dificuldades de comunicação, que não são poucas, dado que é um ser humano e, portanto, precisa de suporte.

Para Carvalho (1996, p.113), a formação de nossos professores infelizmente ainda não contempla de forma ampla o respeito à diferença e as matérias do currículo.

A prática de ensino e a avaliação são, geralmente, programadas para pessoas ditas normais. E neste universo, os estudantes da EJA comumente sentem-se constrangidos em não atingirem numericamente aquilo que *o professor esperava*.

A inabilidade de muitos professores na compreensão da necessidade de criar uma forma diferenciada para avaliar o conteúdo faz com que muitos estudantes da EJA acabem evadindo, uma vez que se sentem desestimulados a continuarem em um lugar onde as suas dificuldades não são transformadas em potencialidades, mas assinaladas como falhas, seja do próprio currículo, seja da aprendizagem, como é comum ouvir-se dos professores.

Dito isso, como empreender nas escolas (as inúmeras) formas de avaliar uma pessoa com NEE? Acredita-se que esse desafio necessite principalmente de um olhar ético sem descuidar-se das teorias de ensino e aprendizagem, que seguramente podem dar suporte às necessidades da escola. Por outro lado, os professores também necessitam compreenderem-se nas suas práticas para avançarem nos resultados ou nas avaliações, que são, de certa forma, padronizados. Uma vez que o professor consiga mediar a aprendizagem dentro da esfera da inclusão, as avaliações podem ser transformadas em aberturas para discursos baseados no assentamento do prazer em estudar, no aprender a estar junto, levando-se em conta que é no respeito às diferenças que está o desafio e a forma genuína de ser pessoa.

## CONCLUSÃO

O limite do desenvolvimento da pessoa não pode ser predeterminado pela sua condição de deficiente intelectual. A educação, em suas práticas humanizadas, deve levar em conta as especificidades de cada pessoa, sem deixar de lado os princípios básicos da educação, que também são propostos aos demais estudantes.

Finalmente, deve-se considerar que neste artigo faz-se apenas um recorte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento. Pode-se depreender que há muito a ser feito, uma vez que esta perspectiva de incluir o estudante com deficiência, na modalidade EJA, deve ser um ato contínuo de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Os processos avaliativos desses estudantes podem ser determinantes na permanência e sucesso destes no sistema educacional, daí a importância de conhecer os preceitos educacionais para esses estudantes e refletir sobre como pode ser uma avaliação que contribua para a aprendizagem e ensino.

## REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de estudantes com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, R. E. **Atendimento educacional especializado em organizações governamentais de ensino, para estudantes que apresentam distúrbios de aprendizagem:** discurso e prática. 1996.Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.
- CHALMERS. A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense,1993.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FALCONI, E. R. M.; SILVA, N. A. S. **Estratégias de Trabalho para Estudantes com Deficiência Intelectual.**Disponível em: <<http://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/03/estratac3a9gias-pedagc3b3gicas-deficic3aancia-intelectual-di.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2012.
- ILHA, M.; TURCHIELLO P. **A problemática da inclusão de jovens e adultos com deficiência.** 2008. Artigo Monográfico (Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva,1998.
- MANTOAN, M. T. E. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. **Nova Escola:** a revista do professor, São Paulo, ano xx, n. 182, p. 24-26, maio 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar eis a questão:** explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVAeditora, 1997.
- MANTOAN, M. T. E.; BATISTA, C. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes... [et al.]. **Deficiência Mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Série Atendimento educacional especializado).
- OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** As Contribuições da educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008.
- SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade - UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.



# **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO**

**Bruna Pereira Alves Fiorin  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

A universidade é um espaço composto por uma diversidade de sujeitos oriundos de distintos lugares, com culturas particulares, cada um com suas especificidades. Essas particularidades estendem-se, ainda, ao ingresso dos sujeitos no vestibular: pelo sistema universal ou pelo sistema de cotas (egresso do Sistema Público de Ensino Médio, autodeclarado preto, pardo e indígena; egresso do Sistema Público de Ensino Médio; candidato indígena residente em território nacional; candidato com deficiência que apresente necessidade educacional especial). Neste estudo, contudo, contextualizar-se-ão apenas aspectos referentes aos estudantes que ingressaram pela cota B (candidatos com deficiência), objetivando compreender as políticas públicas para a inclusão desses sujeitos, seu acesso na universidade e as ações para sua permanência e acessibilidade.

A educação inclusiva é considerada um paradigma, originada nos princípios dos direitos humanos, e “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2010a, p. 09).

Nesse viés, a inclusão tenta superar barreiras e possibilitar maior inserção das pessoas com deficiência nos distintos meios, dentre eles, as instituições educacionais em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, retomando direitos descritos em políticas públicas há vários anos.

A Constituição Federal de 1988 já apontava caminhos em direção a uma educação inclusiva. O Artigo 206 cita, no inciso I, o ensino baseado em princípios como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). E o Artigo 208, inciso III, descreve que o Estado deve garantir, dentre outros direitos, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Defendiam-se, então, princípios de equidade e direitos iguais no acesso às instituições, e atendimento especializado que contribuisse para a permanência desses sujeitos.

A Lei Nº9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retoma diversos itens da Constituição de 1988, amplia alguns Artigos e apresenta novas concepções, direitos e deveres. Em seu Artigo 2, defende que a educação é dever da família e do Estado “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). Reforça, no Artigo 4, o dever do Estado mediante a garantia de: obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental;

universalização do Ensino Médio gratuito; oferta de AEE; atendimento gratuito em creches e pré-escolas; acesso aos mais elevados níveis de ensino; ensino noturno regular; EJA; atendimento ao estudante por meio de programas suplementares de assistência; qualidade do ensino; vaga em escola pública próxima à residência do estudante (BRASIL, 1996).

Inúmeros direitos são descritos no Artigo 4 em seus dez incisos, muitos deles provenientes da Constituição Federal de 1988, inclusive o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com necessidades especiais. Outro marco da LDB 9394/96 em relação aos estudantes com necessidades especiais é o Artigo 59, que descreve que os sistemas de ensino assegurarão a estes estudantes: a adequação curricular às necessidades, professores com formação específica ao atendimento especializado, igualdade de acesso aos benefícios de programas sociais suplementares,

[...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 22).

Com essas medidas previstas na LDB, percebe-se a preocupação em garantir: currículo e recursos que atendam às necessidades dos estudantes, professores especializados, educação visando à inserção do estudante na sociedade e no mundo do trabalho, e igualdade de benefícios de programas sociais. No entanto, a inclusão chegou às escolas e universidades envoltas em dúvidas, poucos recursos, falta de especialização de muitos professores para atender aos inclusos, discriminação de alguns, e diversos obstáculos a serem superados.

No ano de 2004, o documento *Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* foi publicado pelo Ministério Público Federal, tendo por objetivo “[...] disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2010a, p. 14). Nesse mesmo ano, o Decreto Nº5.296/04 regulamentou a Lei Nº10.048/00 e a Lei Nº10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a “[...] promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004, p. 1). O Capítulo III deste Decreto pontua, então, as condições gerais de acessibilidade, destacando, no Artigo 8, inciso I, que se considera acessibilidade:

## AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 03).

Os aspectos descritos como acessibilidade ampliaram, assim, a compreensão de ações que garantissem o acesso aos espaços públicos a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Outra importante política no cenário da educação nacional é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, que cita a fragmentação da educação no Brasil e suas “falsas oposições”. Frisa que essa fragmentação contribuiu, por exemplo, para aumentar a oposição entre educação regular e educação especial, afirmando que

[...] a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, 2007, p. 9).

O PDE busca superar essa fragmentação e oposição a partir de uma visão sistêmica da educação. Destaca que a educação é um processo de socialização e individuação direcionada para a promoção da autonomia, não podendo, assim, ser segmentada (BRASIL, 2007). Esse plano defende, também, a qualidade, equidade e potencialidade.

Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas. (BRASIL, 2007, p. 41).

Dessa forma, o PDE reforça a valorização das diferenças e a redução das desigualdades indo em direção a uma educação inclusiva. Ainda no ano de 2007, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivo o acesso e a plena participação dos estudantes

público-alvo da educação especial “[...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007, p. 19).

Dentre os direitos garantidos por essa política está a “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” e o “Atendimento educacional especializado”. Ambos, importantíssimos ao se pensar a inclusão. Essa política define a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que perpassa os demais níveis, etapas e modalidades, “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2007, p. 21).

Evidencia-se, assim, que a educação especial realiza o AEE, oportuniza recursos e serviços que contribuam com o ensino e a aprendizagem nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação. Entretanto, ressalta-se que nem todos os estudantes que ingressam na universidade pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência querem ser identificados ou receber o atendimento educacional especializado.

Com esta breve contextualização de algumas políticas públicas nacionais, as quais se referem aos direitos dos cidadãos, deveres do Estado, recursos, acessibilidade, inclusão e educação especial, pode-se adentrar em um ponto específico: o atendimento educacional especializado.

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AVALIAÇÃO**

O atendimento educacional especializado (AEE) é “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente” (BRASIL, 2008, p. 27), integrando a proposta pedagógica da instituição e tendo como função primordial o atendimento dos estudantes com necessidade educacionais especiais. O processo de recepção desses estudantes na sala de recursos multifuncionais, onde ocorre no turno contrário o AEE, implica uma avaliação inicial que encaminhará para a seleção de recursos e materiais pedagógicos que favoreçam o acesso aos conteúdos a serem aprendidos e a participação plena no contexto da escola.

As ações desenvolvidas no AEE não substituem a escolarização, mas servem de complementação à formação dos estudantes, visando à autonomia e independência de cada sujeito no contexto educacional e fora dele (BRASIL, 2010a).

No Artigo 2 do Decreto N°6.571/08 apresentam-se os objetivos desse atendimento, incluindo, além do acesso à escola e seus recursos, a continuidade aos demais níveis de escolaridade e a transversalidade de ações com o ensino regular (BRASIL, 2010a).

Para realizar o atendimento educacional especializado são necessários profissionais com conhecimentos específicos, como: Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, Soroban, comunicação alternativa, adequação e produção de materiais didáticos, tecnologia assistiva, dentre outros (BRASIL, 2010b).

Pode-se afirmar, ainda, que o AEE vem se constituindo como um importante dispositivo pedagógico que favorece sobremaneira a aprendizagem dos estudantes com necessidade educacionais especiais. Uma das características que repercute favoravelmente a prática do AEE é que ele dispõe de “[...] conteúdos e exigências técnico-pedagógicas específicos que necessitam ser aprendidos e incluídos pelos professores para que estes possam atender adequadamente aos estudantes sob sua responsabilidade” (SANTOS, 2012b, p. 01).

Esse atendimento é essencial para muitos estudantes, seja na Educação Básica ou Superior. Entretanto, na universidade prevalece, muitas vezes, a crença de que os estudantes, por serem provenientes de outras instituições (Educação Básica), e por terem uma faixa etária mais elevada (jovens e adultos), teriam condições de ingressar nesse nível de ensino, desenvolver-se, aprender e concluir um curso sem o auxílio de outros profissionais. Contudo, com base nas discussões apresentadas neste estudo, tem-se percebido que a inclusão tem ganhado cada vez mais espaço e que o acesso às instituições de ensino superior, principalmente, por meio das cotas, tem colaborado para que as universidades precisem se aperfeiçoar e ampliar as possibilidades de permanência dos estudantes na instituição, oportunizando recursos materiais (infraestrutura coerente com a proposta de acessibilidade) e humanos (profissionais especializados) que favoreçam a aprendizagem e a conclusão do curso no qual se está matriculado. Faz-se necessário, nesse viés, “[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2007a, p. 24).

Os professores do AEE, nessa perspectiva, utilizam materiais diversos no atendimento aos estudantes, saindo do tradicional e buscando recursos diferenciados a fim de facilitar o aprendizado dos sujeitos e adaptar as atividades para as suas limitações. Alguns materiais são: jogos pedagógicos, materiais adaptados, histórias, computador, material audiovisual. Lembrando que o atendimento educacional especializado não é “um período extra de reforço dos conteúdos acadêmicos ensinados na sala de aula comum. A perspectiva é de uma construção particular de conhecimento importante para a vida acadêmica e geral do estudante” (SANTOS, 2012a, p. 944).

Nesse caminho, é importante destacar que a avaliação também precisa ser diferenciada. Seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, a avaliação, geralmente, é um desafio para os professores: realizar a mesma avaliação com todos os estudantes? Avaliar o progresso do estudante e não seu rendimento final? Fazer uma avaliação comparativa ou individual? Essas questões e dúvidas tomam proporções ainda maiores quando se referem a estudantes com necessidades especiais, e o atendimento educacional especializado auxilia a pensar o trabalho com esses sujeitos e os recursos que auxiliam o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

A Política Nacional de Educação Especial apresenta a avaliação pedagógica como um processo dinâmico, processual que “considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do estudante quanto às possibilidades de aprendizagem futura” (BRASIL, 2010b, p. 23).

Dessa forma, na avaliação consideram-se o percurso do estudante e seu progresso, entendendo a avaliação inserida em um processo de reflexão e desenvolvimento individual. No caso do AEE, a avaliação é ainda mais particular, já que é pensada a partir das especificidades e limitações do estudante com que se está trabalhando, sendo essencial flexibilizar procedimentos e práticas.

Santos (2012a, p. 943) aponta possibilidades para essa avaliação, afirmando:

[...] que seja capaz de demonstrar a evolução progressiva do desenvolvimento; a aquisição dos conteúdos que foram selecionados no planejamento; o desenvolvimento atual; forma como o estudante se porta e usa recursos nas situações de aprendizagem; o que ele é capaz de fazer mesmo com a mediação de terceiros; a autonomia; a relação grupal.

A autora destaca, ainda, a importância de que “as potencialidades do estudante sejam comparadas com seus próprios parâmetros [...]” (SANTOS, 2012a, p. 943). Esse processo de conhecer as peculiaridades dos avaliados contribuirá para que as decisões acerca do planejamento educacional compreendam ações que corroborem a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação, fazendo com que os dados do processo de avaliação sirvam para acompanhar o progresso do estudante, comparando-o com ele mesmo (BRASIL, 2006).

Dessa forma, a avaliação busca perceber as potencialidades e dificuldades do estudante a partir do uso de materiais e atividades significativas para ele, percebendo o estudante em suas particularidades.

## CONCLUSÃO

Com base nas discussões realizadas percebe-se que o caminho que se está percorrendo é o de uma educação para todos, que respeite e valorize as diferenças, que possibilite não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes na instituição, possibilitando, assim, com que a inclusão seja, realmente, vivenciada. Afinal, oportunizar apenas o acesso à universidade não é o suficiente. Precisam-se oferecer possibilidades aos estudantes com necessidades especiais a partir de recursos, atendimentos e infraestrutura que possibilite que eles permaneçam na instituição e concluam seus cursos.

Nesse contexto, o atendimento educacional especializado pode ser entendido como importante ação na direção de uma proposta inclusiva, de maneira a proporcionar aos estudantes apoio pedagógico, acessibilidade, eliminação de barreiras que impedem sua participação e aprendizado.

O atendimento educacional especializado, em conjunto com outras ações de acessibilidade, corrobora a permanência do estudante na instituição e, assim, minimização da evasão e da repetência na universidade. Nesse viés, o AEE colaborará para o desenvolvimento dos estudantes, seu aprendizado e conclusão do curso, apresentando ao estudante novas ferramentas/recursos, expectativas e uma nova visão das atividades.

Adequado ao trabalho realizado na instituição na perspectiva da inclusão e do AEE, precisa estar uma avaliação que considere o estudante em sua individualidade, conhecendo suas limitações e possibilidades, realizando um acompanhamento do seu desenvolvimento de forma contínua, fazendo adaptações, considerando, assim, seu progresso e autonomia na realização do que lhe é proposto.

Por fim, considerar todos os pontos apresentados neste estudo (políticas públicas para a educação, inclusão, educação especial, atendimento educacional especializado e avaliação) é caminhar em direção a uma proposta que valoriza os estudantes e suas diferenças, oferece possibilidades e permite almejar e alcançar objetivos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. In: **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007. In: **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A avaliação como processo de tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas. In: **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº5.296** de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 09 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 09 jan. 2014.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de estudantes com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva et al. Atendimento educacional especializado e as ações didáticas desenvolvidas pelos professores: reflexões iniciais. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas, 2012b. p. 01-10. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/3774p.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.



**AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
O QUE A PSICANÁLISE PODE  
CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO  
DO DIAGNÓSTICO INICIAL?**

**Cesar Bridi Filho**

O processo de avaliação é um processo subjetivo, interativo e que serve como norteador das ações dentro do espaço escolar. No Atendimento Educacional Especializado, a avaliação inicial muitas vezes norteia o trabalho a ser realizado. No campo educacional ou pedagógico, diversas teorias servem de apoio e suporte para intervenções junto aos sujeitos que frequentam esse espaço.

Mesmo quando muitas vezes a possibilidade técnica se efetiva, o campo subjetivo permeia permanentemente as relações dessa aprendizagem. Sutil, invisível, mas de força intensa, a construção da subjetividade ou do campo simbólico, é a energia que recobre o corpo, sua constituição física e suas manifestações possíveis no mundo.

No texto a seguir, traça-se uma discussão sobre o espaço do campo psicopatológico e algumas contribuições da psicanálise para esse momento interativo.

Ao longo do texto, foi utilizada a palavra “avaliador” como forma de designar o profissional do Atendimento Educacional Especializado, que interage com o sujeito que busca ou é encaminhado ao serviço. A designação não se refere ao trabalho de avaliação, mas apenas como uma forma de marcar uma posição dentro do intrincado processo de acolhida nesse espaço.

### **SOBRE O CAMPO DA PSICOPATOLOGIA**

A avaliação é um dos principais elementos que compõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Baseada em preceitos teóricos para a avaliação pedagógica, calcada em teorias que norteiam o processo de aquisição do conhecimento, que por elementos progressivos, desenvolvimentistas ou dialógicos, toda a avaliação é uma forma de interação humana.

Na atualidade, o conhecimento do campo neurobiológico avança e muitos dos comportamentos são identificados pela genética ou pela estruturação neurológica do sujeito, porém, a organização dessas estruturas ganham contornos singulares em cada sujeito. A mesma patologia ou transtorno apresenta características sintomatólogicas e de expressão comportamental em um espectro amplo, de sujeito a sujeito.

A combinação de história individual e social e as características combinatórias das intensidades dos sintomas de uma determinada patologia formam quadros individuais, únicos e característicos a cada sujeito que o porta. Mesmo no campo da patologia, há variações de intensidade, duração e prejuízo. Um diagnóstico, para qualquer adoecimento é feito pela combinação desses três elementos, que levam em conta o tempo longitudinalmente desse adoecimento, o grau de intensidade com que o sintoma se manifesta e qual o prejuízo para si e para o entorno desses sintomas (DALGALARRONDO, 2000).

Toda a avaliação psíquica é subjetiva e leva em consideração aquele que observa e o relato daquele que a vivencia. Esse é um momento importante do contexto avaliativo, no qual os elementos subjetivos dos seus participantes tentam encontrar um ponto em comum para o início do processo. Avaliar não é dar um diagnóstico, mas encontrar o início do caminho para o bem-estar do sujeito. Neste contexto, o avaliador tem papel importante ao auxiliar o avaliado sobre qual o seu potencial expressivo e qual a dificuldade que se manifesta e impede esse potencial. Não cabe ao avaliador predeterminar o que deverá ser feito ou esperado, apesar desse parecer sempre o caminho mais adequado, em muitas das nossas situações.

Nas palavras de Marcelli, *“a descrição semiológica, a determinação de uma conduta não podem, portanto, bastar para definir seu papel patogênico ou organizador. Uma avaliação dinâmica e econômica deve ser acrescentada a isso”* (1998, p. 49). Na referência desse autor, o quadro sintomatológico não pode ser prevalente sob o aspecto subjetivo que compõe todo o processo avaliativo. Nesse contexto, a interação entre as subjetividades dos seus participantes pode ser decisiva, não apenas para o processo inicial de avaliação, como para todo o desenrolar das ações posteriores.

Sob esse aspecto, os sintomas – ou o quadro nosológico – que compõem cada um dos diagnósticos que determinam e nomeiam os transtornos com que trabalhamos – incluindo os variados quadros de deficiência – passam a ter um valor relativo no que concerne à avaliação. A formatação de um diagnóstico não é um encaixe de sintomas em um quadro descritivo, mas sim a construção de um olhar perceptivo, sutil e de extensa relativização à história do sujeito e do meio em que está inserido.

O olhar avaliativo é que agregará e dará valor a cada uma das manifestações do sujeito, quer ele seja feito por um médico, um psicólogo, quer seja feito por professor do AEE. Não há diferença no que se refere ao elemento “avaliar”, sendo que as diferenças estarão na teoria em que cada qual se baseia e qual é a ótica e o ponto observado no sujeito. Se em geral, a medicina se ocupa dos elementos orgânicos, a psicologia dos processos psíquicos e a educação dos aspectos cognitivos, não podemos esquecer que essas grandes áreas estão inter-relacionadas e são interdependentes ao longo do desenvolvimento humano.

O modo como observamos o campo patológico é formado pelo olhar do observador. Na referência de Vasques à Gadamer (autor que trabalha sobre a hermenêutica - o estudo da interpretação de textos escritos), a autora ao discutir a observação sobre a subjetividade na leitura dos diagnósticos explicita “não existe um método objetivo que valide a verdade. A Verdade é uma impossibilidade e suas leituras são sempre ideológicas, nunca neutras ou imparciais” (2008, p. 167).

Nessa perspectiva, o diagnóstico – e o reconhecimento do campo patológico e suas delimitações – está potencialmente apoiado na capacidade interpretativa do avaliador. O avaliador deixa de ser apenas o elemento que une a teoria ao sujeito, mas aquele que seleciona os elementos da teoria e os elucidada sobre o objeto de observação. Desse modo, aquele que interage tem a responsabilidade e o poder de potencializar ou não, todas as áreas do sujeito, partindo de seu ponto de vista. Um avaliador dentro do campo patológico vai sempre determinar as áreas potenciais de cada sujeito, bem como suas áreas em deficiência, conforme sua própria história pessoal, que inclui sua perspectiva teórica, sua formação cultural e seu objetivo com o processo ao qual está submetendo a si e ao avaliado.

O campo da patologia é formado por linhas subjetivas que variam conforme a cultura, a época e o objetivo social naquele momento histórico. Histórias de adocimentos e de perspectivas de cura de uma determinada época podem parecer atrocidades algum tempo depois. Basta revisarmos historicamente os processos anteriores ao surgimento do AEE no que se referem aos estudantes com deficiência. A própria ideia de inclusão é recente e ainda encontra muitos opositores, muitos deles com uma ideologia calcada em elementos recentemente avalizados socialmente. Na atualidade, a ideia de Escola Especial/Escola Inclusiva é um determinante na construção do olhar sobre a patologia, sua extensão e seu posicionamento para a intervenção sobre o sujeito.

Ao referendar sobre “normalidade”, Bergeret (1998) afirma: “a normalidade é mais comumente encarada em relação aos outros, ao ideal ou à regra” (p. 23). Nessa afirmação, podemos perceber que os elementos que determinam a normalidade (como elemento de oposição da patologia) são sempre elementos pressupostos ou almejados no sutil campo das inter-relações.

Nesse contexto, a figura do professor do AEE tem em si a responsabilidade sobre o direcionamento das ações previstas para esse espaço pedagógico, bem como de determinar qual o campo patológico ou não que irá trabalhar e ajudar na reconstrução das amarras sociais e culturais desse sujeito com o qual interage. A patologia ou deficiência está menos no sujeito do que naquele que interage com ele.

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

Psicanálise não é psicologia. A psicologia é a ciência que estuda o comportamento humano, a psicanálise é um aporte teórico que, segundo Brenner, “é um corpo de hipóteses a respeito do funcionamento e desenvolvimento da mente do homem. É uma parte da psicologia geral” (1975, p.17). Assim sendo,

uma das formas de compreendermos os aspectos psicológicos dos sujeitos é a psicanálise e é sob essa ótica que versam as discussões posteriores.

Nas palavras de Kupfer, “a psicanálise pode transmitir ao educador ( e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho” ( 2000, p.9). A psicanálise é uma forma de perceber as relações que se estabelecem ao longo da nossa jornada de vida, quer no universo interno, quer na borda desse universo com os demais. Ao invertermos a lógica da busca de referência de avaliação, retirando sua força da previsibilidade, do esperado, do ideal, e invertermos o sentido para a nossa própria forma de observar, interagir ou criar expectativas, mudamos o sentido das ações avaliativas.

A educação é uma das formas efetivas e permanentes de transmissão da conduta social, das expectativas sobre o sujeito, das normativas de uma sociedade. É por meio da educação que inserimos o sujeito no grupo amplo da sociedade, logo após sua acolhida nas linhas e amarras familiares.

Ao nascer, o sujeito é depositário de expectativas e sonhos familiares, sendo essas expectativas fruto das combinações sutis e invisíveis – de extrema força – do ideal de uma determinada cultura ou época. Não é possível desvincular o ideal sobre um sujeito, da força subjetiva que cerca um determinado grupo. Isso que chamamos “realidade” é a conjunção das expectativas sociais, manifestas nas possibilidades do sujeito frente ao seu grupo. Ou seja, o que chamamos realidade é o encontro do que somos junto ao que desejamos (para nós e para os outros).

A nossa estrutura psíquica, subjetiva e individual, é o elemento que recobre o corpo físico, é ela que potencializa ou impossibilita o próprio desenvolvimento desse corpo. A estrutura psíquica, quando visualizada como um elemento potencial e não como uma consequência do desenvolvimento, pode ser compreendida como a possibilidade de mudança em todo o desenvolvimento. Nas palavras de Kupfer, “o eu ocupa necessariamente um lugar central, já que ali se encontra a sede de todas as funções responsáveis pela regulação da relação com a realidade” (2000, p. 25). O eu, ou a estrutura psíquica é determinante no modo como o sujeito vai construir seu futuro e suas relações, entretanto, não é uma relação de determinismo, mas sim de amplas possibilidades a partir dessa estrutura prévia.

Isso nos faz refletir sobre concepções estritamente comportamentais que ligam patologias, transtornos ou deficiências com comportamentos predeterminados e imutáveis. Ao pensarmos assim, estamos associando o sujeito a um diagnóstico meramente. O diagnóstico que norteia a concepção do adoecimento, da deficiência é apenas uma listagem de comportamentos explícitos que se mostram comuns a muitos sujeitos com as mesmas impossi-

bilidades, mas isso não significa que sejam comuns a todos os sujeitos, no que se refere a sua estruturação psíquica, sua subjetividade, suas potencialidades.

Se o diagnóstico nos mostra as relações que o corpo estabelece com a expectativa e o ideal social, mostrando impedimentos sobre o esperado para uma determinada situação, ele não serve como parâmetro para as possibilidades que podem se manifestar nesse sujeito.

Nos sujeitos que socialmente, ou seja, dentro da perspectiva do ideal social sobre uma criança ou adolescente, necessitam de auxílio para cumprir esse ideal – no caso do AEE, o aprendizado – as organizações sociais (como a escola ou o processo pedagógico) elaboram um plano complementar ou suplementar na tentativa de adequar o sujeito ao ideal social. Ao incluirmos sujeitos que explicitam a divergência com a norma social esperada no âmbito escolar, afirmamos a diferença no olhar sobre aquele sujeito. Reconhecemos que ao olharmos para aquela criança, identificamos nela elementos que diferem da maioria das crianças que olhamos cotidianamente. Nesse caso, dispositivos sociais são construídos para a assemelhação dessa criança à maioria dos comportamentos esperados. É importante frisar a ideia de comportamento, porque o que nos é visível sempre é a manifestação possível daquele sujeito, nunca as suas construções internas.

Sobre o aspecto subjetivo, podemos inferir apenas, a partir do olhar do seu comportamento manifesto. Para tanto, retornamos ao que já discutimos anteriormente, é o olhar que abre a possibilidade para a percepção das nuances do sujeito, o olhar de quem avalia e que conecta com a expectativa social. A essa relação, chamamos de campo simbólico.

O campo simbólico é a porção subjetiva que recobre o corpo, dando a ele a força para o seu desenvolvimento. Sob o olhar de um outro, vamos inserindo ao longo de toda a vida do sujeito, em uma relação dual com todos que o cercam, elementos que recobrem o aspecto físico ou orgânico, caracterizando singularmente cada um de nós. De força potencial intensa, é esse campo simbólico o que nos torna sujeitos únicos e nos diferencia uns dos outros. No que se refere à singularidade das manifestações corpóreas, quer seja na sua manifestação sobre o mundo, quer seja sobre seu desejo ou diferenciações dentro de um mesmo quadro de adoecimento, afirma Jerusalinky “trata-se de demonstrativos de até que ponto as determinações simbólicas capturam o corpo da criança (e não só da criança) colocando a serviço da expressão sintomática psíquica, ao mesmo tempo que desconhece ou se contrapõe à função fisiológica do órgão” (1999, p. 24). O modo como reconhecemos a cada um – inclusive a nós mesmos – está calcado no modo como cada um subjetivamente reconstruiu sua história e a manifestou no seu próprio corpo, independente de quaisquer alterações orgânicas manifestas.

A característica da escuta psicanalítica é a sua capacidade de apreender as manifestações do outro sem prévias inferências ou direcionamentos. É sobre esse ato interativo que chamamos de Escuta, que se baseia a interatividade com os sujeitos. No campo psicanalítico, imagina-se que todas as manifestações dirigidas ao outro é uma forma comunicativa, seja na expressão da linguagem, seja em manifestações do corpo. Esse conjunto de manifestações, que incluem o orgânico e o subjetivo de cada indivíduo, chamamos de linguagem. Ao dirigir-se a outro, a linguagem ganha intencionalidade e carrega em si todo o desejo de manifestação, de interação de um comunicante a outro. Ao acionar os meios possíveis, o sujeito se manifesta como um todo, quer pela linguagem, quer pelo corpo ou até mesmo por um sintoma. Em muitas crianças, o sintoma, a incapacidade, a disfuncionalidade é uma linguagem expressa de algo que lhe incomoda, que ela não encontrou outra forma de expressá-lo, sem que seja na condição sintomática, de impossibilidades.

Um sintoma – e nesse caso podemos incluir as nuances expressivas e singulares de cada criança frente à sua deficiência – é uma expressão tão intensa, uma manifestação tão contundente, como qualquer palavra ou pedido. Ao realizarmos a escuta dentro do campo psicanalítico, não há uma separação entre criança e sintoma, mas a percepção que a criança é o seu sintoma, é na expressão de uma deficiência, a recriação subjetiva sobre o aspecto orgânico que lhe cabe expressar-se. Ao observarmos a expressão sintomática sem um juízo prévio, sem uma crítica ou expectativa, podemos gradualmente ver emergir o sujeito que se manifesta sob essa casca sintomática.

A diferença marcada entre seres humanos é sempre um ponto de angústia, quer seja para pais, quer para a escola e seus serviços. Na receptividade da escuta psicanalítica, os juízos morais e as predeterminações associadas às expectativas ficam suspensos. O foco não é diminuir a angústia ou confirmar expectativas, mas sim compreender o sentido que aquele sintoma tem na expressão da vida de seu portador e o significado que marca as relações que ele estabelece a partir dessa condição.

Segundo Manonni (1989), o sintoma de uma criança é uma ressonância da angústia dos pais. Dentro do contexto familiar, a criança é induzida a assumir um papel inconsciente, dinâmico e complementar às expectativas parentais, o que torna, muitas vezes, a relação patogênica. Sob essa perspectiva, podemos pensar que as figuras parentais podem criar dentro do campo simbólico uma figura idealizada ou fortemente desvalorizada, na qual a criança por um ato de sobrevivência é obrigada a se encaixar.

O olhar de um cuidador pode estar atravessado por medos e angústias que impossibilitem qualquer desenvolvimento, mesmo quando a criança entra em contato com um universo de novas possibilidades, como o universo escolar. Muitas situações

que ocorrem dentro de um espaço de atendimento como o AEE ou a sala de aula regular não são reconhecidas pelos pais ou cuidadores. Muitas vezes a escola precisa reorganizar a imagem psíquica que os pais têm sobre seus estudantes, apresentando-lhes um sujeito, uma criança ou adolescente que eles não acreditam que pariram.

Muitos trabalhos iniciais dentro do AEE estão vinculados à avaliação da expectativa parental e a reorganização das fantasias dos pais sobre seus filhos. Falas que explicitam impossibilidades, também podem cruzar-se com falas (e fantasias) de múltiplas possibilidades que não são reconhecidas por ninguém mais que os próprios pais. A fantasia de que a escola é incompreensiva, pouco dedicada ou ignorante sobre as especificidades de uma determinada situação deficitária é frequente no discurso dos pais. Muito da angústia que busca uma cura ou uma melhora significativa, também gera fantasias irreais sobre aquele sujeito. Devemos compreender essa situação, como um conjunto de defesas que os próprios cuidadores criam, de forma inconsciente, para continuarem apostando e inserindo a criança na sua dinâmica familiar. Quer seja por uma insuficiência, quer seja por uma supervalorização, a criança ocupa um lugar dentro dessa dinâmica e porta em si as expectativas, os sonhos e frustrações dos seus cuidadores. Cabe ao avaliador que acolhe essa dinâmica, possibilitar a fala dessas crenças e angústias como forma de aproximação e entendimento da dinâmica familiar na qual a criança está inserida.

Toda criança ao nascer traz consigo a missão de realização das expectativas parentais. Sutilmente, os pais vão valorizando ou depreciando cada manifestação da criança e, conseqüentemente, moldando a estruturação psíquica e as manifestações da criança e seu comportamento. O movimento é sutil e atinge todas as dinâmicas familiares, independente da presença explícita de sintomas patogênicos. Todos somos criados à imagem e semelhança daquilo que nossos pais idealizaram para nós. Esse é o alinhavo de todas as relações humanas, principalmente no que se refere à dinâmica familiar. As diferenciações ocorrem nos humanos quando uma vez lançadas as expectativas, as organizações individuais conseguem cumprir ou não essa premissa. Essa talvez possa ser uma teorização que nos elucida, porque irmãos criados pelos mesmos pais apresentam sentimentos e comportamentos diferentes. O mesmo pode ser ampliado para o campo da escola. Estudantes colocados sob a mesma situação de aprendizagem mostram elementos interativos e características diferentes para o aprender. A sutileza do campo simbólico que perpassa a todos nos possibilita a diferença humana.

Na sala do AEE, a situação não se difere, apenas se transfere para o campo do aprender. A deficiência, a impossibilidade ou a peculiaridade de cada estudante e suas dificuldades é fruto, não de uma constituição genética ou orgânica, mas da guerra permanente entre o corpo e a subjetividade que lhe é imposta. Ao tentar

atender às expectativas familiares e sociais (aqui representadas pela escola) o sujeito exprime sua forma de enxergar o mundo e de construir um olhar sobre si mesmo.

Ao avaliador que recebe esse novo elemento em seu grupo de trabalho, cabe decifrar essa dinâmica psíquica previamente estruturada e como ela se manifesta dentro da nova dinâmica propiciada pela escola. A dificuldade escolar é um sintoma a ser decifrado. Nele, estão encerrados todo o passado daquele sujeito e, provavelmente, todas as esperanças de futuro até então. Como uma esfinge que guarda o portão de uma grande cidade, é no sintoma que se ganha o acesso ao dinamismo psíquico do sujeito. O corpo ou a cognição manifestam seus pedidos de ajuda na sua expressão cotidiana. Cabe ao avaliador decifrá-los.

Se a criança é um sintoma das expectativas parentais, o avaliador é o sintoma das expectativas escolares. Ao interagirmos com um sujeito com o objetivo de incluí-lo dentro do campo escolar, como representantes da escola, tendemos depositar sobre ele também as expectativas relacionadas à escolarização, sejam elas quais forem. O humano para mover-se dentro do seu campo simbólico cria elementos ideais a serem atingidos. Esse é o movimento permanente dentro das relações, quer com expectativas sobre si mesmo, quer sobre qualquer outro com quem nos relacionamos. Não há interatividade se não houver idealização, quer para condições saudáveis, quer para o seu inverso. Mesmo quando percebemos que há um desinvestimento de um sujeito a outro, nesse desinvestimento o ideal é de uma desvalorização. A idealização não carrega juízo moral, mas aspectos afetivos e de apostas subjetivas em outra pessoa. No caso do profissional da escola, não é diferente. Somos permanentemente atingidos pela expectativa social representada pela escola, bem como pela demanda que nos trazem os pais e a criança. Aprisionado no meio desta teia invisível, mas de intensa força, o avaliador precisa compreender como se mover, possibilitando que ambos os lados possam interagir e ampliar suas relações.

A ideia inicial de que somos parte de um todo subjetivo, quer pela nossa forma de olhar, quer pela nossa cegueira frente a pontos obscuros da relação que se estabelece, se mostra novamente presente nessa situação. O olhar de quem recebe, é o olhar perpassado por essas linhas tênues que interagem no campo escolar. A expectativa é de ambos os lados, de acolhida e de permanência, de impossibilidades e de redimensionamentos.

A leitura do sintoma – da expressão do sujeito no mundo – é um ato amoroso e sofrido ao mesmo tempo. Cabe ao avaliador perceber em qual nicho da dinâmica familiar esse sujeito foi colocado, a qual sofrimento ou expectativa ele está ligado e a quais as possibilidades de futuro ele está voltado. Esses elementos todos estão expressos no discurso dos pais, nas entrelinhas do texto com que

apresentam seu filho à escola. Nas palavras de Manonni, “o que importa não é a situação relacional, mas o que se passa no discurso, ou seja, o lugar de onde o sujeito fala, a quem se dirige e por quem?” (1999, p. 48). A situação é dada pelo emaranhado e pelo direcionamento subjetivo de quem o proclama e o lugar que vai ocupar no imaginário daquele que escuta.

Desmembrando o enunciado da autora, ao escutar, o avaliador poderá identificar em qual posição essa criança ocupa na dinâmica familiar, podendo estar alocado desde uma posição de completa impossibilidade para ações familiares, como um impedimento do curso natural da vida, até a posição de extrema e intensa busca de reconhecimento permanente, da criança e dos pais. Muitas vezes, a família toma a criança como uma sentença de morte familiar, dos sonhos anteriores ao seu nascimento. Muitos deixam de viver suas vidas, seus relacionamentos conjugais, voltando-se exclusivamente para a criança. Nessa situação, os pais escondem, sob a “doença” da criança, as frustrações de suas próprias vidas e suas impossibilidades de construir novos sonhos, apesar da situação dramática em que estão inseridos. Em oposição, alguns podem tomar a criança como um estandarte da sua condição e transformar a criança em um campo de batalha social, na busca do reconhecimento permanente para seu sofrimento, mesmo que aparentemente pelo seu inverso. Ao mostrarem-se extremamente competentes, zelosos, incansáveis, mostram também a dificuldade em abandonarem um sonho de normalidade previamente estabelecido. Não há porque culpar os pais quer por uma posição, quer por outra, mas sim entender de que ponto eles iniciam sua jornada na constituição desse sujeito.

A quem se dirige esse discurso refere-se ao pedido implícito na relação que estabelece com a escola. Ao posicionar o pedido da escolarização, cabe verificar qual posição a escola ocupa nos sonhos parentais. O valor e a expectativa que a escola produz sobre esse novo sujeito e sua família é determinante para todo o processo e sua evolução. A comparação ou desqualificação de ações da escola pode ser fruto de uma permanente comparação com outros campos do saber, como a psicologia ou medicina. Se o médico sabe sobre o orgânico, a escola sabe sobre o aprender. Cabe à escola determinar qual caminho seguir para a execução desse processo, incluindo suas próprias regras, direcionamentos e imposições educativas, arcando com as responsabilidades para o processo educativo. O conhecimento das outras áreas pode servir como referência dentro do âmbito escolar, mas nunca como norteadores ou delimitadores das atitudes educativas e pedagógicas que a escola apresenta a todos os seus estudantes.

Por fim, por quem é pronunciado esse discurso, desvela o universo de quem o produziu. Muitas vezes os pais, no auge de sua angústia, tomam o discurso médico, psicológico ou até mesmo pedagógico para justificarem seus desejos, medos ou ações. Em muitas situações, pede que a escola ou o profissional que está em contato no momento, avalize suas ações, permitindo que possam justificar suas atitudes através da anuência de outra pessoa. Quem anuncia o discurso traz consigo um histórico de jornadas, de buscas e de sofrimentos pelos sonhos perdidos e pede a quem o escuta um pouco de colo e compreensão.

A avaliação inicial (e ao longo do trabalho) é sempre um processo intenso, dual e que acarreta sofrimento para ambas as partes. Ao escutar e iniciar o processo, o avaliador recruta sua própria história e sua perspectiva de vida para interagir com o novo sujeito. Cada pergunta, cada direcionamento é fruto da vivência anterior, das angústias e sofrimentos até aquele momento. Cada interação é uma revivência intensa das diretrizes da sua vida.

Para o escutado, o processo não é diferente. Cada pergunta e cada resposta contém a biografia das suas ações, crenças, dúvidas e solicitações até aquele momento e uma perspectiva de futuro incerto. A cada resposta, o sujeito se reinventa e acrescenta a dúvida do questionador. A cada resposta um novo sujeito se produz, fazendo deslizar crenças arraigadas e possibilitando que um novo sujeito se forme neste momento.

A psicanálise está na ética de quem a pronuncia, na sua forma de escutar e na sua permanente formulação de dúvidas para a construção do presente e do futuro. Se houver certezas, é no passado que elas vivem.

## REFERÊNCIAS

BERGERET, Jean. **A personalidade normal e patológica**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRENNER, Charles. **Noções Básicas de Psicanálise**: introdução à psicologia psicanalítica. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e Semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JERUSALINKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1999.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

## AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

MANONNI, Maud. **A criança, sua “doença” e os outros**. São Paulo, Via Leterra, 1999.

MANONNI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

MARCELLI, D. **Manual de Psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASQUES, Carla K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGE/UFRGS). Porto Alegre, 2008.

**A CONSOLIDAÇÃO DA  
ESCRITA DIRETA DE SINAIS  
(SIGNWRITING) NA EDUCAÇÃO  
DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A AVALIAÇÃO**

**Eliane de Oliveira Rodrigues  
Elisane Maria Rampelotto**

**A**s pesquisas sobre a educação de surdos são feitas frequentemente e muito já se falou da importância que a língua de sinais tem no desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Toda a reivindicação da comunidade surda por uma língua própria perdeu por muitos anos, além dessa mesma comunidade sofrer por muitos anos também sem ter uma escrita própria. A importância de uma escrita é inegável, partindo do ponto que tal processo é indispensável para o melhor entendimento e desenvolvimento de qualquer língua.

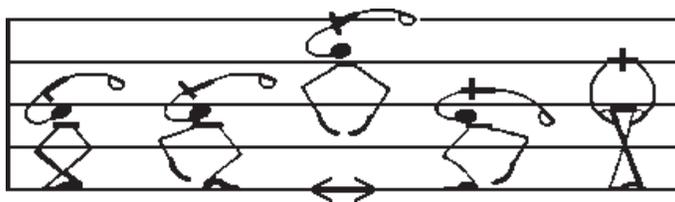
Nesta pesquisa é abordado como tema central o sistema *SignWriting*, que é uma escrita visual direta de sinais e pretende-se problematizar como esse sistema ajuda a construir a identidade da Alteridade Surda. O sistema *SignWriting* foi desenvolvido pela norte-americana Valerie Sutton em 1974, que, primeiramente como estudiosa da dança, criou um sistema de registro para escrever danças. Pesquisadores da Língua de Sinais Dinamarqueses, interessados no trabalho de Sutton, começaram então a fazer a transição do *DanceWriting* para o *SignWriting*. No Brasil, somente no ano de 1996, o professor Dr. Antônio Rocha Costa da PUC-RS descobriu tal sistema.

Poucas são as pessoas em nosso país que pesquisam sobre o *SignWriting*. Na busca de informações sobre o tema, deparamo-nos com vários trabalhos da computação, da linguística e muito pouco da área da educação. Neste viés, vemos que oportunidades estão sendo perdidas, pois as escolas já utilizam esse sistema de escrita e, quando saímos habilitados para trabalhar com estudantes surdos, mal sabemos da sua história, sua importância e sua eficácia na educação de surdos. Propomos assim, como objetivo geral deste trabalho, identificar a importância do *SignWriting* na educação de surdos.

É um estudo relevante, posto que o uso corrente desse sistema de escrita nas instituições educacionais pode favorecer métodos de ensino, aprendizagem e principalmente de avaliação, considerado um dos mais importantes obstáculos na educação de surdos.

## **A HISTÓRIA DO SIGNWRITING**

O *SignWriting* é um sistema de escrita da língua de sinais desenvolvido pela norte-americana Valerie Sutton. Sutton era uma estudiosa de dança, mais especificamente uma bailarina, que criou, no ano de 1951, um sistema para escrever danças denominado *DanceWriting* ([www.dancewrtiting.org](http://www.dancewrtiting.org)), realizando uma notação de coreografias. O *DanceWriting* surgiu quando Sutton estava estudando um coreógrafo dinamarquês chamado Bournoville. Esse sistema de representação foi utilizado no *Ballet* e somente depois de algum tempo foi explorado pelos demais tipos de danças. O dançarino aparece em cinco linhas e cada uma delas significa um determinado nível do movimento da dança.

FIGURA 1 — *DanceWriting*.

Fonte: [www.dancewritting.org](http://www.dancewritting.org)

Pesquisadores da Língua de Sinais Dinamarquesa ficaram interessados neste trabalho, porque estavam estudando um jeito de escrever a Língua de Sinais. A década de 70 foi a época em que começou a transição do *DanceWriting* para o *SignWriting*. Em 1974, na Dinamarca, foi escrita a primeira página em *SignWriting*. As primeiras escritas foram feitas a partir de gravações em vídeo cassete na Universidade de Copenhagen, sendo baseadas na escrita de danças.

Atualmente, Valerie Sutton é diretora do DeafActionCommittee (DAC) - uma organização sem lucros localizada em La Jolla, no estado da Califórnia nos Estados Unidos. O *Signwriting* é um sistema de escrita, que possui dados sobre os movimentos, as mãos, as expressões faciais, o corpo, entre outros movimentos envolvidos na Língua de Sinais, que está sendo sinalizada. Esse sistema permite a qualquer Língua de Sinais a sua escrita, nesse caso, torna-se desnecessária a tradução para uma língua oral.

São três as estruturas básicas do *SignWriting*, baseadas na estrutura da Língua de Sinais: Posição da Mão, Movimentos e Contato. O primeiro pesquisador da estrutura fonológica da língua de sinais foi William Stokoe, na obra *Sign Language Structure* em 1960.

Stokoe identificou na Língua Americana de Sinais três tipos de elementos que chamou de queremas (derivação de *kheir*, que significa mãos em grego. O termo querema (unidade formada com as mãos) foi criado por analogia com o termo fonema (unidade das línguas orais, formada por sons). Essas três unidades, mais conhecidas como parâmetros primários, foram acrescentadas mais tarde, por outros autores, de outras três, chamadas parâmetros secundários. (RAMPELOTTO; NOBRE, 2008, p. 3).

Os Parâmetros Primários da Língua de Sinais são conhecidos como Configuração das Mãos (as variadas formas que as mãos formam), o Ponto de Articulação (o espaço neutro ou regiões do corpo onde o sinal é feito) e o

## AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO AEE

Movimento (formas e direções que os sinais realizam). Enquanto que os Parâmetros Secundários são conhecidos como a Disposição das Mãos (utilização de uma ou duas mãos na sinalização), a Região de Contato (corresponde a qual região da mão entra em contato com o Ponto de Articulação) e a Orientação das Mãos (direção da palma).

Para ilustrar e melhor compreender, serão expostas algumas configurações do sistema *SignWriting*. São configurações básicas de mão, a posição de mão fechada, circular e aberta. Destas variam as demais configurações de mão que totalizam dez configurações de mãos.

**FIGURA 2** — Configurações básicas de mãos.

Representação no Sign Writing	Configuração de Mão
	
	
	

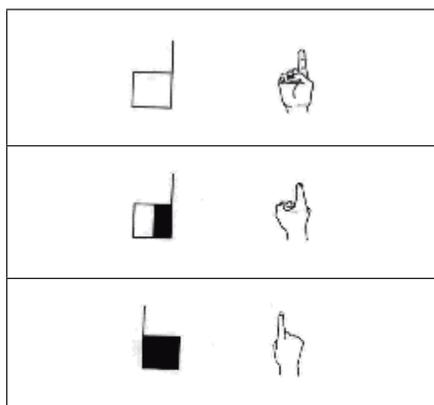
As dez configurações de mãos variam conforme o número de dedos e sua configuração. Para representar os dedos, é preciso adicionar linhas:

**FIGURA 3** — Linhas representando os dedos.



Os símbolos são pintados conforme a direção da palma da mão, exemplo da tabela representa o punho fechado. As configurações de mão circular e aberta também respeitam esta mesma regra.

**FIGURA 4** — Direção da palma.



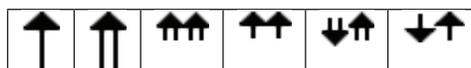
Além de indicar a direção da palma, são indicadas também as orientações da palma nos sentidos vertical e horizontal. Os símbolos até então descritos mostravam as posições da palma no sentido vertical. Na próxima figura, está representado o sentido horizontal, no qual é deixado um espaço em branco entre o símbolo do dedo e da mão.

**FIGURA 5** — Posição da palma (horizontal).



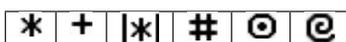
Os movimentos podem ser de dedos ou de mãos, as flechas indicam movimentos de direção das mãos. Na figura abaixo, temos alguns exemplos:

**FIGURA 6** — Movimentos.



As línguas de sinais são compostas muitas vezes por contatos entre a mão com o corpo, a mão com a cabeça, a mão com a mão, etc. São seis os contatos básicos representados pelos símbolos descritos abaixo: tocar, pegar, entre, bater, escovar e esfregar.

FIGURA 7 — Contatos



O sistema de escrita de sinais foi sendo modificado com passar dos anos e com a criação do comitê de ação pela escrita de língua de sinais, o Deaf Action Committee (DAC), a partir do ano de 1988 as pesquisas sempre foram constantes. Também, a partir da criação desse comitê foram publicados os primeiros materiais em *SignWriting*, e desenvolvido o primeiro programa de computador chamado de *SignWriter*<sup>2</sup>, além do comitê indicar as regras do sistema *SignWriting*.

No Brasil, somente no ano de 1996, iniciou-se o trabalho sobre *SignWriting*, com o Professor Dr. Antônio Rocha Costa da Pontifícia Universidade Católica do RS. Esse professor contou com o apoio da Profª Drª Marianne Stumpf e a Profª Drª Márcia Borba nas suas pesquisas, Marianne é surda e desenvolveu importantes trabalhos relacionados aos *SignWriting* e Márcia desenvolveu *softwares* para a escrita de sinais.

O Professor Antônio Costa esteve envolvido na coordenação do grupo SignNet, que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para o desenvolvimento de artefatos tecnológicos. Esse grupo envolveu a Universidade Católica de Pelotas, a Pontifícia Universidade Católica/RS e a Unidade Especial Concórdia da Universidade Luterana do Brasil. O grupo possui um site na internet <http://sign-net.ucpel.tche.br/index.htm>, no qual é possível acessar trabalhos realizados por eles, como: textos escritos em LIBRAS e outros conteúdos importantes para a educação de surdos como sites, programa para computador e publicações científicas.

A criação de ferramentas tecnológicas na educação de surdos colabora muito no aperfeiçoamento do *SignWriting*. Foram criados vários *softwares*, que auxiliam os surdos a utilizarem o sistema de escrita de sinais. Existem vários trabalhos a serem citados, mas àquele frequentemente utilizado na educação de surdos, por facilitar a escrita de sinais, é o editor SWEdit, que tem a função de editar textos no sistema *SignWriting*.

O SWEdit foi criado na Universidade Católica de Pelotas por Rafael P. Torchelsen e o Prof. Dr. Antônio Carlos da R. Costa que contaram com apoio

<sup>2</sup> Programa criado em 1986 por Richard Gleaves e projetado pelo Deaf Action Committee (DAC). Esse programa não é indicado para o ensino da língua, sua criação foi feita para pessoas que já possuem o domínio desta.

financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Na constituição deste editor, os autores enfatizam que o *software* respeita a língua de sinais como língua materna dos sujeitos surdos.

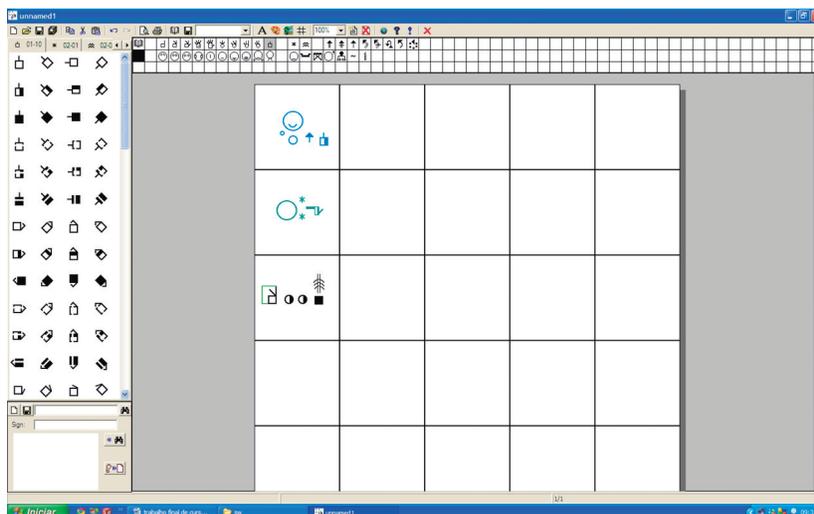
Parte-se do reconhecimento de que as línguas de sinais (gestuais) são as verdadeiras línguas maternas dos surdos – e não as línguas faladas (orais) nas comunidades ouvintes em que eles vivem. Como consequência das particularidades das línguas de sinais, os surdos constituem comunidades culturalmente diferenciadas dentro daquelas comunidades ouvintes em que estão inseridas, o que sempre deveria ser levado em conta na condução da sua educação. (TORCHELSE et al., 2002, p 1).

O SWEdit possui todas as ferramentas necessárias para que seus usuários possam construir textos na escrita de sinais, utilizar textos da língua oral e inserir imagens. Pode-se, a partir desse programa, editar os sinais, editar o documento, além de contar com uma caixa com os dicionários disponíveis. As folhas do documento são demarcadas com quadrados, que tanto podem ser utilizados como podem ser retirados na hora da digitalização. Para os criadores desse programa, as características da interface do SWEdit foram dimensionadas para pessoas surdas, porque utiliza muito o campo visual. Para Stumpf (1999, p. 3), “Tão importante quanto a funcionalidade de um programa de computador é seu aspecto final, sua apresentação, pois é ela que praticamente cativa o usuário”. Embora seja pensado para os surdos, o programa, segundo os autores, pode ser utilizado por qualquer pessoa.

A interface e as ferramentas são similares a dos editores de texto comumente utilizados. Isto torna a interface mais amigável, pois mesmo tendo sido projetada para pessoas surdas, um ouvinte pode aprender a utilizá-la apenas interpretando as funcionalidades similares a outros editores, o que se aplica também aos surdos. (TORCHELSE et al., 2002, p. 3).

Abaixo a interface do SWEdit mostrando suas ferramentas de fonte, cor, símbolos disponíveis entre outros recursos.

FIGURA 8 — Interface do SWEdit.



A evolução do *SignWriting* por meio da tecnologia favorece que a produção de textos nesta escrita seja disseminado. No Brasil, o primeiro livro escrito em *SignWriting* foi *Uma menina chamada Kauana*, de autoria de Karin Ströbel e tradução de Marianne Stumpf e Antônio Carlos da R. Costa. Para a produção desse livro, a autora baseou-se nos sinais de Porto Alegre, sendo publicado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no ano de 1997. Como nesta primeira edição fizeram uso do português sinalizado, os autores reeditaram publicando-o em LIBRAS no ano de 2003. Para ser escrito em Língua de Sinais, os tradutores utilizaram o programa *Signwriter*.

Podemos citar outros livros que foram publicados aqui no Brasil em *SignWriting*: *Cinderela surda* (SILVEIRA et al., 2003), *Cachos Dourados* (STUMPF, 2003), *O Menino, o Pastor e o Lobo* (RIBEIRO, 2006), *Davi* (RIBEIRO, 2006), *Noé* (RIBEIRO, 2007) entre outros registros. Em 2001, houve a publicação do primeiro dicionário enciclopédico ilustrado Trilíngue (LIBRAS, Português e Inglês), composto de aproximadamente 9.500 verbetes distribuídos em dois volumes (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Até aqui, ressaltamos alguns pontos interessantes de serem lembrados e registrados sobre o sistema de *SignWriting*. Dentro do possível, pincelamos um pouco da história e evolução desta escrita que caracteriza ainda mais a comunidade surda que lhe utiliza.

## CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta sessão iremos explorar o texto de Fernando Capovilla et al. (2000), intitulado *SignWriting*: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais, e de seus usos na educação de surdos. Quando lemos esse texto, acreditamos que fosse necessário colocá-lo na fundamentação teórica deste trabalho, trazendo as ideias principais para enfatizar a importância do sistema *SignWriting* na educação de surdos e principalmente nos cursos de formação de educadores surdos, como é o caso do curso de Letras LIBRAS.

Após o surgimento da escrita, a sociedade modificou-se, com o registro secundário do ato linguístico os homens puderam refletir sobre este ato. Para Capovilla et al. (2000), os grupos que não possuem uma escrita própria acabam por não ter conseqüentemente o domínio necessário para organizarem-se na sociedade e desenvolver sua cultura.

A questão da Língua Portuguesa é incansavelmente discutida pelas pessoas que estão envolvidas com a educação de surdos. É neste ponto que Capovilla aponta para a descontinuidade na educação dos surdos. Sendo uma escrita alfabética, a Língua Portuguesa traria benefícios aos sujeitos ouvintes que ao utilizar a escrita desta língua representam “as propriedades de sua língua falada” (CAPOVILLA et al., 2000, p. 32).

Há desse modo, uma continuidade na educação dos ouvintes que podem fazer uma ligação entre os três contextos comunicativos básicos: “a comunicação transitória consigo mesmo (o pensar), e com outrem face a face (o falar) e a comunicação perene na relação remota e mediada (o escrever)” (CAPOVILLA et al., 2000, p. 32). A facilidade para a criança ouvinte na educação lhe é conferida porque seu processo linguístico é unificado em uma só língua, ela pensa, fala e escreve em uma mesma língua. Segundo Capovilla et al. (2000, p. 32), para a criança ouvinte a forma sonora favorece seu aprendizado.

Para ela há uma compatibilidade entre os sistemas de representação linguística primária (língua falada) e secundária (língua escrita alfabética). Assim ao escrever, ela pode fazer uso intuitivo das propriedades formais (sonoras) das palavras da mesma língua que usa para pensar e se comunicar.

O estudante surdo utiliza-se de uma língua diferente, uma língua visual e quiro-articulatória, como explicado anteriormente sobre a estrutura da Língua de Sinais, a partir dos estudos de Stockoe. A cobrança de que o estudante aprenda a Língua Oral, além de ser uma tarefa difícil é exigir que este escreva em uma língua oral estrangeira, que passa por uma modalidade auditiva e fonoarticulatória.

Os reflexos da descontinuidade na educação de surdos são exemplificados nos casos de evasão escolar exposto por Stumpf (2004, p. 145), “os surdos representam como fracasso a educação que recebem. Poucos chegam ao ensino médio. A maioria, depois de muitos anos na escola, sai dela como analfabeto funcional”. Ao recorrerem as suas falas internas, os surdos buscam as suas propriedades visuais, a sua sinalização interna e assim sofrem um atraso por não compreenderem a escrita alfabética. Outra consequência apontada por Capovilla et al. (2000, p. 33) é que

[...] a criança surda tende a cometer mais erros que a ouvinte. Seus erros não têm apenas uma frequência maior, como também uma natureza bastante distinta, já que não são fonológicos, mas visuais. Na escrita comete paragrafias literais com trocas de ordem das letras e troca entre letras visualmente semelhantes. Comete paralexias e paragrafias semânticas, com troca de palavras.

Os reflexos da descontinuidade no aprendizado do estudante surdo são explicados pelo percurso de pensamento que baseou as práticas com tais estudantes. Pode-se citar o oralismo, que pretendia ignorar a língua materna dos surdos dando espaço para o treino fonoarticulatório. A consciência fonológica então estaria sendo transformada em consciência articulatória para os sujeitos surdos. A criação de uma escrita visual para os surdos seria uma possibilidade de reduzir a descontinuidade na educação de surdos, já que daria oportunidade da representação dos queremas da língua de sinais que o surdo utiliza. O *SignWriting* representa esses queremas da Língua de Sinais e funciona como um sistema secundário de informação desta, assim como a Língua Portuguesa escrita serve para a língua oral que representa.

Podemos perceber que os estudantes reconhecem o sistema *SignWriting* e sua importância na educação de surdos, embora saibam que é importante para eles o aprendizado do português para sua interação com os ouvintes. Em sua maioria, os estudantes apontam a escrita direta de sinais como uma extensão da LIBRAS, que colabora para seu desenvolvimento e aprimoramento, bem como possibilita também que os surdos, após sua aquisição, aprendam com mais facilidade a Língua Portuguesa escrita.

Não podemos também recair ao extremo de excluir da educação dos surdos o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, precisamos reconhecer que para aprender o português escrito, os estudantes surdos devem ter uma escrita própria como ponto de referência para aprender as demais. Stumpf (2004, p. 147) salienta sobre “o sistema *SignWriting* que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações têm como ponto de partida a língua de sinais dos surdos”.

## CONCLUSÃO

A educação de surdos possui na atualidade diferentes modos linguísticos e artefatos culturais para realizar as atividades pedagógicas. O sistema *SignWriting* é reafirmação da diferença linguística dos surdos, delineando-os como sujeitos visuais, com linguagem visual. Nessa realidade de perceber o sujeito surdo como *visual* e não como *deficiente auditivo*, mostram-se relevantes pesquisas que apontem e reflitam sobre a escrita direta de sinais. Considerar o surdo como um sujeito visual não deve ser entendido como compensação de uma falta, mas sim uma diferença linguística natural, cultural e política.

Algumas considerações podem ser aqui destacadas, não como conclusões, mas sim como novas formas de olhar e pensar a educação de surdos. Neste trabalho, pareceu-nos oportuno enfatizar as palavras de Capovilla, o qual ressalta o benefício psicológico e sociológico que o sistema *SignWriting* propicia na educação de surdos, além de apontar o processo educativo descontinuo que é ofertado aos surdos, trazendo consigo uma contribuição importante: os três contextos comunicativos necessitam ser articulados em um mesmo domínio linguístico, portanto pensar, sinalizar e escrever seriam construções sequenciais que trariam consigo uma evolução no que tange à alfabetização de estudantes surdos.

Cursos de formação de educadores surdos, como exemplo, temos o Curso de Letras LIBRAS, polo da Universidade Federal de Santa Maria, constituem a essência das prováveis metamorfoses na educação de surdos: seus currículos proporcionam o conhecimento de especificidades linguísticas inexistentes em outros cursos de graduação, mesmo quando estes se intitulam habilitados a formarem profissionais a trabalharem nesta área. A escolha deste curso como foco de pesquisa proporcionou a visão diversificada de opiniões quando o assunto é o *SignWriting*.

Percebeu-se que os sujeitos pesquisados acreditam na importância do *SignWriting* para a constituição da identidade surda, mesmo que enfatizem que, na lei que rege a educação, a LIBRAS não pode substituir a Língua Portuguesa escrita. Muitas das respostas indicam que as crianças ao terem contato com o *SignWriting* tenderão a gostarem e aprenderem facilmente esta escrita. Já os adultos revelaram ter muitas dificuldades no aprendizado da escrita direta de sinais. As disciplinas de *SignWriting*, que são disponibilizadas no currículo do Curso de Letras LIBRAS, conforme alguns estudantes, são importantes para aprimorar os conhecimentos desta escrita e oferecer subsídios que auxiliem-os nas futuras práticas como professores em escolas.

Nessa especificidade linguística estudada, vê-se a urgência de novos cursos voltados para a comunidade surda. Mesmo tendo a habilitação na área da surdez, acreditamos que a educação de surdos deveria tomar um rumo distinto do Curso de Educação Especial. Não é a partir de conteúdos academicamente rápidos que se entende e domina uma cultura diferente, é no convívio diário com a comunidade

surda que podemos entender esta alteridade. Enquanto nos mantermos distantes de uma realidade linguística como a dos surdos, somente aprenderemos uma nova língua com os estudantes e nada teremos a ensiná-los. Quem realmente quiser ensinar e educar os surdos poderia começar dominando sua língua e cultura para só assim depois ousar ensiná-los algo.

## REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C. (et al.) SignWriting: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais, e de seus usos na educação do surdo. In: **Revista ESPAÇO**, informativo técnico-científico do INES, nº 13, jan-jun./00. Rio de Janeiro: INES. 2000. (p. 31-37).

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, Walkíria Duarte (Ed.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. 2. ed. Ilustrações de Silvana Marques. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.v. I: sinais de A a L e v. II: sinais de M a Z.

STUMPF, M. R. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A da S.; LOPES, M. C A (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

STUMPF, M. R. **Língua de sinais**: escrita dos surdos na Internet 1999. Disponível em: <sm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372912213Língua%20de%20sinais.pdf >. Acesso em: 24 dez. 2014.

RAMPELOTTO, Elisane M; NOBRE, Maria Alzira da Costa. Língua de sinais. In: TREVISAN, P. F. F.; SILVA, R. V. F. de; OLIVEIRA, S. R. de (Org.). **Língua de Sinais**. Manaus: Edições UEA/VALer, 2008.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad: SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KLEIN, M. Cultura Surda e Inclusão no Mercado de Trabalho. In: THOMA, A da S.; LOPES, M. C A (Org.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, A da S.; LOPES, M. C A (Org.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SKLIAR, C.. Pedagogia (Improvável) da Diferença: - E se o outro não estivesse aí?. Trad. Giane Lessa.- Rio de Janeiro: DP&A, 2003

THOMA, A. da S. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A da S.; LOPES, M. C A (Org.). **Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

# **PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: GRAMÁTICA(S) ASSUMIDA(S) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Leandra Bôer Possa  
Maria Inês Naujorks**

**P**ara iniciar este texto, é importante considerar que a avaliação, seja na Educação de modo geral, seja na Educação Especial, tem ocupado a agenda de muitos pesquisadores. Vem mobilizando, também, a atuação docente tendo em vista que a inclusão (matrícula e permanência) de crianças e jovens com deficiência nas escolas comuns prescinde da avaliação não apenas para a matrícula, como também para a permanência do estudante, independentemente da forma como é realizada (Diagnóstico inicial, Estudo de Caso, Parecer Descritivo).

É pela avaliação que a política educacional brasileira vem balizando a inclusão e o financiamento da entrada e permanência da criança e do jovem com deficiência no sistema educacional comum, quando estabelece a universalização do acesso à educação básica para estudantes (entre 04 e 17 anos) com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2011-2020) toma como estratégia a contabilização de repasse financeiro específico do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação para as matrículas dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação regular pública. Esta situação é regulamentada no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2013, que garante a dupla matrícula desses estudantes, ou seja, uma cota de financiamento para a escola comum e outra para o AEE.

Essa regulamentação coloca em funcionamento, portanto, a intensificação da avaliação como um modo de identificação e classificação desses estudantes e, nesse contexto, parece estar sendo utilizada na escola pública como 'objeto de troca'. Como afirma Rios, "os processos de avaliação, descrição, identificação e categorização, do estudante do desvio [tem produzido os estudantes] como objeto de troca financeira nas instituições escolares" (2013, p. 66).

É diante deste tensionamento que buscaremos empreender a discussão em torno da temática da avaliação neste texto. Para tanto, buscamos, em um primeiro momento, compreender a avaliação como um modo de regulamentar, pelo diagnóstico, a identidade e a presença dos estudantes da educação especial na escola inclusiva. Em seguida, questionamos a avaliação como mecanismo de controle e regulação da conduta discente, considerando que as necessidades de aprendizagem identificadas nos estudantes são criadas, na maior parte das vezes, pelo contexto

---

<sup>3</sup> Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

social e cultural a que ela pertence. Finalizando, apostamos em outra gramática a respeito da avaliação como possibilidade de subjetivação dos professores do AEE, considerando que esse é um especialista que, em sua prática, pode valer-se de saberes que interpretem o estudante com deficiência para além da falta.

Em outro texto (POSSA; NAUJOSKS; RIOS, 2012), discutimos os efeitos e sentidos das palavras diagnóstico e avaliação no processo de atuação do professor da Educação Especial e, conseqüentemente, da relação dessas palavras nas práticas de avaliação. Apontamos, nesse texto, respaldados pela análise de alguns fragmentos descritivos de professores em formação na educação especial, o que se vem propagando sobre diagnóstico e/ou avaliação como práticas discursivas. Observamos ali que estas práticas, em torno da avaliação, seguem regras e que se estruturam tendo relações com outros discursos. Articulados entre si produzem saberes naturalizados culturalmente e, por isso, potencializam-se como mais verdadeiros em determinadas épocas e em decorrência de determinados acontecimentos.

Da análise deste texto citado, trazemos para este artigo a conclusão de que os discursos educacionais, moderno e contemporâneo, articulados a partir dos saberes da psicologia e da pedagogia, ganham sentido em um modelo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, que é considerado normal ou dentro da normalidade. Apoiados nisso, os modos com os quais os professores dizem sobre a avaliação produzem significado e sentido para a definição de uma concepção de diagnóstico e de mediação da conduta. Com isso, ainda, intensifica-se a atenção para com o indivíduo, para suas inadequações nos espaços e tempos sociais e culturais. Intensifica-se a atuação do professor, para a identificação dos desvios, das faltas, daquilo que precisa ser corrigido a partir de procedimentos normativos, que possam colocar o desenvolvimento e aprendizagem individual nas referências de desenvolvimento prescritas pelos saberes psicopedagógicos, determinados por saberes socioculturais de uma determinada época e sociedade. Consideramos aqui uma sociedade que toma como parâmetro de desenvolvimento humano a escolarização.

O que se ressalta, a partir disso, é que na universalização da educação básica, da escolarização na perspectiva da escola inclusiva, o todo se tornou tão importante quanto às partes e, por isso, torna-se essencial a identificação e interpretação do indivíduo e do que cada um é nos contextos institucionais escolares. Cada indivíduo passou a ser objeto da atuação do professor e de uma rede de profissionais ligados à escola. Esses especialistas que, por conhecerem os saberes psicopedagógicos e técnicas avaliativas, são capazes de empreender um olhar atento para o indivíduo e sua conduta; capazes de diagnosticar a diferença individual tornando-a inteligível e, ao mesmo tempo, como especialistas que são poderem legitimar práticas educacionais alternativas, destinadas àqueles em

que se identifica, pelos diagnósticos, o fenômeno da deficiência. Destaca-se que a palavra diferença aqui tem o sentido comumente usado para e relacionado à diversidade. Como afirma Lunardi (2003, p. 96), “diferenças que caracterizam as pessoas ‘especiais’ que devem ser cientificamente diagnosticadas com a finalidade ‘não tanto de curar ou corrigir o déficit [...], mas de adaptar as intervenções às particularidades de tal déficit”.

É, pois, tomando a avaliação como um modelo de identificação, descrevendo e mesurando as diferenças individuais, sejam elas de natureza intelectual, sensorial, seja física, que se passa a conhecer e intervir sobre as populações estudantis. É pela avaliação que se identificam parâmetros que subsidiam decisões políticas para a formulação de projetos que revertem em financiamento para ações, tanto na educação pública como na privada. Esses projetos financiam a aquisição de recursos materiais e também a oferta cursos para formação de recursos humanos orientando, assim, um modo de ser professor da Educação Especial ou do AEE.

Para compreender a avaliação como um modo de regulamentar, pelo diagnóstico, a identidade e a presença dos estudantes da educação especial, na escola inclusiva, é importante considerar que ao diagnosticar o estudante com deficiência faz-se, também, a produção deste sujeito. Pois, ao descrever sua conduta, faz-se a descrição de quem ele é e de como está no mundo; tem-se a preocupação de dizer sobre ele, classificá-lo, estabelecendo suas dificuldades e seus atrasos.

Nesse viés, é o diagnóstico, como rótulo, que tem condicionado a interpretação das características psicofisiológicas dos indivíduos. É o diagnóstico que tem sido tomado como ponto de partida para, daí adequar estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem da cultura (conhecimentos escolares e sociais). O que tem parecido evidente é o valor dado ao diagnóstico como identificação, caracterização e descrição da falta, que nomeia a anormalidade, o *déficit*, substituindo as possibilidades de investimento educacional nesses estudantes.

Ao tomar como referência os estudos vigostskianos, podemos compreender que, esta perspectiva de avaliação, inscreve-se na tradição das teorias psicológicas e dos processos de educação. Vigotski (2011) ao se referir a esse processo nomeia este modo de interpretação do sujeito como norma unilateral, pois tradicionalmente estas teorias tomam as funções naturais (fisiológicas, orgânicas, sensoriais) como ponto de partida para o desenvolvimento cultural. O que o autor nos propõe, no entanto, é a compreensão de que as necessidades de aprendizagem, que comumente os professores narram como sendo dos estudantes, das crianças e jovens, são imposições culturais que socialmente fazemos ao desenvolvimento natural da criança. Assim, olhando desde outra perspectiva, nos é proposto pensar o desenvolvimento humano como processo *cultural e social*.

Segundo Sirgado (2000), o processo *cultural* diz respeito a “uma teoria da história do homem e do mundo” (p. 51), estando esta relacionada com a análise vigotskiana “das funções elementares ou naturais e das funções superiores ou culturais” (p. 51). Um processo evolutivo que ocorre por rupturas, porque a história do homem é a transformação “da ordem da natureza pela ordem da cultura” (p. 51).

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo do processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte da natureza. (SIRGADO, 2000, p. 51).

Para Sirgado (2000, p.51), o processo social tem o sentido de dizer que grande parte daquilo que o ser humano se constitui não tem origem na sua natureza, mas no processo social, considerando que é a “conversão das relações sociais em funções mentais” que vão movimentar as formas de comportamento, pensamento e ação dos sujeitos no mundo.

Nesse contexto, Vigotski aponta o plano social - uma sociogênese do desenvolvimento, em que as esferas culturais e sociais produzem necessidades de desenvolvimento nas quais os indivíduos são avaliados e, com isso, implicados em processos educativos.

A *sociogênese*, para a perspectiva vigotskiana, tem referência com a história cultural, significando que o desenvolvimento humano tem relação com o pertencimento filogenético como espécie, mas que no percurso do desenvolvimento dos indivíduos este se alinha com o desenvolvimento histórico-cultural. Isso representa considerar que tanto os limites como as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos são constituídos a partir de suas relações socioculturais. Só é possível existir o ser humano como humanidade e como indivíduo da espécie no contexto histórico de sua produção, pois o ser humano como humanidade e como indivíduo já nasce interpretado, pois são os discursos culturais que o determinam.

Esses processos definem caminhos indiretos, meios para o desenvolvimento de comportamentos em que a resposta dos indivíduos, pela via direta está impedida. Ou seja, nas palavras de Vigotski:

Quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória [...] a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (2011, p. 865).

Nessa perspectiva, a avaliação, no processo educativo de estudantes do atendimento especializado em educação especial, opera uma função no âmbito da *sociogênese*. É a partir de referências do desenvolvimento normalizado cultural e socialmente, e tendo a cultura escolarizada como parâmetro, que a escola vai determinar indicadores e critérios de avaliação do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a partir do momento que as respostas à avaliação, pelo estudante, forem insatisfatórias, os processos de educação têm a função de oferecer caminhos indiretos, que permitam a transformação das condições individuais como possibilidade de reconstrução das funções psicológicas individuais.

A avaliação, que toma indicadores do desenvolvimento normatizado pela cultura, permite estabelecer um diagnóstico individual que interpreta o desenvolvimento individual dos estudantes. Com esta interpretação, os professores podem elaborar e projetar práticas de atendimento educacional, selecionar métodos, técnicas e recursos que desafiem a criança a aprender outros comportamentos, outros modos de pensamento. Podem aprender a planejar ações estimulando a tomada de consciência de si e do mundo estimulando, assim, o desenvolvimento cultural e social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento, então, passa a ser interpretado não mais de forma linear e natural, mas mediado por um processo educativo possível a partir da avaliação. Nessa lógica, o processo educacional opera para criar “técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

A avaliação e seus indicadores de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem, na perspectiva que buscamos apresentar, constitui-se em um importante instrumento educacional, considerando que por meio dela o professor estabelece um modo de olhar, identificar e descrever e, por isso, de conhecer e produzir um diagnóstico. A partir desse diagnóstico terá subsídios para construir um plano de desenvolvimento que poderá ser monitorado e avaliado cotidianamente.

A avaliação como olhar, exame, observação e interpretação se insere nas práticas como discursos que inventam um sujeito com deficiência, pois a avaliação trabalha no limite da discrepância entre a organização psicofisiológica do indivíduo e os parâmetros culturais de comportamento que se exige social e culturalmente do indivíduo. É no âmbito, portanto, da discrepância que é possível estabelecer objetivos e problematizações capazes de incidir, por caminhos indiretos, nos processos de aprendizagem daqueles que apresentam alguma condição de deficiência.

Esta perspectiva vigotskiana nos indica que são as formas culturais e sociais de comportamento, aquilo que somos capazes como professores e especialistas produzir como caminhos alternativos, que possibilitam a educação deste estudante. Segundo Vigotski,

as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. (2011, p. 868).

São os processos de avaliação, ao se constituírem referência para o planejamento de práticas culturais e educacionais, que estabelecem a fronteira de atuação do professor na mediação da aprendizagem, no atendimento especializado em educação especial. São os processos de avaliação, acompanhados do sentido de monitoramento, acompanhamento e vigilância sobre o desenvolvimento e aprendizagem culturais pelo sujeito, que passam a também produzi-lo como estudante.

A última intenção deste texto se traduz na aposta em outra gramática para a avaliação. A perspectiva apontada aqui, a gramática que empiricamente vem sendo traduzida das políticas públicas pelos professores que se ocupam das práticas com os estudantes da inclusão e da educação especial. Um professor que pode se valer de saberes que interpretem pela avaliação este estudante para além da falta, ou como alvo de troca para aquisição de recursos financeiros e pedagógicos, ou ainda, como alvo que se adensa na escola como lugar-corpo da deficiência e do atraso na aprendizagem.

Apostar em outra gramática para avaliação significa pensá-la para além da ideia de ‘determinar um valor à pessoa’ ou como aferição, julgamento, atribuindo valores que podem traduzir a medida certa do que eles aprenderam ou não e, com isso, identificar se podem progredir ou não.

Outra gramática opera aqui o sentido da possibilidade de movimento dos professores para fazerem rupturas em suas próprias experiências de avaliação, essas experiências que foram vivenciadas em seu percurso formativo como estudantes e que os subjetivam como professores (NAUJORKS, 2010). Experiências em que o resultado da avaliação como medida era representada por nota ou conceito e esses determinados a partir do desempenho entre o acerto e o erro, entre o que se aprende ou não.

Uma gramática que, como possibilidade, possa subjetivar os professores para a compreensão dos indicadores e critérios da avaliação como desenvolvimento cultural em que, os processos de educação mediados, possam operar como caminhos indiretos, através da projeção de objetivos, metodologias e recursos, a transformação das condições individuais dos estudantes considerados e narrados como da educação especial.

O movimento de ruptura para a produção dessa outra gramática para a subjetivação do professor exige uma análise sobre os modos com os quais estes professores dizem sobre o sujeito da deficiência. Requer também um referencial conceitual orde-

nado cultural e cientificamente pelos saberes clínicos, psicológicos e pedagógicos que vão constituir um conjunto de características que identificam determinados sujeitos ou grupos, no caso os estudantes da educação especial. Para tanto, requer a ruptura com os modos em que se traçam e combinam a identificação de certos modos de serem, a partir de determinados critérios que tem como efeito a separação e a classificação em função da ordem natural em detrimento da ordem cultural.

Apostar em outra gramática sobre a avaliação requer, também, o abandono de certas enunciações, em que as características psicofisiológicas assumam o *status* de ser e, por isso, têm como efeito o sentido de essência para todo o conjunto de seres que tenham as mesmas características identificadas. Pois, por ser uma enunciação, produzida em uma rede discursiva histórica e cultural, a deficiência representada racionalmente a partir de saberes psicológicos e pedagógicos que têm orientado as condições de produção da deficiência por professores e especialistas os quais estão autorizados e que se autorizam a fazê-la.

Por fim, nessa outra gramática proposta para a avaliação, o que pretendemos é encontrar um espaço de rupturas capaz de acionar mecanismos de subjetivação docente capazes de posicionar o professor do atendimento especializado como mediador do desenvolvimento e da aprendizagem. A esse professor compete reconhecer, no desenvolvimento cultural humano, os instrumentos que potencializam, por caminhos indiretos (probabilidades de decisões práticas, de condutas profissionais para atuação e saberes pedagógico-técnicos que a envolvem), o desenvolvimento cultural do estudante da educação especial.

Terminamos este texto recorrendo à poesia como forma de dizer de sua (in) conclusão e das possibilidades de continuar a pensar sobre a avaliação nas práticas do atendimento especializado em educação especial: “Não quero rótulos. Não quero definições com ponto final. Prefiro buscar as reticências em um oceano aberto” (AGUIAR, 2001, p. 15).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. **De poemas e consultas**. Vitória: s/editora, 2001

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 199-214.

DEBACCO, M. S. **Realização docente: mecanismos de sujeição e gratificação**. Porto Alegre: PUC/RS, 2009, 98p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, 200p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NAUJORKS, Maria Inês. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 399-408, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

POSSA, Leandra; NAUJORKS, Maria Inês; RIOS, Grasiela Maria Silva. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 465-482, Santa Maria: set./dez. 2012. Disponível em:<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

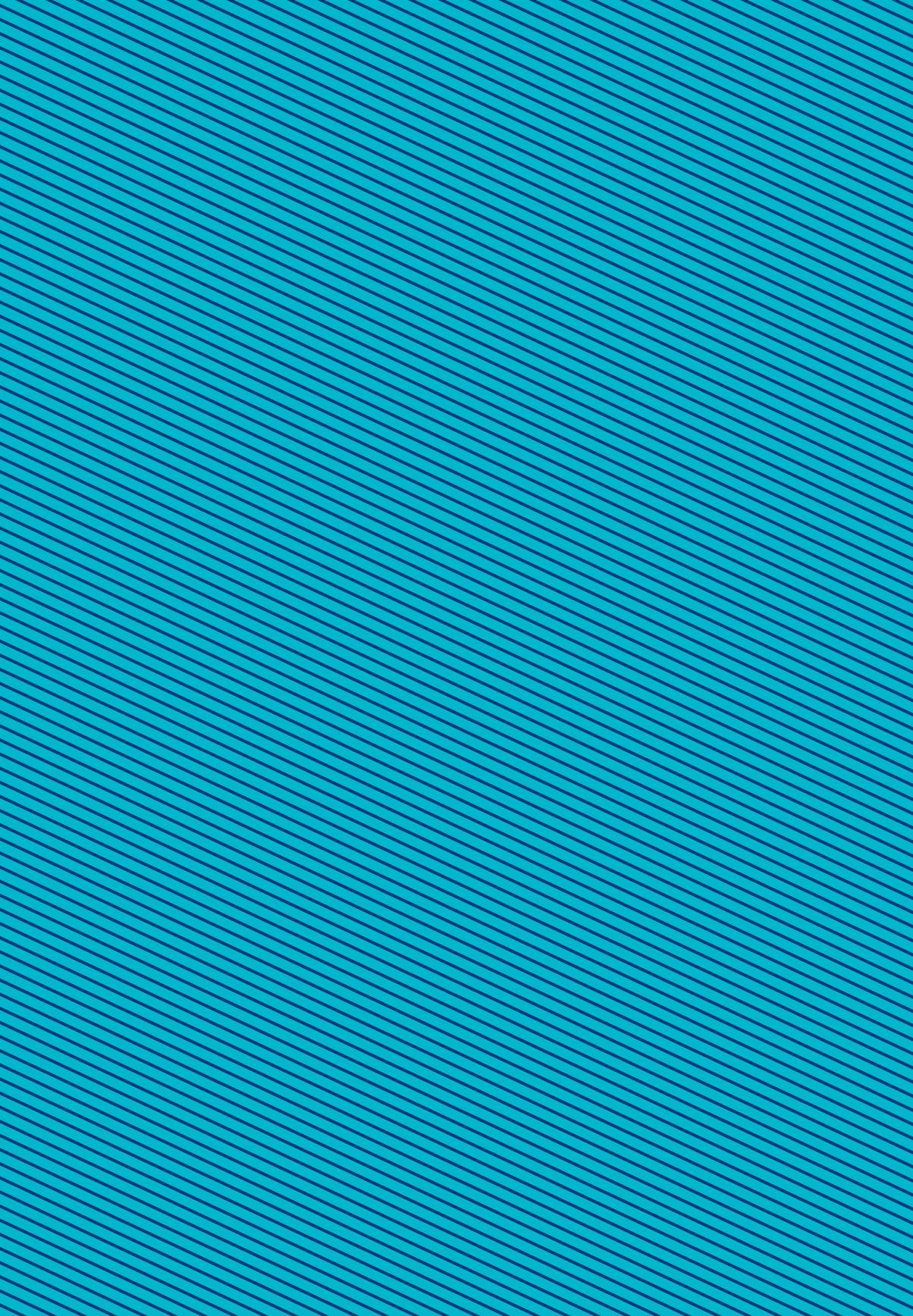
RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em Educação Especial**: tecnologia de gerenciamento no atendimento educacional especializado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 2013.

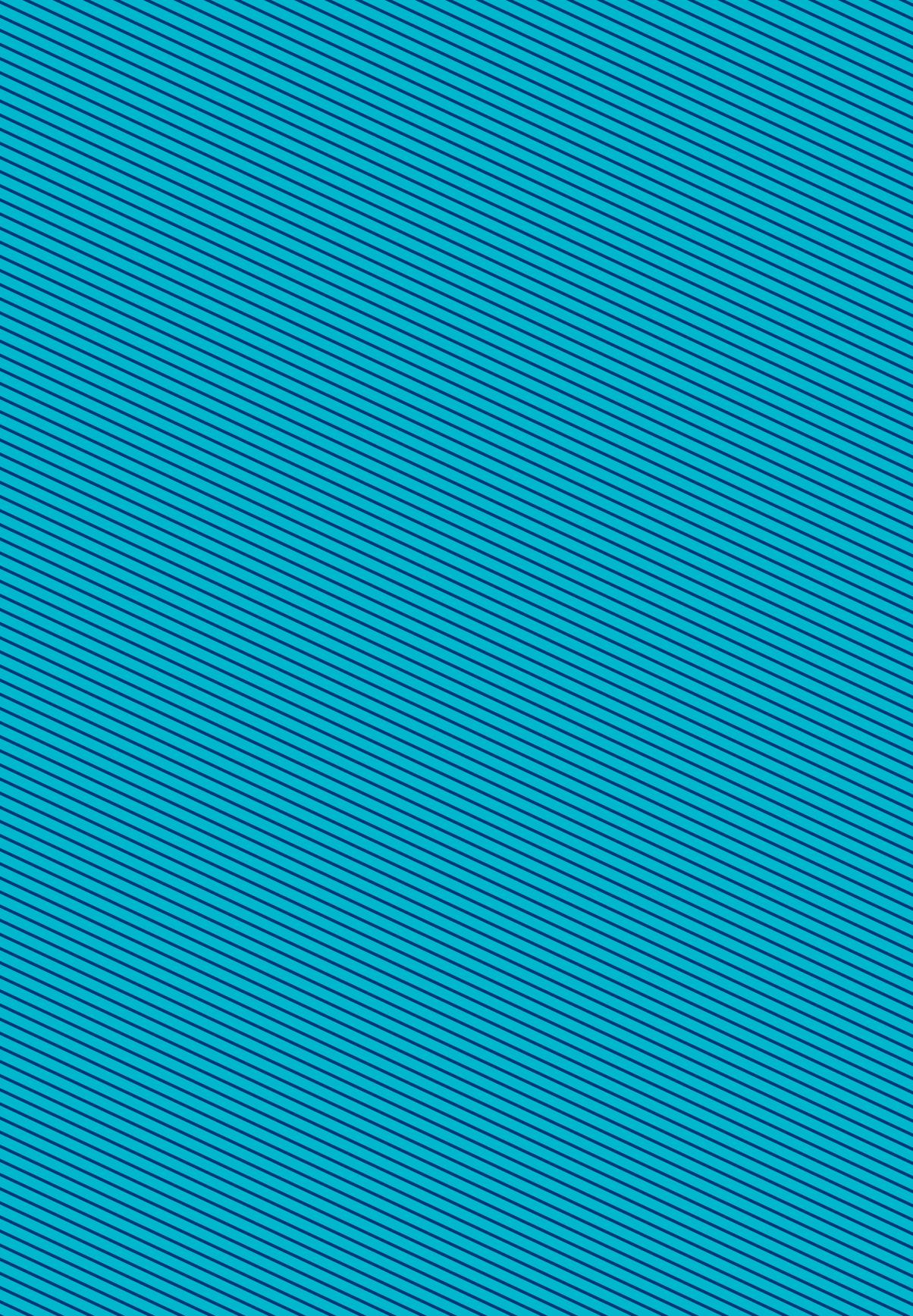
SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. p. 45-78.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**. Vol 37 n. 4, São Paulo, p. 863-869, dez. 2011. Trad. Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques (VIGOTSKI, L. S. Defektologuia i utchenie o razvitii i vospitaniinormálnogorebionka. In: Problemiddefektologuii. Moscou: Prosveschenie, 1995. p. 451-458.)

CORPO EDITORIAL  
**EDITORA PE.COM - UFSM**

REITOR	Paulo Afonso Burmann
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO	Teresinha Heck Weiller
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Mauri Leodir Löbler
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	Sandra Rubia da Silva
COORDENAÇÃO DA EDITORA	Marília de Araujo Barcellos
TÉCNICO EM ARTES GRÁFICAS	Joel Ramos Rosin
CORPO EDITORIAL	Professores do Curso de Comunicação Social - Produção Editorial
CONSELHO EDITORIAL	Ana Cláudia Gruszynski - UFRGS Ana Elisa Ribeiro - CEFET MG Aníbal Bragança - UFF Eduardo Giordanino - UBA Marisa Midori Deaecto - ECA/USP Márcio Gonçalves - UERJ Paulo César Castro - UFRJ Plínio Martins Filho - USP Sandra Reimão - PPGCOM/USP Maria Teresa Bastos - ECO/UFRJ







**FNDE**



GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PÁTRIA EDUCADORA