

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CAMPUS DE ARAPIRACA
PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSO EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

JOSEFA HELENA DE SOUZA MOURA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIENCIA
INTELLECTUAL**

ARAPIRACA - AL

2015

JOSEFA HELENA DE SOUZA MOURA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIENCIA
INTELECTUAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pós-graduação
Latu Senso em Alfabetização e Letramento
da Universidade Federal de Alagoas –
UFAL, Campus de Arapiraca, para a
obtenção do Título de Especialista.

Orientadora: Prof.^a MSc. Janaila dos
Santos Silva

ARAPIRACA – AL

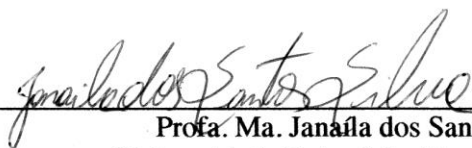
2015

Josefa Helena de Souza Moura

A avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

Artigo referente ao trabalho de conclusão do curso de Especialização em Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, *Campus* de Arapiraca.

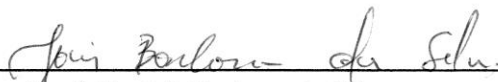
Data da aprovação: 29/ 08/ 2015.



Profa. Ma. Janaína dos Santos Silva
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Campus Arapiraca
Orientadora



Profa. Ma. Aline Soares Nomeriano
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Campus Arapiraca
Examinadora



Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus A. C. Simões
Examinador

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, **João Moura** e **Josefa Moura (PÓSTUMAS)**, a meu filho **João Pedro** e a meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Como já dizia Jean Piaget: **“Os fenômenos humanos são biológicos em suas raízes, sociais em seus fins e mentais em seus meios”**.

Agradeço primeiramente a **Deus** pelo dom da vida, pelo amor infinito, sem ele nada sou. Aos meus pais, **João Moura e Josefa Moura (PÓSTUMAS)**, meus amores eternos. A meu filho **João Pedro**, meu motivo de alegrias e lutas.

Agradeço também a todos os meus irmãos, principalmente a **Luiz Moura**, que sempre me incentivaram a continuar com o curso.

Aos meus novos e velhos colegas, meu muito obrigado pelas conversas descontraídas e também pelo apoio, em especial a minha amiga **Elenilda**.

Aos meus professores da pós-graduação, meu muito obrigada por todos os seus ensinamentos, pelo apoio de alguns e pelo desafio proposto por outros.

Gostaria também de agradecer a minha Orientadora Profa. Msc. **Janaila dos Santos Silva**, pela ajuda, apoio e pelos novos ensinamentos.

Obrigada a todos, que mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa.

“O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”.

Jean Piaget

“As crianças são investidas de poderes não conhecidos,
que podem ser as chaves de um futuro melhor.”

Maria Montessori

RESUMO

Este artigo busca problematizar a questão da avaliação do aluno com deficiência intelectual. Realizou-se um levantamento bibliográfico, a partir do qual elaboramos uma reflexão crítica que pode contribuir com o trabalho docente, no sentido da promoção da aprendizagem e da inclusão educacional. O interesse por este tema surgiu da observação das diversas dificuldades presentes no ato de avaliar. Neste sentido, é que nos propomos realizar um estudo que venha a auxiliar o professor na difícil tarefa que é avaliar o aluno com deficiência ou transtorno intelectual, sem prejudicá-lo com estigmas, rótulos e classificações, em sua aprendizagem. Neste artigo, temos como pontos principais a perspectiva da avaliação formativa e mediadora, uma concepção de aprendizagem significativa, lúdica e de construção de conhecimentos, para enfim, lançarmos luzes acerca da questão da avaliação do aluno com deficiência intelectual, visando, no limite, ao aumento de possibilidades educativas para o docente empenhado na inclusão.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Deficiência Intelectual. Inclusão educacional,

ABSTRACT

This article seeks to discuss the issue of evaluation of students with intellectual disabilities. We conducted a literature review, from which we elaborate a critical reflection that can contribute to the teaching, towards the promotion of learning and educational inclusion. The interest in this topic arose from the observation of various difficulties present in the act of evaluating. Thus it is that we propose to conduct a study that will help the teacher in the difficult task it is to assess students with disabilities or intellectual disorder, without harming it with stigmas, ratings and labels in their learning. In this article, we have as main points the perspective of formative assessment and mediator, a conception of meaningful learning, fun and knowledge building, to finally launch lights on the question of assessment of students with intellectual disabilities in order, ultimately, to increase educational possibilities for teaching committed to inclusion.

Keywords: Evaluation of learning. Intellectual Disabilities. Educational inclusion,

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
ASPECTOS ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	10
PENSANDO SOBRE A APRENDIZAGEM.....	13
AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO POSSIBILIDADE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO.....	14
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	21
REFERÊNCIAS.....	23

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as avaliações adotadas nas instituições de ensino básico, mais especificamente, no que se refere à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, realizamos um levantamento bibliográfico e um estudo crítico que podem auxiliar o professor nessa difícil tarefa de avaliar. Buscamos, no limite, apresentar alternativas de avaliação, que possam ajudar o professor que trabalha com estudante em seu cotidiano.

Em se tratando da avaliação necessária ao processo inclusivo, é cabível às instituições de ensino adequarem-se de maneira satisfatória, para que os educandos se sintam acolhidos.

Uma avaliação quando mal elaborada torna-se um julgamento. Segundo Fernandes (2013, p.37):

A avaliação pode e deve ser um processo pedagógico central na melhoria das aprendizagens dos alunos. A avaliação que se pratica em muitos sistemas educativos, nas escolas e nas salas de aula é como habitualmente se diz de natureza essencialmente somativa. Ou seja, uma avaliação que está particularmente orientada para classificar, selecionar, certificar os estudantes.

Na avaliação formativa, o processo se dá de forma contínua, caracterizada pela intervenção pedagógica ao longo do processo educativo, tendo em vista à melhoria da aprendizagem dos alunos. Sabe-se que alunos que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante obtêm melhores resultados do que aqueles alunos que frequentam aulas em que predomina a avaliação somativa (FERNANDES, 2013, P.37).

Diante do exposto, a finalidade de promoção do desenvolvimento do aluno que deve estar inserida no ato avaliativo requer dos professores a disponibilidade de aceitar novos desafios, repensando seus conceitos quanto à forma de avaliar.

A seguir, problematizaremos a avaliação formativa e mediadora como possibilidade para a educação inclusiva. Também discutiremos sobre a

concepção de aprendizagem que permeia tal proposta, para então, especificarmos tal discussão no caso da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.

1. ASPECTOS ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão social tem sido um desafio para todas as esferas da sociedade, especialmente para as escolas que se encontram em fase de adequação estrutural do ambiente escolar e do professor. Os profissionais da educação precisam compreender as diversas deficiências, pois defendemos que os alunos com deficiência necessitam de atenção especializada, preparo profissional e emocional de toda equipe escolar.

No entanto, a deficiência intelectual exige maiores cuidados. A princípio, é importante diferenciá-la da deficiência mental, pois o aluno pode ser rotulado como um “doente mental”, quando é apenas um aluno com funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações no funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: dificuldades de aprendizagem escolar e nas relações aos estímulos ambientais, ALONSO; BERMEJO, 2001).

Neste período houve pequenas ações por parte de algumas pessoas que de acordo com seus valores religiosos tentaram atender as deficiências de alguns. Como cita, Fumes (2010), aqueles com surdo-mudez e cegueira, eram mais fáceis de serem trabalhados devido ao fato de serem as que mais se destacavam da dita ‘normalidade’ e por serem facilmente detectáveis a ‘olho nu’.

Diferente do TDAH (TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – trata-se de indivíduo que apresenta dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade), a DI (DEFICIENCIA INTELECTUAL) trata de pessoa com perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Até cerca de 1800, a DI não era considerada um problema científico, embora, de acordo com Woolfson

(s.d. apud MORATO, 1993), devam-se considerar algumas referências, segundo as quais a DI era analisada criteriosamente como distinta da doença mental com rigor descritivo de diferentes tipos, diagnósticos, prognósticos e terapêuticos.

Acreditava-se e ainda hoje existem pessoas que acreditam que o indivíduo com deficiência deva ser educado com outras com a mesma deficiência, pois elas não teriam evolução se ingressassem na escola dos alunos ditos normais:

Com o advento do capitalismo, os deficientes passam a ser considerados “incapazes”, já que dificilmente fazem parte da forma produtiva, nem sendo proprietários, trabalhadores, compradores ou vendedores, apenas consumidores. O divino perde o valor e o que passa a tê-lo são os fenômenos físicos e mentais. O homem passa a ser representado como individualidade e, nesse sentido a deficiência é vista de outra forma: tanto a capacidade como a incapacidade desses indivíduos são determinadas por leis naturais, nas quais a busca por causas orgânicas é extremamente valorizada. (CAMARGO, 2013, p. 101).

Ao incluir crianças com deficiência intelectual nas escolas comuns, devem-se levar em consideração a questão curricular da instituição, pois o que vemos em diversas escolas é o descaso e despreparo de muitos profissionais que ao invés de incentivar os alunos para que eles possam progredir, acabam por desestimulá-los, vindo os mesmos por vezes a desistir dos estudos:

A inclusão da criança com necessidade especial na classe regular não pode ser percebida como uma via de mão única, mas como um fator de crescimento humano e social para que todos aqueles que dela participam: professores, técnicos, alunos, pais e funcionários Todos os alunos têm oportunidade, através da convivência em situações de igualdade com colegas que apresentam deficiência de desempenharem um papel essencial na sua estimulação. No entanto pouco se tem investido no que se diz a respeito à orientação das crianças em geral para o desempenho desse processo tão importante. (SILVA, 2005, p. 42).

Nas observações diárias realizadas por nós professores, vemos que todo e qualquer aluno tem seu tempo para aprender, portanto, não devemos

exigir que alunos com deficiência intelectual venham a ter o mesmo desenvolvimento de crianças ditas 'normais', pois elas necessitam de um tempo e compreensão maiores por parte dos educadores, para que possam atingir uma aprendizagem significativa:

A deficiência mental tem sido compreendida, para efeito do processo educativo, como uma característica de um sujeito cujo desenvolvimento é lento, em relação aos momentos e níveis de complexidade evolutivos apresentados pela maioria de seus pares. Temos que considerar que não se trata apenas de uma lentidão que afetaria só o tempo em que o sujeito atingiria o objetivo e o critério educacional; há de se considerar a presença de uma limitação nos processos mentais que afeta de forma significativa a capacidade para ampliar o conhecimento, resolver os problemas da vida diária e saber ser adequado frente à multiplicidade de relações interpessoais e exigências sociais. (FERREIRA, 2014, p. 100).

As pessoas com deficiência foram muito estigmatizadas perante a sociedade durante muito tempo. Na sociedade antiga, as crianças deficientes eram deixadas ao relento para que morressem ou elas eram trancadas em casa para esconder a vergonha que seus familiares tinham delas. Contudo, essas pessoas foram asseguradas devido a reivindicações que vieram à tona a luta e entidades e organizações que apoiaram a causa justa desses indivíduos:

Segundo a ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS), datada de dezembro de 1971, dirigida especificamente as pessoas com deficiência mental, em virtude da profunda situação de exclusão e estigmatização vivenciada por eles até então. Dessa maneira, direitos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos são reconhecidos como sendo também pertinentes a pessoa com deficiência mental, ainda com ressalvas. Assim, o artigo 1º dessa Declaração indica que a pessoa com deficiência mental 'deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos'. Também mereceram destaques na Declaração o direito a assistência médica, a educação, a reabilitação, ao trabalho (dentro de suas possibilidades), a proteção contra o abuso e a exploração, o direito a viver com sua família ou em lares que a substitua, tratamento justo e qualificado na justiça, entre outros (FUMES, 2010, p. 58-59).

Para atuar na Educação Especial, o educador deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência, deve buscar novos horizontes para atender essa demanda que a cada dia vem crescendo, pois, os alunos deficientes precisam de apoio familiar e educacional especializado nos núcleos de acessibilidade nas instituições escolares. Cabe a família apoiar seus filhos para que eles possam usufruir de seus direitos, cobrando da sociedade respeito e apoio nas suas especificidades.

Enfim, estamos em um século no qual as mudanças e aceitações são necessárias, e no Brasil a educação inclusiva de pessoas com deficiência vem caminhado em prol de uma sociedade mais justa e humana. E o compromisso da família para com seus membros é o primeiro passo para que as pessoas com deficiências sejam aceitas e auxiliadas em suas necessidades, vindo assim a ter mais oportunidades de se tornarem cidadãos de direitos.

2. PENSANDO SOBRE A APRENDIZAGEM

Todo indivíduo traz consigo uma bagagem de mundo, suas experiências e seus anseios e suas frustrações. Essa visão de mundo se inter-relaciona à experiência escolar, por meio da aprendizagem desse indivíduo. E o que significa aprendizagem?

Na concepção construtivista, aprendizagem é construção, é ludicidade e é significativa. Assim, aprender é construir conhecimentos, de forma lúdica com jogos, brincadeiras, desafios, músicas, cantigas, etc. No que se refere a aprendizagem significativa, entende-se que os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem fazer sentido para os alunos.

Toda aprendizagem precisa e deve ser significativa para o indivíduo, permitindo-lhe assim, que este venha relacionar seu conhecimento com a vivência de mundo, formulando questionamentos de seus interesses. A maioria das pessoas acreditam que a aprendizagem deve acontecer no espaço escolar, sendo que, as crianças já chegam na escola como um aprendiz familiar. O espaço escolar é apenas o local onde o aluno cria e recria

conhecimentos, abrindo novas maneiras de interpretar o mundo e com isso se beneficiarão no convívio com a sociedade:

O dito popular “vivendo e aprendendo” sugere um bom quadro ilustrativo para tratarmos dessa temática, pois a vida humana é totalmente marcada por aprendizagens. Nós começamos a aprender desde o instante que nascemos e continuaremos nesse processo até a morte. Há estudos os quais defendem que, mesmo durante a gestação, o feto humano já demonstra resposta para estímulos específicos, por exemplo, o som, a vibração. Por ter expressão fundamental em nossas vidas, a aprendizagem, como consequência do nosso agir no mundo, é alvo de muitos estudos e pesquisas de grandes investigadores. (LIMA e SILVA, 2009, p.99).

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela: o espaço escolar, caracteriza-se como um espaço de diversidade por princípio. Para tanto, se faz necessário que a escola desenvolva atitudes que valorizem a prática educacional, contribuindo assim para o desenvolvimento do indivíduo, estimulando suas potencialidades, por meio do auxílio que o professor pode oferecer.

Ao lecionar junto aos alunos com deficiência intelectual, o professor deve adotar essa compreensão de aprendizagem, incluindo jogos e possibilidades que favoreçam a aprendizagem.

3. AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO POSSIBILIDADE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO

Nesta perspectiva, vejamos o que alguns pensadores falam a respeito da avaliação e aprendizagem nas escolas. Perrenoud (1999a) apud (DEPRESBITERIS, 2011, p.39) afirma:

É formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e se desenvolver, ou seja, que colabora para regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. A observação é formativa quando promete guiar e otimizar as aprendizagens em andamento. A partir do momento em que informa ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa.

Estamos aqui falando de uma perspectiva da avaliação e não apenas de um modelo ou instrumento. O ato avaliativo será formativo desde que se tenha a intenção de acompanhar o nível de aprendizagem dos educandos.

Segundo Perrenoud (1999, p.40) a avaliação formativa é democrática também por ser um território em que os educandos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e de apresentar suas dúvidas, inseguranças e incertezas. Dessa forma, estes alunos precisam ver o professor como um facilitador que pode auxiliar nesse conhecimento. No entanto, o professor precisa estar atento para não cometer excessos de avaliação, pois isto pode levar o aluno a uma exaustão intelectual, cognitiva ou física. Nesta perspectiva, Cardinet (1989) apud Depresbiteris (2011, p.39) diz:

No que se relaciona ao contexto social, a avaliação deveria se converter em um instrumento para melhorar a comunicação entre o aluno e o docente, com vista a melhorar sua aprendizagem. Neste processo de comunicação, os alunos vão adquirindo autonomias porque se apropriam dos objetivos, critérios e indicadores definidos e podem aperfeiçoar e negociar seus argumentos.

É preciso pensar em avaliação não mais como uma ação isolada, mas como uma prática pedagógica, pois avaliar não se restringe apenas a provas e trabalhos ou pesquisas. Faz-se necessário uma nova metodologia na qual as atividades ocorram de forma que o aluno possa desenvolver seu desempenho individual e coletivo:

A avaliação, na abordagem construtivista, utiliza métodos qualitativos, observação, entrevista e portfólio, com a finalidade de detectar dificuldades e suplantá-las. As fases básicas de uma avaliação construtivista são: um diagnóstico inicial para garantir, ao aluno, o segmento no processo; uma avaliação formativa visando oferecer mecanismos de autorregulação, reforçando os êxitos e estimulando as melhorias de aprendizagem e verificando os resultados mediante a avaliação somativa. (QUINQUER, 2000, p.16).

Ou seja, a avaliação na perspectiva construtivista também pode ser considerada formativa desde que se faça um amplo diagnóstico do aluno não

só com prova e sim outras formas de avaliação, principalmente para aqueles alunos com deficiência ou transtorno intelectual. Conforme Hadji (2001, p. 86) APUD Depresbiteris (2011, p.41).

A avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de operação de ação operatório. Não é mais do que uma utopia promissora capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo isto é, para a construção desses saberes e competências depende da significação essencial do ato de ensinar. A utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso, no espaço das atividades com vocação educativa

No ponto de vista de alguns pensadores, a avaliação só é considerada formativa se houver a intervenção do professor durante a atividade dos alunos, ou seja, o docente deve abrir horizontes para que estes possam suprir suas dificuldades. Porém, toda responsabilidade recai sobre o professor, que muitas vezes sentem dificuldades para exercer este papel principalmente com alunos com deficiência intelectual, e a avaliação formativa transforma-se em utópica.

A avaliação formativa, permeando todo processo de ensino e aprendizagem, faz com que se repense as provas de recuperação final dos bimestres e as conhecidas semanas de recuperação, pois recuperar em processo é a ênfase da avaliação formativa. Na verdade, quando a avaliação formativa se efetiva, a recuperação que na rubrica pedagógica, quer dizer período de estudo, em que o aluno se prepara para prestar uma segunda prova que o capacite a passar para o grau acadêmico seguinte, ou outra fase de ensino, ganha outro sentido: o da possibilidade de cumprir-se um direito do aluno o de aprender sempre. (DEPRESBITERIS, 2011, p.42 - 43).

A intenção de uma avaliação formativa é fazer com que o discente atinja o conhecimento sem que necessite de outra prova que o recupere, pois se o professor durante toda a unidade for capaz de acompanhá-lo observando seu

desempenho e detectar se o mesmo conseguiu atingir as habilidades necessárias durante a unidade este não necessitará de outra avaliação:

A avaliação formativa cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhorar compreensão da relação entre ensino e aprendizagem, possibilitando assim, orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e pedagógica. (DEPRESBITERIS, 2011, p. 43).

Assim, na abordagem formativa, todo desempenho observado não deve ser visto como êxito ou fracasso do aluno, cabendo ao professor decodificar esse processo, e o erro passa a ser visto não como falha e sim como ponto de partida para uma nova tentativa na aprendizagem do aluno.

Primeiras relações no desenvolvimento psicomotor do indivíduo iniciam-se com o mundo familiar; é nesse momento também que a criança com deficiência intelectual inicia seu processo de desenvolvimento. De acordo com Sahuc (2006) apud Gomes, Pouline Figueiredo 2010, p.13):

O aspecto sócio afetivo do aluno que apresenta deficiência intelectual também se constitui foco de atenção do professor do AEE- Atendimento Educacional Especializado durante a avaliação. As pessoas que apresentam deficiência intelectual podem ter dificuldade no plano sócio-afetivo, especialmente no que se refere à construção da imagem de si mesmo.

Tomando como ponto de partida a dificuldade que o aluno com (deficiência intelectual) apresenta no âmbito social, devemos cada vez mais discutir as questões: devemos cada vez mais discutir as questões que envolvem todo o processo intelectual e o inter-relacionamento com o outro. Para isto, faz-se necessário que as instituições e os profissionais como um todo estejam preparados para acolher estes indivíduos:

Para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além de sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele,

considerando as suas especialidades cognitivas. (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p.08).

Para a aprendizagem, especificamente do aluno com DI, faz-se necessário que o professor do ensino comum esteja em colaboração com o professor da sala de recursos AEE. O contato é importante para que assim possam auxiliar o aluno de forma que este venha se sentir acolhido e cheio de perspectivas, levando-o ao desempenho de suas habilidades intelectuais. É de fundamental importância que haja um estreito relacionamento entre família e escola, no intuito de juntas chegarem a um consenso que seja prazeroso na formação deste educando. Segundo Gomes, Poulin, Figueiredo (2010, p.09)

O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.

O educador quando ciente do problema de aprendizagem que os alunos com DI apresentam, tende a buscar ajuda especializada nos Centros de apoio, isso quando a família já não o fez. Neste desafio, quem lida diretamente com estes alunos especiais devem ter uma visão do todo, e a partir disto oferecer situações para que eles atuem em sociedade. Gomes, Poulin, Figueiredo (2010, p.14) afirmam que:

Geralmente a pessoa que apresenta deficiência intelectual não utiliza de maneira espontânea as estratégias cognitivas que permitam antecipar suas ações. O professor tentará, então, fazer com que o aluno reconstrua essas ações no plano do pensamento e organizá-la em função do fim que ele pretende alcançar

É papel do professor a tomada de decisão que irá fazer com que o aluno com deficiência intelectual possa reconstruir suas ações dentro do plano do pensamento e conseqüentemente no contexto escolar e social. Para que isto aconteça faz-se necessário um olhar diferenciado a fim de diagnosticar a deficiência em si:

O acompanhamento visa também, à superação de atitudes de dependência que comumente o aluno com deficiência intelectual apresenta em situações em que ele é desafiado a resolver uma determinada situação problema. Desse modo, é importante que o professor do AEE proponha atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito, bem como organize situações de aprendizagem a partir do interesse manifestado pelo aluno e escolhas diante das possibilidades existentes. (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO 2014, p.15).

Para que haja essa vinculação faz-se necessário que professor do ensino comum e o de AEE estejam sempre em contato e a sala de recurso torna-se um elo para o aluno com DI. Logo as atividades propostas em ambas as salas se tornam agradáveis para o aluno que com certeza irá elevar sua aprendizagem. Caso contrário, este aluno se tornará frustrado, perdendo o interesse por uma das salas.

Para os pensadores Duarte, Craveiro e Bezerra, 2010, p.34) “Não basta garantir a acessibilidade, ou seja, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em um espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e de aprender”. No entanto, nem todas as escolas da rede pública estão adequadas para esse atendimento e ainda falta muita vontade e compromisso político para isso se tornar uma realidade em nosso país:

O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, ou seja, mudanças substanciais no ensino da escola e nos sistemas de ensino se fazem necessário para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre todos os agentes da escola tais como gestores, equipe técnica, os professores da sala comum e o professor de AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com a necessidade dos alunos. (FIGUEIREDO, 2010, p.34).

Nas últimas décadas, vem surgindo várias discussões e estudos pedagógicos voltados para os discentes, principalmente para aqueles com alguma deficiência, seja ela psíquica, física/motora, dentre outras, com a intenção de assegurar-lhes a igualdade neste mundo das diversidades. Sob essa influência, foi criado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 208:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; no entanto não basta garantir esse direito é necessária à colaboração e participação de todos que formam a equipe escolar.

Alguns municípios ainda não se atentaram para o fato de que as pedagogias usadas nas escolas são determinantes no desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com deficiência intelectual, ou qualquer outra deficiência. Além disso, alguns municípios do Brasil demonstram pouco compromisso ou mesmo “descaso” com esses alunos, pois ainda quando em algumas escolas há cuidadores, estes não têm formação adequada para atender às necessidades daquelas crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É preciso que o professor veja qual a melhor forma de avaliar os alunos, sejam eles com ou sem deficiências para que a avaliação não se torne uma punição e sim uma forma de diagnosticar o quanto o aluno atingiu as competências e habilidades desejadas naquele período ou unidade escolar.

A avaliação, como tudo mais, é antes de tudo uma questão de concepção e não uma questão de técnica. Daí a conveniência de o professor pensar, observar descobrir, em cada momento, a maneira mais adequada de construir para que seu aluno cresça na aquisição de suas competências comunicativas; de, sobretudo estimular, encorajar, deixar o aluno com uma vontade grande de aprender, sentindo-se para isso perfeitamente capacitado e, por isso inteiramente gratificado. (PORTO, 2009, p.105).

Para que o aluno sinta-se seguro nas atividades avaliativas ele precisa ter no professor um aliado, e não aquele que vai puni-lo por seus erros. Assim este aprendiz se sentirá seguro e encorajado para realizar suas tarefas em sala e em casa ou até mesmo em suas expressões orais em público.

Nas últimas décadas muitos autores vêm alertando acerca da importância de diferenciar avaliação com foco na avaliação e avaliação com foco no percurso do aluno, isto é, processual. A primeira alternativa como afirma Luckesi (1990), busca “congelar” o objetivo é ser medido e avaliado, ao passo que a segunda, focada no processo, objetiva direcionar o aluno “em uma trilha dinâmica de ação”, sem perder de vista os movimentos do sujeito na relação com a aprendizagem (PICCOLI, CAMINI, 2012, p.137).

Portanto, a avaliação não deve ser vista nem realizada com a intenção de punir e sim como um processo gradual no qual o professor é um mediador, cabendo a ele obter um diagnóstico de quanto o aluno assimilou os conteúdos trabalhados, e também se auto avaliar quanto à metodologia usada para transmitir os conteúdos durante a unidade.

Algumas questões devem ser abordadas nas escolas com respeito a educação inclusiva levando em consideração que determinadas crianças

necessitam de um apoio educacional diferenciado e de qualidade para que sua experiência de aprendizagem seja inclusiva.

A dimensão formativa ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica e processual, descritiva e qualitativa capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenções necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocráticos de seus resultados. (PRO-Letramento,2007, p.07).

REFERÊNCIAS

ALONSO, M.A.V.; BERMEJO, B. G **Atraso Mental**. Amadora: McGraw-Hill, 2001.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2006.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. O olhar de pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/inclusão de seus filhos. **Leitura e Escrita no contexto da diversidade**. 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação formativa. **Avaliação da aprendizagem: casos comentados**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Incluir não é Inserir, Mas Interagir e Contribuir. Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. V.5, n 1(jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Da Exclusão a Inclusão: Caminhos e Descaminhos da Educação da Pessoa com Deficiência. **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental**. Maceió: EDUFAL, 2010.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde, POULIN, Jean-Robert, FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O atendimento educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010].

LIMA, Janaína Lucena S. de. SILVA, Janaíla dos Santos. Um Passeio pelas Teorias da Aprendizagem. **A Inclusão o aluno com deficiência mental na educação fundamental**. / Neiza de Lourdes Frederico Fumes. ... [et al.]. – Maceió : EDUFAL, 2010.

MORATO, P. J. **Deficiência Mental e Aprendizagem: Estudos dos Efeitos de Diferentes Ambientes da Aprendizagem na Aquisição de Conceitos Espaciais em Crianças com Trissomia 21**. Lisboa: Morato, P. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 1993.

MORETTO, Vasco Pedro. Fundamentos Epistemológicos da relação entre professor e aluno. **Construir Notícia**. Ano 12 março/abril 2013.

OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. **A avaliação Produzindo o Aluno Alfabetizado. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

PORTO, Márcia. **Avaliação. Mundo das ideias um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba: Aymará, 2009.

PRO-LETRANENTO. **Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Concepções Atuais em Relação a Avaliação. ed.rev. ampl.incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

QUINQUER, Dolores. Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo *In* BALESTER, Margarida *et al* **Evaluación como ayuda al aprendizaje.** Barcelona: Laboratório educativo; Graó, 2000.

SILVA, Katiene Simone de Brito Pessoa da. **O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down.** (Dissertação de Mestrado). Natal, 2005.