

# ASPECTOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER, NA ESCOLA REGULAR

## ASPECTS OF THE EDUCATION PROCESS AND THE EVALUATION OF A CHILD WITH ASPERGER SYNDROME IN REGULAR SCHOOL

Ivanete Borges de Barros<sup>16</sup>

Renata Imaculada de Oliveira Teixeira<sup>17</sup>

**Resumo:** Este texto baseia-se num estudo realizado junto ao curso de Pós-Graduação *LatoSensu* em Atendimento Educacional Especializado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem como objetivo identificar aspectos do percurso escolar de um aluno com Síndrome de Asperger, na escola regular e do processo de avaliação desse aluno na escola. Utiliza como referencial teórico a abordagem histórico-cultural e estudos referentes à avaliação e às políticas de educação especial. Realiza um estudo de caso, enfocando a inclusão de uma criança com síndrome na Asperger na escola regular e seus processos de escolarização. Como resultados, aponta que a avaliação desse aluno ocorria por meio de registros descritivos dos professores da sala comum, muitas vezes superficiais e contraditórios, sem data ou assinatura. De outro modo, diante das dificuldades enfrentadas por esse aluno com Síndrome de Asperger em seu processo de escolarização, podemos concluir que, na sua trajetória escolar, ele conseguiu significativos avanços, como a sua autonomia do ir e vir.

**Palavras-chave:** Escolarização. Síndrome de Asperger. Avaliação.

**Abstract:** This paper is based on a study carried out with the *latosensu* postgraduate program in Specialized Education Service of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo's Education Center, Brazil. The study aims at identifying aspects of the school history of a

---

<sup>16</sup>Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica/ES e aluna do Curso de Especialização *Lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: [ivaneteborges@hotmail.com](mailto:ivaneteborges@hotmail.com)

<sup>17</sup>Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo e Professora do curso de Especialização *Lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação. Membro do grupo de pesquisa "Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo: políticas e práticas de inclusão escolar no ensino médio, educação profissional e no ensino superior", vinculado ao CNPq. Email: [renataimac@gmail.com](mailto:renataimac@gmail.com)

student with Asperger Syndrome enrolled in a regular school, as well as this student's assessment at school. It adopts historical-cultural approach as theoretical framework, as well as studies on school assessment and special education policies. This investigation carries out a case study focusing on the school inclusion of a child with Asperger syndrome in a regular school and the child's schooling processes. The results show that this student's assessment took place through descriptive records of teachers of the common classroom, which were many times contradictory, not dated or signed. On the other hand, considering the difficulties faced by this student with Asperger Syndrome in his schooling process, we can conclude that he has made significant headways in his school path, such as achieving autonomy to come and go.

**Keywords:** Education, Asperger syndrome, assessment.

## Introdução

O presente texto foi gerado a partir da pesquisa intitulada "A inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger na escola regular: aspectos do processo de escolarização e avaliação", desenvolvida junto ao Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Nas últimas décadas, a Educação Especial na perspectiva da inclusão tem se destacado como tema das discussões no âmbito da Educação Brasileira e dos países que assumiram o compromisso de garantir o direito a todos os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acesso e a permanência na escola regular, em todos os níveis, etapas e modalidades.

Contudo, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se depara com momentos desafiadores no âmbito escolar, pois algumas concepções e práticas precisam ser mudadas no sentido de promover uma educação plena para todos. O acesso desses alunos ao currículo comum implica que a escola tome a decisão de priorizar o respeito ao ritmo e percurso de desenvolvimento de cada um, enfocando sempre as suas possibilidades, para que se tornem indivíduos autônomos e independentes na sua rotina diária e diante do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, é imprescindível que o professor crie estratégias que venham a acolher os alunos público-alvo da educação especial, por meio de instrumentos pedagógicos que atendam às especificidades de cada um, porém, sem perder o foco nos objetivos para todo o grupo.

Nessa direção, destacamos a Psicologia Histórico-Cultural, que tem Vigotski (1978-1986) como um de seus principais autores. Na abordagem do desenvolvimento infantil, o autor considera o processo de evolução biológica da espécie, mas enfatiza, como primordial, o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual o indivíduo se constitui culturalmente. Esse pressuposto traz uma grande contribuição para se pensarem propostas educativas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a criança se desenvolve na relação com os outros, em um determinado contexto histórico e cultural. A maneira como esse contexto se organiza e a forma como insere a criança nesse universo orienta seu desenvolvimento. Deste modo, devemos considerar todo o contexto social e histórico da criança para investirmos em ações pedagógicas, na escola, que visem à apropriação de conhecimento por cada uma delas. A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, segundo Vigotski (1998), e diante disso é fundamental investir em uma prática educativa que favoreça seu desenvolvimento.

Atualmente, no ambiente escolar, dúvidas têm surgido em relação à prática educativa que envolve alunos com Síndrome de Asperger. Quem é esse aluno, como ocorre sua trajetória escolar, como ele é avaliado?

Assim, o objetivo geral deste estudo é identificar aspectos do percurso escolar de um aluno com Síndrome de Asperger, na escola regular e do processo de avaliação desse aluno na escola.

### **Contribuições da abordagem histórico-cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano**

Vigotski (1998) postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular em decorrência da interiorização de signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*. O autor considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Em toda sua obra, Vigotski se contrapôs às concepções de desenvolvimento que o consideravam como endógeno, ou seja, controlado por

fatores essencialmente internos, portanto, individuais. Da mesma forma, o autor se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Para o autor, em um enfoque histórico-cultural cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições progressas, mas do confronto entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente.

Nesse contexto, para Vigotski (1995) os signos representam objetos, eventos, pessoas e situações que podem estar presentes ou distantes do ambiente imediato, são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas. Emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização, atuando no universo intersubjetivo e intrassubjetivo. Surgem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados etc., que passam a ser apropriados como pelos sujeitos nas relações e se convencionalizam e estabilizam na história dessas relações.

A linguagem ocupa um papel primordial nesse processo, na medida em que permite a constituição do pensamento verbal e a transmissão da cultura histórica e socialmente acumulada. Ela se constitui em um sistema de signos por meio do qual se delinea, generaliza e se transmite a experiência da prática histórico-cultural da humanidade. É portadora dos modos de ação em relação com o meio físico e social. A linguagem se apresenta, portanto, como mediação instrumental na relação do sujeito com o mundo e consigo próprio.

No processo de desenvolvimento das funções psicológicas, a linguagem passa a atuar numa esfera intrapsíquica, formando o pensamento verbal. Por meio da linguagem, o adulto nomeia, designa objetos, transmite conhecimentos culturalmente acumulados e transforma o pensamento. Dessa forma, a linguagem permite significar a realidade de maneira mediada pelo grupo social que lhe dá sentido, constituindo-se num componente fundamental para a formação do psiquismo humano.

Dessa maneira, a constituição do pensamento ocorre na proporção em que a criança é afetada por signos e sentidos produzidos por meio, principalmente, da intervenção do outro. Nessa direção, vale ressaltar que a compreensão da mediação como eixo norteador da constituição humana, e não apenas como uma situação circunstancial de interação face a face entre a criança e o adulto,

possibilita a interpretação das ações da criança como sociais e semioticamente mediadas. Esse processo também ocorre quando não há a participação imediata e visível do outro.

Para Vigotski (1995), o uso dos signos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. A partir do momento em que cada criança interioriza e se apropria da cultura, individualizando-se nos meios sociais e reconstruindo para si mesma o que vivencia nas relações cotidianas, ocorre o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas, como percepção, memória, imaginação, pensamento, entre outras. Vigotski (1998) destaca a importância do outro nesse processo, indicando que, antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Dessa forma, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo ganha significação para a criança, no qual ela se vai tornando um ser cultural. As funções psicológicas elementares, referentes à maturação biológica, vão transformando-se em funções mediadas, conscientes e deliberadas e, conseqüentemente, na constituição dos processos psicológicos superiores.

Esse processo marca o duplo nascimento da criança como ser biológico e cultural. Nessa direção, o sujeito liberta-se, pelo menos parcialmente, de tendências biológicas, únicos determinantes de seu comportamento até então, e passa, paulatinamente, a ter seu desenvolvimento orientado pela história e pela cultura. Para Vigotski (1998), a cultura é precisamente o produto da vida social e da atividade compartilhada entre os homens, e dessa forma a ideia de desenvolvimento cultural já traz em seu bojo o plano social do desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento cultural rompe com a ideia de um determinismo biológico, que reduz os sujeitos às suas particularidades físicas e biológicas. Essa premissa auxilia-nos a pensar em outras formas de conceber a deficiência e os transtornos globais do desenvolvimento, focada não apenas na limitação orgânica, mas também nas possibilidades que a cultura e as relações sociais podem conferir ao desenvolvimento do sujeito.

O desenvolvimento psicológico está articulado com a composição orgânica do sujeito, mas também é essencialmente constituído na coletividade, nas experiências compartilhadas, o que possibilita a construção do comportamento

intencional, típico apenas da psique humana. A compreensão desses processos torna-se fundamental, uma vez que eles promovem contínuas transformações qualitativas no desenvolvimento psicológico da criança, implicando momentos de reorganização de sua personalidade.

### **Marcos políticos referente à inclusão e ao atendimento das crianças público-alvo da educação especial nas escolas regulares**

Os principais documentos internacionais que amparam as políticas de Educação Especial são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006).

No Brasil destacam-se: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto Presidencial nº 7.611 (BRASIL, 2011).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesse documento foi reafirmado o direito de todos à educação e o Brasil assumiu com a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Para cumprir esses compromissos, o Brasil criou instrumentos norteadores visando à ação dos sistemas educacionais dos poderes públicos nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Unesco, em Salamanca. Os países que participaram da conferência, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso de garantir a todas as crianças com necessidades especiais o acesso às escolas regulares.

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1)



A Convenção da Guatemala em 1999 vem ratificar o direito adquirido para todas as pessoas com deficiências em salas do ensino comum, eliminando assim todas as formas de discriminação existentes até o momento, seja no âmbito escolar ou na vida profissional desses sujeitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE de 2008, visaa construir sistemas educacionais inclusivos por meio do acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, assim como orientar todas as atividades que venham a garantir aos mesmos condições favorecedoras de escolarização.

Esse compromisso assumido pelos gestores dos sistemas de ensino – nos âmbitos federal, estadual e municipal– é ratificado pelo Art.8º em seu inciso III do Plano Nacional de Educação – PNE. No PNE, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes Planos de Educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas pela Lei nº 13.005 de 25/06/2014 – PNE (BRASIL, 2014), no prazo de um ano, contado da publicação da mesma.

Essa política garante às pessoas, público-alvo da educação especial, o atendimento educacional especializado como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização. Em anexo ao Plano Nacional de Educação – PNE, foram aprovadas 20(vinte) metas para serem alcançadas pelos sistemas educacionais do país pelo prazo de dez anos, de 2011 a 2020.

Dentre essas Metas, podemos destacar a preocupação dos legisladores com a Educação Especial, por meio da Meta 4 – itens 4.5, 4.8 – que, de acordo com a legislação vigente, garantem o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades:

4.5 – manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas escolas públicas para garantir o acesso e a permanência na escola dos/as alunos/as com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva;

4.8 – fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, bem como da permanência e do desenvolvimento

escolares, dos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]

Diante do compromisso firmado entre os gestores dos estados, municípios e distrito federal, de garantir o acesso à matrícula e permanência na escola regular de todos(as) os alunos(as) público-alvo da educação especial, fica nítida a preocupação dos poderes públicos constituídos em garantir em lei os direitos desse público.

É de responsabilidade desses poderes viabilizarem recursos através dos programas direcionados para a área da educação na perspectiva inclusiva. Além de garantir o acesso e a permanência desse público-alvo da educação especial nas escolas regulares, o Ministério da Educação (MEC), com o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” –SRM, conforme Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, apoia os sistemas de ensino enviando recursos financeiros para implementar e organizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

### **A avaliação numa perspectiva inclusiva**

A avaliação tem um papel fundamental na vida escolar de cada criança, pois é através desse instrumento que o professor, respeitando as limitações e descobrindo as possibilidades de cada aluno, vai proporcionar a ele o desenvolvimento de seu potencial, eliminando as possíveis barreiras que permeiam a conquista de sua autonomia.

Avaliar, numa perspectiva de medir e aferir resultados de desempenho do aluno, é uma prática que exclui, na medida em que enfatiza apenas os aspectos quantitativos, desconsiderando as várias possibilidades, no contexto da avaliação, que podem ser recriadas numa perspectiva de inclusão escolar. É nesse contexto que a prática avaliativa vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa.

De acordo com o Art.24 da LDB – Lei nº 9.394/96,

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a– Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação do público-alvo da educação inclusiva requer da escola um



movimento de mudança das práticas pedagógicas enfocando sempre as possibilidades de avanço do desempenho desses alunos, respeitando suas especificidades, explorando o seu potencial através da observação global de seus avanços e partindo disso para planejar as próximas etapas na construção do seu conhecimento.

Considerar as possibilidades na avaliação do desempenho do aluno requer do professor habilidades pedagógicas no que tange à busca constante de estratégias que contemplem esses sujeitos, tendo como foco o currículo e a turma desses indivíduos.

De acordo com Luckesi (2011), o professor precisa se sentir incomodado com o que faz. Se decidir mudar o seu fazer pedagógico, é pelo planejamento que vai projetar o que é preciso ser feito para ajudar seus alunos, enfocando a autonomia de cada um. O professor deve rever seus conceitos sobre o “erro”, valorizando sempre os acertos e tendo o “erro” como ponto de partida para novas estratégias, com o objetivo de eliminar as barreiras existentes entre o aluno e o conteúdo não internalizado.

Para considerar a avaliação numa perspectiva inclusiva, torna-se necessária a busca de estratégias que valorizem o que o aluno aprendeu e o que ainda pode aprender. Isso significa que o professor deve (re)planejar sempre os seus objetivos e metas buscando as estratégias de ensino adequadas às especificidades de cada aluno. “É pensar a avaliação como mapa que vai indicando rotas alternativas, caminhos outros, sem definições prévias, apenas possibilidades” (CHRISTOFARI, 2012, p.38).

Vigotski (1998) destaca o conceito de Zona do Desenvolvimento Potencial (ZDP), alertando para o que o aluno já internalizou e o que ele está prestes a aprender. Assim, a avaliação da aprendizagem muda seu foco, priorizando a apropriação de todo o conhecimento pelo aluno. Essa perspectiva orienta a escola na transformação das práticas educativas de maneira a garantir ao aluno as intervenções necessárias e as devidas adaptações no currículo comum, para oportunizar a ele a apropriação do conhecimento e a busca de sua autonomia.

No âmbito da avaliação do desempenho do aluno, Fernandes (2010) nos aponta como ferramentas ou procedimentos avaliativos: a observação e o registro de atividades individuais e coletivas, o portfólio, a entrevista e a autoavaliação como instrumentos capazes de auxiliar os sujeitos avançarem em seu

aprendizado.

Na perspectiva inclusiva, a avaliação pedagógica deve ser dinâmica, considerando tanto o conhecimento prévio como o nível atual de desenvolvimento do estudante. O processo avaliativo necessita investir nas possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa, que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos. No processo de avaliação, é importante que o professor crie estratégias que considerem as especificidades de cada aluno e observem demandas individuais como: a ampliação do tempo para a realização dos trabalhos; o uso da língua dos sinais; de textos em Braille; de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

### **Pressupostos metodológicos**

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, no sentido de mapear a trajetória escolar da criança foco desta pesquisa, que possui Síndrome de Asperger, e que chamaremos aqui pelo nome fictício de Nail. No que diz respeito à abordagem qualitativa em pesquisa, André (2013, p. 96) destaca que

[...] As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

O estudo de caso qualitativo, segundo Peres e Santos (2005), está alicerçado em três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: o conhecimento está em constante processo de construção; o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Com base na abordagem qualitativa, o estudo de caso do aluno com síndrome de Asperger, Nail, consiste no relato da sua trajetória numa escola de ensino fundamental desde o primeiro ano, hoje frequentando uma sala no 8º ano do Ensino Fundamental II.

A Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro do Espectro Autista, inserida na categoria de transtornos globais do

desenvolvimento (TGD). Em 1944, após uma pesquisa com um grupo de crianças que apresentavam distúrbios comportamentais, Hans Asperger descreveu a Síndrome de Asperger. Em 2013, quando foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), houve o reconhecimento da Síndrome de Asperger como uma forma branda do autismo, caracterizado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Assim como qualquer outra síndrome, os sintomas da Síndrome de Asperger podem variar de pessoa para pessoa. As características mais pontuadas nessa Síndrome são: dificuldades de interagir com o outro; comportamentos estereotipados; dificuldades na interação com o novo e preferência por comportamentos rotineiros; interesses por algumas atividades ou áreas do conhecimento como música, matemática, esportes ou artes; e dificuldades na comunicação verbal. No que tange à comunicação não verbal, há dificuldades em interagir por meio de expressões faciais, gestos etc.

Nail estuda na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Rochafina, nome fictício, situada no município de Cariacica. A escola funciona em três turnos – matutino, vespertino e noturno – e atende ao Ensino Fundamental I e II nos turnos matutino e vespertino e EJA –Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. A escola possui uma estrutura física que atende à legislação no que tange à acessibilidade dos alunos público-alvo da educação especial. Possui rampa, banheiros adaptados e sala do AEE. Também tem um Laboratório de Informática com um funcionário que atende a alunos e professores, uma Sala de Vídeo, uma Biblioteca e uma Quadra de Esporte.

A gestão da escola é composta por um diretor, um vice-diretor, que são responsáveis por toda a escola; uma equipe técnica pedagógica composta por cinco pedagogas, duas em cada turno matutino e vespertino e uma no noturno. Como apoia essa equipe, há duas coordenadoras de turno pela manhã, duas à tarde e um coordenador à noite.

A escola tem matriculados mil alunos, distribuídos nos três turnos. Possui Programas como “Escola Aberta”, que funciona nos finais de semana com atividades esportivas e oficinas de informática, artesanato e minicursos de pintura, manicure. Esses cursos variam, dependendo da demanda da comunidade. Também tem o Programa “Mais Tempo na escola”, destinado a uma média de sessenta alunos, trinta pela manhã e trinta à tarde. Este Programa

atende aos alunos no contraturno.

Os dados foram coletados através da análise de documentos – como fichas descritivas de avaliação dos alunos –, entrevistas com alguns professores atuais de Nail e familiares. O acesso aos documentos citados foi autorizado mediante apresentação de termo de consentimento livre esclarecido a todos os participantes da pesquisa e à direção da escola.

Foram entrevistados os atuais professores das disciplinas de História, Português, Matemática e Educação Física, cujos nomes são: Lina, Edu, Elke, Rafa que estão aqui com nomes fictícios, respectivamente. Entre os professores entrevistados, a professora de História, Lina, se destaca, pois, após um trabalho do setor pedagógico em parceria com a professora especializada do AEE, se sensibilizou com a educação inclusiva e iniciou um trabalho diferenciado com cada aluno público-alvo da educação especial. Junto com a equipe, ela faz as adaptações necessárias para cada aluno superar suas barreiras. Nail foi aluno dela em 2015.

### **Conhecendo Nail e seu processo de escolarização**

De acordo com os registros dos relatórios sobre Nail na escola, e a partir da entrevista com sua mãe, identificamos que, durante a gravidez, ela teve infecção urinária e por isso precisou tomar antibióticos. Nail nasceu quando sua mãe estava com oito meses de gravidez, de parto cesariana, pesando 2.800kg e com 49 cm de comprimento. Sua mãe apresentou um quadro de pressão alta durante a gravidez e o amamentou no peito até os 4 anos e meio de idade. Nail não engatinhou. Ele andou com 11 meses de idade, balbuciou algumas palavras aos dois anos. Quando criança, não sabia fazer sua higiene pessoal, não amarrava o cadarço do seu sapato e não sabia se vestir. Era totalmente dependente de sua mãe. Chorava muito e não tinha amigos. Ficava sempre sozinho.

Ele nasceu em 14/11/2002 no município de Serra ES. A família relatou que, com seis anos de idade, o filho não tinha controle dos esfíncteres e, por isso, o encaminhou ao médico. Tiveram um laudo de um neurologista em 2010, diagnosticando Nail com suspeita de autismo e encaminhando-o ao atendimento especializado da educação, AEE.

Matriculado na escola aos 7 anos de idade, Nail apresentou problemas na linguagem demonstrando dificuldades em pronunciar palavras com br, tr, entre outras. Ele conseguia cumprir ordens por partes e parecia ter dificuldades para entender o todo, pois não conseguia transmitir recados e nem memorizar uma pequena história para recontá-la. Nail tem preferência por brincar sozinho e seu relacionamento em casa é com o pai, que relata não compreender o comportamento do filho. Se contrariado, Nail chora muito. Os pais o deixam se acalmar sozinho, porque conforme relataram: “Ninguém consegue fazer ele parar de chorar”. Ele não gosta de sair de casa e tem preferência pelo computador. Conversa sozinho e não faz outra atividade diária, além de ir à escola.

O aluno Nail foi matriculado na EMEF “Rochafina” em 2008, na primeira série. Essa EMEF acolheu Nail, após a educação infantil. De acordo com a ficha de desempenho da criança, nos dois primeiros anos na EMEF, ele apresentou algumas dificuldades: na leitura e interpretação de pequenos textos; na expressão oral; e na resolução de problemas simples, envolvendo números naturais e sistema monetário brasileiro.

No terceiro ano, de acordo com sua ficha descritiva individual, apresentou um significativo desempenho superando algumas dificuldades identificadas no primeiro e segundo ano, porém persistiam ainda as dificuldades descritas em matemática e na interação com os colegas. No relato das professoras, ele era um aluno apático e muito tímido, porém já apontava para uma mudança no seu convívio, no aspecto social.

No quarto ano, o aluno demonstrou superação de algumas barreiras. Atualmente, ele produz, lê e interpreta pequenos textos com clareza, relacionando-os com situações do seu cotidiano. Em alguns momentos, Nail passou a chorar na escola, pedindo para chamar a mãe porque queria ir para casa, alegando estar com sono.

Ao conversar com ele para detectar o motivo do sono, a professora de educação especial soube que ele costumava assistir filmes de terror com o pai até tarde. Em conversa com a mãe sobre as mudanças do comportamento de Nail na sala de aula e de seu choro, a professora ponderou que essa mudança poderia ter relação com o fato de a criança assistir filmes de terror à noite. A mãe não concordou com essa suposição da professora. Foram muitas idas e vindas até a escola conseguir entrar em acordo com a família sobre a necessidade de impor

limites para a hora da televisão e organizar a rotina da hora de dormir da criança. Solucionada essa questão, Nail voltou a fazer as atividades junto com a turma, sem maiores problemas, sendo promovido para o quinto ano. De acordo com relato da professora regente, o aluno vai para o 5º ano apresentando dificuldades de autonomia para ir e vir do banheiro, dificuldades nas quatro operações, na leitura e interpretação de textos, e no relacionamento com o outro.

No quinto ano não encontramos documentos de avaliação de Nail, feitos pela professora regente. Tivemos acesso às fichas de avaliação do aluno com registros da professora especialista do AEE. Essa professora retomou o ensino da matemática, trabalhando as quatro operações e a tabuada ao longo do ano. Trabalhou também a psicomotricidade, como amarrar o tênis, fechar o zíper de sua roupa, pular corda, jogar bola, entre outros. Nail é muito faltoso na escola, no quinto ano, inclusive, não frequentou o AEE.

Em 2014 ele foi promovido para o sexto ano do Ensino Fundamental II. No relatório da professora colaboradora, que atua em sala de aula ajudando a professora regente, o aluno demonstra lentidão para realizar as atividades e precisa ser estimulado principalmente na oralidade. Nail tem boa concentração e faz o que lhe é proposto. Lê bem e se destaca na Matemática, porém com algumas dificuldades ainda a serem vencidas. Devido a problemas de saúde, continua com uma baixa frequência à escola.

No ano de 2015, ele foi promovido para o sétimo ano. Segundo alguns professores, ele iniciou o ano dando conta das atividades sozinho e dispensou a ajuda da professora colaboradora, porém devido a problemas de saúde da mãe esteve ausente por muitos dias e isso atrapalhou o seu desempenho, implicando um baixo rendimento escolar de forma geral. Os professores, junto com o setor pedagógico e a professora especialista do AEE, convocaram a família e, deste modo, o aluno retornou às aulas. Com a mediação da professora colaboradora, junto com alguns professores, conseguiu se recuperar, indo para o oitavo ano.

No oitavo ano, o próprio aluno relatou que estava com dificuldade em matemática, o que levou a equipe a investir em atividades para buscar as possibilidades de mediação junto da professora colaboradora porque ele não frequentou o AEE esse ano por problemas de saúde da mãe, que passou por mais uma cirurgia.

Diante das dificuldades e barreiras enfrentadas por Nail, podemos concluir



que, em sua trajetória escolar, ele conseguiu avanços, como a autonomia em ir e vir. Hoje, segundo a mãe, ele vai ao supermercado sozinho com a lista de compras e traz tudo certo para casa, inclusive o troco. Também é ele quem busca o irmão mais novo na escola. Ele não tem muitos amigos, possui apenas dois colegas na escola e por isso não fica mais sozinho. Na educação física ele já joga bola com o grupo, antes pedia para jogar sozinho o jogo Totó. No recreio consegue interagir com alguns colegas, porém, é seletivo e não gosta de conversar muito. Na maioria das vezes, se restringe a responder ao que foi perguntado.

Ao analisarmos a trajetória escolar de Nail, percebemos, de acordo com a abordagem histórico-cultural, que cada etapa em que Nail avançou em sua aprendizagem e desenvolvimento escolar, não resultou das prescrições pregressas em relação à Síndrome de Asperger que ele possui, mas sim da confrontação entre o laudo das condições passadas e as situações interacionais mediadas por sua mãe e professores, vividas por ele na situação presente.

Em relação ao processo de avaliação do aluno, em sua trajetória escolar, tivemos algumas dificuldades de análise do material coletado, pois nos deparamos com relatórios sem assinatura e datas e também com uma escrita contraditória. Não havia um padrão de registro ou análise dos avanços educacionais de Nail na escola, a partir de objetivos traçados para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os registros analisados não destacavam quais instrumentos foram utilizados para a avaliação do aluno. Aparecem breves pontuações das dificuldades de Nail, ou sugestões de trabalho com ele para o próximo ano, enfocando apenas a questão da cognição, e não seu desenvolvimento global.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de uma dessas fichas de avaliação, preenchidas pela professora do AEE que o acompanhou no turno vespertino. A ficha está dividida em três tópicos: 1 – Complementação/suplementação curricular: necessidades específicas do aluno; 2 – Orientação aos profissionais da escola em que o aluno atua; 3 – Orientação aos pais. A ficha de avaliação não apresenta o ano de matrícula do aluno.

1 – Complementação/suplementação curricular: necessidades específicas do aluno:

As quatro operações da matemática; tabuada; expressão numérica; frações, utilização do dinheiro; psicomotricidade (amarrar tênis, fechar “fechecler”, pular corda, jogar bola, etc.)(Relatório de avaliação da professora de educação especial do aluno Nail).

## 2 – Orientação aos profissionais da escola em que o aluno atua:

Respeitar o tempo do aluno; confeccionar material pedagógico adequado; colocar o aluno na primeira carteira perto do professor da sala de aula.(Relatório de avaliação da professora de educação especial do aluno Nail).

## 3 –Orientação aos pais:

Auxiliá-lo em todas as atividades diárias, não só apenas os deveres de casa, mas os conteúdos de cada dia. Levar o filho para praticar um esporte de sua preferência.(Relatório de avaliação da professora de educação especial do aluno Nail).

Observa-se, nos registros da ficha de avaliação de Nail, um enfoque em atividades isoladas e descontextualizadas. Não são abordados de forma qualitativa os avanços reais do aluno e nem mesmo quais foram as estratégias utilizadas que possibilitaram avanço no desempenho dele.O registro de avaliação não parece considerar as especificidades do aluno, explorando o seu potencial através da observação global. Seus avanços devem ser considerados para, a partir daí, planejar as próximas etapas no processo de apropriação do conhecimento, de forma a considerar, como aponta Vigotski (1998), a zona de desenvolvimento potencial e as tarefas que Nail consegue realizar com a ajuda de outro mais capaz.

Como dito anteriormente, considerar as potencialidades e possibilidades do aluno na avaliação de seu desempenho requer do professor a busca constante de estratégias que contemplem esses sujeitos, tendo como foco o currículo escolar e sua aprendizagem.Para tanto, o investimento na formação continuada de professores se torna condição *sinequa non* para que o processo de inclusão escolar e a avaliação de alunos público-alvo da educação especial se efetivem.

## **Considerações finais**

Após a análise dos documentos disponíveis na escola e dos relatos escritos dos professores especialistas do AEE, perguntamos: Quais foram as superações do aluno no seu ingresso no Fundamental II?Ele superou a timidez? Ampliou suas possibilidades de relacionamento com os colegas? Superou suas dificuldades em Matemática?Adquiriu autonomia no ir e vir? Observamos, por

meio dos registros de avaliação deixados na escola pelos professores, que Nail, em sua trajetória escolar, demonstrou avanços em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tanto na aquisição da linguagem, como no relacionamento com os colegas, apesar de ainda possuir dificuldade em Matemática.

Contudo, os processos de avaliação escolar de Nail ainda parecem desconsiderar critérios qualitativos de desempenho acadêmico, bem como as especificidades do sujeito. Isso nos mostra a necessidade de se repensar a forma como a avaliação vem ocorrendo no contexto da educação especial, de maneira a considerar tanto o conhecimento prévio como o nível atual de desenvolvimento do aluno, numa visão prospectiva de desenvolvimento. Uma perspectiva que invista nas possibilidades de aprendizagem do estudante, que analise seu desempenho em relação ao seu progresso individual, ancorando-se em uma concepção de avaliação pedagógica processual e formativa.

## Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 4. n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Nº 8.035** de dezembro de 2010, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 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: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8.069, de 13 de**

julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. 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: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

CHRISTOFARI, A.C. Avaliação da Aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. Inclusão: **Revista de Educação Especial.** v. 25. n.44. p.383-398, setembro/dezembro, 2012.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras.** Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha, Salamanca, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** adotada em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações,** v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.**São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_.**A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III.**Madri: Visor, 1995, p.11-46.

**OS PROFESSORES E A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: PRÁTICAS E COMPREENSÕES**