

A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

THE CENTRALITY OF LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL EVALUATION PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES, IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES

Fernanda Oscar Dourado Valentim¹
Anna Augusta Sampaio de Oliveira²

Resumo: É por meio da avaliação pedagógica que é possível levantar aspectos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, as informações levantadas com tal ação são condições necessárias ao trabalho de planejamento do professor e isso não seria diferente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi investigar e analisar como tem se configurado as práticas relacionadas à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no contexto do AEE, assim como indicar possibilidades de avaliação com foco na área da linguagem, neste contexto.

¹ Doutora em Educação (2022) na linha Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Mestre em Educação, bolsista FAPESP, com pesquisa na área da Deficiência Intelectual, Avaliação da aprendizagem escolar e Formação de professores (2011). Com graduação em Pedagogia (2006), bolsista PIBIC/CNPq/CAPEs, pela mesma universidade, com Habilitação em Educação Especial (Áreas: Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq). Atualmente atua como Professora de ensino fundamental I na Secretaria Municipal de Marília/SP e professora do Curso de Especialização em Educação Especial com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista TEA e do Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado - Convênio entre CDeP3 da Unesp e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

² Bolsista Produtividade - CNPQ, nível 1D. Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na graduação e pós-graduação. Pós-doutora em Educação (USP), Livre-docente em Educação Especial (UNESP), Doutora em Educação (UNESP), Mestre em Educação Especial (UFSCar), Pedagoga com habilitação em Educação Especial, área da deficiência visual (USP). Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/CAPEs) de 2019 a 2023. Membro Titular da Comissão Permanente de Avaliação da Unesp (CPA/UNESP) e do Grupo de Avaliação Institucional (GRAI/CPA/UNESP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq). Coordenadora de Convênio entre a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDeP3) da Unesp e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a oferta do Curso de Especialização em Educação Especial com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista TEA e do Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, do qual é a coordenadora pedagógica. Possui publicação regular de livros, capítulos e artigos científicos, nacionais e internacionais sobre temas de sua área. Destaca-se a idealização e elaboração do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual, para o Ensino Fundamental, ciclos 1 e 2 e para a Educação de Jovens e Adultos EJA (RAADI ciclo I, ciclo II e EJA) e acompanhou a aplicação do RAADI-ciclo I na Rede de Ensino do Município de São Paulo. Em termos de gestão acadêmica foi indicada em 2016 como o terceiro nome em ordem de sucessão para substituir a direção da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp), exerceu por quatro anos a função de vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, quando o programa alcançou o conceito 6 pela CAPEs. Tem experiência na coordenação de cursos de especialização, em parceria com a Secretaria Municipal e Estadual de Educação de São Paulo, nas modalidades presencial e semipresencial, com o uso dos recursos do Ensino a Distância (EaD), na área da Educação Especial. Coordenou um projeto internacional e interinstitucional envolvendo a Universidade de Havana (Cuba), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e a Unesp. Áreas de atuação: educação especial, educação inclusiva, educação infantil, política educacional, avaliação pedagógica, currículo escolar, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Estudiosa do Enfoque Histórico-cultural.

Foram participantes deste estudo cinco professoras da Educação Especial da rede municipal de educação de uma cidade do estado de São Paulo. O procedimento de coleta de dados utilizado foi de grupo focal. O *Software Atlas.Ti 8* foi utilizado para codificação e categorização dos relatos por temas relevantes que se constituíram em unidades de análise discutidas com base na teoria histórico-cultural. As professoras participantes apresentaram limites nas concepções acerca do aluno com deficiência intelectual, pautadas em definições com ênfase no laudo, apoiadas prioritariamente no modelo médico, o que, conseqüentemente, configura-se num contexto para avaliação da aprendizagem pouco prospectivo, sem referentes ou indicativos pedagógicos para nortear a prática educativa direcionada a este aluno. Com base nisto, a possibilidade apresentada, neste trabalho, seria a de um olhar avaliativo mais atento ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente, na área da linguagem. Tal indicativo pode servir como referência para construção de futuros instrumentos ou referenciais de avaliação na área da deficiência intelectual.

Palavras-chave: avaliação pedagógica; deficiência intelectual; AEE; educação especial; teoria histórico-cultural.

Abstract: It is through pedagogical evaluation that it is possible to raise aspects about the student's development and learning. The information gathered through such action is necessary for the teacher's planning work, and this would be no different in Specialized Educational Services ((known in Brazil by the Portuguese acronym, AEE)). In this sense, the objective of this study was to investigate and analyze how practices related to the pedagogical assessment of students with intellectual disabilities have been configured in the context of AEE, as well as to indicate possibilities for evaluation with a focus on the area of language in this context. Five Special Education teachers from the municipal education network of a city in the state of São Paulo participated in this study. The data collection procedure used was a focus group. The Atlas.Ti 8 software was used to code and categorize the reports by relevant themes that constituted units of analysis discussed based on historical-cultural theory. The participating teachers presented limitations in their conceptions about students with intellectual disabilities, based on definitions that emphasize the report and are primarily supported by the medical model. Consequently, this constitutes a context for assessing learning that is not very prospective, without references or pedagogical indicators to guide the educational practice directed at this student. Based on this, the possibility presented in this work would be to take a more attentive evaluative look at the development of higher psychic functions, specifically in the area of language. This indicator can serve as a reference for the construction of future assessment instruments or references in the area of intellectual disabilities.

Keywords: pedagogical evaluation; intellectual disability; specialized educational service; special education; cultural-historical theory.

INTRODUÇÃO

Este artigo se baseia em discussões e dados levantadas em tese de doutorado. Pautadas na matriz da Teoria Histórico-Cultural, refletiremos acerca das relações entre a

deficiência intelectual, linguagem e avaliação pedagógica no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Estudos apontam que a deficiência intelectual tem se mostrado uma área complexa quando pensamos em processos de escolarização, seja na educação especial ou na classe comum (Valentim, 2011; Pletsch, 2010; 2012; Mendes, Tannús-Valadão, Milanesi, 2016; Oliveira, 2018; 2019 entre outros).

O termo deficiência intelectual e sua definição passou por várias transformações ao longo dos anos, na tentativa de ressignificações e de torná-lo menos discriminatório e pejorativo possível. Desvincular termos carregados de estigma e preconceitos não é algo natural e nem mesmo ocorre instantaneamente.

Para Dias e Lopes de Oliveira (2013) as terminologias utilizadas ao longo dos anos acabam por expressar a maneira como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais, considerando os modos de produção, as vivências comunitárias e o próprio conhecimento acumulado sobre o tema.

Tais mudanças se fazem necessárias, pois ao mudar o foco do déficit ou comprometimento fixado na pessoa em si, para a relação social que este indivíduo com deficiência estabelece com seu meio, com as pessoas e instrumentos neste contexto, procuramos descaracterizar a concepção de deficiência com forte respaldo ao modelo biológico, médico/clínico, além de dar relevância aos apoios e mediações recebidos pela pessoa com deficiência para compensação de especificidades que podem se apresentar.

A concepção de deficiência intelectual, baseada no modelo médico/clínico, aproximou-se historicamente da doença mental, fortalecendo a visão direcionada ao déficit e ao paradigma de falta.

Os testes de Quociente de Inteligência (QI), amplamente utilizados no passado, para aferir a inteligência, foram e ainda são, em algumas situações, a marca do não saber, da incapacidade e além disso, da maioria dos encaminhamentos dos sujeitos com deficiência intelectual para serviços de Educação Especial, apartados do ensino comum.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2022) define a deficiência intelectual por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo as habilidades sociais, práticas e conceituais; que se origina antes dos 22 anos de idade. Tal marca cronológica é indicada por se considerar que nesta faixa etária se observa o início da vida adulta, momento

importante do desenvolvimento humano, no qual a pessoa passa a atuar de forma mais autônoma e independente.

De acordo com a AAIDD, para uma avaliação mais abrangente desta condição é necessário considerar os contextos nos quais o indivíduo está inserido, tais como o ambiente comunitário típico de seus pares e sua cultura. Contudo, a AAIDD recomenda ainda a utilização de testes padronizados, para avaliação do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo. Para Pletsch (2010), todavia, a ênfase na funcionalidade da deficiência e o foco na avaliação psicométrica da habilidade intelectual acaba por focar a deficiência no sujeito, novamente (Pletsch, 2010; Carneiro, 2017).

Faz-se necessário refletir acerca de um sujeito que, muitas vezes, pode apresentar condições diferenciadas para lidar com o conhecimento, em se comunicar, nos seus modos de aprender, mas, que tais condições não estão definidas a priori, em razão de sua condição de deficiência preexistente. É fundamental pensar em todos os aspectos envolvidos, de forma contextualizada e relacional.

Nossa opção ao analisar a condição de deficiência intelectual é que seja uma análise dialética, em que o biológico não se sobrepõe ao cultural e histórico, em que se abrem possibilidades para a atuação pedagógica para com este sujeito, que não se subjugue à limites. E para os profissionais do AEE e de toda a escola se apreender dessa concepção é condição fundamental para ser apoio ou suporte.

Com base em tais pressupostos, sem desconsiderar o caráter biológico na formação humana, considera-se que o sujeito não nasce pronto ou adquire de forma inata todas as condições para seu desenvolvimento e aprendizagem. Entre o mesmo e a sociedade há um caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos (Meira, 2007) e deveria estar aí o grande foco de atuação da educação.

Pasqualini (2016) aponta que o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, ou seja, a memória, a linguagem, a atenção entre outras, não é guiado pela natureza e que tais funções possuem uma gênese histórico-cultural e que, dependendo das circunstâncias as quais o indivíduo é submetido e, as relações que são estabelecidas neste contexto, o seu psiquismo será constituído.

O AEE, como apoio à sala de aula comum, tem papel fundante no desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual já que, ambos espaços, podem ser considerados lócus para transformar, desenvolver e aprimorar as funções psíquicas superiores.

Com base em tais debates, faremos a sugestão de possibilidades para os processos de avaliação de alunos com deficiência intelectual neste contexto, que por vezes se encontra difuso e marcado, em sua maioria, por aspectos apenas diagnósticos, quantitativos e com pouco impacto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seja no AEE e na sala de aula comum.

MÉTODO

O objetivo geral da pesquisa se constituiu em investigar e analisar como se caracterizam as práticas relacionadas à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no contexto do AEE.

Foram participantes deste estudo cinco professoras do AEE, da rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo. Tais professoras participaram de quatro encontros de grupos focais. Os nomes utilizados, são fictícios, para preservar a identidade das participantes. O foco deste trabalho será o tema debatido em dois encontros.

Após transcrição dos dados utilizamos o Software Atlas.Ti 8 para a categorização dos temas relevantes e que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. A partir disso foram levantadas unidades de análise que foram discutidas tendo como pano de fundo a Teoria Histórico-Cultural. As unidades selecionadas para análise foram “Deficiência Intelectual” e “Avaliação na área da deficiência intelectual, no AEE”.

Ademais, traremos considerações acerca de umas das possibilidades levantadas com o estudo que é refletir sobre a avaliação do aluno com deficiência intelectual tendo como referência a área da linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que diz respeito à definição da deficiência intelectual as professoras apresentaram compreensões restritas à concepção biológica da condição, são exemplos os relatos: *É uma lacuna que fica nos ligamentos, que se dá no deficiente intelectual. [...]* (Profa. M.); *[...] algumas síndromes específicas. (Profa. J.).*

Assim como Veltrone (2011), Melo (2018) e Mafezoni e Simon (2020), os achados de nossa pesquisa, também se basearam numa concepção voltada para o comprometimento, para o laudo e menos para as possibilidades a serem desenvolvidas.

Tais concepções dificultam os processos de ensino junto ao aluno com deficiência intelectual. O diagnóstico clínico nunca pode sobrepor-se à necessidade primeira de

intervenção pedagógica planejada e sistematizada. Enquanto professores, faz-se necessário que o planejamento e execução de estratégias metodológicas diante de qualquer aluno deve interpor-se sempre a qualquer necessidade de laudo.

Vigotski (2018, p. 3) já indicava que “[...] não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta.” Essa deve ser a posição de professores, seja do AEE ou de qualquer outra modalidade, frente ao aluno com deficiência. Desta forma, é possível estabelecer caminhos no fazer pedagógico e propor atividades de acordo com as possibilidades de cada aluno.

No que se refere à avaliação, os relatos das professoras indicaram diferentes formas de avaliar o aluno com deficiência intelectual, ora por relatórios descritivos, (*“Cada um faz uma avaliação [...] É um relatório descritivo, normalmente a gente faz semestral (Profa. A.)”*), pautados nos prontuários dos alunos (*Geralmente a gente parte do que o professor relata, da queixa, a gente tem um item no prontuário [...], e aí a gente vai tentando trabalhar em cima dessas dificuldades que o professor aponta. (Profa. F.)*), ou; uma avaliação que se pauta no currículo da sala comum (*Nossa referência é o currículo porque tem que seguir a proposta do município. (Profa. J.)*), porém, sem mencionar de que forma se configura o instrumento para tal avaliação e; ora a utilização de instrumentos avaliativos da área psicopedagógica e psicológica (*[...] existem alguns instrumentos que foram apresentados, [...] como o IAR [Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização] (Profa. F.)*) e, ainda, a utilização de instrumentos avaliativos da sala comum no AEE.

Tais opções avaliativas indicam indefinição e profundas dificuldades no processo de avaliação no AEE, demonstrando a urgência em se estabelecer referenciais e instrumentos adequados que avaliem as possibilidades de aprendizagem destes alunos e possam apoiar o processo inclusivo dos mesmos.

Durante o debate, duas das professoras indicaram preocupação com este cenário no AEE e relataram que, a forma como se configura tal processo, prejudica o planejamento dos apoios/suportes destinados ao aluno com deficiência intelectual.

É preciso clareza na ação de avaliar, definir o que, como, quando e porque avaliar e a que a partir das informações levantadas, haja uma tomada de decisão (Luckesi, 1998) que apoie os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Valentim (2011) e Oliveira, Valentim e Silva (2013) propunham

a ideia de Ciclo avaliativo, termo que define a multiplicidade de momentos e de instrumentos a serem considerados no ato de avaliar.

Tais análises indicam a necessidade de um olhar atento para este campo, a avaliação pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual, faremos algumas proposições para tal área baseadas na área da linguagem, considerada área relevante para o desenvolvimento do indivíduo, pautadas na teoria histórico-cultural.

A LINGUAGEM NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE

A atuação do professor do AEE, proposta pelas legislações (BRASIL, 2008, 2009, 2011, entre outras), é ampla e múltipla e isso pode ser observado na Resolução n. 4 de 2009, em seu artigo 13, que menciona as funções do professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Tantas funções torna o trabalho do professor da Educação Especial complexo e, por vezes, indefinido. Portanto, faz-se necessário a definição da centralidade, do foco de ação desta modalidade.

Nossa sugestão, neste trabalho, é de que a atuação do professor de AEE pode ter foco na questão da avaliação e, especificamente, da avaliação da função psíquica superior “linguagem”, função esta preponderante no desenvolvimento humano. Compreender tal função pode indicar possibilidades de atuação ao professor do AEE, frente ao aluno com deficiência intelectual, assim como, direcionar a ação do professor da sala de aula comum.

Assim como a linguagem, funções relacionadas à memória, percepção, pensamento e consciência, por exemplo, são consideradas funções psíquicas superiores e o desenvolvimento de tais funções não resulta da evolução natural e biológica do indivíduo, ou da sucessão de fases naturalmente determinadas, isoladas, mas, da natureza social, das relações que são estabelecidas entre o indivíduo e o mundo (Martins, 2015).

Isto abre possibilidades para pensarmos na deficiência intelectual. Em análise sobre os casos de alunos com tal deficiência, em geral, são observados que muitos deles se encontram num nível de desenvolvimento elementar e, portanto, faz-se necessário pensar em respostas educativas que possam priorizar e fortalecer os processos de qualificação e requalificação de tais funções psíquicas. Já que é o contexto escolar o grande propulsor para a constituição das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas elementares, embora inicialmente possam significar um canal de comunicação do bebê com o mundo, se não desenvolvidas pelo processo de mediação, poderão impor limites ao desenvolvimento. “[...] as funções superiores, os processos superiores, são os mais suscetíveis à educação [...]” (Vigotski, 2018, p. 17) e está aí, portanto, o foco do trabalho com o aluno com deficiência intelectual.

Faz bem mencionar que, as funções psíquicas possuem uma relação de interfuncionalidades, se constituindo num sistema dinâmico, importante no desenvolvimento do indivíduo. As funções psíquicas elementares estão dadas no plano biológico, enquanto que as funções psíquicas superiores surgem no processo de desenvolvimento cultural. Quando uma se transforma, o todo e as relações entre elas também se complexificam (Martins, 2015).

Em um contexto, pouco problematizador, com foco em treinos descontextualizados, por exemplo, estão pautadas as funções psíquicas elementares e estas, pouco podem ser alteradas, é necessário focar nas funções psíquicas superiores, ou seja, “[...] a tarefa da escola, no final das contas, não consiste em acomodar-se ao defeito [deficiência], mas em superá-lo.” (Vigotski, 2018, p. 21).

Sem querer compartimentar tais funções, mas diante de tamanha complexidade envolvida em tais relações e as limitações deste trabalho, daremos destaque, entre as funções psíquicas superiores, à linguagem, considerada como umas das mais importantes funções do sistema psíquico, por Vigotski e seus colaboradores.

Para Vigotski, a linguagem é um dos mais importantes signos sociais e, ao se tornar instrumento do pensamento provoca mudanças significativas na criança, pois, além de permitir trocas simbólicas por meio dos conceitos que foram construídos, permite também o deslocamento no tempo e no espaço, ao utilizar a palavra para expressar acontecimentos passados ou desejos futuros, desloca o pensamento para além do presente. Neste sentido, a fala se constitui na representação do mundo externo dentro de nós e estimulando o pensamento, ou seja, a linguagem direciona o pensar, indo além do campo sensorial imediato e da função apenas comunicativa (Oliveira, 2015).

Se para os profissionais da educação, seja do AEE ou da sala de aula comum, estiver claro a dialética que envolve o desenvolvimento de tais funções psíquicas e o foco que devemos dar nas ações educativas e avaliativas, poderemos, então, redimensionar nossa ação frente à educação, principalmente no que diz respeito a educação do aluno com deficiência intelectual, já que é no âmbito social que se concentra as forças para se superar as funções psíquicas elementares, postas no plano primário, biológico.

Como o lócus de estudo deste trabalho é o AEE e, o foco de discussão se concentra em torno da ação avaliativa para o aluno com deficiência intelectual, neste contexto, cabe-nos propor possibilidades para que este espaço e tempo e, também, o professor que nele atua, enquanto serviço de apoio/suporte à inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, possa auxiliar na identificação de possíveis áreas que estão em vias de desenvolvimento e, a partir disso, pensar no planejamento que impulse o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem, utilizada para a comunicação, é também atividade intelectual, uma das funções mais importantes no desenvolvimento humano, uma vez que direciona o pensar (Martins, 2015).

A linguagem, em seu desenvolvimento, percorre um caminho do externo para o interno (Vigotski, 2001), mas esta ação não depende apenas do amadurecimento biológico.

Desde o nascimento do bebê estão dadas as possibilidades de desenvolvimento psíquico, mesmo que neste momento ainda de forma rudimentar, ou seja, a influência social já está ativa desde muito cedo, onde se entrelaçam cultura e natureza (Cheroglu; Magalhães, 2016).

Os estados emocionais se fazem presentes no recém-nascido e há todo um aparato sensorial desenvolvido que o faz manter relação com seu meio que vai se complexificando a cada dia.

Neste momento inicial da infância, quando ainda não há linguagem estabelecida, entendida aqui como fala, a criança demonstra por seus gestos e ações os estágios pré-intelectuais, ou seja, a linguagem se caracteriza como pré-linguística ou pré-verbal (Vigotski, 2001).

Neste momento não há relação entre pensamento e linguagem. Todavia, embora não haja indícios de fala, propriamente dita, mas, a presença de balbucios, risadas, repetição de sons do ambiente e gritos, por exemplo, considera-se que já está estabelecida a função social da linguagem, embora esta comunicação ainda tenha caráter emocional e possua dependência do outro para interpretá-la (Vigotski, 2001).

Há também uma distinção entre os aspectos semânticos e sonoros da linguagem, eles transcorrem em sentidos opostos já que os significados de uma palavra (a semântica) são expressos em partículas menores de som, ou seja, uma palavra dita representa muito mais do que ela é por si só, mas representa a expressão de um pensamento (Vigotski, 2001).

Nesta fase, do desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, as palavras possuem uma ligação direta com o objeto, ou seja, há uma referencialidade concreta exclusiva e a significação, que está desligada do objeto neste momento, surge posteriormente (Vigotski, 2001).

Após esta fase pré-linguística, há uma mudança significativa no desenvolvimento da criança, a qual já se encontra submetida às relações sociais com sua família, e, neste momento as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem-se, e inicia-se um novo momento no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, a fala, agora presente, se torna intelectual e assume a representação do pensamento (Vigotski, 2001). “[...] O referido entrecruzamento representa o salto qualitativo de maior importância desse período.” (Chaves; Franco, 2016, p. 115).

Neste momento em que há grande nomeação de objetos, coisas e ações, a criança descobre a função simbólica da linguagem, ela procura assimilar o signo ao significado, por meio das palavras. O pensamento passa a marcar o significado de cada palavra e o ato de falar requer a transição do plano interior para o exterior e a compressão, o contrário, pressupõe o movimento do plano exterior da linguagem para o interior (Vigotski, 2001).

Desta forma, em que há a apropriação da linguagem de forma consciente, a criança supera sua experiência sensorial com o mundo e extrapola sua percepção das coisas, antes imediata e ligadas diretamente ao visível e ao objeto. Linguagem e pensamento garantem significação aos objetos, ao mundo.

O pensamento, a partir de então, vai se complexificando cada vez mais, assim como a linguagem. Enquanto comunicação, a linguagem para a criança assume a função de novas e complexas tarefas: comunicar vivências, narrar fatos, explicar ações, ou seja, a criança se apropria das palavras e elabora significações (Lazaretti, 2016).

E será pela mediação do adulto que a criança fará uso social da palavra, ou seja, que desenvolverá a linguagem oral. Daí se dá o grande papel da educação que, de maneira intencional e planejada, promoverá situações em que esta linguagem será estimulada e desenvolvida.

Paixão (2018), em sua tese sobre mediação pedagógica ao aluno com deficiência intelectual, descreve que o oferecimento de recursos variados não tem efeito se o professor, mediador em potencial na escola, não planejar e organizar o ambiente educativo com objetivos claros, contextualização e intencionalidades que levem à aprendizagem dos conceitos científicos. A condição de deficiência não pode nunca definir até que ponto o aluno deve ir ou chegar. A autora também faz uma crítica ao ensino baseado apenas na transmissão oral, essencialmente verbalístico.

Padilha (2018, p. 64) com base em Vigotski reforça que:

[...] não bastam quaisquer interações ou contatos humanos para que os novos membros da sociedade alcancem o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do que é propriamente humano. A qualidade das interações, das relações humanas é que faz a diferença entre os níveis de desenvolvimento.

É um erro considerar que o professor é apenas um responsável por estratégias para a aprendizagem. Ele tem papel essencial no processo pedagógico, sua mediação, frente ao aluno com deficiência intelectual, tem impactos em como este aluno adquirirá conceitos científicos e sairá de sua condição do não aprender ou não saber.

A relação pensamento e linguagem se altera, requalifica-se e, conseqüentemente, todas as outras funções psíquicas também, já que, interligadas e, em relação interfuncional, transformam-se e são transformadas, numa dialética que contribui para desenvolvimento humano em seus vários aspectos. E está nessa questão a grande importância do desenvolvimento da linguagem para o aluno com deficiência intelectual,

já que por meio dela outras áreas podem ser qualificadas e, desta forma, possibilitar novas formas de desenvolvimento.

A linguagem, portanto, destaca-se como foco de atuação no contexto da deficiência intelectual, pois constitui-se elemento fundante e principal no e para o desenvolvimento do indivíduo. [...] “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (Vigotski, 2001, p. 149).

Vigotski (2001) indica que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não ocorre de forma paralela, constante e igual. Há desníveis, encontros, desencontros, convergências e divergências. É preciso analisar tais encontros, desencontros e transformações por meio de uma análise ontogenética, ou seja, por meio do desenvolvimento cultural, social e histórico, nos quais a pessoa está submetida, não de forma passiva, em que transforma e é transformada, dialeticamente.

É por meio dos signos, que têm papel fundamental para teoria vigotskiana, que há a complexificação das funções psíquicas. E é a palavra, enquanto signo representativo da linguagem, que assume este papel.

Conforme já mencionamos anteriormente, será a riqueza dos vínculos da pessoa com o seu meio físico e social a mola propulsora do desenvolvimento, dentre tais vínculos destacamos o papel da escola e junto dela, o suporte do AEE, ambos, colaborativamente, precisam direcionar o trabalho pedagógico para se constituírem este vínculo eficiente e proporcionar desenvolvimento ao aluno com deficiência intelectual, e, especificamente, o desenvolvimento adequado da linguagem. Porque será pela mediação do outro, de signos e de instrumentos que será constituída a linguagem.

Considerando a importância da constituição da linguagem, aliada à constituição do pensamento e, conseqüentemente, de desenvolvimento das funções psíquicas, está indicado um dos possíveis grandes objetivos a serem desenvolvidos no AEE, ou seja,

Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para se tornar muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento de atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva (Martins, 2015, p. 189).

Todavia, precisamos deixar claro que não há como pensarmos que este trabalho possa ser desenvolvido de forma isolada, apenas pelo professor de AEE, nos poucos e restritos momentos de atuação em salas de recursos multifuncionais. Da mesma forma que a função da linguagem tem um caráter dialético nos processos de desenvolvimento e mantém relação com as outras funções, o professor da sala comum e o professor especializado precisam constituir também um processo dialético de trocas, em que a ação de ambos os professores esteja direcionada para um objetivo comum, o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Diante desta nova proposta, de atuação frente aos aspectos relacionados às funções psíquicas superiores, e, dentre elas, a linguagem, faz-se necessária reflexão acerca dos processos de avaliação pedagógica no AEE. A avaliação, neste contexto, deve oferecer os referentes para o ensino e desta forma direcionar o planejamento e organização do trabalho pedagógico (Oliveira, 2018b).

Anache e Resende (2016, p. 573) mencionam que “[...] os resultados das avaliações só têm valor se orientarem os docentes no planejamento educacional.” Uma avaliação que indique os aspectos que podem direcionar o trabalho no AEE, na área da linguagem, pode se constituir em uma ferramenta fundamental ao professor especializado.

Para Hoffmann (2009), é no cotidiano escolar que se revelam tempos e condições necessárias à aprendizagem. Ou seja, é preciso respeitar a heterogeneidade presente, e, por meio da avaliação, apreender tais aspectos.

É preciso pensar que a criança não é um ser acabado, mas em constante desenvolvimento, nenhuma condição, por mais limitante que se apresente, está pré-determinada. O desenvolvimento humano é dialético e não há fases totalmente definidas e limites pessoais precisos (Vigotski, 2010).

Turchiello, Silva e Guareschi (2014) mencionam que professores do AEE poderão organizar seus atendimentos avaliando as necessidades específicas de cada aluno. E que, após essa avaliação, o professor pensará em quais estratégias utilizará para cada um dos alunos. Ou seja, mencionam a importância da avaliação para o planejamento de ações no contexto do AEE.

Com frequência, as avaliações dos alunos no AEE focam aspectos da história de vida, por meio de entrevistas com a família, ou, ainda, aspectos relacionados à identificação da deficiência em si, levantados por anamneses, por exemplo. Tais aspectos

são importantes e constituem uma base para a avaliação do aluno, entretanto, se os aspectos pedagógicos ficarem em segundo plano não haverá elementos que subsidiarão a prática do professor. Isto demonstra dificuldades no processo avaliativo no contexto do AEE.

Anache e Resende (2016) apontam que a avaliação em Educação Especial acaba se concentrando no âmbito de identificação e encaminhamentos, baseados no não aprender, indicando apenas sucesso ou fracasso escolar, sem direcionamentos possíveis.

Bridi (2012) indica em sua pesquisa a dificuldade dos professores do AEE em avaliarem o aluno com caráter pedagógico.

As influências do uso indevido do laudo médico e o peso que os diagnósticos têm sobre o aluno com deficiência intelectual, muitas vezes, impõem ao professor do AEE uma visão potencialmente biologizante do processo pedagógico. As consequências disto se refletem também na avaliação pedagógica no AEE. Quando há ênfase na condição limitante da deficiência, desconsiderando quaisquer outros aspectos, as condições para aprendizagem se mostram desfavoráveis, impossibilitando, desta forma, um fazer pedagógico que tenha como objetivo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Somente a partir da constituição de uma avaliação pedagógica que indique o que os alunos sabem fazer com autonomia, ou ainda, o que está para ser alcançado, é que o professor do AEE poderá traçar um plano de trabalho coerente e com fins de promoção à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para Vigotskii (1988), faz-se necessário determinar dois níveis de desenvolvimento da criança. O primeiro é chamado de nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, se constitui nas funções psíquicas e intelectuais já aprendidas e dominadas no processo de desenvolvimento. “[...] Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo [...] não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. [...]” (Vigotskii, 1988, p. 111).

O outro nível é o nível de desenvolvimento em iminência, ou seja, o que uma criança é capaz de fazer hoje com auxílio de um adulto, por exemplo. Neste nível é possível avaliar os processos que estão sendo percorridos, aqueles que estão acontecendo, ou seja, em vias de desenvolvimento (Vigotskii, 1988).

É de suma importância que os processos de avaliação consigam apreender a área de desenvolvimento potencial. O que a criança faz hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã, de forma independente. Conhecer o desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os próximos passos e a dinâmica do desenvolvimento da criança, além de, examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que está no processo (Vigotskii, 1988).

Valentim (2011), Oliveira, Valentim e Silva (2013) e Valentim e Oliveira (2013) indicam que o processo de avaliação é um processo de análise, que pressupõe que a partir da identificação das necessidades é preciso tomar decisões. E o uso de referenciais para este processo proporciona um direcionamento ao professor.

Sempre que nos propomos a uma intervenção pedagógica, é necessário fazer avaliação inicial da aprendizagem, *a priori*, para identificar como o aluno se encontra, naquele momento, em relação às expectativas e objetivos de aprendizagens propostos no nível/ano/série no qual está matriculado, ou seja, identificação de seu nível de desenvolvimento efetivo.

A avaliação inicial da aprendizagem, portanto, serve como ponto de partida, e nos dá um panorama que será utilizado para o planejamento das ações, objetivos e atividades que se deseja desenvolver com o aluno, ou seja, as áreas em que devemos dar maior foco.

Tal avaliação não deve ser pautada no levantamento apenas das dificuldades, comumente utilizada, mas nos potenciais de aprendizagem, ou seja, no que está em vias de desenvolvimento, e está por ser aprendido, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial.

E para além do diagnóstico, não entendido aqui numa visão clínica/médica, apesar da nomenclatura tender a esta visão, avaliar deve ser uma ação constante na atuação pedagógica. E esta deve ser realizada não apenas no início, mas também nos variados momentos do processo de ensino e aprendizagem. Como um ciclo, deve perpassar todos os momentos de intervenção pedagógica deliberada, seja na sala de aula comum, ou no contexto do AEE.

Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 33) indicam que

A avaliação deve se submeter a uma mudança de paradigma, assumir uma postura dinâmica de acompanhamento, de registro, no sentido de identificar as possibilidades dos alunos, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas de desenvolvimento.

No contexto do AEE a avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no que diz respeito à área da linguagem, pode direcionar o planejamento e atuação tanto em sala de aula, espaço este em que o professor do AEE deve atuar colaborativamente, como no contexto da sala de recursos multifuncionais.

Conhecer, portanto, como ocorre a constituição da linguagem é de suma importância, para que, de posse de tais conhecimentos, o professor do AEE possa elaborar seus referentes nesta área.

Considerando a teoria que embasa nosso trabalho, que é de uma perspectiva que projeta o aluno com deficiência intelectual para além de suas necessidades, dadas no plano biológico, considerando que o plano histórico, cultural e social pode desvelar possibilidades de intervenção e de superação da condição da deficiência por vias secundárias, sugerimos dar visibilidade e colocar em pauta a centralidade do processo avaliativo no AEE para as funções psíquicas superiores.

Voltamos a mencionar que, a depender das condições educativas oferecidas ao aluno com deficiência intelectual e, aqui reforçamos que tais condições somente serão propiciadas no trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da sala comum, este terá condições de desenvolver formas mais elaboradas de suas funções psíquicas.

Dentre as diversas funções psíquicas superiores mencionadas nos trabalhos de Vigotski, julgamos destacar o papel da linguagem, uma das funções psíquicas mais importantes, que, como forma de atividade intelectual direciona à abstração e ao pensamento, condições fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual.

Para Vigotski a linguagem é um instrumento cultural, criado pela humanidade, responsável pela organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (Luria, 1988).

Consideramos, portanto, que o foco na avaliação do desenvolvimento das funções psíquicas, e destacadamente, da linguagem, poderia auxiliar o professor do AEE na elaboração de indicadores avaliativos para identificação dos caminhos que o aluno com deficiência intelectual percorre ao aprender. Em outras palavras, o professor do AEE, pode elaborar referentes de avaliação que caracterizam o caminho percorrido na constituição da linguagem por este aluno.

Para que isso ocorra é preciso estar claro ao professor do AEE características do processo de aquisição da linguagem do aluno com deficiência intelectual, importante

saber como o aluno se comunica principalmente? Quais características de linguagem o mesmo apresenta? Há presença de elementos tais como expressões faciais, gestos, imitação, que são pré-linguísticos? Suas tentativas de comunicação são por meio de choro, grito, balbucios, falas? Tem independência para iniciar a comunicação, a mantêm? Como se caracteriza sua intenção comunicativa? Apresenta linguagem oral? Se possui, sua pronúncia é inteligível? Quando pronuncia algumas palavras elas possuem relação com o contexto? Qual seu nível de domínio do código escrito? Faz rabiscos, desenha letras ou números??

Estas, dentre tantas outras questões, podem se tornar norteadoras e caracterizar como referentes avaliativos importantes na área da linguagem que podem colaborar para identificação das condições nas quais o aluno com deficiência intelectual se encontra, quais características ainda estão por se desenvolver e, a partir destes dados, planejar o ato educativo, na área em questão, em colaboração com o professor da sala comum.

Tais aspectos podem ser avaliados num momento inicial, quando o aluno é encaminhado ao AEE e após um período de tempo, bimestre, semestre, por exemplo, há que se fazer novamente tal avaliação para que o professor perceba o que foi desenvolvido, o que está em momento de desenvolvimento, o que não foi e se refaça o planejamento para o próximo período.

Além de explorar os vários momentos para avaliar, também deverá ser feita por vários instrumentos para que se possa coletar o máximo de informações possíveis sobre o aluno.

Faz-se necessário enfatizar que mais do que saber o que aluno não sabe, ou não aprendeu, é saber o que está em vias de desenvolvimento, em iminência. Portanto, nenhum indicador avaliativo deve caracterizar a condição do aluno como definitiva e, sim, indicar as suas possibilidades, ou ainda, o que faz com ajuda/apoio.

Importante destacar também que, no formato que o AEE tem se caracterizado historicamente, por atendimentos exclusivos entre professor e aluno, individualmente, uma ou duas vezes na semana, se torna pouco provável que haja impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e, menos provável ainda, que seja possível um trabalho efetivo com foco nas funções psíquicas superiores, conforme sugerimos.

Será somente por meio de uma atuação em conjunto, colaborativo com o professor da sala comum, considerando uma mudança do modelo tradicional de atuação do

professor do AEE que poderemos constituir uma intervenção com efeito nos processos de inclusão do aluno deficiência intelectual e de todo PAEE, que se caracterize, inclusive, na presença mais constante do professor do AEE, junto ao professor da sala de aula comum.

Se considerarmos que, por meio da avaliação da área da linguagem, seja possível pensar e planejar formas de intervenção em potenciais áreas de desenvolvimento e aprendizagem será possível, portanto, possibilitar ao aluno com deficiência intelectual maiores condições para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, tirá-lo da condição tradicional do não aprender.

CONCLUSÕES

Conceber a deficiência intelectual, como condição definitiva e imutável é considerar que pouco pode ser alterado, já que a condição primária, ou seja, a deficiência orgânica é colocada acima de qualquer condição, e conseqüentemente, poucas ações e planejamentos podem ser direcionados para que sejam superadas tais limitações.

Compreender o sujeito com deficiência intelectual numa dimensão do vir a ser, conforme a Teoria Histórico-Cultural nos indica, abre possibilidades para pensar o desenvolvimento humano como dialético e não estático e, portanto, que o aluno, assim como qualquer outro, com qualquer condição, tem sim possibilidades para avançar, superar sua condição por vezes elementar. E este deve ser o foco da escola e dos professores, seja da educação comum ou do AEE.

O uso inadequado de instrumentos de avaliação pedagógica e de práticas avaliativas incoerentes com o contexto no qual se aplica pode levar a classificações indevidas dos alunos, assim como, não indica as possibilidades para o planejamento futuro de intervenções junto ao aluno com deficiência intelectual.

Na sala de aula comum, assim como no AEE, a avaliação pedagógica deve ser utilizada como “tomada de decisão” (Luckesi, 1998, p. 33), ou seja, a partir das informações levantadas sobre o processo de aprendizagem do aluno, é possível traçar os processos de ensino, pelos quais o professor fundamentará a prática pedagógica. Portanto, a utilização de instrumentos que apontem fatores prospectivos ao aluno com deficiência intelectual é fundamental.

São evidentes as fragilidades e dificuldades que estão interpostas ao contexto do AEE, na área da deficiência intelectual, e da avaliação pedagógica. A avaliação no AEE

acaba por desempenhar função mais voltada para encaminhamentos e de identificação da deficiência com foco nas impossibilidades, dificuldades, no não aprender, e consequentemente, perde seu papel de apoio/suporte à inclusão escolar.

Conceber o indivíduo com deficiência intelectual como um sujeito que está para além de suas condições propriamente elementares é um desafio, assim como se estabelecer um processo avaliativo da aprendizagem no AEE que indique para além do não saber, apontando possibilidades.

Faz-se urgente e necessário estabelecer um caminho para tal processo avaliativo, que esteja para além de encaminhamentos e de uma avaliação inicial apenas, mas que, ao avaliar os modos de aprender do indivíduo com deficiência intelectual, sejam levantados elementos para a prática pedagógica, já que será pelo ensino que se dará os meios para o desenvolvimento.

Consideramos relevante e defendemos a tese de que a centralidade, ou seja, a diretriz, ou o foco do processo avaliativo no AEE pode se constituir na identificação dos caminhos percorridos pelo aluno no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e dentre elas destacamos como fundamental e preponderante, a linguagem. Por meio da elaboração de indicadores avaliativos, nesta área poderíamos pensar em respostas educativas necessárias ao aluno.

A avaliação desta área, no contexto do AEE, pode se caracterizar enquanto elemento fundamental para proporcionar novas possibilidades para aprendizagem, e não somente na área da linguagem, já que ao oferecer condições para o desenvolvimento desta função são requalificadas outras funções, num movimento interfuncional, tais como: pensamento, memória, atenção, tão importantes ao desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES [AAIDD]. **Definition of Intellectual Disability**. Site AAIDD, 2022. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YpfntDqmH7QgrHZKRZDYBsP/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6951>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-99. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_k__tia-min-min_c4fae673f4f9b1. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHAVES, M.; FRANCO, A F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr.-jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3 a 6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos: São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37.
- MAFEZONI, A. C.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educação e Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530/5835>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.
- MELO, L. V. **Deficiência intelectual e mediação docente**: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE). 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1583>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 25-36.
- MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b. p. 29-41.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, out./dez. 2018b, p. 981-994. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas... In: MENDES, E.G.; CIA, F. (org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016, v. 1. p. 249-264.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual**: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358 f. Tese (Livre-Docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Política Pública de Educação Especial**: Análise do Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais. Relatório Científico. Estágio Pós-doutoral. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA L. H. **Avaliação pedagógica**: foco da deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_11__oliveira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAIXÃO, K M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, RS: UFSM, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 32-75.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 23 nov. 2020.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Tradução Priscila Nascimento Marques, Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, SP, v. 44, p. e44003001, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/?lang=pt#>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.