



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020

ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.02.72>

Recebido em: **02/09/2020**

Aprovado em: **04/09/2020**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR A FAVOR OU CONTRA A INCLUSÃO DO
ESTUDANTE COM TEA; EVALUATION OF SCHOOL LEARNING FOR OR AGAINST
THE INCLUSION OF STUDENTS WITH TEA; EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
ESCOLAR ¿A FAVOR O EN CONTRA DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON EL
TÉ

RUBIA SILVA SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-2927-9047>

EUNICE MARIA DA SILVA

RESUMO

Trata-se de um recorte de pesquisa monográfica, de abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória, tendo como objetivo principal analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados foram coletados através da técnica da observação não-participante e do questionário semiestruturado, com as participações de seis docentes e uma cuidadora, envolvendo três escolas da rede pública. Os autores de referência foram Cunha (2016), Orrú (2016), Luckesi (2002), Cavaco (2015), entre outros. Os dados analisados revelam que as docentes possuem pouca compreensão sobre deficiências, educação inclusiva e práticas avaliativas inclusivas. Evidenciam, ainda, que a avaliação ocorre de modo superficial e aleatório, desconsiderando as especificidades do processo de aprendizagem do aluno autista.

Palavras-chave: Inclusão, Avaliação da aprendizagem, Estudante com TEA

ABSTRACT

This is an excerpt of monographic research, with a qualitative approach, characterized as exploratory, with the main objective of analyzing the evaluation process of school learning of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). Data were collected using the non-participant observation technique and the semi-structured questionnaire, with the participation of six teachers and one caregiver, involving three public schools. The reference authors were Cunha (2016), Orrú (2016), Luckesi (2002), Cavaco (2015), among others. The analyzed data reveal that teachers have little understanding of disabilities, inclusive education and inclusive assessment practices. They also show that the assessment takes place in a superficial and random way, disregarding the specificities of the autistic student's learning process.

Keywords: Inclusion, Learning assessment, Student with ASD

RESUMEN

Se trata de un fragmento de una investigación monográfica, con enfoque cualitativo, caracterizado como exploratorio, con el objetivo principal de analizar el proceso de evaluación del aprendizaje escolar de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los datos se recolectaron mediante la técnica de observación no participante y el cuestionario semiestructurado, con la participación de seis docentes y un cuidador, involucrando a tres escuelas públicas. Los autores de referencia fueron Cunha (2016), Orrú (2016), Luckesi (2002), Cavaco (2015), entre otros. Los datos analizados revelan que los profesores tienen poca comprensión de las discapacidades, la educación inclusiva y las prácticas de evaluación inclusivas. También muestran que la evaluación se realiza de forma superficial y aleatoria, sin tener en cuenta las especificidades del proceso de aprendizaje del alumno autista.

Palabras-clave: Inclusión, Evaluación del aprendizaje, Estudiante con TEA.

INTRODUÇÃO

Considerado um espectro, o autismo se mostra de diferentes formas e níveis de gravidade, recebendo a classificação de leve, moderada e severa. Sendo assim, é de modo muito particular e imprevisível que se manifestam os déficits considerados relevantes, na díade comunicação e comportamento, utilizada como referência para o diagnóstico. Imergir em aspectos dessas particularidades, sobretudo no contexto escolar, constitui-se oportunidade de descobertas e constantes surpresas, além de experiências singulares, inquietantes e desafiadoras.

É possível perceber que as instituições escolares têm sido instadas à prática da inclusão, portando, convivem cotidianamente com a difícil tarefa de atender as necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes matriculados. Nesse contexto, lançam mão de estratégias metodológicas e processos avaliativos com o intuito de assegurarem o direito de acesso à educação escolar na perspectiva inclusiva. Contudo, surge a indagação se os resultados de aprendizagem são satisfatórios ou não, pois, infelizmente, nas escolas brasileiras, por haver uma “cultura da aprovação e reprovação”, priorizam-se a avaliação do que se pode conhecer, negligenciando outras aprendizagens que a escola, como espaço de socialização dos conhecimentos científicos, históricos e culturais, deveria ensinar.

É oportuno dizer que as primeiras aproximações com o universo da educação inclusiva ocorreram nos semestres iniciais do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus VIII*), por ocasião da experiência de monitoria voluntária no Projeto de Extensão Girassol, que desde o ano de 2011, desenvolve atividades de apoio educacional multidisciplinar, com ênfase no atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desse contexto acadêmico, surgiram curiosidades acerca dos resultados de aprendizagem escolar dos sujeitos com TEA, em particular, no que tange ao processo avaliativo praticado por docentes, vez que, a avaliação é um procedimento pedagógico intencional, portanto, sua finalidade não deveria ser outra que não seja estar interessada na aprendizagem dos educandos (LUCKESI, 2002). Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com TEA se delineou como objeto da pesquisa monográfica, apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

O que se pretende neste trabalho é socializar achados de pesquisa que apontam para a importância dos educadores estarem comprometidos com a satisfação das necessidades especiais de aprendizagem do educandos com TEA, proporcionando situações pedagógicas flexíveis que considerem adequações de objetivos de ensino, conteúdos de aprendizagem, estratégias didáticas e procedimentos avaliativos, sem perder de vista que as metas traçadas para uma série podem diferir das metas traçadas para o aluno alcançar. Isso pode fazer toda a diferença entre ser aprovado ou reprovado.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONFIGURAÇÕES TEÓRICAS

Os estudos sobre o espectro autista constituem-se desafio histórico, sobretudo pela trajetória de indefinições conceituais, decorrentes das variações nas interpretações teóricas, por vezes, controversas. Não obstante, sempre houve a busca pela definição de critérios diagnósticos do TEA, mais precisos e consistentes, afinal, “definir o autismo não é tarefa fácil visto que as fronteiras existentes entre as várias perturbações do espectro autista são muito tênues” (CAVACO, 2015, p. 125). A descrição desse percurso demonstra que para se alcançar total compreensão ainda são necessários muitos esforços e pesquisas, já que a incidência dessa condição, de acordo com Cavaco, “abrangendo todos os diagnósticos do espectro, surge em aproximadamente dois a sete em cada

1.000 indivíduos, o que representa cerca de 1/10 desses indivíduos na extremidade grave do espectro do autismo” (2015, p. 126).

Independente disso, visualizar a pessoa autista como detentora de uma enorme capacidade cognitiva deve fazer parte da conduta de toda a sociedade, e o espaço educativo escolar é *lócus* privilegiado dessas concepções iniciais. Nesse sentido, as intervenções educativas das educadoras e educadores, presentes nesse contexto, necessitam serem despedidas de preconceitos e evoluídas em sabedoria e sensibilidade para reconhecerem o estudante e suas particularidades, pois, embora se requeira uma consciência crítica para proceder à avaliação numa dimensão humana, o que se constata é que mesmo num estado de consciência ingênua, as pessoas sempre avaliam, isto é, julgam as realidades à luz de critérios.

Vale reiterar que a avaliação escolar é um procedimento pedagógico intencional que incide objetivamente no desfecho da vida escolar dos estudantes, em regra, coloca-os como protagonistas desse enredo e, a sua finalidade deve ser a de estar interessada nas aprendizagens, percebendo ritmos, tempos e contratempos desse percurso escolar, isto é, considerando as especificidades dos diferentes modos de ser e aprender.

1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Naoki Higashida (2014) comenta:

Há situações em que não tenho como fazer nada, por mais que eu queira. É quando meu corpo fica além do meu controle. Não quer dizer que eu esteja doente ou algo assim. É como se todo o meu corpo, exceto minha alma, pertencesse a outra pessoa e eu não tivesse nenhum domínio sobre ele. Acho que vocês nunca seriam capazes de imaginar quanta agonia essa sensação causa (p. 78).

Pensar, lembrar e querer vêm como um bombardeio na mente, simples atitudes de vida diária passam a exigir um grande esforço, frustração pela necessidade de querer expressar seus sentimentos e não conseguir, esquecimento constante do que foi dito naquele mesmo instante, gerando conseqüente repetição de perguntas; comportamentos que irão se prolongar por uma vida inteira. Cada autista apresenta suas peculiaridades, necessitando apenas de afeto, um olhar cuidadoso e persistência para desenvolver suas habilidades, afinal, eles são tão capazes quanto qualquer outra pessoa.

“Autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo” (ORRÚ, 2012, p. 17).

No ano de 1911 do século XX, começaram a surgir as primeiras pesquisas e explicações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O médico Howard Potter, em 1933, tomando por base as pesquisas descritas por Eugen Bleuler, em 1911, exibiu seis casos que havia estudado nos quais os sintomas tiveram início antes da puberdade, incluindo mudanças na conduta, carência de conexão emocional e ausência da motivação em estar integrado com o ambiente. Apesar de acreditar que se tratava do mesmo transtorno investigado por Bleuler, denominou-o de Esquizofrenia Infantil.

Léo Kanner, psiquiatra austríaco, o primeiro a publicar sobre o assunto em 1943, narrou sobre uma “incapacidade de se relacionarem de maneira formal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (ROMERO, 2016, p. 17). Tal característica foi ressaltada após Kanner observar onze crianças internadas em uma clínica e que apresentavam comportamentos de distanciamento umas das outras, exercendo apenas relações robotizadas com objetos a sua volta, além de um amplo conjunto de atrasos, tanto na linguagem, quanto na motricidade, e alheamento em relação à realidade vivida. A partir dessas observações, o psiquiatra nomeou sua publicação de “Distúrbios Autísticos do Contato

Afetivo”, evitando enquadrar suas descobertas ao grupo das esquizofrenias, dissentindo do que Bleuler afirmou, pois, “desde o início, [Kanner] constatou que, apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo, havia uma grande diferença em relação ao autista, pois, este jamais conseguiu, sequer, penetrar nesse mundo mencionado por Bleuler” (ORRÚ, 2012, p. 19) [acréscimo nosso].

Após revisar seus conceitos sobre autismo diversas vezes, Kanner passou a definir o quadro como “Autismo Infantil Precoce”, pelas características comportamentais demonstradas através das dificuldades na comunicação interpessoal, considerando, assim, uma psicopatologia, salvaguardando algumas observações. Cinco anos depois, passou a referir-se ao autismo como uma psicose, em razão da falta de confirmação de exames laboratoriais.

A partir desses psiquiatras, outros pesquisadores e curiosos sobre o assunto surgiram a fim de descobrirem novos conceitos e causas, tomando como ponto de partida, o convívio com sujeitos com o transtorno.

Bruno Bettelheim, também em 1944, levantou uma hipótese psicanalítica que culpabilizava os pais pelo atraso do seu filho, lançando mão da argumentação que esses indivíduos encontram no isolamento autístico a única maneira possível de escapar de uma experiência turbulenta em sua realidade, que fora vivida prematuramente na relação com a mãe e seu meio familiar.

A psicanalista inglesa Frances Tustin, atribuiu aos autistas o nome de “crianças encapsuladas”. Isto porque, apoiava-se na compreensão de que ocorria um trauma na criança quando da sua separação do corpo da mãe num momento prematuro da vida. Sendo assim, seu desenvolvimento psicológico teria sido descontinuado, acarretando em vivência psíquica fantasmática. A psicanalista ainda destacava que tais crianças, apesar de parecerem alheios e apáticos, eram tomadas por pânico, sempre buscavam segurança através de formas ou objetos e lutavam contra suas angústias.

Considerando o número de pesquisas e pesquisadores interessados no assunto, foi publicada em 1952, a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I), porém, a palavra autismo foi citada poucas vezes e brevemente e, quando citada, era apenas para descrever sintomas da esquizofrenia. “Por exemplo, no verbete Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil havia referência às ‘reações psicóticas em crianças, manifestando-se principalmente no autismo’ – sem maiores explicações sobre o que era o autismo” (GRANDIN, 2016, p. 17).

Ao longo do tempo, ocorreram diversas atualizações do DSM, até que, no ano de 2013, foi publicada a versão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), sendo acrescentadas mudanças significativas no critério do seu diagnóstico, agrupando vários transtornos que eram separados e classificados de modo diferente, passando a ser chamado de Transtorno do Espectro Autismo. O diagnóstico do TEA era, anteriormente, considerado a partir de uma tríade de características, como já citado neste artigo, sendo que, após a atualização do DSM-5, passou a ser a partir da tríade Interação Social e Comunicação. Essa junção ocorreu por não se conceber comunicação sem interação social, nem interação social sem comunicação e Comportamento.

O autismo foi considerado como um espectro pelo fato de se apresentar de maneiras e gravidades diferentes, sendo classificado por níveis leve, moderado e severo. Essa classificação teve como objetivo evitar que pessoas com autismo fossem diagnosticadas como Síndrome de Asperger, Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett ou Transtorno Degenerativo da Infância. Hoje, sabemos que a maneira como os déficits demonstrados na tríade para diagnóstico do autismo irão aparecer em cada indivíduo de modo muito particular e imprevisível.

1.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Embora se requeira a consciência crítica para uma avaliação inteiramente humana, mesmo num estado de consciência ingênua, a pessoa humana sempre avalia, isto é, julga as realidades à luz de

critérios. Para Sant'Anna (1995, p. 31), “a avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou”. É o termômetro que permite fazer a leitura do estado em que se encontram os envolvidos no contexto escolar, suscitando reflexões e análises com vistas a uma tomada de decisão.

De acordo com Piaget (1998), não há operação sem cooperação, por isso, os educadores, principais agentes de decisões e responsáveis pelo processo educativo, devem ter consciência que “avaliar implica numa interação plena com a coisa desejada para assumi-la ou rejeitá-la” (SANT'ANNA, 1995, p. 17), assumindo sua significância enquanto mediadores do conhecimento, de forma a desenvolver as capacidades dos educandos.

Por ser um processo, é oportuno o acompanhamento do desenvolvimento das suas principais concepções ao longo do tempo, principalmente por oferecer várias informações sobre avanços e possíveis retrocessos para os educadores, possibilitando mudanças em busca de uma prática escolar libertadora.

Na Idade Antiga, desde antes de Cristo até a invasão dos bárbaros, dentre as diversas formas de avaliação existentes na época, destacavam-se as formas de exame, testando, por vezes de forma desumana, os conhecimentos e capacidades que eram satisfatórios para se alcançar cargos, pertencer a tribos de prestígio, provar a grande resistência dos aspectos corporais e psicológicos, e até sobreviver. Sócrates, em Atenas, submetia “seus alunos a um exaustivo e preciso inquérito oral que ainda é utilizado, atualmente, por muitos educadores em suas atividades de classe, durante as arguições ou questionários orais” (SOEIRO E AVELINE, 1982, p. 12), além de apontar que a autoavaliação era necessária para o encontro com a verdade, tendo como base sua frase “Conhece-te a ti mesmo”.

Predominou, durante a Idade Média, por aproximadamente dez séculos,

o método racional (tradicional) e o argumento de autoridade: o primeiro aplicado a realidades e fatos não suscetíveis de comprovação experimental, e o segundo, consistindo em admitir uma verdade ou doutrina, baseada apenas no valor intelectual ou moral daquele que a propõe ou professa (SOEIRO E AVELINE, 1982, p. 13).

Ou seja, a opinião dos mestres no assunto era aceita de forma passiva, apenas repetir o que se era lido ou mostrado era a melhor maneira de demonstrar conhecimento pela temática, sendo a atenção e a memória as características mais valorizadas dentro das escolas. Nas Universidades, instituições que obtiveram maior influência na época, tinham como objetivo a formação de professores, compreendendo o bacharelado, a licença e o doutorado como graus universitários. Ainda utilizando o exame como estratégia de avaliação, que “consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres” (SOEIRO E AVELINE, 1982, p. 13), os que conseguiam concluir o bacharelado necessitavam utilizar do método de testagem para obter licença para ensinar. Após formações, alguns, ao conquistar o título de doutores e se interessarem pela temática avaliação, refletiram sobre o irracional, e como consequência disso, abriram novas perspectivas para a avaliação.

Com o Renascimento nasce uma nova posição do homem, em que o interesse não mais se valia por chegar ao conhecimento de maneira dialética, e sim problematizando em função dos fenômenos, descobrindo e observando causas e consequências, fundando-se a ciência moderna. Vitorino de Feltre, educador italiano que ganhou destaque nessa época, prezava a moralidade e as boas maneiras, exigindo uma linguagem culta, pronúncia correta e tom de voz moderado à medida que mandava o aluno ler em voz alta, para verificar seu aproveitamento. Sua real preocupação era “com o desenvolvimento da razão, do raciocínio, do espírito de iniciativa e da espontaneidade” (SOEIRO E AVELINE, 1982, p. 15).

Nos tempos modernos, de 1453 até a Revolução Francesa de 1789, principalmente por conta da invenção da imprensa, a quantidade de livros multiplicou-se, ficando mais acessíveis a todos, sendo fundadas escolas e bibliotecas, despertando interesse da maior parte da população por todas as formas de atividade intelectual. Com as escolas religiosas ainda fazendo uso de arguições e exames orais, em 1702, foi utilizado pela primeira vez o exame escrito.

Já na idade contemporânea, depois da primeira utilização da prova escrita, outras instituições repetiram a mesma prática, submetendo os alunos a testes de conhecimento cansativos e aparentemente intermináveis. Horace Mann (1845), quando utilizou e aprovou o método, afirmou que ele

- é imparcial
- é justo para os alunos
- é mais completo que as antigas formas de exame
- previne contra a interferência do professor
- verifica o aproveitamento do aluno
- isola todas as possibilidades de favoritismo
- torna a informação obtida válida para todos
- habilita todos a avaliar a facilidade ou dificuldade das questões ou uma graduação das mesmas (SOEIRO E AVELINE, 1982, p. 17).

Após isso, diversos outros cientistas se interessaram pela temática, alguns se contrapondo, outros dando surgimento a vários tipos de métodos. Seus interesses se declinavam principalmente em medir a inteligência do que o rendimento escolar, contribuindo para o progresso das medidas educacionais, mesmo que de forma negligenciada com os limites de cada um. Darwin, ao perceber essa segregação, publicou o livro a Origem das Espécies, se valendo em considerar o homem como uma unidade dentro de um sistema exterior, ou seja, tornou-se de suma importância conhecer a história e o ambiente que cada um vive, “seu desenvolvimento genético e filogenético, sua posição na ordem das espécies animais e os meios pelos quais se adapta ao seu ambiente” (SOEIRO E AVELINE, 1982, p. 18).

Surgiram também pesquisas implantadas com o objetivo de medir os interesses, aptidões, emoções, caráter e personalidade. Entre as medidas de personalidade, o teste de Rorschach foi o mais conhecido, pois, dentre tantos outros testes implantados, “revela a organização básica da estrutura da personalidade e inclui características de afetividade, vida interior, recursos mentais, energia psíquica, traços gerais e particularidades do estado intelectual do indivíduo e sensualidade” (SOEIRO E AVELINE, 1982, p. 20).

A Primeira e Segunda Guerra Mundial também necessitaram de vários métodos de medição para classificar homens e mulheres para se alistar no serviço militar. A primeira decidiu classificar de acordo com o nível intelectual dos futuros soldados, já que só se interessava em soldados homens, dando origem aos primeiros testes coletivos de inteligência. A segunda, com seu caráter mais ideológico do conflito, utilizou-se de instrumentos clínicos e testes de aptidão, incluindo homens e mulheres para o alistamento desta vez.

Para chegarmos a uma provável conclusão sobre as implicações da avaliação no contexto educacional diante de toda a trajetória histórica explanada acima, é necessário se deter também a três aspectos. Os aspectos filosóficos, que abrange todo um questionamento sobre a realidade e a si mesmo, levando-se em conta toda a prática exercida. Os científicos, que prezam o espírito científico, incutido de senso crítico, proporcionando uma mente objetiva, crítica e racional. E os aspectos psicológicos, que acreditam que todo comportamento é resultante de alguma aprendizagem, e necessita de observação para “avaliar suas experiências, reconhecer suas possibilidades e limitações” (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 29).

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Essa pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, na qual o processo e seu significado são os focos principais, prezando a ideologia do laço inseparável que a realidade observada traz, com a subjetividade internalizada pelo sujeito observante, de tanto expressiva que não pode ser traduzida em números.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é descritiva, já que “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (MATIAS, 2007, p. 71), visando o uso de técnicas padronizadas para a coleta de dados. Algumas dessas se caracterizam por ir além da simples identificação da existência dessas relações, outras, acabam por proporcionar uma nova visão do problema, habitualmente realizadas em pesquisas sociais que visam transformação de uma atuação prática.

Adotando o modelo de pesquisa exploratória e de campo, a primeira parte da pesquisa contou inicialmente com levantamento bibliográfico a respeito do tema de estudo, uma vez que foi através dele que houve um conhecimento maior acerca do tema abordado, tendo como principal e única “finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 166). Com essa potencialização de conhecimento coletivo, é necessário se levar em conta que a “pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 166).

Por proporcionar mais intimidade com o problema, com pretensão a torná-lo mais transparente, essa pesquisa de caráter exploratório possibilitou a consideração do tema o máximo possível de forma flexível, já que seu principal

objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 171).

Buscando descobrir ideias e intuições para se adquirir maior conhecimento, acaba por considerar os variados aspectos relativos ao tema de interesse, tornando-se essencial para explorar alternativas, conhecer novas ideias, e/ou descobrir novas situações. Mesmo que o pesquisador possua determinado conhecimento sobre o assunto estudado, a pesquisa permanece útil, já que para o mesmo tema abordado, sempre existirá inúmeras possibilidades de explicações.

Na segunda parte da pesquisa ocorreu a ida à campo, com observação em 3 escolas das séries iniciais do ensino fundamental de rede pública do município de Paulo Afonso, focalizando em estudantes com TEA, já que é o tema de interesse desse estudo. Vale salientar que as três escolas escolhidas se deram pelo fato do maior número de casos comprovados frequentando o cotidiano escolar, comparando-se as outras instituições escolares do município.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa de campo

é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (p.169).

No decorrer da pesquisa de campo ocorrem espontaneamente os fenômenos sem interferência do pesquisador sobre eles, gerando novos questionamentos ou esclarecimentos sobre vários aspectos da sociedade, sendo assim, as vantagens trazidas por Marconi e Lakatos (2010) em relação à pesquisa de campo corroboram com essas questões, sendo elas:

- a. Acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.
- b. Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos (p. 172).

Para se efetuar a coleta de dados previstos, utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação não participante, ocorrendo nas três escolas, durante 8 dias nas duas primeiras, e mais 8 dias na terceira. Para melhor obtenção dos dados, foram aplicados questionários, contendo 8 perguntas entre fechadas e abertas, direcionados para os (as) educadores (as) que lecionam para os estudantes com TEA nas escolas observadas. As pessoas entrevistadas contribuíram de forma significativa para a realização da pesquisa, já que expressaram suas compreensões em relação ao TEA.

Com a utilização de técnicas de pesquisa específicas com o objetivo de recolher e registrar de maneira ordenada, descrevendo da maneira exata os fatos ocorridos, a pesquisa proporcionou ricas informações sobre o problema pesquisado, bem como a oportunidade de fazer a correlação entre o conteúdo visto no levantamento bibliográfico com a realidade observada.

3 A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NAS VOZES DOCENTES

Com base nas informações encontradas na coleta dados através da observação e questionários entregues durante o tempo de pesquisa de campo, nesse tópico serão analisadas as compreensões sobre a avaliação de alunos com TEA nas vozes docentes, respaldada nos estudos apresentados na fundamentação teórica.

Sabendo-se que em termos de leis e normas a inclusão com estudantes autistas deveria acontecer com excelência, esse estudo acabou por investigar o porquê de tantas dificuldades para que essas conquistas sejam postas em prática, afinal, “a inclusão que não pseudalizada é aquela que se faz presente para além do papel, para além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas” (ORRÚ, 2017, p. 50), não sendo estabelecida por obrigatoriedade, mas sim por bom senso e ética em manter o espaço educativo inclusivo e igualitário.

A partir desse pressuposto, as questões norteadoras dessa análise dizem respeito principalmente a como acontece o processo avaliativo com esses estudantes e como a escola tem reagido a isso. Também trará informações sobre identificação dos participantes, a fim de que sejam conhecidos seus perfis, tais como, sexo, idade, formação e tempo de atuação na área. Tal organização permitiu que a categorização fosse realizada em três temáticas: **Perfil dos docentes e Processo avaliativo de alunos com TEA.**

Por razões éticas, para fins de preservação das identidades dos colaboradores respondentes, foram utilizadas as identificações PA, PB, PC, PD, PE, PF e PG para sinalizar as falas dos mesmos.

3.1 PERFIL DOS DOCENTES

Para o processo de análise de dados é importante enaltecer as características dos participantes, tanto para analisá-las, quanto para identificar aspectos de interesse no desenvolver da pesquisa. Em vista disso, para a discussão, foram utilizados os dados coletados e os resultados encontrados pelas respostas dos 06 (seis) docentes participantes da pesquisa. Sendo eles 1 (um) homem e 5 (cinco) mulheres, com faixa etária variando entre 43 a 53 anos e tempo de atuação no magistério de 18 a 29 anos. Três delas possuem diferentes especializações, duas em Psicopedagogia e outra em Gestão e Planejamento Educacional. A cuidadora está cursando licenciatura em matemática, trabalha há 11 meses nessa área e tem 23 anos de idade.

No ambiente escolar, os professores são os profissionais que possuem maior convívio com os estudantes, objetivando o desenvolvimento integral dos mesmos. Por isso, visando maior compartilhamento de informações e por esses mesmos serem responsáveis pela avaliação de toda a turma, se deu a escolha dos sujeitos da pesquisa. Em contrapartida, a escolha da cuidadora foi marcada pelo fato de ser de sua responsabilidade a avaliação do estudante autista que a mesma acompanha, e por sua aproximação com a criança ser maior, possibilitando variadas visões em ângulos diferentes. A partir disso, será possível observar quais as percepções intrínsecas a mais essa participante do enredo, designada a realizar tarefas que vão além das suas atribuições.

3.2 PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM TEA

Nesse momento, serão consideradas as falas dos docentes e cuidadora sobre a avaliação, enfatizando a inclusão de alunos com TEA, além de focalizar as estratégias e modalidades avaliativas de intervenção na sala de aula e os instrumentos utilizados nesse processo.

Orrú (2016) argumenta que atualmente podemos observar pelo menos três realidades diferentes relacionadas à pessoa com autismo, a primeira é o aluno que se encontra segregado em instituições especializadas ou classes especiais, a segunda é aquele sujeito que se encontra dentro de sua casa, sem frequentar ambientes educativos ou interativos, e a terceira é o aluno matriculado em classes da rede regular de ensino. É dessa última realidade que iremos fazer algumas ponderações, tratando sobre as responsabilidades que deveriam ser inerentes a toda a comunidade escolar, principalmente aos professores, quando se trata de inclusão. Longe do intuito de mostrar culpados, o que se pretende é manifestar as possibilidades e necessidades de fazer diferente.

Os esforços requeridos para que se obtenham resultados satisfatórios de aprendizagem do educando com TEA devem ultrapassar os limites das falácias que comumente circulam no ambiente escolar, na tentativa de expressar uma qualificação para o trabalho pedagógico, a exemplo do “sempre levei jeito para ser professor”, “trabalho por amor à profissão”, “nasci com vocação para ser docente” e “eu sou professor desde que me entendo por gente”. Todos esses ditos podem representar entraves significativos quanto ao trato da diversidade dos seres humanos em contextos escolares, pois, em se tratando de processos educativos que consideram a diferença e o ser diferente, tudo precisa estar em movimento, ser ressignificado; nada deve ser estático ou se manter no conforto míope do “já sabido”, do “sempre foi assim”.

Ao serem questionados sobre se o processo avaliativo para o trabalho com autistas necessita ser diferenciado e como identificam as aprendizagens nas aulas, um dos participantes respondeu que:

[...] mesmo com a falta de embasamento teórico, percebemos que há uma boa evolução no processo sociológico, onde o discente já interage de forma singela com seus parceiros (as) de sala de aula e com seus docentes. Percebemos então, a atenção para atividades lúdicas como: músicas e desenhos animados entre outros. Gosta e se predispõem a receber carinho de seus pares demonstrando reciprocidade[1] (PA).

O cenário descrito pela resposta de PA revela que a formação insuficiente em educação especial constitui-se grave dilema pedagógico no cotidiano dos professores e de alunos com TEA. Essa realidade enseja práticas de sala de aula baseadas na intuição, na improvisação, por vezes, se conformam com o que é possível, em detrimento daquilo que se faz necessário fazer. Apesar disso, mesmo com a inabilidade em lidar com as singularidades que o autismo costuma desafiar, percebe-se um olhar para com o estudante de enxergar o que é de interesse dele e seus pequenos avanços, e esse talvez seja um dos caminhos, mesmo que ainda cheio de obstáculos para que o acolhimento aconteça. No processo de aprender, observar e entender qual o foco do estudante poderá fazer desabrochar o desejo por aprender de forma prazerosa.

Ainda assim, um dado preocupante nesse quadro é que não foram identificados quaisquer registros escritos ou instrumentos de observações docentes do acompanhamento das aprendizagens do aluno com TEA. Não havendo critérios, nem memória sobre o aprendido, perde-se de vista a intencionalidade do ato educativo e enfraquecem-se as ações planejadas.

Em resposta a mesma questão, o participante PD informou que a avaliação do aluno com TEA é diferenciada, “*pois, ele é avaliado de acordo com suas necessidades*”. Nessa fala, percebe-se uma repetição, quase que um jargão escolar quando se faz referência “as necessidades” dos alunos da educação especial. Entre outras, as questões que se colocam frente a esse depoimento, podem ser: o que há de específico nessas necessidades? Quem define as necessidades? Quais são os procedimentos avaliativos adotados para a satisfação continuada de tais necessidades? Quais necessidades já foram satisfeitas? A que distância se encontra o processo educativo da satisfação dessas necessidades?

Quando não se reflete qualificadamente sobre o que significa ser “*avaliado de acordo com suas necessidades*”, corre-se o risco da rotulação, através da qual, pode-se expressar uma ideia de deficiência. Evidenciam-se, também, os “aspectos culturais e sociais de um povo que difere nas aparências o ‘deficiente’ e o ‘não deficiente’, deixando o rastro do estigma acompanhar e marcar a vida de muitos” (ORRÚ, 2012, p. 50).

Ainda sobre a mesma questão, os participantes PE e PF possuem opiniões semelhantes às expressadas, mesmo estando em diferentes instituições:

[...] existe diferentes tipos de transtorno porque de fato precisa se levar em consideração alunos com necessidades educativas, no processo evolutivo de suas habilidades (PE).

[...] diante de cada transtorno dependendo do seu grau, se faz necessário uma avaliação específica, pois cada aluno com TEA tem uma maneira diferente de compreensão (PF).

Dito isso, fica claro que é o olhar que se possui sobre o estudante ali presente que costuma, na maioria das vezes, determinar as ações pedagógicas que serão tomadas.

Na verdade, o que ocorre, mesmo de modo inconsciente por muitos professores, é uma relação de dominação sobre o aluno, sobre o que ele deve aprender, sobre o que é realmente importante, sobre o que deve ser avaliado e como ele deve ser avaliado e sobre o que é esperado dele como produto ou resultado final desse processo de ensinar e aprender (ORRÚ, 2016, p. 150).

No caso dos estudantes com deficiência há uma visão que vai além da dominação, causada pela perpetuação do ensino a partir da repercussão já posta em cena pelos jesuítas no século XVI, destacando-se o objetivo de mudar comportamentos indesejáveis ou inadequados a sociedade, e, se não isso, ignorá-los. Por isso, o que tende a acontecer são tratamentos que enfatizam muito mais as incapacidades, perdendo de vista o estudante e passando a vê-lo apenas como “o estereótipo, a coisa, o autismo e todos os problemas que ele traz para dentro da escola, da família, da sociedade” (ORRÚ, 2016, p. 153).

Ao escrever sobre necessidades diferenciadas e protagonismos, Arroyo (2010) faz um alerta contra o protagonismo pela presença negativa. De acordo com o autor, essa presença se pronuncia pelos discursos das ausências, das lacunas. Isto é, pela ênfase nos déficits, quer sejam de aprendizagem, de potencialidades, de atenção, de interação, de comunicação, entre outros tantos. Não raro e, paradoxalmente, a presença dessas ausências é traduzida pelo termo necessidades, sendo veiculado por vários discursos de inclusão.

É certo que o objetivo dos envolvidos no contexto escolar é que o educando aprenda e se desenvolva,

individual e coletivamente. Nesse contexto, questionou-se sobre o processo avaliativo em sala de aula de alunos com TEA, e, na visão de 60% dos entrevistados, ele acontece de maneira contínua e integrada às atividades de ensino; para a outra parte dos docentes, acontece de modo participativo envolvendo toda a comunidade escolar.

Por deixar de ser imposição e necessitar ser um ato partilhado e construtivo, a avaliação acaba por se caracterizar como um processo contínuo. Para melhor compreensão, Soeiro e Aveline (1982, p. 39) conceituam:

Processo: fenômeno que apresenta contínua mudança no tempo; série de ações que levam a um resultado especial.

Contínuo: acompanhamento sistemático (organizado) da aprendizagem evidenciada pelo aluno.

Essa característica se torna uma importante iniciativa para observar o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser desenvolvido, permitindo acompanhar o domínio de competências e habilidades. Hoje, a avaliação tradicional é muito questionada, sendo alvo de discordâncias e denúncias, mesmo com isso, ainda parece ser difícil acreditar que existam muitos caminhos para que essa prática não continue se perpetuando. Ultrapassar essas posturas convencionais e acreditar que a avaliação não deve ser pontual torna o professor um profissional observador, capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento, ajudando-o a superar obstáculos.

Para a outra porcentagem que acredita que o processo avaliativo deve acontecer de modo que envolva a participação de toda a comunidade escolar, Orrú (2016) corrobora, dizendo que o ponto principal do processo de aprendizagem não se concentra apenas no “professor e tampouco o aluno; não obstante, o centro do processo de aprender são as relações sociais entre professores com seus aprendizes, aprendizes com seus professores, colegas com seus colegas” (p. 166).

Porém, foi possível observar que nem sempre esses entendimentos são efetivados, pois, “a conduta dos professores não está comprometida com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos” (LUCKESI, 2002, p. 122), ou seja, as tarefas são cumpridas mecanicamente, servindo muito pouco para uma aprendizagem satisfatória e o consequente desenvolvimento dos educandos.

Outra questão levantada foi sobre a definição e utilização de estratégias e instrumentos de avaliação, onde, de acordo com o docente PC, *“toda resposta que o aluno der a qualquer estímulo apresentado é compreendido como avanço no processo”*.

Essa fala é reveladora do modo pelo qual é avaliado o avanço das aprendizagens dos alunos com TEA. A estratégia de acompanhamento não está delineada, sugerindo uma conduta pedagógica genérica, sem definição de critérios, podendo ser consideradas como qualificadas, indistintamente, *“todas as respostas”* dadas pelo aluno. Nesse procedimento avaliativo, não é possível identificar as respostas relevantes para efeito do juízo de suas qualidades, sendo que, sem esses dados, são inviabilizadas quaisquer tomadas de decisões (LUCKESI, 2002).

Considere-se, também, que o aluno com TEA “[...] tem uma síndrome comprometidora de sua função simbólica [...]” (ORRÚ, 2012, p. 37). Esse dado tem grande relevância para o processo avaliativo, com destaque para a organização do momento didático onde ocorrem propostas de estimulações através das situações de aprendizagem. É de fundamental importância criar um ambiente pedagógico acolhedor, no qual, novos estímulos de aprendizagens sejam propostos de modo cuidadosamente gradativos, pois “o que é novo pode lhe gerar angústia e repulsa [...]”, sendo de interesse pedagógico evitar contextos de estresse que são “[...] agravantes de alterações em sua comunicação” (ORRÚ, 2012, p. 37).

O que se pretende com as reflexões sobre procedimentos avaliativos de alunos com TEA é enfatizar a especificidade desse fazer pedagógico, isto é, colocar em relevo os limites para que se vislumbrem as possibilidades avaliativas do processo educativo com vistas à satisfação de necessidades diferenciadas de aprendizagens.

Os docentes ainda foram ouvidos sobre o uso da prova como instrumento avaliativo em uma questão objetiva. Com exceção da abstenção do participante PC, três participantes assinalaram que a prova *“é feita para obter algum grau; não como um processo de aprendizagem”*. A participante PF afirmou que a mesma é uma *“situação de aprendizagem”* e a participante PE utiliza *“Seminários, trabalhos escritos, gincanas, pesquisas, entrevistas e monitoramento”* como ferramentas de avaliação. Em análise, percebeu-se que as respostas, mesmo distintas, acabam por se complementar.

Historicamente, as provas passaram a ser a própria avaliação, o que é uma distorção. Quando a prova é utilizada como um dos instrumentos de coleta de informações acerca do processo de ensino-aprendizagem que envolve professores e alunos para sua consequente reorientação, ela subsidia uma avaliação inclusiva, como a entrevistada PF indicou. Caso contrário, representa apenas instrumento de classificação sucessiva do estudante. Nesse caso, expressa uma prática que *“exclui uma parte dos alunos e admite, como ‘aceitos’, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva”* (LUCKESI, 2002, p. 169).

Aparentemente, as provas documentam e comprovam o que o aluno aprendeu, refletindo o produto do trabalho escolar e a efetividade do ensino desenvolvido pelo professor. Libâneo (1994) chama a atenção para o uso da prova no processo avaliativo afirmando que a avaliação possui uma complexidade que não se limita à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. Utilizar de estratégias diferenciadas e inovadoras, como a entrevistada PE traz, demonstra entendimento sobre o processo em sua amplitude, permitindo que se desenvolvam facetas para o ensino que atingem desde a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e ao modo do viver do educando.

Sendo assim, constata-se que a valorização da prova se justifica, segundo Luckesi (2002), por uma exigência social. A escola é pressionada a apresentar resultados, tanto para o sistema como para os pais. Por isso, o educador precisa trabalhar para oferecer condições e propor conteúdos socioculturais que envolvam diferentes maneiras de avaliar o aluno, não se engessando apenas no uso de provas. Afinal, levando-se em conta a diversidade existente na sala de aula, utilizar esse único instrumento avaliativo apenas irá dificultar o processo de aprendizagem do aluno autista, uma vez que o objetivo da prática pedagógica deve ser a preocupação com o entendimento do estudante sobre a questão, e não somente com o resultado.

Nessa perspectiva, como *“avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”* (LUCKESI, 2002, p. 5), é importante ressaltar o papel da mediação para o processo avaliativo, já que para alcançar todas as propostas abordadas nessa categoria e atingir uma avaliação inclusiva, a participação do outro é essencial. Para isso, será utilizado como referência Hoffmann (2014). A partir dos princípios trazidos pela autora como coerentes que a avaliação mediadora proporciona, será realizado um recorte que, diante da temática discutida, será de grande valia para utilização na sala de aula.

4. Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções.

5. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (p. 72 e 73).

Nesses tópicos, se supera a necessidade de buscar certos e errados, mas busca a homogeneidade em relação a capacidades, respeitando e valorizando as particularidades inerentes a cada um. Busca enxergar a subjetividade por meio do olhar sensível para assim construir práticas avaliativas que se adequem a cada realidade.

Contudo, dolorosamente, foi sinalizado durante as observações um acentuado nível de desinformação a respeito do TEA pela maioria dos que participam da comunidade escolar, causando grandes prejuízos na interação social dos alunos autistas com os demais. O respeito à individualidade e a aceitação dos limites dos autistas eram atitudes raras no coletivo escolar, de modo que, levando-se em conta que a avaliação é um processo contínuo que se inicia desde o primeiro dia letivo, pode-se afirmar que, no contexto pesquisado, é praticamente impossível haver uma prática avaliativa com equidade.

Concordando com as palavras de Orrú (2012, p. 105),

[...] compreendemos a necessidade de refletir como pessoas e profissionais sobre a nossa própria constituição enquanto sujeitos para, finalmente, elaborarmos e trabalharmos dentro de uma abordagem que releva a história, a cultura, o social como aspectos imprescindíveis na constituição do sujeito, mesmo sendo este uma criança com autismo, o que nos faz crer que o fator biológico, focado nas Ciências Naturais, não pode ser o determinante para seu desenvolvimento.

Assim, a interação exercida será de suma importância para a construção da organização da atividade mental, é preciso incansável perseverança no educar do aluno autista, de modo que ocasione uma avaliação justa e igualitária.

4 CONSIDERAÇÕES

Por décadas, a concepção de estudiosos sobre o desenvolvimento da pessoa autista nos reduziu apenas a critérios diagnósticos que refletiram estigmas e preconceitos, sendo estabelecidas apenas propostas que introduziam essas pessoas em espaços de pouca interação, mantendo-os privados de qualquer exposição ou comunicação com pessoas fora do espectro. Hoje, após várias conquistas, se tornou um direito à inserção na escola regular, com gestores estando sujeitos à punição caso venha a recusar sua entrada na instituição. Porém, esses espaços ainda não oferecem jeitos diferentes de aprender e ensinar para que acolhimento aconteça de fato.

Essa pesquisa propõe e pretendeu trazer contribuições para o pensar diferente em avaliação, visto que, para alguns olhares, se trate de uma nova e difícil perspectiva, e acabam por considerar não ser possível devido à consequência das características que envolvem o transtorno. Conviver e possibilitar expressões dos sujeitos com TEA permitiu conseguir enxergar novos paradigmas e possibilidades para o contexto escolar.

Não há como negar que a educação promove a autoconstrução, onde com a interação entre o educador e o educando, instigando inquietamente o conhecimento, e se aventurando no risco de criar, motivam o saber. Diante disso, é extremamente importante que os profissionais que atuam na educação ajam em conformidade com as constantes mudanças a que o universo educacional está sujeito, com seus diferentes contextos e especificidades, tendo consciência para proporcionar as estratégias mais adequadas aos estudantes, por mais difícil e exigente que seja o trabalho a realizar.

Por isso, além de enxergar a realidade complexa como é própria do processo avaliativo, deve-se considerar o que há de específico no fazer pedagógico com alunos autistas para sejam explorados e estimulados seus potenciais de aprendizagem, inclusive suas competências curriculares correspondentes aos níveis e séries escolares. Muito se tem a pesquisar sobre a avaliação, uma vez que são cometidos muitos equívocos, transformando-se em uma prática excludente, classificatória e

seletiva. É imprescindível que a busca por procedimentos adequados não cesse até que sejam satisfeitas as necessidades especiais de aprendizagem.

Baseando-se nas análises construídas, observações no espaço investigado, assim como nos autores de referência, foi possível concluir que a avaliação do aluno autista em sala de aula acontece de forma superficial e aleatória, de modo que suas especificidades não são consideradas. O processo de aquisição do saber dos alunos autistas é semelhante ao de qualquer outro, basta que haja maior interesse dos envolvidos para que isso ocorra, bem como, que sejam desconstruídas conclusões preconceituosas acerca da sua aprendizagem. Essas são atitudes simples, mas de grande valia para que seus processos educativos sejam efetivados de modo justo.

Todavia, a esperança na possibilidade de fazer diferente ainda persiste. Para isso, ações de toda a comunidade escolar são necessárias, colocando em relevo os limites para que se vislumbrem as possibilidades avaliativas do processo educativo com vistas à satisfação de necessidades diferenciadas de aprendizagens. Por mais desafiador que seja esse caminho, expandir os olhares para perceber o outro em sua plenitude, principalmente na convivência com uma pessoa autista, faz com que as perspectivas contrárias às ideias reducionistas cresçam, deixando transparecer apenas os potenciais, motivações e aprendizados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acessado em 09.07.2018.

CAVACO, Nora. **O profissional e a Educação Especial**: Uma abordagem sobre o Autismo. 4º ed. Editorial Novembro, 2015.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista** / Temple Grandin, Richard Panek; tradução Cristina Cavallanti. 5º ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Tradução Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**: Interação social no cotidiano escolar. 3ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

ROMERO, Priscila. **O Aluno Autista**: avaliação, inclusão e mediação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

SANT'ANNA, Ilza. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suely. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

[1] Os relatos dos participantes da pesquisa foram transcritos no modo itálico para efeito de diferenciação das citações dos autores de referência utilizados neste trabalho.

*Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus VIII*); Colaboradora do Projeto Girassol do Núcleo de Autismo da UNEB/*Campus VIII*.

E-mail: rubia.rss@hotmail.com.

**Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Educação e Contemporaneidade (FORPEC).

Email: profeunicemaria@yahoo.com.br