



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **12/08/2018**

Aprovado em: **14/08/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.04.37>

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: LÍMITES E POSSIBILIDADES/EVALUATION OF SCHOOL LEARNING OF STUDENTS WITH
AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: LIMITS AND POSSIBILITIES/EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
ESCOLAR DE ALUMNOS CON

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

RÚBIA SILVA SANTOS, EUNICE MARIA DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando identificar estratégias e critérios avaliativos adotados em escolas que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Paulo Afonso-BA. Trata-se de um recorte de pesquisa monográfica em andamento, de abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória, com informações coletadas em duas escolas, através dos recursos da observação e do questionário, envolvendo 04 docentes em exercício. Os resultados parciais evidenciaram que os alunos com TEA são submetidos a processos avaliativos que pouco valorizam suas diferenças, além dos saberes docentes acerca do aluno autista não serem suficientes para uma mediação pedagógica mais qualificada, com ênfase na aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to analyze the process of evaluation of the learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), seeking to identify strategies and evaluation criteria adopted in schools that offer the initial series of elementary education in the public network of the city of Paulo Afonso-BA. This is a monographic research in progress, qualitative approach, characterized as exploratory, with information collected in two schools, through the resources of observation and the questionnaire, involving 04 faculty members. The partial results showed that the students with ASD are submitted to evaluation processes that do not value their differences, and the teaching knowledge about the autistic student is not sufficient for a more qualified pedagogical mediation, with emphasis on learning.

Keywords: Assessment of learning. Autistic Spectrum Disorder. Inclusion.

RESUMEN

This article aims to analyze the process of evaluating the learning of students with Autistic Spectrum disorder (TEA), seeking to identify strategies and evaluation criteria adopted in schools that offer the initial series of teaching The main public network of the municipality of Paulo Afonso-BA. It is a cutting of monographic research in progress, of qualitative approach, characterized as exploratory, with information collected in two schools, through the resources of observation and the questionnaire, involving 04 teachers in exercise. The partial results showed that the students with TEA are subjected to evaluation processes that little value their differences, besides the teaching knowledge about the autistic student is not sufficient for a more qualified pedagogical mediation, with emphasis on learning.

Key Words: Learning assessment. Autistic Spectrum disorder. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a avaliação da aprendizagem escolar é sempre uma oportunidade de fazer emergir experiências, contextos e inquietações peculiares ao processo educativo na perspectiva da inclusão. A avaliação escolar é um procedimento pedagógico intencional, portanto, possui uma finalidade e, esta não deveria ser outra a não ser a de estar interessada na aprendizagem dos educandos.

Não obstante falar em avaliação como prática inclusiva, este artigo se propõe problematizar a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), constituindo-se, portanto, desafio adicional de trazer à tona olhares sobre sistemas de avaliação que esboçam a lógica do preconceito e da exclusão, que silenciam a diversidade do ser humano com TEA

e assumem caráter homogeneizador.

O fazer educativo que inclui pessoas com autismo é um processo contínuo de desconstrução e reconstrução, portanto, dinâmico e de relevância pedagógica. Não se pode negar tal dimensão. O espaço educativo escolar é *lócus* privilegiado de interações e apropriações de conhecimentos, sobretudo aqueles sistematizados que foram produzidos historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, é extremamente importante que os educadores estejam comprometidos com a satisfação das necessidades específicas de aprendizagens de seus educandos, proporcionando situações pedagógicas flexíveis, que considerem adequações quanto aos objetivos, conteúdos, organização didática, metodologias e procedimentos avaliativos, tendo sempre em mente que as metas traçadas para a série é uma coisa, e as metas traçadas para o aluno alcançar durante o ano letivo diferem totalmente. Isso fará toda a diferença entre ser aprovado ou reprovado.

É oportuno dizer que o interesse pela temática em estudo se revelou a partir de experiências acadêmicas no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VIII). Uma delas foi por ocasião das atividades de monitoria de extensão no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, vinculado ao referido curso; a segunda foi durante a oferta do componente curricular Avaliação em Educação no 4º semestre acadêmico. Das vivências citadas surgiram muitas indagações e curiosidades epistemológicas acerca do processo avaliativo de alunos com autismo, com ênfase no direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e no discurso da educação inclusiva, de modo particular, nas séries iniciais do ensino fundamental.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

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 (HIGASHIDA, 2014, 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 consequente 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 às 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 Precoces”, pelas características comportamentais demonstradas através das dificuldades na comunicação interpessoal, considerando, assim, uma psicopatologia, salvaguardando-se 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.

A maneira como os déficits demonstrados na tríade para diagnóstico do autismo irão aparecer em

cada indivíduo de modo muito particular e imprevisível. Sabe-se que a comunicação e interação social são de suma importância para o relacionamento social e definição da própria identidade do indivíduo e, é justamente nessa área que reside os maiores empecilhos dos autistas, visto que poucos “[...] desenvolvem habilidades para conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação” (ORRÚ, 2012, p. 38).

Em algumas crianças com TEA, a fala pode surgir de maneira isolada e breve, apenas mencionando ou indicando objetos, canções, cores, frases oriundas de poemas ou aprendidas de cor, podendo ser repetidas imediatamente ao serem ouvidas, tratando-se, nessa situação, de ecolalia imediata; também podem ser faladas posteriormente, significando ecolalia tardia. Esse tipo de comunicação pode ser verificado tanto em casos de autismo com grau severo, como nos de grau leve.

A interação social também se constitui uma das maiores dificuldades encontradas pelos autistas, sendo falada brevemente pela literatura, dando-se “a denominação de desenvolvimento social ao processo de incorporação da criança ao grupo social em que vive” (ORRÚ, 2012, p. 41). Porém, esse pouco interesse em conhecer a interação no contexto do TEA “percorre tanto a área educacional quanto a área clínica, evidenciando a falta de mais estudos para proporcionar-lhes melhor qualidade de vida” (ORRÚ, 2012, p. 41). Ademais, é preciso, também, dedicação e paciência da parte dos pais e profissionais para estimular a socialização com as demais pessoas; o aprender a conviver deve ser exercitado ao longo do tempo, pois, para autistas, não existe sentido em interagir sem que haja o entendimento da sua necessidade.

Algumas pessoas com TEA apresentam certos comportamentos característicos, a exemplo, da resistência a mudanças, apego a rotinas, indiferença diante de dor, estereotípias, sendo identificados

como movimentos que acontecem de maneira repetitiva como bater as mãos e balançar o corpo, sensibilidade exacerbada a estímulos sensoriais, ansiedade, perturbações do sono e alimentares, perturbações gastrointestinais, birras violentas por vezes com comportamentos autoagressivos (CAVACO, 2015, p. 137).

Além de existir uma variação de nível cognitivo de cada indivíduo, “deve ser mencionado que em três quartos dos casos do espectro do autismo existe concomitantemente uma deficiência mental” (CAVACO, 2015, p. 137).

Nos dias atuais, o autismo é considerado um transtorno neurológico que se apresenta desde a infância, independentemente de condições sociais, econômicas ou étnicas (ROMERO *apud* MERCADANTE; ROSÁRIO, KLIM, 2016, p. 20) e é preciso salientar que, embora as pesquisas tenham avançado e seja possível um conhecimento mais consubstanciado do TEA, ainda não é possível fechar o diagnóstico sem que sejam realizadas várias avaliações por profissionais de áreas multidisciplinares. Para que o autismo seja classificado de acordo com o grau, é necessário perceber como suas características se manifestam, para tanto, deve-se levar em consideração as especificidades dos sintomas, inclusive, os prejuízos na comunicação e no comportamento.

Por isso mesmo, é necessária uma compreensão de que o autismo necessita de humildade e cautela diante do tema, exigindo uma constante aprendizagem, sobretudo sobre si mesmo. Pois, à medida que o educador está disposto a oferecer apoio,

assumindo-se como alguém que aposta e investe no seu desenvolvimento de forma a conseguir vencer as adversidades e frustrações inerentes ao facto (sic) de ter diariamente que “lutar” contra a falta de resposta de alguém que vive num mundo tão particular e quase inacessível onde a maior dificuldade maior (sic) é romper essa divisão que separa muitas vezes o educador/adulto

que interage com o mundo da criança autista (CAVACO, 2015, p. 128).

Revela-se sua importância enquanto mediador do conhecimento dentro do âmbito escolar, lugar mais oportuno para se acontecer vivências e aprendizagens significantes na vida desses sujeitos.

CONFIGURAÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

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, quando utilizou e aprovou o método, afirmou que ele

à é imparcial

à é justo para os alunos

à é mais completo que as antigas formas de exame

à previne contra a interferência do professor

à verifica o aproveitamento do aluno

à isola todas as possibilidades de favoritismo

à torna a informação obtida válida para todos

à 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 E AVELINE, 1982, p. 29).

POR UM OLHAR ESPECIAL DO PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR

A princípio, para se atingir a compreensão sobre o real desejo de pensar diferente em avaliação, é válido abordar o conceito de inclusão. De acordo com o dicionário Aurélio (2001), incluir significa “estar incluído ou compreendido; fazer parte; inserir-se”. Em todo o processo de aprendizagem deve haver a busca por uma educação que contemple mais as necessidades de quem aprende e menos os conhecimentos de quem ensina, baseada na inclusão não só dos aspectos pedagógicos do sujeito, mas das suas características e subjetividade enquanto ser humano. “Deve-se lembrar que a inclusão não se refere apenas a pessoas com necessidades educacionais especiais. Refere-se a todos nós, a toda educação. Os verbos educar e incluir são conjugados juntos” (CUNHA, 2016, p. 103).

O atendimento a pessoas com autismo vem evidenciando dificuldades no que diz respeito à garantia de um ensino de qualidade para todas e todos, pois há uma forte tendência em serem incorporadas várias cicatrizes carregadas de preconceitos, proporcionando barreiras para que a ensinagem aconteça. Incluem-se, nesses estigmas, impressões que os docentes trazem de quando foram alunos, refletindo na prática pedagógica atual e influenciando na visão sobre as representações sociais, sua história pessoal e social, grupos de pertencimento, subjetividades, crenças, família, mídia, e várias outras fontes. Em contrapartida, a dinâmica pedagógica da sala de aula, principalmente na educação especial, exige integrar, confiando na capacidade do outro e de si mesmo, objetivando no trabalho com a diferença de forma benéfica e não destrutiva, pois, “um educador que se situe num nível de desenvolvimento superior sabe ser, sabe saber ser e sabe estar, sem esconder-se por detrás de máscaras e encenações” (CAVACO, 2015, p. 156).

Ao decorrer do tempo, foram criadas instituições especializadas para onde as crianças com autismo são encaminhadas, ali ficando segregadas, onde os responsáveis não refletem sobre a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos na ação de educar. Elas convivem em uma sala de aula com pessoas apresentando o mesmo perfil, sem ter referências sociais diferentes a quem se espelhar, já que todos apresentam as mesmas características. Porém, muitos são os equívocos diante desse pensamento, e é nesse ponto que a interação e convívio em que a criança autista é exposta na escola regular que vão trazer vantagens nos seus comportamentos e aprendizagens. Havendo a necessidade de desenvolver essas habilidades, já que cada indivíduo com TEA apresenta maneiras diferenciadas de se comportar, e é perceptível que os mesmos gostam de se relacionar, mas, por não serem habituados, não sabem como agir diante da situação, como descrito pelo autista Naoki Higashida (2014, p. 55):

Não posso acreditar que qualquer ser humano deseje mesmo ser deixado só. De forma alguma. O que incomoda as pessoas com autismo é que nós ficamos muito ansiosos com o fato de causar problemas para vocês e deixá-los nervosos. Por isso é difícil para nós ficarmos perto de outras

pessoas. E esse é o motivo para sermos deixados sozinhos com tanta frequência. A verdade é que amamos ter companhia. Mas, como as coisas nunca dão certo, acabamos nos acostumando com a solidão sem sequer perceber como isso aconteceu.

Desse modo, é essencial enfatizar a importância da participação do outro no processo de aprendizagem do ser humano, pressupondo ações ativas e participantes, reflexivas e dinâmicas entre educando e o educador, respeitando as realidades de cada um, em que “a confiança na capacidade da criança e a prática pedagógica baseada na construção compartilhada de regras, sejam essenciais para responder ao confronto que se estabelece na sala de aula” (CAVACO, 2015, p. 156), objetivando a formação de profissionais competentes para estarem aptos e capazes de lidar com toda a realidade que envolve o autismo.

Falar em avaliação, pelo contrário do que muitos pensam, significa pensar em todos os aspectos subjacentes de cada educando, pois, “antes de ser apenas uma atribuição de valor, avaliar é uma ação objetiva para compreender o comportamento do aprendente diante dos instrumentos de ensino e aprendizagem” (CUNHA, 2016, p. 59). Possibilitando a visão e consequente preparação de uma ação futura, já que a mediação estará presente a todo o momento. Ou seja, avaliação estará relacionada sempre com o conceito de educação que o sujeito possui, justificando a tamanha subjetividade relacionada ao tema. Por isso se faz necessário conhecer seus conceitos, para que só então seja possível conhecer toda sua dimensão, abrangendo desde aspectos culturalmente vivenciados até a reflexão sobre a amplitude das práticas educativas.

Para que a mediação se efetive de maneira eficaz e resulte em uma avaliação mediadora, de acordo com Cunha (2016), cabe ao educador utilizar-se de três etapas concomitantes no seu exercício pedagógico: a observação, a avaliação e a mediação. Para estabelecer uma aproximação inicial com o educando, é necessário observar e é preciso saber o que se pretende observar, a fim de identificar detalhes que não são percebidos se o olhar não estiver atento e sem objetivos traçados, assumindo, dessa forma, a dimensão do professor pesquisador, pois, “trata-se de uma atividade de pesquisa onde os elementos são catalogados e organizados para serem analisados. Fornece subsídios para melhor compreensão do educando” (CUNHA, 2016, 56). Quando se trata de educandos com autismo, o olhar precisa estar mais atento e prioritário nas habilidades que já foram e ainda necessitam ser conquistadas, “o mais das vezes, alguns detalhes nem sempre se avaliam, como o contato ocular, interação espontânea, respostas a estímulos afetivos. Na incidência do autismo, habilidades naturais precisam ser priorizadas” (CUNHA, 2016, 57 e 58).

A avaliação, próxima etapa a ser conquistada, é uma análise que irá compreender as ações tomadas pelo educando diante dos instrumentos de ensino e aprendizagem, podendo responder muitas perguntas ou fazer surgir outras de acordo com o decorrer do processo escolar, incitando num provável aumento de interesse pela realidade do educando. Deve ocorrer de maneira igualitária, respeitando as necessidades e capacidades de cada um, pois, “o aluno não poderá ser avaliado com base no desenvolvimento de outro colega, mas com base no seu próprio desenvolvimento” (CUNHA, 2016, 61).

Como consequência da observação e da avaliação, surge a próxima etapa. Com o intuito de “transformar a intenção de ensinar em prática docente e a intenção de aprender em aprendizagem” (CUNHA, 2016, 62), a mediação cria vínculos entre todos os envolvidos no âmbito escolar, estabelecendo novas avaliações a medida que os que foram propostos já foram alcançados. São todos os protagonistas e coadjuvantes engajados na direção de conquistar respostas aos estímulos apresentados para intervir pedagogicamente e proporcionar avanços significativos na aprendizagem.

De maneira geral, cabe dizer que uma prática escolar que seja orientada apenas na medição de conhecimentos, sistematizando o passado sem enaltecer as vivências, não é satisfatória. Deve-se buscar uma educação pautada na obtenção de conhecimentos para todas as pessoas de maneira

igualitária, numa “educação compartilhada, onde ninguém detém o saber, mas todos dividem as experiências. Uma educação baseada no afeto, na esperança e no trabalho de educador e educando” (CUNHA, 2016, p. 102). Atitudes que resultam numa avaliação que possibilitem ao educando suporte “no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 2002, p. 174), principalmente quando se trata alunos com TEA.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A investigação sobre a avaliação de alunos com TEA é fruto de inquietações em relação aos direitos desses sujeitos, além do interesse em conhecer mais de perto esse fenômeno. Para tanto, esta investigação se insere numa abordagem qualitativa, na qual, o processo e seu significado são os focos principais, valorizando as características que a realidade observada traz, com a subjetividade internalizada pelo sujeito observante, de tanto expressiva que não pode ser traduzida em números.

Quando aos objetivos, caracteriza-se como pesquisa exploratória, proporcionando maior aproximação com o objeto de estudo, com a pretensão de torná-lo mais transparente, além de favorecer a exploração do tema de forma flexível, pois, mesmo que o pesquisador possua determinado conhecimento sobre o fenômeno estudado, a pesquisa permanece útil, já que para o mesmo tema abordado, sempre existirá inúmeras possibilidades de vê-lo.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Paulo Afonso-BA, selecionadas pelo critério de haver o maior número de alunos com diagnóstico do TEA matriculados, quando comparadas com outras unidades escolares do município.

Sobre pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2010, p. 169) dizem que 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.

Para a coleta de informações foram utilizados recursos da técnica de observação não participante, através da qual, “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo, ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela [...]” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.176); utilizou-se, também, questionário elaborado com 8 perguntas, entre fechadas e abertas, direcionadas aos docentes que lecionam em turmas com autistas. Gil (2010, p. 102) esclarece que este instrumento se caracteriza por “um conjunto de questões que são respondidas por escrito”, sendo tais procedimentos adequados para os fins pretendidos neste trabalho.

A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NAS VOZES DE DOCENTES

Com base nos estudos apresentados na Fundamentação Teórica, nesta seção, serão discutidos os dados coletados e os resultados encontrados pelas respostas dos 04 (quatro) docentes participantes da pesquisa, sendo eles, 1 (um) homem e 3 (três) mulheres, com faixa etária variando entre 43 a 53 anos e tempo de atuação no magistério de 18 a 27 anos.

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

Os dados levantados, com base nas respostas ao questionário, foram organizados e discutidos em duas categorias temáticas.

SOBRE CONCEPÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM TEA

Nesta primeira categoria serão consideradas as falas de quatro docentes sobre concepção de avaliação enfatizando a inclusão de alunos com TEA, além de focalizar as estratégias de intervenção na sala de aula e os instrumentos avaliativos utilizados nesse processo.

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 resignificado; nada deve ser estático ou se manter no conforto míope do “já sabido”, do “sempre foi assim”.

Ao serem questionados sobre se possuem qualificação pedagógica para o trabalho diferenciado com autistas 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.

Um dado preocupante nesse quadro é que não foram identificados quaisquer registros escritos ou instrumentos de observações docentes do acompanhamento das aprendizagens dos alunos com TEA. Não havendo critérios, nem memória sobre o aprendido, perde-se de vista a intencionalidade do ato educativo, 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).

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 seja que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente. Para tanto, a avaliação contínua é uma importante iniciativa para observar o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser perseguido. Nesse contexto, foram questionados sobre o processo avaliativo em sala de aula de alunos com TEA. Na visão de 50% dos entrevistados, ele acontece de maneira contínua e integrada às atividades de ensino; para a outra metade dos docentes, acontece de modo participativo envolvendo toda a comunidade escolar.

Porém, nem sempre essas concepções são efetivadas, 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, cumprir mecanicamente as tarefas serve muito pouco para uma aprendizagem satisfatória e o consequente desenvolvimento dos educandos.

Outro ponto importante a ser considerado é a definição e utilização de estratégias e instrumentos de avaliação. 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 comprometedora 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 diferenciado com vistas à satisfação de necessidades diferenciadas de aprendizagens.

SOBRE PROCESSO AVALIATIVO E INCLUSÃO

Acompanhar o desenvolvimento pleno das aprendizagens implica conhecer, perceber para além dos sentidos, a evolução do aluno como pessoa e aprendiz. Significa perceber os saltos qualitativos, intelectuais e afetivos, entre um momento e outro da vida escolar (HOFFMAM, 2005).

Segundo Luckesi (2002, p. 5), *“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. [...]”*. O autor ainda afirma que a avaliação da aprendizagem é “um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (LUCKESI, 2002, p. 172).

Os autores citados são enfáticos ao conceberem a prática avaliativa na perspectiva da inclusão. Para tanto, outros aspectos do processo educativo precisam ser considerados, a exemplo, de estruturas de suporte para atendimento educacional especializado, da participação efetiva da comunidade escolar,

enfim, de políticas educacionais que garantam o direito de acesso e permanência no processo educativo escolar e inclusivo.

Nessa perspectiva, quando questionados se o ambiente escolar se constituía espaço inclusivo, os professores salientaram o esforço das unidades escolares onde atuam, mas reconheceram que

[...] a escola não possui condições necessárias de atendimento a estes alunos (PC).

[...] faltam recursos diferenciados, espaços adequados (as salas são superlotadas) e melhor infraestrutura (PB).

Falta espaço apropriado ao acolhimento, recursos pedagógicos adequados, adaptação da estrutura física da escola, bem como profissional qualificado para atender o aluno com necessidades especiais, visto que no momento temos apenas o cuidador (PA).

A escola representa importante contribuição para o desenvolvimento do aluno como ambiente formador de personalidades e de representações, à medida que acolhe o educando abrindo espaço para relações. Por esse motivo, a acessibilidade física e curricular, além da estruturação com recursos especializados são indispensáveis para o processo, promovendo maior facilidade para desenvolver a autonomia e segurança.

Através das vozes dos docentes colaboradores da pesquisa, podemos confirmar e generalizar que falta de infraestrutura e materiais pedagógicos adequados é uma constante nas escolas públicas que matriculam alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa conjuntura, a prática pedagógica ao invés de ser diferenciada, torna-se uma repetição de rotinas escolares deficitárias, inclusive para aqueles que não são alunos da educação especial.

Os docentes ainda foram ouvidos sobre o uso da prova como instrumento avaliativo. Com exceção da abstenção do participante PC, todos os demais foram unânimes em dizer que a prova “é feita para obter algum grau; não como um processo de aprendizagem”.

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. As provas documentam e comprovam, aparentemente, o que o aluno aprendeu, refletindo o produto do trabalho escolar, 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. O que ocorreu historicamente é que 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, elas subsidiam uma avaliação inclusiva. 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).

Além das contribuições trazidas pelos educadores, 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, enfocado nas Ciências Naturais, não pode ser o determinante para seu desenvolvimento (ORRÚ, 2012, p. 105).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais características do ensino atual para crianças com deficiência é a cultura da “aprovação e reprovação”. Por esse motivo e calcada nos direitos desses sujeitos, surge a indagação se a escola, uma das bases fundamentais no desenvolvimento, está cumprindo de forma satisfatória seu dever.

Muito se tem a pesquisar sobre a avaliação, uma vez que são cometidos muitos equívocos, transformando-se em uma prática excludente, classificatória e seletiva. Dessa forma, além de enxergar a realidade complexa como é própria do processo avaliativo, deve-se considerar o que há de específico no fazer avaliativo com alunos autistas para sejam explorados e estimulados seus potenciais de aprendizagem, inclusive suas competências curriculares correspondentes aos níveis e séries escolares. É imprescindível que a busca por procedimentos adequados não cesse até que sejam satisfeitas suas 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 valorizadas. 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.

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

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 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.

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

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

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

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

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

LAKATOS, Eva Maria / MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem na Escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

[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.