



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
CAMPUS IV - DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES - DLH
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E AS APRENDIZAGENS DE ALUNOS AUTISTAS

KENYA GOMES DUTRA

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2019**

KENYA GOMES DUTRA

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E AS APRENDIZAGENS DE ALUNOS AUTISTAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a: Joana Áurea Cordeiro Barbosa.

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D978a Dutra, Kenya Gomes.

A avaliação formativa e as aprendizagens de alunos autistas [manuscrito] / Kenya Gomes Dutra. - 2019.

33 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Joana Áurea Cordeiro Barbosa, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."

1. Avaliação das Aprendizagens. 2. Autismo. 3. Inclusão. I.

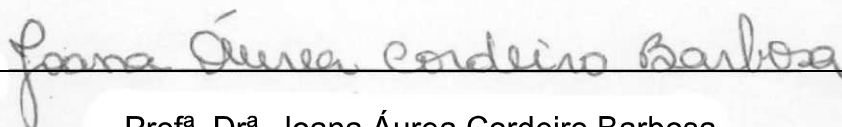
Título

21. ed. CDD 371.92

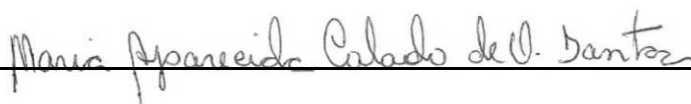
A AVALIAÇÃO FORMATIVA E AS APRENDIZAGENS DE ALUNOS AUTISTAS

KENYA GOMES DUTRA

APROVADO EM: 11 de junho de 2019.



Prof^ª. Dr^ª. Joana Áurea Cordeiro Barbosa
Orientadora - UEPB/CAMPUS IV



Prof^ª. M^ª. Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas
Examinador - UEPB/CAMPUS IV



Prof. M^ª. Erianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida
Examinador – UEPB/CAMPUS IV

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, fonte de vida e sabedoria, por ter me dado saúde e força para enfrentar os desafios e superar todas as dificuldades encontradas neste período;

À esta instituição, UEPB Campus IV, seu corpo docente, direção e demais funcionários que oportunizaram além de um espaço acadêmico, um ambiente afetivo no processo de formação profissional;

À minha orientadora, Joana Áurea Cordeiro Barbosa, por todo suporte e incentivo necessários na elaboração deste trabalho, ainda, por ser prestativa e acessível em todo este processo;

À banca examinadora, as professoras Aparecida Calado e Eianny Cecília por além de mediar o conhecimento durante o período de formação acadêmica, se dispuseram a participar deste momento de conclusão do trabalho;

Ao meu filho, José Júnior, ainda que não consiga compreender a dimensão que ele representa em minha vida, és minha maior inspiração;

Ao meu esposo, Zeca, por acreditar no meu potencial e ser um grande apoiador e incentivador em todas as minhas escolhas;

A minha família por todo amor, incentivo e apoio dedicados a mim e ao meu filho; que nos momentos de minha ausência foram essenciais, para que eu pudesse concluir este sonho;

À todas as pessoas que fizeram parte desse percurso, em especial, ao meu grupo de trabalhos: “sexteto”, Flávia, Quézia, Mayrla, Izaías e Magda, seria impossível realizar esse sonho sem a ajuda e apoio de vocês que além de colegas tornaram-se verdadeiros amigos, o meu muito obrigada!

*Dedico este trabalho, ao meu filho,
JOO MJ, que me ensina todos os dias os verdadeiros valores.
Por ser fonte de inspiração e orgulho.
Luz da minha vida.*

Primeiro, como acontece com qualquer criança,
Não existem duas crianças autistas que sejam idênticas.
O que dá certo com uma pode não funcionar com a outra.
(TEMPLE GRANDIN, 1999)

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E AS APRENDIZAGENS DE ALUNOS AUTISTAS

KENYA GOMES DUTRA

RESUMO

O espaço da sala de aula é rico e dinâmico e traz consigo uma multiplicidade de meios que favorecem ao trabalho pedagógico, um fazer cheio de direcionamentos. A educação inclusiva, amplia as possibilidades da ação docente porque corporifica uma pluralidade capaz de proporcionar ao professor, um ambiente vasto para experiências e reflexões. Partindo desse entendimento, o presente artigo tem como objetivo geral: compreender o processo de ensino da avaliação das aprendizagens, atentando para os aspectos específicos dos alunos autistas, tendo como foco o processo avaliativo enquanto espaço de discussão sobre a relevância docente nesse processo. Os objetivos específicos se concentram em: perceber os aspectos gerais do autismo dentro da perspectiva da aprendizagem escolar; compreender o processo de educação inclusiva e descrever os aspectos gerais do processo de avaliação formativa no contexto da inclusão escolar. Assim sendo, a proposta de estudo, se ancora numa revisão bibliográfica procurando discutir sobre o autismo e as propostas de docência capazes de ampliar oportunidades de ensino destes alunos, procurando perceber na avaliação formativa, um percurso metodológico essencial para o desenvolvimento do ensino inclusivo. O interesse por esta temática parte da inquietação como professora e mãe de uma criança autista que enfrenta os desafios da escolarização desta cedo, buscando perceber no processo de avaliação como instrumento de formação na perspectiva inclusiva. É um estudo que se justifica dentro das compreensões que circundam o fazer pedagógico na contemporaneidade, onde aspectos como inclusão e avaliação ganham novos contornos e exigem debates que direcionem novas ações. Para tanto, tomamos por base os autores que trazem uma abordagem pertinente à temática tais como Camargo e Bosa (2009); Lear (2004); Gauderer (1987); Mello (2007); Luckesi (1996), dentre outros que contribuem para a ampliação de conceitos relevantes à consolidação de uma educação inclusiva. Após a análise da pesquisa estudada, consideramos que o processo de avaliação, no contexto da educação inclusiva, deve favorecer a um ensino capaz de ofertar oportunidades de aprendizagem de maneira mais humana e democrática, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos autistas; oportunizando ao professor ajustar e/ou modificar seus meios de atuação a partir de suas reflexões e autoavaliação.

Palavras Chave: Avaliação das Aprendizagens. Autismo. Inclusão.

ABSTRACT

The space of the classroom is rich and dynamic and brings with it a multiplicity of means that favor the pedagogical work, a doing full of directions. Inclusive education expands the possibilities of teaching action because it embodies a plurality capable of providing the teacher with a vast environment for experiences and reflections. Based on this understanding, this article aims to understand the teaching process of learning assessment, focusing on the specific aspects of autistic students, focusing on the evaluation process as a space for discussion about the relevance of teaching in this process. The specific objectives are focused on: understanding the general aspects of autism within the perspective of school learning; understand the process of inclusive education and describe the general aspects of the process of formative evaluation in the context of school inclusion. Therefore, the study proposal is anchored in a bibliographical review seeking to discuss autism and teaching proposals capable of expanding teaching opportunities of these students, seeking to understand in the formative evaluation, an essential methodological course for the development of inclusive education. The interest in this theme starts with the restlessness as a teacher and mother of an autistic child who faces the challenges of early schooling, seeking to perceive in the evaluation process as an instrument of formation in an inclusive perspective. It is a study that is justified within the understandings that surround the pedagogical doing in the contemporaneity, where aspects like inclusion and evaluation gain new contours and demand debates that direct new actions. To do so, we take as basis the authors who bring an approach pertinent to the theme such as Camargo and Bosa (2009); Lear (2004); Gauderer (1987); Mello (2007); Luckesi (1996), among others that contribute to the expansion of concepts relevant to the consolidation of an inclusive education. After analyzing the study, we consider that the evaluation process, in the context of inclusive education, should favor a teaching capable of offering learning opportunities in a more humane and democratic way, respecting the learning pace of autistic students; allowing the teacher to adjust and / or modify his / her means of action based on his reflections and self-assessment.

Keywords: Learning Assessment. Autism. Inclusion.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	09
2	AUTISMO: ASPECTOS GERAIS.....	11
	2.1 O Autismo e Aprendizagem Escolar.....	15
3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
4	A AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	23
	4.1 A Avaliação Formativa no Contexto da Educação Inclusiva.....	26
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
6	REFERÊNCIAS.....	31

INTRODUÇÃO

O “Autismo” é um termo de origem grega que foi utilizado pelo psiquiatra austríaco, Leo Kanner “para descrever algumas crianças, por ele observadas, delineando seu limitado interesse por outras pessoas, uma linguagem peculiar, insistência em rotinas e comportamentos repetitivos” (Kanner (1943) apud Farrell, 2008, p. 87). Assim, ficava perceptível as limitações dessas crianças no que concerne às suas habilidades linguísticas e comportamentais, apresentadas em seus primeiros estudos.

Em 1948, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu, pela primeira vez no sistema de Classificação Internacional de Doenças, o CID 6, uma sessão para os transtornos mentais. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) foi uma edição específica para transtornos mentais, sendo que o termo autista surgiu somente em 1975 como psicose da infância no DSM – I e o DSM II trouxe como referência a esquizofrenia de tipo infantil. (ARAÚJO e LOTUFO NETO, 2014).

Desde então, várias edições do DSM trazem a ampliação de conceitos em torno do autismo, sendo que a classificação Transtorno do Espectro Autista (TEA) é usada desde 2013 para diagnosticar os transtornos globais de desenvolvimento, incluindo o transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett. (LAMPREIA, 2003). Assim, o autismo se caracteriza pela presença de um comportamento atípico no campo da comunicação e interação entre pares, o que dificulta a socialização desses sujeitos nos diversos contextos de interação social.

Nosso interesse em estudar o tema parte da experiência enquanto professora e mãe de uma criança autista que enfrenta os desafios da escolarização desta cedo, buscando compreender o processo de avaliação como possibilidades de aprendizagem numa perspectiva formativa.

Os estudantes autistas configuram as estatísticas de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que, segundo Correia (1993 *apud* Lopes 2011, p. 23) aplica-se esta nomenclatura a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Portanto, consiste nas pessoas que precisam de um programa pedagógico diferenciado para atender as necessidades educativas de acordo com suas possibilidades e limitações e assim favorecer o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Para tanto, o processo de avaliação das aprendizagens deve ser visto como um instrumento de reflexão sobre tais práticas, buscando assim, desenvolver a prática de uma avaliação formativa. Sobre este assunto, Lopes (2011, p. 01) declara que “A avaliação formativa visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem”. É nesse sentido que se faz relevante entender como ocorre a aprendizagem de sujeitos autistas, bem como as perspectivas de avaliação que podem ser desenvolvidas no sentido de ampliar os momentos de aprendizagem, tendo na base da avaliação formativa, e assim compreender por melhores ações didáticas que possam familiarizar o autista com o contexto da sala de aula.

A partir destas considerações buscou-se reunir informações para responder o seguinte questionamento: Como se desenvolve a prática de avaliação das aprendizagens de alunos autistas? Diante disso, definimos o seguinte objetivo geral: compreender o processo de ensino da avaliação das aprendizagens, atentando para os aspectos específicos dos alunos autistas, tendo como foco o processo avaliativo enquanto espaço de discussão sobre a relevância docente nesse processo. Sendo os específicos, (i) perceber os aspectos gerais do autismo dentro da perspectiva da aprendizagem escolar; (ii) compreender o processo de educação inclusiva; (iii) descrever os aspectos gerais do processo de avaliação formativa no contexto da inclusão escolar.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa seguimos um percurso metodológico no qual situamos uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa, percebendo documentos nacionais, como sendo: LDB e Lei da Inclusão.

No primeiro momento, situamos no nosso trabalho os aspectos gerais do autismo, onde além de definir o tema, abordamos seu contexto histórico, a fim de compreender o percurso histórico dos estudos que aprimoram o diagnóstico e o tratamento do transtorno, depois será realizada uma análise de documentos oficiais para perceber como a LDB e Lei da Inclusão tratam o tema em questão e por fim discutiremos sobre o processo de avaliação das aprendizagens numa perspectiva formativa.

Este trabalho favorece uma reflexão sobre as práticas de avaliação das aprendizagens de alunos autistas e como as prescrições oficiais tratam esse assunto numa perspectiva inclusiva. Sua importância consiste em veicular produções científicas que trazem uma reflexão sobre as práticas educativas que visam trabalhar a diversidade de sujeitos que configuram a educação na contemporaneidade.

Após a análise da pesquisa estudada, foi possível identificar que no contexto da educação inclusiva, os instrumentos utilizados no processo avaliativo necessitam estar alinhados as perspectivas de entendimento dos alunos autistas, respeitando o ritmo e possibilidades de aprendizagem de cada um. Considerando também a relevância do papel do professor no que concerne a responsabilidade da sua atuação docente em se tratando de observar e refletir sobre os percursos percorridos pelos seus alunos e ajustar e/ou modificar o ato de avaliar a partir de estratégias contínuas e de autoavaliação sobre a sua própria prática.

2 AUTISMO: ASPECTOS GERAIS

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil, o qual se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Os sintomas afetam as áreas da socialização, comunicação e comportamento sendo a interação social a parte mais comprometida (Silva, 2012).

Segundo Camargo e Bosa (2009), o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e, conseqüentemente, de sua família.

Tais sintomas manifestam-se de múltiplas maneiras na vida da criança autista, no campo da comunicação, apresenta, entre outros fatores, presença de uma linguagem considerada não convencional pela escola, que é a repetição de palavras e/ou enunciados prontos, o que, conseqüentemente, dificulta uma comunicação mais espontânea e elaborada.

Para Lear (2004, p. 02)

O autismo é um diagnóstico observacional dado a um conjunto de comportamentos (...) reconhecendo que as crianças podem ter diferentes graus de comprometimentos e, mais importante, que pode ser possível que as crianças se movimentem ao longo do espectro, ou seja, que suas habilidades e comportamentos fiquem mais próximos do esperado para sua idade cronológica.

Com relação ao comportamento, os sintomas mais evidentes são o interesse específico e repetitivo por determinados objetos e/ou atividades os quais se identificam em manter uma rotina estruturada, assim, sentem dificuldade em realizar atividades consideradas novas em seu cotidiano, exigindo uma elaboração para o desenvolvimento das mesmas.

Todas essas dificuldades que a pessoa autista enfrenta, refletem em suas relações sociais e nos vários contextos de interação, pois há uma dissociação de comportamentos estereotipados que se distanciam daqueles considerados típicos, podendo resultar no isolamento social daqueles.

Diante das diversas dificuldades apresentadas pelos autistas, sendo a principal delas o estabelecimento de uma comunicação viável e a possível socialização, o conceito e suas possíveis causas ganham espaço nos estudos visando contribuir para um melhor desenvolvimento destes sujeitos, tanto no campo terapêutico, quanto ao que se refere à intervenção educativa.

Esse aspecto de acompanhamento e estabelecimento de condições sociais viáveis à interação, porém, não limita a compreensão dos sujeitos autistas, uma vez que é possível conviver e aprender de forma satisfatória desde que respeitadas as limitações.

Sobre esse aspecto, Silva et al (2012, p. 4) afirma

Podemos fazer uma analogia entre o autismo e um jogo de quebra-cabeça. Se olharmos apenas para cada um dos sintomas envolvidos, incorremos no erro de avaliarmos, de maneira parcial, o conjunto que a obra representa. Mas, se tratarmos e cuidarmos corretamente desse indivíduo, o jogo é montado e podemos nos surpreender com o resultado obtido. A tarefa de montar um quebra-cabeça pode não ser nada fácil para muitos de nós: buscamos peça a peça e tentamos encaixá-las, cuidadosamente, a fim de que pequenos fragmentos, que aparentemente não têm lógica, possam se transformar em uma bela paisagem. No entanto, o que pode ser difícil para alguns é extremamente prazeroso para muitos, inclusive para os próprios indivíduos com autismo, que, muitas vezes, desempenham essa tarefa com maestria. Isso porque o transtorno propicia uma visão extraordinária dos detalhes e, em muitas situações, esta característica se traduz em beleza, arte e talentos incontestáveis.

Essa caracterização aponta para a necessidade de compreender as características do autismo para que assim seja possível perceber as evoluções dos sujeitos, sobretudo no contexto da sala de aula onde a multiplicidade de sujeitos exige da prática docente, conhecimento e didáticas compatíveis com uma aprendizagem significativa. Tais características e sintomas foram observados desde os primeiros estudos sobre o autismo, os quais serviram de aporte para as pesquisas futuras.

Os primeiros estudos a darem conta das peculiaridades autistas se concentram nos trabalhos do médico austríaco Léo Kanner na década de 1940, o qual observou 11 crianças e descreveu os comportamentos da seguinte forma: Em 1943 comuniquei onze casos de crianças com tendências a se retrair antes de completarem um ano de idade. O denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer, desde o começo de vida, interações esperadas com pessoas e as situações [...]. quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato de seus filhos, diferentemente das demais crianças, não desejarem ser tomadas nos braços (KANNER, 2008, p. 720).

Tais observações contribuíram para o aprofundamento dos estudos que posteriormente direcionaram o início de uma tomada de consciência em relação ao tema, uma vez que as marcas do texto de Kanner trouxeram amparo para as famílias, construindo um ambiente informacional que em muito ajudaria a entender o autismo.

Aspectos como os desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação, consolidam a tríade de dificuldades e são responsáveis por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, razão que por vezes, dificulta o diagnóstico exigindo uma observação mais aprofundada (Kanner, 2008).

De fato, a compreensão da diversidade dos sintomas configura-se como um percurso avaliativo inicial imprescindível, sobretudo para que ocorra o imediato diagnóstico. Não há um padrão de sintomas, sendo muito difícil ter uma resposta imediata acerca das constatações.

Entre as décadas de 1950 e 1960, o psicólogo Bruno Bettelhem apontou que a causa do autismo poderia estar associada à indiferença da mãe, denominada por ele “mãe geladeira”. Sobre esse aspecto, Belisário Filho (2010, p. 11) afirma

[...] a formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos e não havia comprovação empírica. Posteriormente essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças, além disso, novos estudos evidenciavam a presença de distúrbios neurobiológicos.

Essas hipóteses descortinaram a necessidade de uma ampliação das pesquisas em torno do autismo, principalmente no que diz respeito à socialização das famílias, o contato com outros sujeitos, as formas de interação necessárias ao bom desenvolvimento dos sujeitos.

Durante muito tempo as famílias sofreram diante desta afirmação, pois atribuía a causa do autismo à incapacidade, principalmente da mãe, em construir laços afetivos para com os seus filhos e conseqüentemente estes não aprendiam a retribuir os sentimentos e estímulos que lhes eram oferecidos (Peeters, 1998).

Sobre esse aspecto, a posição da família é destacada no que está expresso no livro “Autismo” publicado pelo Ministério da Saúde:

O conceito de família muitas vezes aprisiona o comportamento da mesma diante de suas dificuldades. Poder criar o seu próprio conceito de convivência familiar deve ser o papel de cada família, de acordo com as demandas de cada membro. Refletir e mudar são ações imprescindíveis para aqueles que buscam a harmonia, pois a cada momento vários são os fatores que interagem e é preciso ter flexibilidade para poder absorver aquilo que pode ser um benefício (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, a forma como a informação deve chegar à família favorece à organização de práticas imprescindíveis de trabalho com o autista, considerando que a heterogeneidade de comportamentos e atitudes, por vezes, dificulta o diagnóstico e amplia a necessidade de uma ação conjunta entre pais, escola, profissionais envolvidos e sociedade, entendendo que embora esse esforço coletivo seja importante, também existe o lado individual e humano, o qual tem forte influência no sucesso ou fracasso dos tratamentos.

Assim sendo, além de discutir as causas do autismo, é preciso ampliar o debate das possibilidades de ações conjuntas que favoreçam o desenvolvimento da criança autista. Desde os estudos de Kanner até os dias atuais, um complexo de informações e direcionamentos foram sendo desenvolvidos ampliando assim as perspectivas de trabalho que possam de fato contribuir para a integração social e o aprimoramento psicomotor e da linguagem dessas crianças.

Segundo Gauderer (1987), as crianças com autismo, apesar de apresentarem dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, podem conseguir êxito na comunicação desde que participem de programas intensos de aulas em que

situações de diálogo sejam incentivadas. Realidade que traz para a escola um desafio pertinente no que concerne a práticas inclusivas.

Para Peeters (1998), o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá à prática pedagógica ser capaz de adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. As dificuldades que os autistas apresentam são pontuais, mas não devem ser entendidas como um entrave ao processo de ensino aprendizagem.

É preciso ser capaz de entender prontamente toda vez que a criança autista solicita e tenta diálogo, pois é nesse espaço de interação que ocorre o estreitamento de laços, atentando para as intervenções que se mostram necessárias nesse processo de mediação.

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta (PEETERS, 1998, p. 128).

Nesse sentido, a motivação e adequação das atividades são aspectos relevantes para o trabalho com o autista, principalmente porque os procedimentos utilizados para a aprendizagem das crianças autistas devem ser conhecidos e compartilhados pelos pais para que estes possam complementar o estímulo oferecido aos filhos e assim ampliar a rede de compreensão em torno da temática.

Suplino (2005) afirma que o autismo leva à indiferença por parte do sujeito, o qual se torna avesso a demonstrações de afeto e ao contato físico sendo que o desenvolvimento da fala nessas crianças é lento e anormal, o que pode vir a se consolidar como um entrave à aprendizagem, ensejando dos pais e de professores, uma atenção especial às formas de abordagem de conteúdos e de programas escolares diversos.

2.1 O Autismo e Aprendizagem Escolar

A aprendizagem pode ser entendida como um processo de assimilação de conceitos, proporcionando aos sujeitos envolvidos que possam compreender, refletir e aplicar os conhecimentos que foram obtidos, colocando em prática variadas habilidades. É um processo que pode ser simples, como a interação de uma criança

com um brinquedo, até a escolha de uma profissão de forma que em todo momento as pessoas estão aprendendo e adquirindo novas formas de enxergar o mundo a sua volta (LIBÂNEO, 1994).

Para que a aprendizagem aconteça, é preciso que ocorra um processo de assimilação ativa o qual se consolida através de atividades e variadas possibilidades de interação entre sujeito e objeto. São situações de aprendizagem que devem fazer parte do contexto em que o ensino possibilite ao educando participar de seu processo de construção de conceitos, ajudando aos sujeitos perceber as mudanças em torno de suas concepções e ampliando assim as perspectivas de entendimento.

Outro fator preponderante para a ocorrência da aprendizagem é a motivação, ocasião em que o sujeito se sente disposto a ampliar suas compreensões de mundo, de modo que é um aspecto delineado de forma intrínseca e extrínseca. Para Libâneo (1994, p. 88):

A motivação é intrínseca quando se trata de objetivos internos, como a satisfação de necessidades orgânicas ou sociais, a curiosidade, a aspiração pelo conhecimento; é extrínseca, quando a ação da criança é estimulada de fora, como as exigências da escola, a expectativa de benefícios sociais que o estudo pode trazer, a estimulação da família, do professor ou dos demais colegas (LIBÂNEO, 1994, p. 88)

Dentro desse entendimento, é possível perceber que o processo de ensino é um momento crucial para a efetivação da aprendizagem, principalmente porque é através da mediação que o sujeito se situa no ambiente motivador, tornando-se capaz de tecer relações práticas entre aquilo que vê e ouve a sua realidade.

No contexto dos alunos autistas, essa questão se amplifica, sobretudo porque os momentos de aprendizagem devem ser explorados ao máximo para que o desenvolvimento no espaço escolar ocorra de forma satisfatória, incentivando as perspectivas de interação, principalmente porque é na escola que os sujeitos autistas podem ter a oportunidade de lidar com o novo, com a realidade para além do seio familiar.

Para Carother e Taylor (2004), a educação de crianças autistas deve ter como objetivo primeiro aumentar a independência a fim de proporcionar segurança e possibilitar a qualidade de vida desses sujeitos. Trata-se de entender as limitações e pretender ir além delas, de modo que seja possível ao autista adquirir confiança no decorrer do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a ação docente necessita estar ciente da formalização das variáveis possíveis na aprendizagem das crianças autistas, tentando utilizar estratégias que se tornem oportunidades motivadoras, tais como o aproveitamento da fixação de rotinas, algo tão comum aos autistas e que pode ser usado para ampliar os momentos de atividades de aprendizagem.

Mello (2007) afirma que a aplicação de variadas técnicas pode auxiliar no desenvolvimento das capacidades comunicativas dos sujeitos autistas. É um desafio que se impõe à prática pedagógica, mas também reforça e consolida a relevância do espaço escolar no que tange ao convívio com o diferente e com a construção de um currículo que possa de fato abranger toda a especificidade dos sujeitos que veem na escola um espaço de diálogo e permanências.

Nesse contexto, a aprendizagem de crianças autistas exige da escola a elaboração de metodologias e técnicas que atentem para suas especificidades. Os procedimentos utilizados para a aprendizagem dos alunos com autismo devem ser compartilhados com a família para que esse diálogo escola X sociedade se construa baseado na confiança e na perspectiva do entendimento múltiplo.

Essa realidade reforça ao ser possível perceber que os dois ambientes fundamentais onde acontece o aprendizado são na escola e em casa, espaços carregados de significações e estímulos, razão pela qual, quanto ao autismo, é preciso, inicialmente, estabelecer a confiança entre as pessoas com quem decide manter contato, uma vez que o isolamento é uma tendência comum dos sujeitos que têm esse transtorno.

É uma das múltiplas maneiras de estabelecer uma ponte entre o autista e sua comunidade, consolidando nesses momentos de interação, possibilidades de aprendizagem significativa, na medida em que a compreensão dos significados que os alunos especiais dão ao mundo a sua volta é de extrema relevância para a formulação de estratégias didáticas capazes de formalizar um ensino de fato inclusivo.

Para Monteiro (1998, p. 76):

Na educação especial, o importante é conhecer como o aluno se desenvolve, ou seja, o significativo não é a deficiência em si mesma, não o que falta, mas como se apresenta seu processo de desenvolvimento, como ele interage com o mundo, como organiza seus sistemas de compensação, as trocas, as mediações que auxiliam na sua aprendizagem, a participação ou exclusão da vida social, a internalização dos papéis vividos; as concepções que se têm sobre si mesmo, sua história de vida.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento da criança com autismo na escola, está relacionado ao papel que o outro desempenha na mediação pedagógica, atribuição de sentido e apropriação cultural, motivos que reforçam a presença pedagógica voltada para a compreensão das dimensões que a sala de aula ocupa na perspectiva de aprendizagem das crianças autistas e apontando para métodos que viabilizem tais perspectivas (SANTOS, 2016).

Partindo desse entendimento, é possível perceber que os aspectos primordiais para a aprendizagem dos sujeitos autistas é a elaboração de atividades que possam possibilitar vivências partilhadas e a linguagem em suas variadas maneiras de expressão.

Dessa forma, o trabalho com a participação de colegas normotípicos pode auxiliar à percepção do autista em relação à vivência em sociedade, através do uso de habilidades funcionais comuns a todos, pode haver a ampliação da autoestima das crianças autistas.

Para Bakhtin (2010), o homem vive rodeado de signos para representar tudo a sua volta e a consciência só pode ser entendida como tal quando se enche de conteúdo ideológico e interage com outras consciências de forma que a palavra ocupa o papel de fenômeno ideológico por excelência, pois se trata de veículo de comunicação na vida cotidiana, ligado aos processos de produção, construindo e (re)construindo sentidos.

Esse entendimento é relevante para a compreensão das metodologias utilizadas na aprendizagem dos alunos autistas, principalmente porque direciona a ação didática para a valorização dos espaços comunicativos entre o autista, os colegas e os professores, razão que configura um processo abrangente de possibilidades docentes em que a interação social esteja presente, apontando para a ampliação das tarefas escolares.

É um aspecto que traz para a realidade docente o debate em torno da maneira como devem ser desenvolvidos os projetos de ensino voltados para a inclusão, procurando entender que a aprendizagem é possível em qualquer espaço onde ocorram diálogo e entendimento coletivo e respeito pelas diferenças.

Para Bosa (2009), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Nesse sentido, torna-se primordial que professores sejam capazes de investir em atividades que auxiliem a

comunicação da criança autista ampliando a potencialidade dela em interagir, considerando o ensino comum um espaço de inclusão e desenvolvimento coletivo.

A oportunidade de interação com pares é a base para seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (Camargo; Bosa, 2009, p. 69)

Se houver, desde o início da inserção do autista na escola, o favorecimento das trocas de experiências, o incentivo à interação, respeitando o ritmo da criança e o diálogo permanente entre o mundo exterior ao contexto escolar e o mundo do aluno especial, certamente torna-se viável a comunicação facilitada em que o ensino possa contribuir para a assimilação de conceitos e o desenvolvimento de atitudes.

Segundo Nunes (2008, p.4)

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso a informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais.

De fato, o desenvolvimento da linguagem em alunos autistas traz para a realidade docente muitos obstáculos, principalmente porque o desenvolvimento da linguagem é um processo complexo, marcado por evoluções e involuções, mudanças e alterações contínuas e o seu domínio implica no desenvolvimento cultural da criança, fato que eleva a responsabilidade do professor na busca por estratégias docentes capazes de estimular além da interação, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e oral, familiarizando a criança em espaços de fala e escrita.

São perspectivas que descortinam a complexidade existente em torno do processo de ensino e de aprendizagem de crianças autistas, mas que podem se constituir também em espaços de qualificação da prática docente na medida em que abre um leque de oportunidades para a (re)invenção da ação escolar bem como o entendimento em torno da educação inclusiva, de modo que no cotidiano do contexto escolar, diferentes sujeitos surgem e redirecionam os modos de perceber o

trabalho coletivo e o professor precisa estar ciente de sua presença enquanto mediador de conhecimentos.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, o debate em torno da presença das diferenças no espaço escolar tem ocasionado a reflexão sobre as práticas dos docentes no sentido de consolidar atuações pedagógicas que possam possibilitar um ensino capaz de ofertar conhecimentos e ampliar a cidadania.

Trata-se de ver no ensino inclusivo uma oportunidade de ressignificar o sentido da educação, procurando meios de romper com modelos organizacionais conservadores, inaugurando, assim, uma perspectiva de escola capaz de garantir meios de participação social a todos os sujeitos através da inclusão bem como da integração.

Frente aos processos de inclusão escolar, ser professor, hoje, tem sido um desafio cada vez mais vigoroso. As exigências de novos conhecimentos e práticas que atendam a diversidade de alunos e as demandas institucionais têm requerido tempo, dedicação e oportunidades de formação inicial e, sobretudo, continuada, a serem ofertadas por instituições públicas e privadas, em diferentes modalidades (PLETSCH, 2016, P. 11).

Essa afirmativa leva ao entendimento de que a educação inclusiva não pode se dar sem uma discussão aprofundada que possa nortear a reflexão constante em torno das práticas que se desenvolvem nos espaços educacionais cada vez mais múltiplos e heterogêneos.

É preciso compreender que a escola, em seu contexto mais amplo, é um lugar de formação e, assim sendo, deve ser consciente de seu papel no processo de construção cidadã. Para isso, todos os indivíduos que dela fazem parte, necessitam ser percebidos enquanto sujeitos sociais no que tange à oferta de oportunidades de aprendizagem.

Dentro desse aspecto, um passo relevante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva que consiga integralizar todos os seus alunos é ser capaz de perceber e respeitar as diferenças e a partir delas, desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem capazes de acolher a todos os educandos, fornecendo-lhes meios de interagir com seus pares e com o conhecimento socialmente acumulado.

É nesse sentido, que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz orientações relevantes para a compreensão do dinamismo presente no trabalho com a inclusão de alunos, reconhecendo que mais importante do que reduzir os sujeitos em classificações é aprimorar as oportunidades de ensino:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.9).

Assim, o documento consolida o entendimento de que na educação inclusiva torna-se imperioso priorizar dimensões pedagógicas que se orientem em políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional, ressignificando o espaço escolar como instituição social com uma função docente que está além da transmissão de conhecimentos ao trabalhar valores éticos e cidadãos.

Dessa forma, é possível entender que a educação inclusiva é aquela capaz de garantir a qualidade do ensino ministrado a cada um dos alunos, ofertando uma aprendizagem que possa estimular o reconhecimento e o respeito à diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

É uma questão que traz para o cotidiano docente muitos desafios dentre os quais, a busca por posicionamentos didáticos comprometidos com a inclusão e com a integração dos alunos de um modo geral, possibilitando também o contato com diferentes vivências.

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional. A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica (ARANHA, 2004, p. 7).

Nesse sentido, é preciso compreender que na educação inclusiva deve haver uma compreensão mais significativa do que seja de fato a inclusão. Para tanto, o professor surge nesse contexto como uma peça fundamental ao estar em contato

direto com os alunos e perceber, dentro de sua realidade, quais metodologias são melhores para o sucesso do ensino, razão que amplifica a relevância da prática pedagógica e seus métodos de trabalho com a realidade.

Para Lima (2006), o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, embora o contemple de forma efetiva. A educação inclusiva nasceu junto com a proposta de uma educação para todos que pudesse abranger a todos os sujeitos de forma significativa, independente da origem social de cada um. E a escola inclusiva, juntamente com uma sociedade inclusiva, é o fruto de reivindicações internacionais que lutavam por direitos sociais.

Esses conceitos servem para consolidar a compreensão de que a educação inclusiva é uma garantia de melhoria social na medida em que contribui para a reestruturação cultural ao acolher de forma igualitária todos os alunos, proporcionando múltiplas ações docentes de forma que consiga levar conhecimento a todos os sujeitos.

Trata-se da ressignificação da própria prática e das políticas vivenciadas na escola de modo que correspondam às expectativas dos alunos sempre com uma postura humana e democrática, que olhe para os indivíduos e suas singularidades, respeitando as limitações e trabalhando para que elas sejam superadas.

É o que afirma Stainback e Stainback (1999, p. 21):

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

É partindo dessa percepção que a escola consegue desenvolver uma educação inclusiva, se tornando um ambiente multicultural diversificado que atende a diferentes públicos, se preparando constantemente para isso, construindo caminhos que favoreçam à transformação dos indivíduos e conseqüentemente da sociedade.

Para Mantoan (2003, p. 36):

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Nesse sentido, a inclusão acontece quando a escola adota práticas de ensino que trabalhem de maneira democrática a participação de todos os alunos, criando situações de aprendizagem respeitando as limitações de cada indivíduo e ampliando suas possibilidades intelectuais.

Assim, o professor tem a oportunidade de trabalhar um ensino com atividades que proporcionem o diálogo e a cooperação como meios de construção do conhecimento coletivo e enriquecedor que não prioriza a formação de alguns em detrimento de todos.

É pertinente ressaltar que este assunto vem ganhando espaço através de conquistas que garantem alguns direitos, como a Lei 12. 764, intitulada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, sancionada em 2012, que garante entre outros quesitos, o direito a um acompanhante especializado quando comprovada a necessidade.

4 A AVALIAÇÃO FORMATIVA

O processo de ensino aprendizagem congrega uma multiplicidade de aspectos que o tornam cada vez mais complexo. À medida que a escola, ao acompanhar as mudanças sociais, traz para seu contexto novos debates sobre a avaliação, considerando-a uma ação didática bastante refletida na contemporaneidade, pois torna-se possível ter acesso a dados relevantes sobre o desenvolvimento do aluno bem como refletir sobre a própria prática docente.

Dentro dessa perspectiva, torna-se relevante refletir sobre como essa prática se dá e que espaço deve ocupar na busca pelo sucesso do processo de ensino/aprendizagem uma vez que por muito tempo, o ato de avaliar, no contexto da escola, esteve voltado para a promoção ou até mesmo utilizado subjetivamente como mecanismo de punição dos alunos. (HOFFMANN, 1991).

É interessante à prática docente refletir de forma contínua em torno de quais perspectivas melhor se adequam às suas realidades, procurando perceber, desde cedo, que contribuições o ato de avaliar deve trazer para a construção de práticas docentes mais abertas a mudanças de maneira que a escola pode ser percebida como um lugar onde vários discursos se entrecruzam, necessitando assim de entendimentos que possam valorizar o ensino heterogêneo.

Para Andriola (2004, p. 54):

Destacamos que à avaliação da aprendizagem cabe a função de delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aprendiz, de maneira que o professor possa auxiliá-lo a progredir e, assim, alcançar ou aproximar-se, o máximo possível, dos objetivos curriculares propostos a priori. Nesse âmbito, a avaliação torna-se uma atividade necessária e imprescindível, pois conseguinte, das desigualdades sociais.

Partindo desse entendimento, é possível entender que na avaliação, o professor precisa ser capaz de ver um caminho metodológico, uma vez que as respostas dadas pelos alunos, de forma geral, dão um panorama valioso sobre o desenvolvimento do ensino, razão pela qual essa situação deve ser respeitada e aproveitada a fim de direcionar metodologias construtivas.

Nesse caso, a avaliação passa a ser percebida como um lugar de aprendizagem onde o professor também se coloca como participante e mediador, procurando refletir sobre sua prática e aprendendo junto com seus alunos.

É um aspecto que para Vianna (2005) se constitui como um sentido eminentemente construtivo, implicando variadas possibilidades de trabalho em que o aluno seja auxiliado por meio do processo de interação com o professor, sendo capaz também de desenvolver novas fórmulas de aprendizagem.

Para Pytlowanciw (2017, p.30)

É indispensável que o educador compreenda a importância da dimensão que sua ação assume no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, ele não pode desprezar os conhecimentos prévios do aluno, mas deve, a partir deles, construir novos conhecimentos. O educador também não pode ater-se a comparações do aluno em relação ao grupo, tendo em vista que essas comparações podem reprimi-lo, de forma que sua aprendizagem seja dificultada.

Sabendo que a escola é um lugar plural e privilegiado para o desenvolvimento de variadas formas de aprendizagem, faz-se imprescindível desenvolver formas de avaliar mais humanas e comprometidas com a real vivência dos alunos, de maneira que essa avaliação sirva para o propósito de promover de fato a aprendizagem dos alunos.

Para Luckesi (1996), a avaliação que se desenvolve no contexto escolar e incide sobre o processo de ensino-aprendizagem existe desde quando ela é organizada com finalidade de educar e formar pessoas. É dentro desse contexto que os modos de avaliar refletem as perspectivas que o professor tem de si próprio e da educação em geral. É um direcionamento de ideias e objetivos que constroem a prática e por essa razão, não pode e nem deve se dar sem objetivos claros.

Perrenoud (2002, Apud PYTLOWANCIW, 2017, p. 36) diz que a avaliação da aprendizagem é um processo de intervenção na construção do currículo, encontrando-se intimamente ligada à aprendizagem dos alunos. Esse conceito aponta para a compreensão de que é preciso o professor ter em mente sua responsabilidade enquanto mediador do conhecimento, procurando tornar viável as percepções do aluno, ampliando o processo de avaliação de modo que esta possa ser entendida como mais um instrumento de aprendizagem.

É dentro desse contexto que a avaliação formativa se consolida no processo de ensino aprendizagem como um percurso metodológico viável na mediação de saberes, justamente por permitir ao professor perceber e estimular o desenvolvimento de seus alunos mediante a prática de ensino realizada. É um olhar crítico que se coloca entre o sujeito e o conhecimento, procurando, a partir daí, ampliar as possibilidades de entendimento.

Para Fernandes (2006, p. 23) a avaliação formativa, “trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de auto regulação das aprendizagens”. Ela tem a finalidade de ajudar no progresso da aprendizagem a partir de uma prática docente que se desenvolve no dia a dia da sala de aula de acordo com as formas de trabalho utilizadas.

Trata-se de desenvolver uma prática de avaliação contínua, que seja capaz de perceber, através do progresso ou não do aluno, a melhor forma de aprender.

Kreisch (2011) afirma que a avaliação formativa apoia o aluno, trabalhando na compreensão e desenvolvimento das habilidades que esses sujeitos trazem para a sala de aula. O professor observa e aproveita todas as situações como oportunidade de intervenção.

Nesse sentido, a avaliação formativa coloca o aluno no centro da ação de formação. É a partir dele que as informações são articuladas, de modo que nesse processo avaliativo, o objetivo primordial concentra-se para a melhoria do desempenho do educando, tendo uma ação conjunta entre professor e aluno, sendo ambos os responsáveis pela aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que a avaliação formativa é um processo que deve priorizar a autonomia do aluno como sendo um autor de suas aprendizagens, sendo o professor, nesse caso, um mediador capaz de despertar essa consciência no

educando procurando criar situações de ensino de acordo com a vivência dos sujeitos, tornando a aprendizagem significativa.

É uma maneira de perceber no cotidiano docente, os direcionamentos para que o processo de ensino aprendizagem se dê de forma clara e precisa, impulsionando meios de atuação através de *feedbacks* com os alunos.

Segundo Lopes (2011), ao desenvolver a avaliação formativa, os professores conseguem informações que auxiliam de forma valorosa a intervenção em seus contextos de ensino de modo que mostra aos alunos as suas limitações, consolidando também um norte em torno das ações educativas e no diálogo com os educandos, retirando do ato de avaliar, a carga negativa que por muito tempo sustentou o sentido do ato de avaliar.

Assim sendo, é possível entender que a avaliação formativa, fortalece a necessidade do acompanhamento contínuo em sala de aula, possibilitando ao professor, identificar o crescimento dos alunos; ajustar ou modificar seu processo de ensino bem como refletir sobre sua prática.

4.1 A Avaliação Formativa no Contexto da Educação Inclusiva

A educação, de um modo geral, deve estar centrada em objetivos que se concentrem em torno do sucesso do ensino. É através do processo de aprendizagem que a ação docente deve ser capaz de reconhecer e identificar, a partir do seu meio, as possibilidades para o sucesso desses objetivos.

Dentro desse contexto, desenvolver um ensino que possa dar conta de todas as especificidades presentes no ambiente da sala de aula é um desafio que acompanha a prática docente, descortinando diferentes necessidades que trazem para a discussão pedagógica, um debate necessário em torno das formas e práticas de ampliar o ensino.

Perceber que os alunos aprendem em tempo e circunstâncias diferentes, que cada um apresenta suas especificidades pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a aprendizagem se constrói a depender principalmente, da tarefa didática. O professor deve oferecer subsídios relevantes para a aprendizagem, pois sem estes, o processo de ensinar e aprender pode ficar comprometido. Sobre este assunto a LDB (1996) no Art. 59, estabelece: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I –

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas especificidades”.

Esse aspecto pode ser ainda mais abrangente quando, no centro dessas discussões, está a educação inclusiva, sobretudo porque a gênese dessa educação se efetiva quando todos os sujeitos têm suas necessidades educacionais enxergadas e atendidas, de modo que possam fazer parte de maneira igualitária em sala de aula.

Tal perspectiva deve ser entendida como uma proposta de promoção de direitos, trazendo para a vivência docente, garantias de oferta a todos os alunos, sendo possível a eles ter acesso aos saberes que circulam socialmente no ambiente escolar, bem como oportunidades iguais de participação.

É uma realidade que consolida o papel mediador do professor à medida em que o trabalho com educação inclusiva aponta para variadas possibilidades metodológicas, percebendo que cada aluno traz um contexto específico para a sala de aula, sendo este aspecto, algo relevante para o desenvolvimento da inclusão.

Nesse sentido, as abordagens didáticas realizadas na educação inclusiva precisam partir do entendimento sobre as vivências do educando, respeitando e valorizando suas capacidades. Não pode e não deve se pautar em padrões pré-estabelecidos sob pena de não conseguir desenvolver de forma efetiva a inclusão dos alunos.

Cada sujeito traz consigo peculiaridades que precisam ser observadas e consideradas, de forma que o professor precisa ser capaz de trabalhar tais peculiaridades a seu favor, desenvolvendo metodologias capazes de aproveitar esses conhecimentos, realidade que evidencia a responsabilidade docente no que tange as formas de avaliação a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Sobre esse aspecto, Luckesi (2011, p. 305) afirma

[...] o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem (Luckesi, 1996, p. 305).

Esse entendimento contribui para a percepção de que a avaliação no contexto da educação inclusiva deve ser pensada de forma a contribuir para uma aproximação aluno e conteúdo, valorizando todos os aspectos que possam se constituir em progresso.

Na abordagem da inclusão, é possível entender que se faz preciso uma prática pedagógica mais sensível às necessidades dos alunos, razão que se estende ao processo avaliativo, procurando adotar instrumentos avaliativos democráticos que sejam mais um auxílio às reais necessidades dos alunos.

Toda avaliação requer dinâmica e reflexões sobre os procedimentos adotados, de modo que possa se configurar em um amplo espaço de autoavaliação por parte do professor, uma vez que é ele quem detém as melhores possibilidades de domínio sobre sua turma e se tratando da educação inclusiva, é preciso considerar a heterogeneidade da sala, buscando ampliar as possibilidades de trabalho, tendo na avaliação formativa, uma chance de conhecer ainda mais seus alunos.

Para Oliveira e Campos (2005, p. 53)

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico.

É nesse sentido que as percepções sobre a avaliação formativa no contexto da educação inclusiva, devem estar centradas na busca por estratégias de ensino que valorizem o que os alunos trazem para a sala, para que assim se sintam valorizados e dispostos a se perceberem como agentes da sua própria aprendizagem, consolidando assim um ensino inclusivo, múltiplo e plural com bases cidadãs.

Em relação à avaliação de alunos autistas, é preciso ampliar as possibilidades de atuação docente, percebendo que os instrumentos avaliativos necessitam estar alinhados a uma perspectiva que respeite o ritmo dos sujeitos ao mesmo tempo em que estabeleça espaços de incentivo e motivação.

Afonso (1999, p. 40) aponta para “a avaliação formativa enquanto um dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica”. Nesse sentido, essa avaliação pode vir a ser um valioso caminho no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam auxiliar na aprendizagem dos alunos que apresentem autismo.

Sabendo que a avaliação formativa se centra numa prática contínua de avaliação, tendo o intuito de melhorar as aprendizagens em curso, é possível entender que o processo de ensino- aprendizagem de alunos autistas, se torna imprescindível que o professor seja capaz de perceber e acompanhar o avanço desses alunos, evidenciando as adaptações necessárias ao sucesso da aprendizagem e das interações sociais num contínuo que favoreça aos sujeitos se perceberem como pessoas capazes.

É o que afirma Cunha (2014, p. 32) ao dizer que o grande foco da educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois nem sempre eles virão de maneira rápida e como esperamos”. Dessa forma, no contexto de aprendizagem de autistas, a avaliação formativa se consolida como um importante espaço de aprendizagem na medida em que auxilia o professor a entender os percursos percorridos pelos sujeitos e norteia novas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo refletiu sobre a educação inclusiva, sob a perspectiva do processo de aprendizagens e avaliação de alunos autistas entendendo que tal transtorno não deve ser um aspecto de limitação, sobretudo porque no contexto da inclusão, todos os elementos devem ser evidenciados na busca pelo sucesso da aprendizagem. Sendo necessário compreender o seu conceito contextual para uma assimilação de entendimento como as pessoas com autismo ganham espaço e representação diante as lutas sociais no percurso histórico; atentando para os aspectos que se entrelaçam e podem afetar a aprendizagem escolar.

Foi possível entender, através da pesquisa bibliográfica realizada, a relevância da ação docente no que concerne à formalização de estratégias didáticas capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem no ambiente da educação inclusiva, tendo na avaliação formativa, um instrumento valioso na construção de tais estratégias na medida em que este procedimento avaliativo torna possível uma aproximação mais consistente entre aluno e professor, favorecendo meios mais efetivos de ampliar a confluência de metodologias à medida em que parte de *feedbacks*.

Assim, a educação numa perspectiva inclusiva busca possibilidades de organização e planejamento de uma prática docente capaz de atender a todos os seus alunos de maneira democrática, partindo dos conhecimentos prévios do aluno e assim, enxergar suas variadas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, desenvolvendo um ensino pautado na cooperação possibilitando uma formação das novas gerações mais conscientes do seu papel cidadão a partir das vivências de interação com a diversidade humana.

Dessa maneira, o trabalho com alunos autistas se concentra em técnicas de interação que possam fornecer aos sujeitos possibilidades de atuação, respeitando limitações e expectativas. É uma questão que exige da ação docente sensibilidade e atenção, razão que amplifica a necessidade de reflexões em torno dos procedimentos de ensino a serem utilizados no ambiente escolar.

O estudo também garantiu uma reflexão aprofundada acerca da avaliação formativa, levando ao entendimento de que o professor, enquanto mediador de saberes, deve ter em mente, a dimensão da responsabilidade no momento de arregimentar as condições de aprendizagem a todos os seus alunos, entendendo a avaliação formativa como parte de suas reflexões profissionais para ir além de um processo de verificação de saberes e adentrar nos meandros que fortaleçam seu planejamento, uma vez que o ato de avaliar também diz muito sobre como a prática se dá e, principalmente, como pode melhorar.

6 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANDRIOLA, W. B. **Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional**. Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004.

ARANHA, M. S. Fábio. **Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. **A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BELISÁRIO FILHO, J. F. **A educação inclusiva na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, Porto Alegre, v. 28, n. 28, p. 47-53, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf> . Acesso em: 05 setembro. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC**; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 10 janeiro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14/04/2019.

CAROTHERS, Douglas E.; TAYLOR, Ronald L. **Como pais e educadores podem trabalhar juntos para ensinar habilidades básicas de vida diária para crianças com autismo**. 2004. Disponível em: http://www.ama.org.br/html/apre_arti.php?cod=64. Acesso em 27 de outubro de 2018.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro da. **A avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação**: um estudo sobre o processo de avaliação na Escola Cabana de Belém. In: Educação e conhecimento na Amazônia. Belém: Universidade da Amazônia, 2012.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da Avaliação Formativa**. Revista portuguesa da Educação, 19 (2), pp. 21-50, 2006. Disponível em http://www.colegiodapaz.com.pt/pdf/promed/bibliog_doc1.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

GAUDERER, E. Christian, **Autismo** – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais, Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M.L. **Avaliação: mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P.S (Org). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

KREISCH, C. **Avaliação formativa no ensino de arte**: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau. 2011. 466 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

LAMPREIA, Carolina. **Avaliações Quantitativa e Qualitativa de um menino Autista**: Uma análise crítica. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a08>. Acesso em: 28 agosto. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 77-118.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, T. C. T. **Contribuição Da Avaliação Formativa Para O Desenvolvimento Cognitivo Em Alunos De Física**. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Coimbra, Julho de 2011

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MONTEIRO, M. S. A educação especial na perspectiva de Vigotsky. In: FREITAS, M. T. A. **Vigotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 73-84.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista.** Publicado em 07 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. **Avaliação em Educação Especial:** o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>. Acesso em: 25 janeiro. 2019.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI:** A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEETERS, Theo, **Autismo:** Entendimento Teórico e Intervenção Educacional, Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva em foco:** a formação do professor. São Paulo: cultura Acadêmica: oficina universitária, 2016.

PYTLOMANCIW, Rosângela. **A avaliação formativa no ensino de ciências na ótica de professores.** 2017. 169 f. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Físicas e matemáticas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186402/PECT0328-D.pdf?sequence=-1>. Acesso em 08 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem escrita e a criança com autismo.** Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular:** entenda o autismo. Fontanar, 2012. Disponível em: <http://cursoposneuro.com.br/wpcontent/uploads/2015/08/MundoSingularEntenda-o-Autismo.pdf> . Acesso em 12 de agosto. de 2018.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão:** Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPLINO, Marise. **Currículo funcional natural:** guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Maceió: ASSISTA, 2005.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.