

PROCESSOS AVALIATIVOS E A SÍNDROME DE DOWN: AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO PONTE PARA UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

William Scheidegger Moreira¹

RESUMO

Este artigo trás como proposta um relato de experiência cujas reflexões giram em torno da avaliação no âmbito educacional. Ele aborda como foco principal a síndrome de down e a importância de adaptações educacionais nos mais diversos momentos letivos. aqui serão expostos questionamentos referentes à inflexibilidade da prática avaliativa, os ganhos que podem ser obtidos através das adaptações curriculares e a importância da ludicidade como fonte de estímulos para o ensino/aprendizado significativo de cada aluno presente em sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão, Síndrome de Down, Avaliação e adaptação.

ABSTRACT

This article back as tender an experience report whose thoughts revolve around the evaluation in the educational field. it addresses mainly focused on down syndrome and the importance of educational adaptations in various academic times. here will be exhibited concern with the inflexibility of evaluation practice, the gains that can be obtained through curricular adaptations and the importance of playfulness as a source of stimulus for teaching / significant learning of each student in this classroom.

Keywords: Inclusion, Down syndrome, evaluation and adaptation

*Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro o meu quilate
Vem, cara, me retrate
Não é impossível
Eu não sou difícil de ler
Faça a sua parte
Eu sou daqui eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê tá na cara eu sou porta-bandeira de mim...*

(Marisa Monte, Infinito particular, 20)

¹ Atualmente é bolsista de iniciação a docência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. william-scheidegger@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Os versos de Marisa Monte, em sua música “Infinito Particular”, nos retratam de certa forma, a realidade presente em muitas salas de aula quando o assunto é educação especial. Isto porque, em muitos casos, os profissionais de educação apresentam grandes dificuldades em lidar com alunos que trazem consigo necessidades educacionais especiais e, geralmente, estes profissionais terminam por definir tais discentes como estrangeiros dentro de seus próprios territórios.

A educação inclusiva, no contexto educacional brasileiro, é uma perspectiva dada há mais de uma década. Apoiando-se em importantes documentos, a inclusão educacional vem, aos poucos, se estabelecendo em nosso sistema de ensino. Dentre alguns documentos que podem ser citados como norteadores para o estabelecimento esta política educacional estão: a Declaração de Salamanca (1994) e legislações nacionais, tais como a LDBEN (9394/96), em seu artigo V; e a Constituição Federal (1988), em seu Art. 206, inciso I e Art. 208, inciso III. Além destes, que têm em seu escopo trechos que se referem à escolarização de alunos com necessidade educacionais especiais, pode-se ainda citar o ECA (8.069/90), que vem a garantir direitos legítimos inerentes à Educação e a outras instâncias mais a todas as crianças e adolescentes de nosso país.

Através das referidas leis e documentos citados, o Brasil vem buscando desenvolver uma educação digna e de qualidade para todos, mas até aonde a inclusão procede de maneira positiva nas escolas? A inclusão educacional possui uma base sólida para se estabelecer de fato? Os profissionais de educação estão realmente aptos a lidar com esta diferente proposta educacional? Como adaptar os conteúdos de maneiras flexíveis o suficiente para que todos os alunos sejam contemplados? E, após estas adaptações, como avaliar se a criança realmente absorveu o conteúdo proposto a ela?

Segundo o documento do MEC, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a inclusão educacional se define como:

[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2007)

Mas até onde tal política se legitima como parte atuante da Educação brasileira?

Foi baseado nestes questionamentos, aos quais este artigo não pretende oferecer respostas prontas, mas sim refletir sobre eles, que surgiu-se a necessidade de escrever sobre determinado tema. Mas para que haja maior compreensão referente à tal proposta, será traçado aqui parte de minha trajetória como educador e o trabalho realizado com determinado público.

PRÁTICA X TEORIA: UM DIÁLOGO ENTRE AMBAS

Aos quinze anos de idade eu me encontrava matriculado em uma escola de formação de professores. Nesta época, cursando o primeiro ano da escola regular, fui convidado a realizar um estágio de observação em uma instituição clínica privada na zona norte do Rio de Janeiro, a qual aqui darei o nome de “*Projeto Primeiros Passos*”². Lá prestei estímulos pedagógicos a crianças com enfermidades mentais e síndromes de diversas naturezas, dentre elas, encontravam-se crianças com síndrome de Down.

O estágio era supervisionado diretamente por profissionais da área da saúde mental, reabilitação e educação, o que facilitou meu acesso às mais variadas formas de tratamentos e adaptações em atividades para aquele público com o qual eu lidava.

De todas as síndromes e enfermidades que mantive contato, uma das que mais me chamou atenção na época foi a síndrome de Down. Todos os pacientes com a *SD*³ ali presentes frequentavam o ensino regular, porém, pouquíssimos encontravam-se alfabetizados, mesmo frequentando escola regular há alguns anos.

Permaneci no “*Projeto Primeiros Passos*” por cinco anos até minha formatura na escola de formação de professores. Por ser um espaço clínico, este projeto me possibilitava

² Por questões éticas, o nome das referidas instituições aqui citadas serão substituídos.

³ A partir daqui passarei a abreviar síndrome de Down para *SD* por questões de praticidade.

maior flexibilidade no tempo de trabalho, e por conta disso, resolvi procurar outro estágio que também me proporcionasse horários flexíveis, mas dessa vez, em uma instituição escolar de ensino regular com a finalidade de expandir meus conhecimentos relacionados à educação inclusiva.

Não demorou muito até que eu encontrasse uma escola situada também na zona norte do Rio de Janeiro a qual nomearei aqui como “*Espaço do Saber*”. Esta instituição aceitou um trabalho de apenas quatro dias semanais. Assim, durante a semana, permanecia quatro dias na escola *Espaço do Saber*, e um dia na instituição clínica “*Projeto Primeiros Passos*”.

Ao adentrar no espaço educacional, me foi designada a tarefa de mediador escolar por dois anos consecutivos. Neste período, realizei o acompanhamento educacional de alunos com SD que frequentavam a classe de alfabetização. Nestes dois anos em que atuei como mediador, trabalhei em conjunto com a professora para que pudéssemos encontrar a melhor maneira de atingir aos objetivos da escola: transmitir o conteúdo de maneira suficientemente válida a todos os presentes em classe. A postura da professora ajudou bastante neste processo, pois esta sempre se mostrava disponível e aberta a novas sugestões e possibilidades.

Ao decorrer do tempo, passamos a adaptar, em parte, os conteúdos abstratos para a forma concreta. Utilizávamos materiais que as crianças pudessem manusear, além de proporcionarmos situações problema para que os alunos pudessem resolver as atividades de maneira lúdica. Desta forma, os alunos passaram a aprender de maneira mais dinâmica e demonstraram compreender de maneira mais significativa os conteúdos trabalhados. Assim seguimos até o fim do primeiro semestre, mas ao adentrarmos no fim deste ciclo em meu primeiro ano de trabalho na escola “*Espaço do Saber*”, eis que surgiu uma importante questão: Como avaliar esta criança com SD?

O DESAFIO DE AVALIAR

A aluna com a qual trabalhei no primeiro ano de minha experiência na escola “Espaço do Saber”, que aqui será denominada como R⁴, passou a demonstrar compreensão em relação a determinados conteúdos quando transmitidos através de material concreto. Porém, ainda não dava conta de transmitir seus pensamentos para o papel. Então, como esta criança seria avaliada por nós se a avaliação escrita ainda é um documento que serve como prova constatando, como um registro escrito, que determinado aluno em questão encontra-se apto a avançar para uma seguinte etapa educacional?

Esta questão perdurou-se por minha cabeça durante dias. A aluna mostrava nas aulas que havia compreendido certa quantidade de conteúdo, então, não seria justo reprova-la por sua dificuldade de transmitir tais pensamentos utilizando a linguagem escrita. Por conta disto, resolvemos inovar as práticas avaliativas desta aluna. Para Esteban:

O convite/desafio à mudança, para muitos é bastante atrativo, porém, toda mudança pressupõe riscos. Muitas vezes é necessário reconstruir um olhar num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida. (ESTEBAN, 2003)

A prova de R era similar às provas das outras crianças, porém, os conteúdos contidos nas avaliações de maneira abstrata foram transformados em conteúdos concretos. Todos os exercícios da prova foram repensados e adaptados a jogos e/ou atividades que condiziam àqueles determinados saberes, por exemplo: em uma atividade de organização da ordem alfabética, os alunos a realizavam apenas com lápis e papel, R, além do lápis e papel, utilizava como reforço letras móveis e as organizava em determinados espaços de acordo com o que foi proposto.

A partir destes procedimentos, a aluna passou a ter instrumentos que a possibilitaram expor seus conhecimentos, melhorou seu comportamento significativamente e passou a demonstrar prazer em frequentar a escola.

O mesmo trabalho foi realizado com o aluno do ano seguinte, também matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, que aqui denominarei T. T também tem SD e alfabetizou-se em um ano, como todas as outras crianças, tendo como base os mesmos conteúdos que os outros alunos de sua classe, entretanto, procedidos de adaptações

⁴ Por questões éticas e de preservação, o nome dos alunos aqui citados serão abreviados.

curriculares, assim como foi feito com R. Como pautado anteriormente, T também obteve sucesso em sua caminhada pedagógica no período em que a experiência foi realizada. Seu sucesso na classe de alfabetização se deu, de fato, pelas adaptações curriculares que fizeram parte de seu percurso educacional. De acordo com Esteban:

Frequentemente a avaliação feita pelo/a professor/a se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto (ESTEBAN, 2003, p.13).

A escola, atualmente, ainda se prende a conceitos de avaliação escrita como principal fonte de pesquisa relacionada ao grau de aprendizado que os alunos que a ela frequentam apresentam. Hoje, embora muito se discuta sobre diversidade nas escolas, grande parte dos espaços educacionais ainda mantem-se atrelados a esta prática. Comprova-se assim que, mesmo com tantos questionamentos e discussões referentes a tal tema, a escola ainda reproduz a prática de aplicar o mesmo exame a pessoas diferentes, que apresentam formas distintas de aprender, interpretar e de se expressar. O que também ocorre, em muitos casos, na maneira de transmitir o conhecimento. A escola acaba não respeitando as demandas específicas de cada indivíduo ali presente. Ainda sob essa perspectiva:

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com a particularidade dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógica, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassando pelo confronto de interesses individuais e coletivos não é tarefa simples (ESTEBAN, 2003, p.21).

Esta reflexão nos transporta para uma nova gama de indagações: Será que a escola daria conta de fornecer opções de demonstração de saberes a cada aluno? Se hoje falamos em diversidade nas escolas, por que apenas os alunos com dificuldades educacionais acentuadas tem acesso a adaptações necessárias para impulsionar sua compreensão e exposição daquilo que foi aprendido? O importante nas avaliações é expor a reflexão do aluno referente ao conteúdo proposto ou a maior importância está voltada aos rótulos e classificações de bons ou ruins? Proporcionar a um aluno com necessidades educacionais especiais formas diferenciadas de mostrar seu potencial em avaliações e ignorar uma criança

que apresenta, aparentemente, um desenvolvimento típico por acreditar que ela deve adequar-se ao sistema imposto a ela e aos outros pela escola é uma forma de inclusão ou apenas uma nova maneira de exclusão educacional?

Os alunos com SD do primeiro ano que fizeram parte desta experiência pedagógica foram aprovados, entretanto, não pude deixar de notar que alguns outros alunos foram retidos na classe de alfabetização (primeiro ano) por não atingirem o nível esperado pela escola. Este fato terminou por chamar atenção para novas reflexões relacionadas ao assunto: Se os alunos com SD não demonstravam significativa compreensão dos conteúdos oferecidos, tendo como único meio de avaliação a prova escrita, e passaram a apresentar resultados positivos quando obtiveram outras opções avaliativas, estes alunos retidos poderiam também apresentar bons resultados se obtivessem outras opções de expor seus conhecimentos?

De acordo com Garcia, a “avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, por tanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA,1998, p. 25). Desta forma, percebemos que, segundo o autor, a avaliação não tem sido vista como um momento de aperfeiçoamento de práticas de ensino/aprendizagem, mas como uma forma de seleção, onde o bom aluno é aquele que adequa-se àquilo que lhe é imposto e molda-se à perspectiva que a sociedade e o sistema educacional têm em relação a ele.

As avaliações passam a fazer parte da vida dos alunos de maneira explícita, na maioria das vezes, a partir da classe de alfabetização. Mas, e antes dela? Atualmente, a Educação infantil trabalha com avaliação descritiva, fato este que vem se mostrando cada vez mais positivo no contexto educacional, diferente do Ensino Fundamental que avalia somente através da produção escrita. Levando em conta as particularidades avaliativas referentes à Educação Infantil, ainda seria necessário que fossem feitas adaptações na forma de avaliar alunos com SD neste seguimento?

AValiação, Educação Infantil e Inclusão: Práticas em Diálogo

Ao término da formação de professores deixei meus estágios e fui trabalhar como professor em uma instituição de educação infantil regular cujo foco de trabalho era a inclusão educacional. Aqui, intitulei este espaço como “Escola *Nova Visão*”.

A educação infantil vem sendo alvo de grandes debates desde que se tornou parte da Educação básica. Este fato legitimou o direito de todas as crianças ao acesso a esta modalidade de ensino e o dever do Estado em relação à promoção deste direito às comunidades. Sob as perspectivas do parecer 20/2009:

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I). (MEC, 2009)

Mantive-me trabalhando nesta instituição por pouco mais de dois anos. Nestes dois anos de trabalho recebi duas crianças com SD em minhas turmas, novamente, uma em cada ano. Ambos os alunos possuíam 4 (quatro) anos de idade no início do ano letivo em que começaram a frequentar a pré-escola. Faziam parte de um grupo denominado como maternal 2, que era composto de crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade.

Como já se sabe nos dias atuais, as creches e pré-escolas são instituições de grande valia para o desenvolvimento de crianças menores de 6 (seis) anos, nestes espaços promove-se as relações entre os alunos ali presentes e o contato com culturas diversas. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006), os benefícios trazidos por estes estabelecimentos de ensino, quando de qualidade, são consideravelmente significativos. Considerando a pluralidade social existente em nosso país e as especificidades de cada sujeito que que frequente ambientes de desenvolvimento infantil, estaremos dando um grande passo para a promoção de uma educação digna e de qualidade nestes espaços de educação voltados a crianças menores de 6(seis) anos. Baseado nos Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil:

No Brasil, a partir da década de 1980, no bojo do processo de redemocratização do país, o campo da Educação Infantil ganhou um grande impulso, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico quanto no plano legal, propositivo e de intervenção na realidade. Em 1988, a Constituição Federal reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Ressalta-se também a presença no texto constitucional do princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais (MEC, 2006, p. 30)

Para que os objetivos da educação infantil sejam alcançados, é de suma importância a compreensão do sujeito criança e de suas particularidades como indivíduo, para que se possa então dirigir atenções específicas a seus desenvolvimentos de maneira efetiva e satisfatória. Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999). (MEC, 2006, p.13)

Para além desta compreensão de sujeito-criança, considera-se também como indispensável a compreensão do conceito de espaço educacional voltado para o aprendizado de crianças menores de 6(seis) anos de idade, onde as demandas advindas dos discentes, que a este espaço frequentam, sejam atendidas de maneira plena, pautando o respeito às questões da infância, as particularidades culturais e familiares das crianças que à esta educação serão expostas e a flexibilidade curricular. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (MEC, 1998, p.58)

Em relação à Educação Inclusiva, é assegurada a inserção dos sujeitos com necessidades educacionais especiais nas instituições de desenvolvimento infantil, como reforça a Resolução nº2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu Artigo 1º, parágrafo único:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (MEC, 2001)

Durante meu primeiro ano de trabalho no espaço de educação infantil “Nova Visão”, recebi em minha classe uma aluna, a qual aqui chamarei de D. D chegou em nossa instituição ainda não desfraldada, falava pouco e demonstrava não ter tido muito contato com materiais pedagógicos, pois era seu primeiro ano em uma escola regular.

Ao decorrer do ano letivo, os alunos foram alcançando novas etapas do desenvolvimento: já utilizavam tesoura corretamente, desenhavam com lápis de cor, pintavam desenhos respeitando os espaços de internos e externos, dentre outras coisas mais. D passou a apresentar dificuldades em acompanhar a turma nestas atividades. Percebeu-se então que eram necessárias adaptações perante tais atividades, mesmo que estas parecessem simples a nossos olhos.

Sob o ponto de vista de Hoffmann⁵, a avaliação na educação infantil deve ser algo contínuo, diário e deve ser feito de maneira holística, através de observações do professor visando à criança em sua totalidade, avaliando o aluno de maneira única e respeitando suas especificidades como sujeito. Embasado sob tal perspectiva, é possível afirmarmos que o ato de avaliar vai além da questão de notas ou de provação escrita do saber, como afirma a própria autora:

[...] somente podemos considerar que estamos avaliando nossas crianças quando selecionamos criteriosamente os aspectos a serem avaliados, verificando se as estratégias que escolhemos para avaliá-las são as mais adequadas para obtermos elementos que nos possibilitem comparar avanços, analisar as intervenções que fizemos e definir o que é necessário para impulsionarmos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (Hoffmann,2006, p.12)

⁵ Mestre em educação/avaliação pela UFRJ e professora da faculdade de Educação da UFRGS.

De acordo com tais orientações, foram implementadas as adaptações necessárias para que a aluna pudesse se desenvolver ao máximo dentro de suas possibilidades. Esta experiência foi aplicada não só a D, mas a todos da turma. Assim, aqueles que não respondiam a determinados estímulos oferecidos de determinada maneira podiam beneficiar-se de novas formas de aprendizado. Este fato acabou por tornar a prática de ensino/aprendizado ainda mais dinâmica e eficaz, ofertando aos alunos novas experimentações e pontos de vista mais diversificados.

Teve seu tempo respeitado e assim passou a responder aos estímulos de maneira positiva. Tais adaptações eram realizadas também de maneira simples, por exemplo: Ao invés de oferecer a todos os alunos apenas lápis de cor para que pudessem desenhar, eram oferecidos também giz de cera e canetas hidrográficas; assim, além de aumentar a possibilidade de escolha dos alunos frente ao material que iríamos trabalhar, possibilitávamos à D maior autonomia para desenvolver sua coordenação e seu traçado sem diferenciá-la de outros alunos, pois todos estavam usando materiais de sua escolha.

Ao fim do ano, observou-se um bom rendimento escolar entre os alunos da turma. Diante das inovações e das adaptações realizadas no cotidiano educacional, foi verificado que elas serviram como fonte de estímulos tanto à aprendizagem de D como para os demais alunos que apresentavam certo grau de dificuldade em determinadas tarefas.

No ano seguinte, tive a oportunidade de trabalhar com um aluno que aqui nomearei de F. Um trabalho parecido foi realizado com F e este, assim como D, passou a desenvolver-se de maneira satisfatória diante das atividades que lhe eram propostas. F apresentava um comportamento mais agitado que D e, para que fosse despertado o interesse deste aluno frente aos conteúdos, tivemos que pensar em práticas bem variadas, pois a atenção de F era algo realmente difícil de conseguir.

A utilização de materiais concretos foram de grande importância para as vivências educacionais do aluno e sua atenção passou a ter maior foco sobre as aulas desde que este percebeu que estas traziam para ele a proposta do conhecimento concreto, conhecimento esse que poderia ser manuseado, explorado fisicamente, tocado...

Este fato tornou as aulas mais atrativas não apenas para F, mas também para todas as outras crianças da turma, o que nos leva a pensar que o que é bom para uma criança com necessidades educacionais especiais pode ser bom para todas as outras também.

As adaptações curriculares aplicadas, não apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos da classe, possibilitaram grandes avanços dos alunos em questão. De fato, sem essas adaptações nos conteúdos e nas avaliações – que consistia num olhar ainda mais flexível e respeitoso às particularidades destes alunos com necessidades educacionais especiais-, os alunos que apresentavam tais necessidades percorreriam caminhos ainda mais árduos e repletos de barreiras. Entretanto, mesmo com as novas demandas educacionais, muitas instituições escolares ainda insistem em reproduzir modelos de currículos inflexíveis, tornando o desenvolvimento pedagógico de alguns alunos insatisfatório sob a visão de tais instituições. Para Oliveira e Machado (2007):

As práticas curriculares tradicionais desenvolvidas nas escolas, com seus correspondentes procedimentos de avaliação, vêm fazendo mais que apenas excluir: criam subjetividades que se desenvolvem sob a égide da exclusão. Isto afeta vidas humanas: Disposições, atitudes, sensibilidade e, naturalmente, habilidades, aprendizagens, desempenho escolar. (p.48)

De acordo com tais perspectivas, pode-se afirmar que um dos maiores problemas na avaliação escolar é pensar que este fato é um capítulo importante no processo de aprendizagem, quando na verdade a avaliação é apenas um processo de decorrência no fator da aprendizagem. A avaliação não é campo restrito das instituições educacionais. Para Hoffmann, o ato de avaliar está presente em nosso cotidiano para além dos muros escolares:

[...] na vida, estamos sempre fazendo escolhas, e, para escolher, precisamos avaliar o que há de positivo ou negativo em cada situação. A avaliação é uma prática social. O ser humano avalia tudo a todo instante. Pensemos em nosso dia-a-dia, nas coisas que julgamos boas ou más, necessárias ou supérfluas, importantes ou secundárias, naturais ou artificiais. Como exemplo, podemos pensar que, quando nos preparamos para sair de casa, selecionamos a roupa que vamos usar, verificamos as condições em que ela se encontra (limpa, bem passada), fazemos comparações com outras que poderíamos usar, julgamos qual é a melhor e decidimos como vamos nos vestir naquele momento. Ou seja, ao fazermos nossas escolhas, estamos, de certa forma, verificando, selecionando, analisando e decidindo o que é bom para nós em determinados momentos. Estamos, então, fazendo uma avaliação. (HOFFMANN, 2006, p.12)

De acordo com as colocações de Hoffmann, nos avaliamos frequentemente e não apenas no ambiente escolar, mas no dia a dia. A autora nos trás como proposta de reflexão se aquilo que avaliamos é realmente pertinente, mesmo considerando que estejamos avaliando bem. O que nos propomos a avaliar tem um real significado para os alunos ali presentes? Vale a pena medir-se apenas a aprendizagem de natureza escolar como forma avaliativa? Qual a real função da avaliação? Avaliar os sujeitos implica em resultados de provas formais ou a avaliação está intrinsicamente ligada à observação do indivíduo como sujeito particular?

Para pensarmos nestas questões de maneira mais crítica, Luckesi (2002) apresenta-nos a dicotomia entre avaliar e examinar onde, segundo suas perspectivas:

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 ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Apoiados nos conceitos trazidos por Luckesi, podemos chegar à conclusão de que função da avaliação é garantir o sucesso, não apenas na escola, mas em qualquer âmbito que seja. Em sua linha de pensamento, Luckesi percebe a avaliação como parceira na busca pelo sucesso na medida em que esta sinaliza que nós não atingimos ainda a qualidade que nós esperávamos estar atingindo. Tal posicionamento nos leva a refletir se, de fato, realmente queremos atingir determinadas “qualidades”. Essa qualidade a qual Luckesi refere-se é realmente esperada ser alcançada por nós ou é apenas esperada pela escola? O ato de avaliar e o ato de examinar dialogam entre si ou são instâncias educativas distintas e incomunicáveis? Seriam as adaptações curriculares uma possível ponte entre avaliar e examinar?

De certa forma, alcançar as potencialidades que esperam que nós alcancemos passa a ser uma meta pessoal para grande parte dos indivíduos, seja ela para agradar a nós mesmos ou a outras pessoas. Este fato não se faz diferente para os alunos com SD. No

entanto, sem as adaptações necessárias, em muitos casos, estas crianças passam a caminhar lado a lado com a sensação de fracasso, pois muitas vezes esses alunos não conseguem acompanhar os estímulos que são oferecidos em sala de aula, estímulos estes que muitas vezes são oferecidos em forma de “educação bancária”⁶, sem dinamicidade e, em muitos casos, sem diálogo com as pluralidades existentes em salas de aula.

CONCLUSÃO

Baseados em tudo o que foi relatado acima, pode-se concluir que o ser humano não é cópia de outro ser humano, somos todos plurais. De fato, não nascemos prontos e aptos a uma grande variedade de ações, somos seres sociais em crescente e contínuo processo de aprendizagem, independente de nossas questões pessoais.

A construção de nossos conhecimentos e a formação de nossas competências pertencem às vivências e capacidades particulares de cada sujeito. A partir disso, podemos refletir mais sobre as práticas avaliativas existentes em sala de aula, tanto quanto às práticas de adaptações curriculares direcionadas à alunos diversos, a forma como estas são aplicadas e a maneira como as mesmas são respondidas pelos alunos. Seria um erro proporcionar às pessoas diferentes formas de aprender e expressar sua capacidade através das avaliações? A ludicidade seria uma saída apenas para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental? Apenas os indivíduos com síndrome de Down necessitam de práticas inovadoras para que seu potencial seja alcançado de forma suficientemente válida dentro de suas possibilidades?

Deixo as indagações feitas acima novamente como espaço para reflexão. Dizem não existir uma “receita mágica” na educação para que a inclusão ocorra de maneira efetiva e legítima, mas como observamos ao longo da leitura, as adaptações curriculares são ingredientes valiosos em termos de inclusão educacional.

No âmbito escolar, lidamos com pessoas e cada uma destas apresentam especificidades e particularidades únicas, entretanto, de acordo com as experiências realizadas, podemos observar que as adaptações realizadas para os alunos com SD sanaram

⁶ FREIRE, 1983, p. 66

muitas dificuldades de outras crianças que não apresentavam a síndrome, além de contribuir de forma significativa para o reforço dos conteúdos aos alunos em classe presentes.

Ouvi dizer, por vezes, que a educação inclusiva é “uma faca de duas laminas”, mas prefiro defini-la como elemento que pode proporcionar asas ou gaiolas aos indivíduos que dela desfrutam e, na maioria das vezes, essa escolha depende de nós, educadores.

Referências

ESTEBAN, M. T. in: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos** . 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

GARCIA, R.L. in: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, E.; Machado, K.S. titulo do capitulo. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, p. q o capítulo se inicia e pg que ele termina, 2009.

HOFFMANN, J. **Coleção proinfantil**. Brasília, MEC: 2006. V2.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, fac. 02, Vol. 4, p. 79-88, 2002.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, no 9394/96.

BRASIL. **Constituição**, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC: 2006. V1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF: 1998. V1

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo, MEC/SEESP: 2007.

BRASIL. MEC. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, MEC/CEB, nº20/2009.