

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

128 p. il

Bibliografia

1.Educação Especial I. Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental

CDD 371.9

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.017/08

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**Gilberto Kassab**

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**Alexandre Alves Schneider**

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldeci Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

DIRETORES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimóteo, Hatsue Ito, Isaías Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Ângela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi.

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**Regina Célia Lico Suzuki**

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo Ki, Leny Ângela Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza.

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros.

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Fátima Bonifácio, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago.

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueredo, Leika Watabe, Margareth Aparecida Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lotito Paraventi, Tidu Kagohara.

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lúcia Dias Baldinetti Oliveira, Celso Antonio Sereia, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira.

ASSESSORIA E ELABORAÇÃO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

COLABORAÇÃO

Flávia Danieli de Souza, Ingrid Anelise Lopes, Luis Henrique da Silva.

COLABORADORES**Integrantes do Grupo Referência:**

Ana Luiza Bacchereti S. de Toledo, Ednalva de Souza Moraes Servilha, Eliane Maria Domingues, Eunice Sousa do Nascimento Floriano, Flávia Cerejo C. Nascimento, Ilse Melo dos Santos Barradas, Marcia Lopez Caro da Silva, Maria de Lourdes Campos F. Cruz, Maria Emília Santos de Oliveira, Maria Helena Bonfim de Lima, Maria Tereza Azevedo Roberto, Mônica Leone Garcia Federico, Valdete da Silva Nagamine, Vera Lúcia Verdegay.

CONCEPÇÃO DESTE LIVRO

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colácio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago.

CENTRO DE MULTIMEIOS**Projeto Gráfico**

Ana Rita da Costa, Conceição A. B. Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Ferreira.

EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Art Printer

Caros Educadores e Educadoras da Rede Municipal de São Paulo

É com imensa satisfação que apresento à Rede Municipal de Ensino o segundo documento que trata sobre a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual” foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial e especialistas em Deficiência Intelectual dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, das Diretorias Regionais de Educação.

A proposta de avaliação apresentada neste documento, a ser realizada pelos professores, está organizada com instrumentos que visam identificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A partir de um novo olhar em relação às práticas avaliativas, iniciadas no interior das escolas, o professor poderá avançar em suas propostas, planejando ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, contemplando desse modo, suas especificidades.

Espero que este material contribua com você professor, em sua importante tarefa de *educar a todos!*

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Existe uma estória que foi construída em torno da dor da diferença: a criança que se sente não bem igual às outras, por alguma marca no seu corpo, na maneira de ser...

Esta, eu bem sei, é estória para ser contada também para os pais. Eles também sentem a dor dentro dos olhos. Alguns dos diálogos foram tirados da vida real.

Ela lida com algo que dói muito: não é a diferença, em si mesma, mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros [...]

O medo dos olhos dos outros é sentimento universal.

Todos gostaríamos de olhos mansos...

A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio.

O que muda não é a diferença.

São os olhos...

RUBEM ALVES, 1987

SUMÁRIO

Introdução	10
Parte I	
Conceito de Deficiência Intelectual: novas perspectivas	16
Parte II	
As implicações da Teoria Histórico Cultural na área da Deficiência Intelectual	22
Parte III	
A Escolarização e Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual	30
Parte IV	
Terminalidade Específica: algumas considerações	42
Parte V	
Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual	50
Bibliografia	126



11-5	4-3	5+7
12-3	4-2	3+3
1+3	5-2	
8+4	10-3	6+2

INTRODUÇÃO

Introdução

A prática pedagógica em sala de aula e a avaliação da aprendizagem sempre foram temas recorrentes nos estudos em educação. Contamos com uma vasta literatura que discute e questiona os aspectos epistemológicos que sustentam a prática pedagógica, inclusive o processo de avaliação, a formação do professor, seus conhecimentos, suas representações, o papel da escola, como também a ideologia subjacente ao processo educacional.

A própria discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e traz implicações importantes para a ação do professor. Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza suas condições de aprendizagem e o seu nível de competência curricular (OLIVEIRA, 2002).

Assim, o referencial para a avaliação, da aprendizagem muda substancialmente e passa a lidar com diferentes indicadores que não apenas as condições individuais dos alunos, mas também, e essencialmente suas possibilidades de acesso ao currículo e, ainda mais, as adequações realizadas pelos sistemas de ensino, capazes de serem propiciadoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Neste contexto político-educacional a avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual é elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desse aluno nas classes comuns, através da oferta de recursos necessários para viabilizar o seu sucesso educacional. No entanto, a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento bio-psico-social, mas também deve estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência à proposta curricular do ano ou ciclo onde está matriculado (OLIVEIRA e POKER, 2004; OLIVEIRA e LEITE, 2000; SEBASTIAN, 1999).

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a me-

dição de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA e CAMPOS, 2005).

No entanto, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno.

O processo de diagnóstico não tem sido suficiente para estabelecer qual a forma de ensino mais adequada para atender essa clientela e como avaliar o seu potencial de aprendizagem. Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados, vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual.

De acordo com Ferreira (1993), no caso dos alunos com deficiência intelectual, nem sempre ficam claros os “ajustes” a serem feitos em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, necessários para garantir a sua aprendizagem e, conseqüentemente, os aspectos a serem analisados numa avaliação educacional. Desta forma, muitas vezes, a avaliação acaba por reduzir-se à busca de um diagnóstico que justifique a dificuldade de aprendizagem deste aluno.

Educadores e pesquisadores em educação especial vêm discutindo os limites e a inadequação do sistema de avaliação diagnóstica e pedagógica, considerando-se a necessidade de acompanhamento dos avanços educacionais desses sujeitos, principalmente nesse momento em que sua escolarização deve se dar, de acordo com os pressupostos inclusivistas, nas classes comuns do ensino regular.

Alguns autores vêm propondo alternativas para avaliar as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, demonstrando a importância e a possibilidade de um processo avaliativo que forneça elementos para um planejamento pedagógico diretivo que responda às necessidades e possibilidades de cada aluno.

A discussão sobre a avaliação da aprendizagem, evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência intelectual, uma vez que outras variáveis estão diretamente relacionadas ao destino escolar desses sujeitos e até mesmo o sucesso do aluno no ensino comum e o alcance do término de sua escolaridade.

É importante ressaltar que lidamos com diferenças substanciais entre pessoas de uma mesma categoria de deficiência, por exemplo, pessoas com deficiência intelectual possuem tantas diferenças entre si quanto as pessoas comuns. Essas diferenças se relacionam a diversos aspectos, desde individuais até sócio-econômicos e culturais; portanto, estabelecer formas de avaliação comuns a todos os grupos não seria justificável dentro de níveis de desenvolvimento e aprendizagem tão amplamente diferenciados.

Assim, neste documento, estarão sendo apresentados indicadores e referenciais que devem ser utilizados pela equipe escolar com toda a flexibilidade necessária para que se atendam as necessidades específicas do processo de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, seja na classe comum ou nos serviços de apoio especializado.

A avaliação da aprendizagem é extremamente complexa, portanto, a Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial, publicou em 2007 o Referencial de Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na tentativa de subsidiar o professor e toda equipe escolar na complexa tarefa de avaliar e planejar ações que potencializem a aprendizagem de TODOS os alunos. Agora, como continuidade de um trabalho orientador da prática pedagógica, apresenta o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual, com o objetivo de oferecer, ao professor, indicativos para uma avaliação e acompanhamento da aprendizagem escolar destes alunos, nos contextos comuns do ensino regular e com o foco nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem propostas para o Ensino Fundamental I.

Este é mais um desafio a ser enfrentado, uma vez que vivenciamos uma situação específica na área da deficiência intelectual: a sua escolarização em ambientes comuns do ensino regular. Vivemos um momento ímpar na história da educação daqueles com deficiência intelectual e, portanto, este é um primeiro ensaio no que se refere ao estabelecimento

de indicadores avaliativos na busca de evidenciar o potencial de aprendizagem destes alunos e a importância da convivência mista, entre deficientes e não-deficientes.

O documento está organizado de forma a apresentar, inicialmente, os pressupostos teóricos e a seguir os indicadores e referentes de avaliação na área da deficiência intelectual. Desta forma, na parte 1 o leitor irá encontrar uma discussão sobre as novas perspectivas conceituais de deficiência intelectual; na parte 2, as implicações da Teoria Histórico Cultural na área da deficiência intelectual; na parte 3, a discussão sobre o processo de avaliação e escolarização destes alunos em ambientes comuns do ensino regular; na parte 4, algumas considerações sobre terminalidade específica para, então, na parte 5 serem apresentados os indicadores e referenciais de avaliação.



42 PM

PARTE 1

Conceito de Deficiência Intelectual: novas perspectivas

A entrada do aluno com deficiência intelectual na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que possibilita um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e ao mesmo tempo levando-os a inserção no mundo da cultura e na vivência histórica enquanto homem presente e atuante em seu tempo.

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2008).

Assim, faz-se necessário considerar novas concepções em relação ao potencial de aprendizagem daqueles com deficiência intelectual. A escola precisa apreender e se apropriar desta nova visão e suas decorrências para a organização da prática escolar e pedagógica.

A própria AAMR¹ (2006) aponta um novo conceito de deficiência intelectual, já apresentado no Sistema de 1992 e aprofundado no Sistema conceitual de 2002. Posterior a esta proposição conceitual, reconhece a necessidade de mudança terminológica e publica novo documento (AAID, 2007) cunhando o termo “deficiência intelectual”, conforme proposta na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2008). Desta forma, anuncia-se uma mudança não apenas conceitual, mas de concepção: da forma como se compreende e se pode apreender o sentido da deficiência intelectual nos processos de mediação social e educacional.

No entanto, não podemos perder de vista as especificidades da deficiên-

¹ Atualmente denominada International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AAID, 2007).

cia intelectual para que, justamente, possamos oferecer respostas educativas adequadas para se garantir o seu pleno desenvolvimento escolar. Um destes aspectos refere-se a sua base conceitual, ou seja, as características específicas da deficiência intelectual apontadas pelo próprio conceito, e sua múltipla dimensionalidade², que, no Sistema conceitual de 2002, da Associação Americana de Retardo Mental (CARVALHO E MACIEL, 2003; AAMR, 2006; FONTES, PLETSCHE, BRAUN, GLAT, 2007) irá considerar cinco dimensões de análise:

Dimensão I: Habilidades Intelectuais – concebida como capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender idéias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;

Dimensão II: Comportamento Adaptativo – considerando-se o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais, com o seguinte significado:

- *conceituais*: relacionada aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;
- *sociais*: relacionadas à responsabilidade, auto-estima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis.
- *práticas*: exercício da autonomia – atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal.

Dimensão III: Participação, Interações, Papéis Sociais – que deverá considerar a participação do sujeito na vida comunitária – avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciado pelas pessoas.

Dimensão IV: Saúde - condições de saúde física e mental – fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Dimensão V: Contextos – relacionado ao ambiente sócio-cultural no qual a pessoa com deficiência intelectual vive e como se dá o seu funcionamento nestes contextos. Devem ser considerados:

- o *microssistema* – ambiente social imediato - família e os que lhe são próximos;

² Não é considerar a deficiência intelectual de forma genérica como grupo, mas considerar as características genéricas observadas e definidas pela AISSD na composição do conceito (AAMR, 2006).

- o *mesossistema* – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio;
- o *macrossistema* – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais

Além de ampliar o universo de análise conceitual da deficiência intelectual e considerar a prática social, há ainda, o estabelecimento dos níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender as suas necessidades. Desta forma, há uma expressiva mudança de foco: do individual para o sistema de apoio; assim, o funcionamento individual é considerado como resultante da interação dos apoios com as dimensões conceituais. Esta nova forma de conceituar a deficiência intelectual avança no sentido de que deixa de considerar a deficiência como estática ou imutável, e passa a considerar o contrário,

Independente das características inatas do indivíduo pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente. Em outras palavras, neste modelo a compreensão da deficiência mental tem por base o desenvolvimento da pessoa, as relações que estabelece e os apoios que recebe nas cinco dimensões descritas e não mais apenas critérios quantitativos pautados no coeficiente de inteligência (FONTES et al, 2007, p. 84).

Portanto, as estratégias de ensino devem considerar esta multidimensionalidade, os diferentes contextos e os níveis de apoio. Assim, além da proposição de estratégias participativas na sala de aula comum, que possibilite a plena inserção de alunos com deficiência intelectual, também há de se considerar e prever os níveis de apoio pedagógico que se farão necessários para oferecer o suporte de aprendizagem para este aluno, ou seja, considerar sua forma peculiar de aprender e de funcionar no mundo que o rodeia.

Um dos aspectos que nos parecem ser de grande importância na área da deficiência intelectual está ligado à metodologia de ensino no contexto da classe regular, ou seja, a busca de alternativas pedagógicas através das quais os alunos com deficiência intelectual sejam membros participativos e atuantes do processo educacional no interior das salas de aula e sua presença seja considerada. A escola deve tomar para si a responsabilidade acerca de seu processo de conhecimento e de inserção cultural.

Também é preciso definir e documentar as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, com base no referente curricular do ano ou ciclo em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos; procedimentos de ensino; avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado. Este significa um importante documento do professor e da escola, em relação a todo o processo de desenvolvimento deste aluno.

Toda forma de registro deve ser efetivada na escola, em relação ao processo de escolarização deste aluno, uma vez que não podemos desconsiderar as especificidades da deficiência intelectual e a complexidade curricular que se amplia no decorrer da escolaridade. Não podemos correr o risco de negar as necessidades destes alunos e tratar a diferença de forma genérica, o que seria, inclusive, paradoxal, pois ao mesmo tempo em que se defende uma escola inclusiva, capaz de lidar com as diferenças, se nega o estabelecimento de adequações que respondam as diferentes necessidades educacionais dos alunos, principalmente daqueles com deficiência intelectual.



PARTE 2

As implicações da Teoria Histórico Cultural na área da Deficiência Intelectual

O impacto da Teoria Histórico Cultural na área da Educação Especial torna-se cada vez mais evidente. Muitos autores vêm se debruçando na compreensão de seus postulados e suas implicações sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento daqueles com deficiência.

A partir dos estudos de Vygotsky, se desprende o caráter sócio-histórico e cultural da natureza humana e do desenvolvimento, o que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. Assim, *"as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas"* (Vygotsky, 2001, p. 23).

Smolka e Laplane (2005, p. 81) enfatizam que *"a complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social encontram-se intimamente relacionadas. O biológico, na sua concepção, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana"*. E aqui podemos apontar um importante postulado para a Educação Especial, que é, exatamente, a oposição a uma visão biologizante da deficiência. Desta forma, Vygotsky (1997, p.44) centra seus estudos na busca de explicações que extrapolam as características físicas e biológicas. É o próprio Vygotsky que afirma: *"o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas conseqüências sociais, sua realização sócio-psicológica"*.

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem é radicalmente alterada pela compreensão de Vygotsky e seus colaboradores (LURIA, 1992; VYGOTSKY, 1998, 1999). Para este autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados. Postula a necessidade de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança é capaz de fazer com ajuda, no qual a escola deveria atuar diretamente (OLIVEIRA, 2007).

Outra valiosa contribuição de Vygotsky refere-se ao processo de mediação. Para ele, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo. Isto significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve o outro. Desta forma, o outro é condição para o desenvolvimento. De acordo com Pino (2000, p. 65), *"não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental. [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento"*.

Neste sentido, para a Teoria Histórico Cultural, a educação escolar assume posição de destaque, e é vista como mola propulsora do desenvolvimento. É a educação que lida com a possibilidade constante de transformação e afirmação da essência humana. O ensino escolar é, portanto, favorecedor do desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual. Para Vygotsky (1998, p. 118), *"o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer."*

Cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite. Vygotsky e Luria (1996, p. 220) demonstram que *"paralelamente às 'características negativas' de uma criança defeituosa³, é necessário também criar suas 'características positivas'"*. Para os autores, o que ocorre é um:

mecanismo singular e especial [...]: ocorre a compensação do defeito. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (p. 221).

E este processo a criança não desenvolve sozinha, de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar: encontrar caminhos que possam superar os limites impostos pela deficiência, através do mecanismo de compensa-

³Estamos mantendo a expressão original de Vygotsky, cujo significado pode ser entendido como criança com deficiência.

ção, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre. De acordo com Smolka e Laplane (2005),

Em vez de centrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura (P. 82).

Todos estes pressupostos mudam substancialmente o próprio conceito de deficiência intelectual e, por conseguinte as proposições pedagógicas de atuação com estes sujeitos. Para Padilha (2001, p. 49), com base em Vygotsky, “as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa”. Desta forma, não nos resta dúvida do papel insubstituível da escola para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual e, neste contexto, a questão das estratégias pedagógicas e da avaliação de sua aprendizagem ganham destaque e importância, pois poderão constituir-se como processos de mediação em direção à apropriação de novas formas de conhecimento e ação (OLIVEIRA, 2008).

Historicamente, as abordagens em Educação Especial vêm se sustentando numa relação autoritária e horizontal, justificada pela condição do sujeito com deficiência intelectual, colocando-os numa posição inferior e impossibilitando-os de qualquer forma participativa em seu processo educacional.

De acordo com Ferreira (1994), a educação tradicional na área da deficiência intelectual perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um status infantil do aluno, conhecimento reduzido ao “saber fazer”, em síntese, uma visão fragmentada próprio do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

Kassar (1995) também comenta a organização do trabalho educativo através de procedimentos repetitivos e mecânicos e no controle do comportamento como garantia de aquisições que vão das mais “simples” para as mais “complexas”. Submeter o aluno com deficiência in-

telectual a esse processo fragmenta o conhecimento, tendo cada atividade um fim em si mesmo, desfavorecendo a apreensão totalizante e concreta do conhecimento e, além disto, não compactua com a visão teórica sustentada por Vygotsky.

Oliveira (2008) afirma, com base na Teoria Histórico Cultural, que a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas e de discriminação. Há uma crítica à educação tradicional baseada no treino de rotinas e funções cognitivas básicas e argumentos a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória.

Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido para assumir uma nova e revolucionária postura frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição destes alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades.

Ser sujeito histórico significa estar inserido culturalmente no mundo, realizar ações com sentido, que nos colocam como participantes de um grupo social. Utilizar gestos, palavras, atitudes, objetos, comportamentos apropriados na experiência e vivência ativa no mundo. Os atos possuem sentido histórico, não são naturais, são de natureza social, portanto apreendidos, apropriados na experiência humana. No dizer de Padilha (2001):

Não se trata de assoar o nariz, por assoar o nariz; usar lenço por usar lenço; tossir para o lado ou vestir-se melhor, pentear-se, lavar as mãos ... por si, apenas. Inserção cultural, pertença ao grupo social com seus usos e costumes são práticas discursivas. São materialidades do sujeito que faz parte de uma comunidade e com ela aprende regras de convivência, os modos de agir. (2001, p. 117)

Esta é a tarefa que a escola deverá desempenhar. Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções e sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever, do uso que se faz da leitura e escrita no mundo letrado e o sentido que pode ser apropriado por alunos com deficiência intelectual desta prática social.

É justo lembrar que todas nossas ações possuem sentido histórico: usamos a cadeira para sentar porque aprendemos que esta é a sua função social, usamos o lápis para escrever porque nos apropriamos de sua função histórica, pintamos os desenhos, representamos a fala, realizamos cálculos, lavamos as mãos, filtramos a água, usamos roupa, penteamos o cabelo, vamos à escola porque nos apropriamos destes comportamentos, porque aprendemos; assim como todas as ações que desempenhamos sem nos dar conta que são ações culturais, históricas, apropriadas nas relações entre as pessoas, portanto, não são naturais, não nascemos prontos para exercê-las, percorremos um longo e intensivo caminho de aprendizagem.

Isto também se dá naqueles com deficiência intelectual. Não aprendem porque repetem exaustivamente uma ação, aprendem porque se apropriam de seu significado social. É chegada a hora de valorizarmos o seu processo de aprendizagem, valorizando suas ações peculiares, sua forma de aprender e agir, considerando, inclusive, a relação de seus atos e seus conhecimentos com os conteúdos curriculares propostos para o ensino fundamental.

Cabe à escola aproximá-los dos outros, não afastá-los; levá-los ao conhecimento, não negar-lhes; conhecer seus processos de aprendizagem e sua peculiaridade, enfatizarem suas competências e suas conquistas e não compará-los e diminuí-los frente aos outros. Uma vez que:

a pessoa com deficiência não tem algo 'a menos' que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa 'normal', mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p. 74 -75)

Não se trata, portanto, de uma diferença quantitativa, mas qualitativa. Talvez seja este o principal aspecto que devemos apreender no convívio com estes alunos. Apropriarmos-nos de sua forma peculiar e particular de estar no mundo, de interagir e de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Conforme destacam Ferreira e Ferreira (2004, p. 41) “podemos nos orientar por uma tendência [...] na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica [...] e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional”.

A presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer a suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, através da construção de espaços mistos de aprendizagem. Cabe ao meio escolar se organizar para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual, para todos, ou seja, alunos com e sem deficiências.



PARTE 3

A Escolarização e Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

Como mencionado anteriormente, a escolarização de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns do ensino regular é uma experiência inovadora, uma vez que, até então, não temos registros que apontam o processo de educação destes alunos em situações comuns, na perspectiva inclusiva, durante todo o período do ensino fundamental. Vivemos, então, um novo tempo: o da inclusão escolar.

Este novo tempo traz consigo novos elementos teóricos e constitutivos da prática pedagógica. O princípio é o de possibilitar novas relações no interior das escolas, com o objetivo de criar comunidades mais acolhedoras e que percebam o valor da diversidade, principalmente num país multicultural como o Brasil e numa cidade como São Paulo, que convive com diferenças regionais profundas, as quais precisam ser valorizadas no cotidiano das ações pedagógicas.

Embora não possamos simplificar a deficiência intelectual como mais uma das tantas diversidades a serem contempladas na escola, é o momento de assumirmos as possibilidades educacionais frente a esta população, uma vez que, conforme discutido anteriormente, há uma nova percepção do próprio conceito de deficiência intelectual, sobre o conceito de aprendizagem e sobre suas possibilidades de inserção cultural.

Com base na Teoria Histórico Cultural podemos afirmar a determinação das relações sociais no processo de desenvolvimento. Esta referência nos obriga a superar uma visão biológica da deficiência intelectual e assumir uma postura radicalmente diferente: que o aprendizado escolar é um momento determinante para o desenvolvimento da criança, *"e é também uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental"* (VYGOTSKY, 1999, p.107)

A escola possui um papel único e insubstituível frente ao desenvolvimento daqueles com deficiência intelectual, assim somos desafiados a criar situações colaborativas de aprendizagem, valorizando os processos de mediação

e buscando intervir diretamente nas condições pedagógicas, propiciadoras do desenvolvimento. Como nos lembra De Carlo (2001, p.67): *"a cultura provoca uma re-elaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento no curso do desenvolvimento humano, sob novas condições e sobre novos fundamentos"*.

Estamos diante da possibilidade de uma escola diferente que por ser dinâmica, colaborativa, determinante para o desenvolvimento, é capaz de inaugurar um novo espaço para aqueles com deficiência intelectual, que ao considerar suas especificidades, atua na direção de seu desenvolvimento pleno, mesmo que este possa ser, em alguns casos, substancialmente diferente da maioria dos alunos.

Parece-nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas (OLIVEIRA, 2004).

É um repensar sobre o papel da escola e seus objetivos educacionais. Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro, ao contrário, cabe a escola encontrar formas de valorizar e considerar o "jeito" de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Trata-se, justamente como diz Padilha (2001, p.135) de *"vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo"*.

Precisamos trilhar este caminho. Significar o espaço educativo e o conhecimento para possibilitar que se tornem, efetivamente, determinantes no processo de desenvolvimento de todos os alunos e, entre eles, os com deficiência intelectual. Para isto, é preciso que se instale uma prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa. As atividades propostas pelo professor devem considerar a dimensão da prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo.

O professor deverá explorar todos os canais de conhecimento da criança, sua experiência com o mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender. O mesmo se dá em relação ao aluno com deficiência intelectual: conhecer sua forma peculiar de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. O professor deve ser um observador, apoiado pela equipe pedagógica da escola que deve possibilitar recursos para melhor organização das condições em que se ensina.

Isto nos remete também ao processo de avaliação pedagógica. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consubstanciada na Resolução CNE/CP nº. 02/2001, enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais. Assim, na área da deficiência intelectual este processo deve nos permitir *"conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades"* (PADILHA, 2001, p.177).

Nesta perspectiva, o processo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

A avaliação deve envolver todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc. e, além disto, as apreciações devem envolver todos os atores da escola, uma vez que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o professor (CARVALHO, 2003).

Cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar.

A observação é o instrumento mais recomendado para a coleta de informação do contexto educacional escolar. O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Por isto que se tem valorizado a busca de indicadores de avaliação, que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no cotidiano das atividades e das tarefas escolares, na dinâmica da sala de aula.

Outra estratégia interessante de avaliação da aprendizagem é a análise da produção escolar dos alunos com deficiência intelectual: analisar seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula.

A equipe pedagógica e os professores devem construir seus próprios instrumentos. Alguns instrumentos que podem ser utilizados são: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas, e tantos outros que possibilitem conhecer o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção.

Qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos, os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem, permanentemente, servir para identificar necessidades e tomar decisões.

O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais. É fundamental ter clareza que a avaliação é um processo contínuo e compartilhado pela equipe da escola, tendo características pedagógicas, ou seja, todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, da busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos. Portanto, ocorre como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano da prática pedagógica, no conjunto das atividades propostas pelo professor, sem que se faça necessário submeter a criança em momentos artificiais de avaliação.

No que se refere à promoção do aluno com deficiência intelectual, há de se considerar que suas aquisições seguirão um caminho qualitativamente

te diferente da criança comum, ou seja, a escola deve considerar seu jeito próprio de aprender e a particularidade de seu processo de apropriação do conhecimento, assim, sem desconsiderar a importância e a absoluta necessidade de investimento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, também pelo aluno com deficiência intelectual, a escola deve lhe dirigir um olhar avaliativo específico, único e não comparativo com o seu grupo, mas, sim, com ele mesmo: o quanto foi possível avançar, quais os conhecimentos que foram apropriados, sua forma em lidar com a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho, as representações, suas expressões e as inúmeras manifestações de conhecimento. Portanto, a decisão sobre sua promoção ou não, estará baseada em critérios específicos e nas propostas delineadas em sua Adequação Curricular Individual.

De Carlo (2001), com base em Vygotsky, aponta que a escola

deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência. [...] suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais [...] Elas devem ser educadas com metas semelhantes às propostas para as pessoas ditas normais, relacionando-se estreitamente com sua comunidade para alcançar uma efetiva inserção cultural. (p. 77-78)

Consideremos o seguinte caso: Luciano⁴ é uma criança de 7 anos de idade, portador da Síndrome de Bourneville. A Síndrome de Bourneville também é conhecida com a denominação de Esclerose Tuberosa, é uma doença, de herança dominante, que se manifesta pela tríade clínica de crises convulsivas, retardo mental⁵ e adenoma sebáceo. A descrição clínica aponta que a epilepsia, habitualmente generalizada, é freqüente (60% dos casos) e de difícil controle. O atraso mental está presente em mais de 50% dos casos, porém não é de todo raro encontrar relatos de pessoas com inteligência média e apenas convulsões e lesões cutâneas. Algumas características são variáveis e não é incomum a manifestação de autismo. No caso em estudo, os registros médicos e clínicos indicam uma criança com Síndrome de Esclerose Tuberosa, ocasionando um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, características de comportamento autístico e ausência de linguagem.

⁴ Todos os nomes são fictícios, mas as histórias são reais.

⁵ Aqui preservamos o termo médico utilizado na caracterização da Síndrome.

Luciano frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental em escola comum do ensino regular. Sua trajetória escolar na educação infantil foi realizada em escolas comuns, com suporte especializado, tanto da Pedagogia, quanto de áreas como a Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e suporte terapêutico para os pais, através da Psicologia. Ao iniciar no 1º ano, apresentava o seguinte quadro de desenvolvimento:

Tabela 1: Síntese do desenvolvimento de Luciano no início do 1º ano do Ensino Fundamental

MOTOR	A criança apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Atualmente não apresenta diferenças significativas no que tange o desenvolvimento motor global. Quanto a motricidade fina, apresenta pouca dificuldade no manuseio de objetos finos e cilíndricos. Dificuldades no grafismo.
LINGUÍSTICO	A linguagem oral se manifestou com atraso, mas com avanços progressivos. A criança apresenta nesta data linguagem oral inteligível, embora com palavras soltas; geralmente infere comentários contextualizados com suas vivências anteriores, nem sempre com o que realiza no momento.
PERCEPTIVO	Não houve manifestações de dificuldades na percepção visual nem no que confere a percepção auditiva, respondendo a estímulos visuais, sonoros, assim como a estímulos olfativos, táteis e degustativos.
ADAPTAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL	Apresentou hipersensibilidade ao toque e dificuldades no contato visual com pessoas, manifestações ainda presentes, porém em menor grau. Fica presente em atividades de grupo, mas ainda apresenta pouca interação.

A partir de suas características foi realizada uma Adequação Curricular Individual, na qual foram traçados objetivos ligados à área da linguagem oral, escrita e da matemática, sem desconsiderar as outras áreas curriculares, ligadas à criatividade, expressividade, motricidade, representações simbólicas, etc. Foram, também, estabelecidos critérios de avaliação, descritos a seguir:

ÁREA DE LINGUAGEM:

1) Língua oral:

- Avaliar em quais situações do cotidiano escolar o aluno utiliza a fala;
- Avaliar se a fala, a escuta e a prática de leitura e de escrita estão favorecendo a ampliação do vocabulário do aluno;
- Avaliar quando e como manifestações narrativas do aluno estabelecem relação com temporalidade e causalidade;
- Avaliar como a contextualização da fala do aluno pelo grupo contribui para o desenvolvimento de sua fala;
- Avaliar em quais situações de leitura o apoio permanente da professora pode ser restringido à intermitente para favorecer o desenvolvimento de atitudes de independência do aluno frente à exploração de livros e outras formas de texto;
- Avaliar em quais situações de leitura o aluno desenvolveu atitudes de independência.

2) Língua escrita:

- Avaliar o tipo de representação gráfica utilizada pelo aluno;
- Avaliar a intencionalidade das representações gráficas do aluno;

- Descrever como o aluno se comporta diante das leituras realizadas por adultos e por crianças;
- Avaliar em quais situações de registros gráficos o apoio permanente de outrem pode ser restringido a intermitente para favorecer o desenvolvimento de atitudes de independência do aluno frente às representações gráficas individuais;
- Avaliar a intensidade do apoio nas circunstâncias de reconhecimento do nome pela criança;
- Avaliar em quais situações de escrita o aluno desenvolveu independência.

ÁREA DE MATEMÁTICA

- Avaliar a construção gradativa do aluno sobre a nomeação de números maiores que 10;
- Escrita numérica ainda que de forma não convencional; resolução independente de situações problemas; interpretação de relações espaciais;
- Avaliar a construção gradativa do aluno sobre a noção e nomeação de números, operações numéricas;
- Avaliar quais os critérios utilizados pelo aluno na atividade de classificação;
- Avaliar quais as atividades possibilitam ao aluno melhor experiência e desenvolvimento no conhecimento e nomeação de números, na seqüenciação de números e temporal;
- Avaliar em quais as situações o aluno demonstra utilizar o sistema de numeração, mesmo que esse não tenha sido utilizado de forma correta;
- Avaliar quais os conceitos que o aluno apresenta sobre a noção de Grandeza, de Posição e da Direção;

- Avaliar se o aluno faz uso oral de palavras que envolvam noções de espaço, forma e distância dos objetos em sala de aula ou se essas noções ocorrem por meio da orientação da professora.

No final do período relativo ao 1º ano do Ensino Fundamental, Luciano foi avaliado com base nos critérios estabelecidos, diferentes dos outros alunos, mas importantes para garantir o seu desenvolvimento. Assim, não houve dúvidas: apesar de estar qualitativamente diferente dos outros alunos, ele acompanhou sua classe, pois apresentou progressos e atingiu grande parte dos objetivos traçados para ele no decorrer do período.

Consideremos o caso de Bianca. Ela é uma adolescente de 13 anos de idade, freqüentando, em 2007, o 5º ano do Ensino Fundamental⁶. Tem Síndrome de Down, sempre freqüentou salas comuns do ensino regular e teve apoio pedagógico especializado desde os dois anos de idade. No entanto, apesar de toda a preocupação com sua aprendizagem e, devido às especificidades da deficiência intelectual além de diversos outros fatores, a aluna encontra-se sem estar alfabetizada. No final do ano, o seu processo de alfabetização não estava concluído, sendo que era capaz de lidar com a leitura e escrita com suporte, porém oscila com a utilização de formas não convencionais, mas esse fator não a impediu de freqüentar, em 2008, o 6º ano do ensino regular⁷.

Em seu relatório avaliativo, o Conselho de Classe considerou todas as aquisições adquiridas durante todo o processo escolar e a importância de continuidade de sua trajetória, apesar das diferenças curriculares em relação aos alunos comuns.

Assim como esses casos, poderíamos citar o caso do Júlio, do João, ambos com diagnóstico de Autismo Infantil e freqüentes em classes comuns do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, ou ainda, citar o Ricardo, o Rogério, a Beatriz, o Alexandre, com Síndrome de Down e freqüentando o 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. De tudo isso, o mais importante é o respeito ao direito que todas essas crianças possuem de escolarização e de não ter interrompida sua trajetória escolar com base em parâmetros comparativos de aprendizagem.

⁶Ou 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.

⁷Ou 5ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.

Dessa forma, no Ensino Fundamental o mais importante é a capacidade de observação e de registro do professor e da equipe da escola, para que possam apreender a evolução no desempenho escolar daqueles com deficiência intelectual, porém é preciso um olhar capaz de captar progressos, potencialidades e direções para o planejamento pedagógico, considerando a especificidade do seu processo de aprendizagem.



PARTE 4

Terminalidade Específica: algumas considerações

A proposta de uma certificação de escolarização para o aluno com deficiência intelectual, que reconheça oficialmente a validade documental da presença deste aluno na escola, tem sido esperada historicamente pelos autores da área de educação especial, como forma do Estado assumir a responsabilidade política e o compromisso público frente a esta parcela de estudantes. Mazzotta (1987) há algum tempo apontava a necessidade de se assegurar este reconhecimento e do pronunciamento oficial sobre o direito deste aluno comprovar a terminalidade do atendimento escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9394/96), ao que parece, busca garantir este direito ao assegurar legalmente o ensino inclusivo, ou seja, a matrícula e permanência de alunos com deficiência intelectual em classes comuns, durante todo o ensino fundamental. Além disto, e prevendo situações específicas *“para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”* (BRASIL, 1997, p. 40), a lei introduz a idéia de terminalidade específica. Porém, passados doze anos desta proposição, como os sistemas de ensino têm lidado com esta possibilidade? Qual o significado desta certificação?

No intuito de legislar sobre o assunto, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB Nº. 17/2001 e da Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001 (BRASIL, 2001), procura avançar na proposição estabelecida pela LDB e ditar as normativas para a execução do proposto legal. No entanto, embora estabeleça alguns critérios e restrinja este direito aos alunos com grave deficiência mental ou múltipla que não alcancem os objetivos escolares previstos no Inciso I do Artigo 32 da lei nacional e, ainda mais, busque especificar os termos desta certificação, até o presente momento, temos dúvidas profundas sobre a exequibilidade deste preceito e as normas para o seu cumprimento.

O próprio Mazzotta (1987, p. 113) já alertava sobre o sentido desta certificação, insistindo para que o *“reconhecimento oficial [...] deve ser cuidadosamente estabelecido a fim de se evitar a ocorrência de situações aparentemente ‘benéficas’ ou vantajosas, tais como a concessão de certificados, atestados ou diplomas com a marca, o ‘carimbo’ da escolaridade especial”*.

Assim, evidencia-se o cuidado exigido para tomada de decisões sobre a certificação especial deste alunado. Se, por um lado, há avanços na proposição de certificação e reconhecimento dos estudos e da escolarização de alunos com deficiência intelectual, mesmo que não alcancem plenamente as proposições curriculares previstas em lei, por outro, ainda enfrentamos problemas profundos na constituição de uma escola pública, democrática e inclusiva que responda as necessidades das crianças e adolescentes brasileiros e que nos permita afirmar que, as dificuldades encontradas por alguns alunos, sejam realmente provenientes de processos individuais ocasionados pela situação de deficiência.

Há, ainda, outros fatores. Um deles, da maior importância, é a forma como a deficiência é concebida no meio escolar, ou seja, as concepções de deficiência (OLIVEIRA, 2007) e de suas implicações para o desenvolvimento humano. Carvalho (2006, p.164), aponta que o *"caráter homogêneo atribuído ao funcionamento mental comprometido conduz a desconsideração do desenvolvimento de cada pessoa como singular"*, ou seja, perde-se a noção de singularidade e individualidade, tratando os alunos com deficiência intelectual como um grupo homogêneo, desconsiderando-se a história e trajetória de cada um, única e incomparável.

Iacono (2004), ao realizar um estudo com jovens e adultos com deficiência intelectual, da região oeste do Paraná, sugere que no momento atual, com base nos casos estudados, não deveria ser concedida a terminalidade específica, uma vez que ainda temos que compreender o seu sentido, o seu significado e os desdobramentos práticos deste tipo de certificação.

Esta idéia coincide com a defendida por Mazzotta (1987 p.113) que, embora apontasse a necessidade de oficialização dos estudos dos alunos com deficiência intelectual, atentava para que esta documentação não se caracterizasse como *"instrumento justificador do fechamento de muitas portas, muitas oportunidades, que lhe estariam abertas sem a certificação oficial de seu itinerário escolar estigmatizado"*.

Não há como refletir sobre a terminalidade específica sem que se resgate o cenário do sistema de ensino da atualidade, muitas vezes desprovido dos recursos e das condições necessárias para ser desencadeador da aprendizagem de todos os alunos brasileiros. Não temos como afirmar que foram esgotadas todas as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que nem sempre temos em mãos os instrumentos adequados para sua plena participação escolar.

Há, também, outro aspecto. Ainda são poucos, do ponto de vista numérico, alunos com deficiência intelectual grave⁸ presentes na escola durante TODO o percurso do ensino fundamental, ou seja, que tenha realizado a sua escolarização do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental⁹.

Todos estes fatores sinalizam para que, embora imbuídos dos melhores propósitos educacionais, não incorramos no erro de praticar, em nome da inclusão escolar, a exclusão destes alunos e afastá-los das poucas possibilidades existentes para sua plena participação na vida social. É oportuno lembrar que, de acordo com a legislação nacional, a terminalidade específica encaminha o aluno ou para o ensino de jovens e adultos ou para a profissionalização que, para sermos justos, temos que admitir a restrição desta possibilidade, uma vez que são poucos os programas de profissionalização que abarquem as necessidades específicas de pessoas com deficiência intelectual, principalmente se pensarmos, como diz a lei, “na deficiência grave”.

Devemos concentrar os esforços na busca de alternativas de participação e aprendizagem destes alunos nos ambientes comuns da escola regular, mudar a história educacional da área da deficiência intelectual e possibilitar trajetórias inclusivas. Desmistificar a idéia da impossibilidade escolar daquele com deficiência intelectual. Suas capacidades são infinitas, diferentes, mas infinitas. Cabe-nos construir espaços de aprendizagem que considerem sua presença, seu potencial, espaços que acreditem em suas possibilidades de aprender.

Aprendem entre outras coisas que têm direito à educação, ao acesso à escola; aprendem também a conviver com formas jovens e adultas de ser, aprendem a conviver com a deficiência mental como condição que se não desautoriza o acesso à escola. (CARVALHO, 2006, p. 169).

Assim, antes de qualquer coisa, a escola precisa aprender a conviver e a conhecer o aluno com deficiência intelectual, sua particularidade, sua história e seu jeito único de ser.

⁸ É importante lembrar, que embora não conceituado na legislação nacional, conforme o Sistema Conceitual de 2002, definido pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, (AAID, 2007), não se classifica mais os níveis de deficiência intelectual e sim os do serviço de apoio. Assim, podemos entender que a deficiência grave seria aquela que exigiria níveis pervasivos de apoio, ou seja, aqueles de alta intensidade, constância permanente, intrusividade e envolvimento de mais membros de uma equipe multidisciplinar (AMMR, 2006). Estariam estes alunos presentes nas escolas brasileiras, em sistemas comuns de ensino?

⁹ Estamos nos referindo à organização anterior do Ensino Fundamental, sem considerar a reforma para nove anos de escolarização neste nível de ensino.

A certificação específica: aspectos formais

Após as considerações teóricas apresentadas, podemos, então, passar para a discussão dos procedimentos práticos: o como fazer.

Em primeiro lugar é preciso insistir no preceito legal que dá direito, ao aluno com deficiência intelectual, a oito¹⁰ anos de escolarização no ensino fundamental. Significa que o aluno tem direito de cursar os oito anos do ensino fundamental, ou seja, ele tem a garantia da trajetória escolar, do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental e, então, se no final desta trajetória, realizados todos os ajustes necessários e esgotadas todas as possibilidades de adequações, inclusive considerando-se a funcionalidade do currículo, ele poderá receber uma terminalidade específica, se não houver alcançado os objetivos curriculares previstos no Inciso I do Artigo 32, da LDB – Lei nº. 9394/96¹¹.

Disso se desdobram algumas considerações: (1) a obrigatoriedade da escola em realizar as adequações necessárias para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, durante todo o percurso do ensino fundamental, inclusive considerando a funcionalidade do currículo; (2) a preocupação em evitar a defasagem idade/série, permitindo ao aluno o acesso aos anos finais do ensino fundamental; (3) a necessidade de a escola realizar adequadamente os registros individuais, através de Planos Curriculares específicos e de Relatórios Descritivos da trajetória do aluno e, ainda (4) registro das avaliações pedagógicas e as complementares expedidas por profissionais de diferentes áreas.

Assim, a terminalidade específica não pode ser expedida sem a devida comprovação documental de todos os procedimentos pedagógicos e complementares realizados para a garantia da aprendizagem desse aluno.

A Portaria 4688/06, da Secretaria Municipal de Educação, do município de São Paulo, que dispõe sobre as normas gerais do Regime Escolar, em relação à terminalidade específica, em seu art.40, institui normas para a expedição dessa certificação, apontando a necessidade de: (1) avaliação multidisciplinar, com base nas diretrizes do Projeto Pedagógico; (2) a possibilidade de ampliação da educação básica, desde que sejam definidos “tempos e horizontes para o aluno”; (3) adequação curricular para o atendimento às necessidades educacionais especiais, enfocando a funcionalidade das proposições curriculares para a

¹⁰ Como mencionado anteriormente, estamos considerando o prescrito anterior a reforma do Ensino Fundamental que, atualmente, deve ser de nove anos.

¹¹ “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Inciso I – artigo 32º - LDB) (BRASIL, 1997, p.22).

prática social do indivíduo; (4) “o reconhecimento de aptidões adquiridas pelo aluno” e (5) os registros da aprendizagem e progressão do aluno (SME, 2008, não paginado).

Isso significa que para expedir este certificado deverão ser observados os seguintes critérios:

1. Documento Individual de Aprendizagem Curricular – a escola deverá manter registro da proposta curricular e das adequações realizadas para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, em cada série de sua escolarização no ensino fundamental, ou seja, definir e documentar as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, com base no referente curricular da série em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos, procedimentos de ensino, recursos necessários e utilizados, avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado (relacionados aos apoios recebidos no decorrer de sua trajetória escolar).
2. Relatórios Pedagógicos Descritivos – a escola deverá manter os registros cumulativos de avaliação pedagógica, onde conste a progressão do aluno, o desempenho de sua aprendizagem e as conquistas realizadas a cada ano escolar.
3. Relatório de Avaliação Multidisciplinar – registros de avaliação de diferentes profissionais, conforme a necessidade específica de cada aluno, que aponte as suas especificidades clínica.

Esses documentos deverão fundamentar a terminalidade específica, a qual só poderá ser expedida com base nas diretrizes do Projeto Pedagógico da Escola e através de decisão coletiva, inclusive com anuência do supervisor de ensino e da família.

A Resolução SE nº. 31/2008, da Secretaria Estadual de Educação, do Estado de São Paulo, também esclarece que a terminalidade só poderá ocorrer com base em justificativas circunstanciadas através de avaliação pedagógica, além da anuência da família e parecer escolar (SÃO PAULO, 2008).

Desta forma, evidencia-se o procedimento cauteloso e criterioso que deve ser realizado pela escola e pelos sistemas de ensino, sejam eles estaduais ou municipais, na expedição de uma certificação específica, uma vez que, conforme mencionado e de acordo com os documentos existentes,

“o teor da referida certificação da escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais” (BRASIL, 2001, p. 59), ou seja, deve ampliar as possibilidades desse aluno, seja no encaminhamento para cursos de jovens e adultos, seja para a educação profissional. Dessa forma, a interpretação do prescrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001), nos leva a inferir que o aluno que receber uma certificação específica não terá acesso ao Ensino Médio e sim a alternativas educacionais. Portanto, isso aumenta nossa responsabilidade frente à expedição desse documento. (BRASIL, 2001).

Diante de todas estas especificidades e da realidade educacional presente, quando ainda estamos no processo inicial de construção de sistemas inclusivos, surge uma dúvida bastante pertinente: é possível pensar na expedição do documento de terminalidade específica?

Certamente podemos ter alguns alunos que já poderiam ser beneficiados por esta determinação legal, mas é necessário que estudemos cada caso, com base nos critérios estabelecidos em lei e na especificidade de cada situação.



PARTE 5

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual - RAADI

O objetivo geral da elaboração de um Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI, é oferecer ao professor subsídios e indicativos, com base nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – ciclo I, para superar uma visão organicista da deficiência intelectual e buscar alternativas de avaliação da aprendizagem a partir da base curricular do ensino fundamental.

Como dito anteriormente, a escolarização deste aluno prioritariamente nos espaços comuns do ensino regular é, ainda, para todos nós, um desafio. Se em relação às outras áreas das deficiências tivemos oportunidades de maiores convivências na rede regular de ensino, isto não ocorreu expressivamente com a deficiência intelectual. A falta de convívio acabou por gerar certo distanciamento do potencial de aprendizagem curricular deste aluno. Neste momento, apresentamos para a rede de ensino de São Paulo uma proposta de avaliação deste aluno com base no referencial curricular do ano/ciclo em que está matriculado.

Para a elaboração de um referencial específico na área da deficiência intelectual, procedemos à análise dos documentos norteadores, elaborados e publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em reuniões com os integrantes do DOT-EE e professores especialistas na área, vinculados aos CEFAL, para discussão de princípios, concepções e indicadores de avaliação da aprendizagem destes alunos. Após as discussões iniciais e leitura do material citado, revisitamos alguns autores que tratam da questão da avaliação na área da educação especial e da deficiência intelectual (LANDIVAR, 1992; FONSECA, 1995; SEBASTIÁN, 1999; CALEJON E BEATON, 2002; CARVALHO, 2003; GARCIA E BEATÓN, 2004; OLIVEIRA E CAMPOS, 2005; BEATÓN, 2006; PACHECO, 2007), e após leitura e reflexão sobre o assunto, procedemos à elaboração do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual.

Depois de elaborado o material e realizada a análise de cada um dos itens, submetemos a juízes, três especialistas na área da deficiência intelectual, para sinalização de aspectos inconsistentes e/ou proposições de ampliação das expectativas em cada componente curricular. Duas das juízas são pedagogas, uma com habilitação em educação infantil e deficiência intelectual, desenvolvendo pesquisa na área. A outra juíza é habilitada nas áreas da deficiência

auditiva e intelectual, com experiência docente no Ensino Fundamental e mestrando em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial. O outro juiz é licenciado e especialista em História, com experiência docente no Ensino Fundamental na área de História e Geografia, mestrando em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial.

Após a análise dos juízes e a realização dos ajustes sugeridos, o material foi apresentado para equipe de especialistas – DOT-EE e CEFAI – para finalização dos indicadores avaliativos. Obviamente foram realizadas adequações e aproximações das expectativas gerais para aqueles com deficiência intelectual.

O Referencial da Aprendizagem está composto de três áreas a serem avaliadas:

1- Instituição Escolar: Análise da Necessidade de Adequações Específicas – esta parte consta da análise das seguintes dimensões: a instituição escolar e a análise do contexto de aprendizagem;

2- Áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: aspectos da percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, memória e desenvolvimento sócio-afetivo;

3- Áreas curriculares do 1º ao 5º ano: a partir das expectativas de aprendizagem geral e conta com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física.

Na área de Artes e Educação Física, encontramos forte potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Assim, com base nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem, do Ensino Fundamental I, consideramos que as expectativas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar seu cotidiano e suas especificidades, e fazer os registros de forma descritiva, como verá na proposição das tabelas avaliativas.

A avaliação deverá ser realizada, inicialmente, pela escola através do estudo de caso para verificação das condições e das adequações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência intelectual, seja no contexto geral da escola ou no contexto específico de aprendizagem. Neste primeiro momento, o registro é descritivo, embora estejam apresentados alguns indicadores para reflexão da equipe escolar.

É importante destacar que o processo de avaliação é contínuo, intenso e deve ocorrer em vários momentos da prática pedagógica. Aqui trata-se de um momento inicial, de conhecimento do caso, quando a equipe se reúne em busca de dados que possam iluminar a prática escolar com algum aluno especificamente.

Num segundo momento, a proposta é que se proceda a avaliação pedagógica do aluno, considerando as áreas do desenvolvimento e do currículo, o que ocorrerá em diferentes momentos no decorrer do ano letivo.

Em síntese, através do RAADI serão avaliados os seguintes aspectos:

1- A instituição escolar: análise da necessidade de adequações específicas:

- 1.1 Conhecimento prévio sobre o aluno: aspectos conhecidos pela escola e os dados que a escola precisa saber;
- 1.2 Definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos;
- 1.3 Definição do cronograma das ações.

2- A ação pedagógica: a análise do contexto de aprendizagem:

- 2.1 A sala de aula;
- 2.2 Os recursos de ensino e aprendizagem;
- 2.3 As estratégias metodológicas.

3- O aluno com deficiência intelectual: análise do desenvolvimento e da aprendizagem:

3.1 Áreas do desenvolvimento:

- 3.1.1 Percepção;
- 3.1.2 Motricidade;
- 3.1.3 Desenvolvimento verbal;
- 3.1.4 Áreas menmônicas;

3.1.5 Desenvolvimento sócio-emocional.

3.2 Áreas Curriculares:

3.2.1 Língua Portuguesa;

3.2.2 Matemática;

3.2.3 Natureza e Sociedade;

3.2.4 Artes e Educação Física.

A avaliação curricular poderá ser realizada bimestralmente e o professor deverá anotar a condição do aluno em cada uma das expectativas, utilizando-se para isto do seguinte código:

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

Nas planilhas de avaliação curricular, os professores encontrarão expectativas que não sofreram alterações, uma vez que se espera que a criança com deficiência intelectual possa, como os outros, atingir aquela expectativa. Utilizamos um asterisco (*) nas expectativas que sofreram alguma adequação para atender as necessidades específicas deste aluno, e também foram previstas algumas expectativas específicas para os alunos com deficiência intelectual, estes casos estão apontados com o uso apenas do asterisco (*). Exemplificamos na tabela 1.

Tabela 2: Demonstrativo da organização das tabelas de avaliação

EXPECTATIVA ORIGINAL	EXPECTATIVA COM ALTERAÇÕES	EXPECTATIVA ESPECÍFICA
LÍNGUA PORTUGUESA Leitura – 1º ano		
P2 - Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.	P2* Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração.	
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações), e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto.		
P11 - Recuperar informações explícitas.	P11* Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.	
		P*Apresentar postura de leitura, folheando portadores de textos da direita para a esquerda, acompanhando com o dedo.
LÍNGUA PORTUGUESA Produção Escrita – 2º ano		
P22 - Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.	P22* Participar da produção de texto mesmo que oralmente, levando em conta o gênero (receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, ou com a ajuda do escriba	
		P*Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos e segurando lápis com dedos polegar e indicador, realizando traços da direita para a esquerda.

Assim foi feito em todas as tabelas, de todos os anos curriculares, em todas as áreas do conhecimento, exceto Artes e Educação Física, como mencionado anteriormente, onde as tabelas serão descritivas e o professor deverá, então, apenas relatar ou descrever as competências observadas, tendo como indica-

tivo o próprio material de Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem, do Ensino Fundamental I.

Com este material inicial espera-se que a escola tenha indicativos mais consistentes para avaliar e acompanhar o desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual, enfatizando seu potencial de aprendizagem curricular. De posse dos dados avaliativos, a escola poderá traçar um planejamento mais pontual para cada um dos alunos com deficiência intelectual, fazendo registros da evolução de sua aprendizagem e acompanhando sua trajetória escolar.

Vale ressaltar que cada um é único, assim também os alunos com deficiência intelectual apresentam diferenças intensas e importantes entre si, portanto, cabe ao professor e toda equipe da escola considerar as peculiaridades de seus alunos e avaliá-los buscando as competências curriculares na forma particular de apreensão destes alunos. Assim, não é esperar que eles alcancem e realizem o processo educativo como os outros, ao contrário, trata-se exatamente de considerar suas especificidades, mas ao mesmo tempo, observar que muito de seu conhecimento e desempenho estão diretamente ligados às expectativas de aprendizagem curricular.

Não é necessário e nem desejável que se crie uma situação artificial de avaliação, ao contrário, o professor deve exercitar seu potencial de observação, registrando aspectos do desenvolvimento e do desempenho escolar de seu aluno através das planilhas propostas, a partir das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – ciclo 1. Acreditamos que é na dinâmica da sala de aula, no cotidiano das atividades pedagógicas e nos registros particulares de cada professor que poderemos inaugurar uma nova forma de avaliar e acompanhar o desenvolvimento educacional escolar do aluno com deficiência intelectual.

Também gostaríamos de reafirmar os fundamentos teóricos que sustentam a proposta de avaliação contida neste referencial e a expectativa de que a escola possa ter maior clareza de áreas ainda em desenvolvimento, ou seja, ações que o aluno realiza com ajuda, correspondente a zona de desenvolvimento potencial, que deverá receber especial atenção do professor em suas proposições pedagógicas cotidianas para que, aquilo que o aluno resolve com ajuda hoje, possa ser realizado com independência amanhã, instalando-se em sua zona de desenvolvimento real.

O objetivo é possibilitar, à escola e ao professor, indicativos e referências para o processo de avaliação, no sentido de captar as potencialidades do aluno com deficiência intelectual para a aprendizagem formal e sistemática, exigida para o ensino fundamental, mesmo que com adequações específicas relativas à natureza de suas necessidades educacionais especiais.

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

– RAADI –

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

1 - INSTITUIÇÃO ESCOLAR ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS		
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.		
I - Conhecimento prévio sobre o aluno		
Aspectos conhecidos pela escola	O que a escola precisa saber	Informantes
Outras informações a serem coletadas:		
II - Definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos		
Recursos existentes na escola	Recursos a serem providenciados	
Planejamento para a aquisição dos recursos necessários:		
III - Definição do cronograma das ações		
Informações complementares	Aquisição dos recursos	

INDICADORES AVALIATIVOS	
I - Conhecimento prévio sobre o aluno	
<p>Aspectos conhecidos pela escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • histórico de nascimento; • histórico familiar; • rotina e convivência familiar; • atividades de seu cotidiano; • preferências do aluno; • trajetória escolar; • avaliações pedagógicas anteriores. <p>Informações complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento neuro-psico-motor; • avaliações clínicas existentes; • atendimentos clínicos recebidos; • hipótese diagnóstica ou diagnóstico médico. 	<p>O que a escola precisa saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • como realizar o levantamento de dados desconhecidos; • definir responsáveis pela coleta de informações.
II - Definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos	
<p>Analisar recursos materiais e humanos facilitadores para a aprendizagem do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • análise do número de alunos na classe em que será ou está matriculado; • suporte pedagógico especializado: tipo e frequência ao atendimento; • materiais pedagógicos necessários: específicos ou gerais; • organização da sala de aula: metodologia e didática; • processo de avaliação pedagógica: adequações necessárias; • definir os recursos não disponíveis na escola, forma de aquisição e implementação; 	
III - Definição do cronograma das ações	
<p>Definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prazo e cronograma para implementação das ações delineadas; • definir responsabilidades na exequibilidade dos prazos; • definir calendário de acompanhamento e avaliação das ações. 	

2 - A AÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.	
I - A sala de aula	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos críticos para o aluno
II - Os recursos de ensino e aprendizagem	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem modificados
III - As estratégias metodológicas	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem observados

INDICADORES AVALIATIVOS
I - A sala de aula
<p>Com base nas condições específicas do aluno DI analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as características físicas da sala de aula; • a organização espacial da sala de aula na escola; • a organização do espaço interno da sala de aula; • a disposição das carteiras; • a existência de murais informativos; • a existência de espaços para exposição de materiais dos alunos; • a possibilidade de mobilidade interna na sala de aula. <p>Analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se as condições existentes são favorecedoras ao aluno com DI; • a necessidade de modificações na organização interna da sala de aula.
II - Os recursos de ensino e aprendizagem
<p>Com base nas condições específicas do aluno analisar os recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • materiais pedagógicos diversos: papéis variados, lápis coloridos, giz de cera, tintas, pincéis, revistas, gibis, livros, materiais de contagem, jogos etc.; • orientação do professor especialista ao professor comum; • recursos específicos para: ciências, matemática, artes etc.; • necessidade de recursos específicos para o aluno DI.
III - As estratégias metodológicas
<p>Com base nas condições específicas do aluno com DI analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o planejamento de ensino e suas características; • a exeqüibilidade do planejamento; • a organização e seqüenciação dos conteúdos curriculares; • a organização do tempo de aprendizagem; • os agrupamentos; • a estratégias de mediação; • a significação dos conteúdos para o aluno DI; • a qualidade das relações interpessoais; • a diversidade das propostas pedagógicas; • a qualidade do material apresentado; • a rotina de aula; • a proposição de atividades diversificadas; • as adequações a serem realizadas para atender o aluno com DI; • as principais dificuldades relacionadas ao aluno com DI.

3 - O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM		
3.1 - ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO		
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.		
I - Percepção		
1 - Percepção Visual		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Percepção Auditiva		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
3 - Percepção Espacial Geral		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
II – Motricidade		
1 - Esquema Corporal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Coordenação grafo-manual		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação

III - Desenvolvimento Verbal		
1 - Compreensão Verbal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Raciocínio Verbal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
3 - Fluência Verbal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
IV - Áreas Menmônicas		
1 - Memória Visual		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Memória Verbal e Numérica		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
V - Desenvolvimento socio-emocional		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação

INDICADORES AVALIATIVOS
I - Percepção
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepção visual: observar se é capaz de distinguir diferenças e semelhanças em objetos, desenhos, entre letras e números. 2. Percepção auditiva: observar se é capaz de distinguir diferentes sons em si mesmo, em objetos, no ambiente e se é capaz de perceber intensidades e localização de sons. 3. Percepção Espacial-geral: observar se é capaz de observar distanciamento, posicionamento, espessura, tamanho e direções. Organização pessoal e espacial do aluno em relação ao ambiente.
II - Motricidade
<ol style="list-style-type: none"> 1. Esquema corporal: observar condições de equilíbrio motor, a capacidade de aplicar conceitos espaciais e de lateralidade em seu próprio corpo, se é capaz de reproduzir estruturas rítmicas. 2. Coordenação grafo-manual: observar a qualidade dos traçados realizados com instrumentos grossos e finos, representação gráfica esquemática ou reconhecível.
III - Desenvolvimento Verbal
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão verbal: compreensão de diálogo, entendimento das palavras e seus significados aplicados, definição de palavras por suas características, compreensão do significado de uma leitura oral de um texto ou explicação. 2. Raciocínio Verbal: compreensão de relações de igualdade e diferença entre duas ou mais palavras, compreende relações entre o essencial e secundário num texto ou numa história. 3. Fluência Verbal: faz relatos do cotidiano ou de histórias com seqüência lógica e compreensiva, inventa frases, descreve cenas, faz narrativas orais, manifesta e explica seus pensamentos ou idéias.
IV - Áreas menmônicas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Memória visual: reconhece lugares conhecidos e desconhecidos, reconhece itinerários de seu cotidiano, lembra-se de narrativas e reconta histórias oralmente, repete uma seqüência de palavras significativas. 2. Memória verbal e numérica: relata coisas que fez durante o dia em seqüência temporal correta, é capaz de dar recados em ambiente familiar ou escolar, repete frases complexas, reconhece datas significativas como: aniversário, páscoa e natal. Sabe dizer a sua idade e reconta contos e histórias com suas próprias palavras.
V - Desenvolvimento socio-emocional
<p>Observar: integração ao grupo, aspectos de colaboração e atividades no grupo, timidez excessiva, estado emocional, reação à frustrações, enfrentamento de medos e inseguranças.</p>

3. 2 - ÁREAS CURRICULARES				
I - LÍNGUA PORTUGUESA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LEITURA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.				
P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração.				
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto.				
P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.				
P* Apresentar postura de leitura, folheando portadores de textos da direita para a esquerda, acompanhando com o dedo.				
P* Ler hipoteticamente para os colegas, a partir do sentido das ilustrações.				
P* Reconhecer espaço onde ocorrem os eventos narrados: se história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P* Estabelecer diferença entre a escrita e outras formas gráficas: desenhos, números, ilustrações e ícones.				
P22* - Participar da produção de texto mesmo que oralmente, levando em conta o gênero (receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, mesmo que rudimentar ou figurativa, ou com a ajuda do escriba.				
P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que não fielmente.				
P25* - Revisar o texto apoiado no professor ou parceiro para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos: lista, legenda, bilhete e notícia.				
P26* - Escrever texto de memória (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que rudimentar ou figurativa, ou com ajuda do escriba.				
P30* - Nomear as partes da imagem que compõem um texto, levando em conta o gênero, com o apoio do professor ou colega mais experiente.				

P31* - Participar de revisão de texto apoiado na leitura em voz alta do professor e com suporte do colega ou de fichas.				
P* Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos, realizando traços da direita para a esquerda.				
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).				
P48* - Compreender e contextualizar o uso de recursos gráficos em determinado gênero: imagem, setas, subtítulos e números.				
ESCUITA – PRODUÇÃO ORAL				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.				
P54* - Recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.				
P 55* - Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.				
P56* - Responder as dúvidas do interlocutor através de apontamentos, figuras e desenhos.				
* Dar recados simples				
P58* - Recitar de memória pequenos versos ou canções populares.				
P63* - Postura de atenção a instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes, participar da busca de temas específicos, mesmo que através de figuras.				
P68* - Participar de comentários sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.				
P70* - Compreender instruções orais de cada parte da atividade, para executar ações pertinentes como: jogos, brincadeiras e canções.				
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P71 - Perceber as diferenças entre escrita e outras formas gráficas.				

P72* - Distinguir as letras do alfabeto.				
P73* - Escrever seu próprio nome a partir do modelo (ficha)				
P74* - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo.				
P76* - Localizar seu nome na lista de nomes da classe, a partir de modelo.				
P77* - Realizar representações gráficas correspondentes aos assuntos tratados (desenhos, figuras, colagem).				
P* Nomear representações gráficas correspondentes aos assuntos tratados (desenhos, figuras, colagem)				
P* - Realizar produções de escrita através de hipóteses iniciais do sistema de escrita.				
P* - Estabelecer relações entre logotipos e escrita convencional das palavras conhecidas, por exemplos: palavras contidas em rótulos de achocolatado, refrigerantes, bolachas e balas.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Língua Portuguesa:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

II - MATEMÁTICA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM				
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
NÚMERO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M01 - Reconhecer a utilização de números no seu contexto diário.				
M02* - Formular hipóteses sobre escritas numéricas relativas a números familiares, como a idade, o número da casa etc., mesmo que com apoio.				
M03* - Identificar de forma dirigida, escritas numéricas relativas a números freqüentes, como os dias do mês, o ano etc.				
M04 - Formular hipóteses sobre a leitura e escrita de números freqüentes no seu contexto doméstico.				
M05 - Realizar a contagem de objetos (em coleções móveis ou fixas) pelo uso da seqüência numérica (oral).				
M06 - Fazer contagens orais em escala ascendente (do menor para o maior) e descendente (do maior para o menor), contando de um em um, com ajuda.				
M07* - Formar pares e agrupamentos simples, com ajuda direta, para facilitar a contagem e a comparação entre duas coleções.				
M08* - Comparar a quantidade de objetos de duas coleções, identificando a que tem mais, a que tem menos, ou se têm a mesma quantidade.				
M09* - Produzir escritas numéricas de números familiares e freqüentes.				
M* - Realizar contagem numérica oral em situações de brincadeiras.				
M* - Identificação dos números em seu contexto diário e escolar – sala de aula				
M* - Realizar a escrita dos números, a partir de modelo.				
M* - Relacionar número a quantidade simples, com ajuda direta do professor ou colega mais experiente.				
OPERAÇÕES				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M10* - Relacionar, com ajuda, o número obtido em uma coleção de objetos (até dez).				
M11* - Indicar, com ajuda, o número que será obtido se forem acrescentados objetos a uma coleção dada (até dez).				

M12* - Indicar, com ajuda, o número que será obtido se forem retirados objetos de uma coleção dada (até dez).				
M13* - Comparar quantidades de objetos em duas coleções, identificando o que tem mais.				
M14* - Compor, com ajuda, uma coleção acrescentando mais objetos que outra coleção dada e experienciando operações aditivas.				
M15* - Organizar, com orientação, os objetos de uma coleção em partes com o mesmo número de objetos em situações em que isso for possível.				
ESPAÇOS E FORMAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M16 - Identificar pontos de referência para indicar sua localização na sala de aula.				
M17* - Indicar oralmente a posição onde se encontra no espaço escolar e representá-la por meio de desenhos, com ajuda.				
M18* - Experienciar e explorar o espaço escolar e indicar oralmente trajetórias.				
M19* - Acompanhar com ajuda a leitura de croquis simples que indiquem a posição de um objeto ou pessoa.				
M20* - Acompanhar com ajuda a leitura de croquis simples que indiquem a movimentação de um objeto ou pessoa.				
M21 - Identificar semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos de seu cotidiano				
M22 - Identificar nos objetos de seu cotidiano superfícies planas e arredondadas.				
M23 - Representar objetos do seu cotidiano, por meio de desenhos.				
M24 - Montar e desmontar embalagens e explorar as peças que deve utilizar para remontá-las.				
GRANDEZAS E MEDIDAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M* - Explorar e reconhecer diferentes grandezas.				
M25* - Identificar, de forma dirigida, dias da semana, explorando o calendário.				
M26* - Identificar, de forma dirigida, os meses do ano, explorando o calendário.				
M27* - Recordar e descrever oralmente seqüências de acontecimentos referentes ao período de um dia.				

M28 - Participar de diferentes estratégias para medir comprimentos, massas e capacidades de vasilhames, sem uso de unidades de medidas convencionais.				
M29* - Realizar, em grupo, estimativas que envolvam medidas (por exemplo: quantos passos é preciso dar para chegar a um determinado local, quantos copos de água são necessários para encher um recipiente).				
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M30* - Participar em pequenos grupos e de forma dirigida de preenchimento de fichas de identificação com dados numéricos pessoais, como idade, altura, número de irmãos, peso etc.				
M31* - Criar, com ajuda, formas de registros pessoais (como desenhos, códigos).				
M32* - Observar o registro em tabelas simples observações do grupo sobre condições do tempo, eventos da semana, por exemplo.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Matemática:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

III - NATUREZA E SOCIEDADE				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM				
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
TEMA: Lugar onde vivemos				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar seu cotidiano e suas especificidades.				
C1 - Identificar no ambiente próximo (sala de aula, escola, casa) diferentes elementos tanto do mundo natural como construídos pelo ser humano.				
C2 - Observar, identificar e classificar no ambiente próximo diferentes tipos de plantas e animais que ali habitam ou fragmentos deles como: sementes, folhas, frutos, penas, pêlos, esqueletos.				
C3 - Estabelecer semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais.				
C4 - Observar a natureza, valorizando cuidados necessários para a preservação da água limpa, dos animais e das plantas.				
C5 - Observar e identificar no ambiente próximo variados materiais, equipamentos, objetos e produtos industrializados, reconhecendo diferentes funções, usos e localização.				
C6 - Comparar e classificar diferenças em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais (com segurança).				
C7 - Identificar e valorizar comportamen de segurança, prevenção de acidentes e conservação no uso de objetos, como faca, tesoura, vidros, latas e pregos.				
C8 - Identificar os perigos de inalar, pôr na boca, ingerir e manipular alguns objetos de uso doméstico como álcool, água sanitária, inseticidas, perfumes e outros materiais tóxicos, valorizando atitudes seguras.				
C9 - Valorizar atitudes de higiene promovendo a saúde individual e dos grupos a que pertencem (sala de aula, escola e casa).				
GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre

Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar seu cotidiano e suas especificidades.				
G1 - Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).				
G2 - Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens nos lugares de vivência da criança (moradia, escola e rua).				
G3 - Observar as semelhanças e as diferenças nos elementos naturais e construídos das paisagens do cotidiano.				
G4 - Reconhecer elementos naturais e construídos, a partir da observação de ilustração.				
G5 - Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo.				
G6 - Observar, identificar e classificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor para iniciar a construção da noção de proporção e de legenda.				
G7 - Localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) em caminhos costumeiros, comparando as distâncias entre eles.				
HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar seu cotidiano e suas especificidades.				
H1 - Relacionar lugares e tempos vividos no cotidiano (na casa, escola, ruas, parque, bosques) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente.				
H2 - Distinguir medições e marcadores de tempo cronológico (manhã, tarde, noite, hora, dias da semana, dias e meses), nas suas vivências cotidianas.				
H3 - Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer).				
H4 - Identificar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula.				

H5 - Identificar os sujeitos (pessoas, famílias, grupos) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares, escolares, sociais).				
H6 - Reconhecer diferentes tipos de grupo de convivência (por nome, idade, sexo e pertencimento - família, escola, sala de aula, profissão, local de nascimento).				
H7 - Reconhecer as diferenças e semelhanças do grupo da sala de aula: idades, acordos e desacordos entre pessoas e grupos no desencadear dos acontecimentos vividos.				
H8 - Construir uma forma de marcar (por exemplo linha do tempo), com os acontecimentos vividos pela classe (história da sala de aula) ao final do período letivo.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

IV - ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Percepção
Experimentação
Criação/produção
Comunicação/representação
Crítica/autocrítica

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

- RAADI -

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor do aluno: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

RELATÓRIO PEDAGÓGICO DESCRITIVO
1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS
2- A AÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
3- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
I- LÍNGUA PORTUGUESA
II - MATEMÁTICA
III – NATUREZA E SOCIEDADE

I - LÍNGUA PORTUGUESA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LEITURA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi e música.				
P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração.				
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores, estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.				
P* - Compreender placas, sinais de instrução e logotipos dispostos nos espaços públicos de seu cotidiano.				
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.				
P5* - Estabelecer a relação entre a manchete de notícia, título da história, título do gibi e o corpo do texto.				
P* - Conhecer os suportes textuais mais frequentes na vida cotidiana: jornais, revistas, panfletos, gibis, livros de literatura infantil.				
P* - Realizar leitura hipotética, acompanhando a leitura do professor ou colegas com postura de leitura: folheando portador de texto da esquerda para direita e acompanhando texto com o dedo.				
P* - Ler hipoteticamente para os colegas, a partir do sentido das ilustrações.				
P9* - Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.				
P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.				
P17* - Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.				
P* - Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves e marcas tipográficas				
P21* - Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P22* - Participar da produção de texto mesmo que oralmente, levando em conta o gênero (receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, ou com a ajuda do escriba.				
P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que não fielmente.				

P25* - Revisar o texto apoiado no professor ou parceiro para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos: lista, legenda, bilhete, notícia				
P27* - Escrever texto de memória (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que inicial ou figurativa, ou com ajuda do escriba				
P28* - Re-escrever texto a partir de modelo (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que inicial ou figurativa, ou com ajuda do escriba.				
P31* - Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor, com o apoio do modelo ou apoio direto do colega.				
P* - Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos e segurando o lápis com dedos polegar e indicador, realizando traços da direita para a esquerda.				
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).				
P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos e canções.				
P46* - Observar de forma dirigida o uso de numerais em receitas que indicam quantidades e medidas.				
P48* - Observar de forma dirigida o uso de recursos gráficos em determinado gênero: tamanho ou estilo da fonte e posição na página				
ESCUITA - PRODUÇÃO ORAL				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.				
P54* - Recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.				
P55* - Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.				
P57 - Cantar cantigas de roda.				
P* - Recitar parlendas, versos, adivinha, trova, conhecidas e memorizadas.				
P59 - Ouvir cantigas e memorizá-las para poder cantar.				
P63* - Ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes, participar da busca de temas específicos, mesmo que através de figuras.				
P68* - Participar de comentários sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.				

P70 - Compreender instruções orais para executar ações pertinentes.				
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P72* - Reconhecer as letras do alfabeto.				
P73* - Escrever seu próprio nome.				
P75* - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúscula.				
P76* - Localizar palavras significativas em textos conhecidos.				
P77* - Escrever individualmente com base em sua hipótese de escrita.				
P* - Usar a escrita para escrever listas, recados, bilhetes, nomes, com base em sua hipótese de escrita.				
P* - Estabelecer relações entre logotipos e escrita convencional das palavras conhecidas, por exemplo: palavras contidas em rótulos de achocolatado, refrigerantes, bolachas e balas.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Língua Portuguesa:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

II - MATEMÁTICA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
NÚMERO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M01* - Utilizar, com ajuda, números na quantidades de elementos de uma coleção.				
M02* - Utilizar, com ajuda, números para expressar a ordem dos elementos de uma coleção ou seqüência.				
M03* - Reconhecer, com ajuda, a utilização de números para identificar linhas de ônibus, telefones, placas de carros e registros de identidade.				
M04* - Observar e vivenciar em grupos a utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, formação de pares, agrupamentos e estimativas.				
M05* - Participar em grupo de contagem em escalas ascendente e descendente de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.				
M07* - Produzir escritas numéricas através de modelos, operando até dez.				
M08* - Utilizar a calculadora, com ajuda, para produzir escritas de números simples que são ditados.				
OPERAÇÕES				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M09* - Participar em grupo da solução de situações-problema, compreendendo alguns dos significados da adição. Atuar com suporte direto: material concreto e orientação direta do professor ou do colega.				
M10* - Participar em grupo de situações-problema de adição, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M11* - Utilizar, de forma dirigida, a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a adição.				

M12* - Participar em grupo da solução de situações-problema, compreendendo alguns dos significados da subtração. Atuar com suporte direto: material concreto e orientação direta do professor ou do colega.				
M13* - Participar em grupo de situações-problema de subtração, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M14* - Utilizar, de forma dirigida, a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a subtração.				
M15* - Iniciar a utilização de sinais convencionais (+, -, =) na escrita de operações de adição e subtração.				
M16* - Participar em grupo de situações-problema de multiplicação, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M17* - Participar em grupo de situações-problema de divisão, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M* - Relacionar número a quantidade simples, com ajuda direta do professor ou colega mais experiente.				
M* Realizar operações aditivas com materiais concretos, operando com unidade de dezena com ajuda direta do professor.				
M* - Realizar operações de subtração com materiais concretos, operando com unidade de dezena e com ajuda direta do professor.				
M* - Realizar operações de multiplicação com materiais concretos, operando com unidade de dezena com ajuda direta do professor.				
M* - Realizar operações de divisão com materiais concretos, operando com unidade de dezena e com ajuda direta do professor.				
ESPAÇOS E FORMAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre

M18* - Localizar, com ajuda do colega ou professor, pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.				
M19* - Identificar, com ajuda do professor ou do colega, a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido.				
M20* - Observar e reconhecer, de forma dirigida, figuras geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.				
M21* - Demonstrar reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras geométricas.				
GRANDEZAS E MEDIDAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M24* - Identificar, de forma dirigida, algumas unidades de tempo (dia, semana, hoje, ontem, amanhã).				
M25* - Experimentar, de forma dirigida, o uso de instrumentos de medida conhecidos: fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc.				
M26* - Experimentar, de forma dirigida, situações que envolvam a grandeza comprimento.				
M27* - Experimentar, de forma dirigida, situações que envolvam a grandeza capacidade.				
M28* - Experimentar, de forma dirigida, situações que envolvam a grandeza massa.				
M29* - Experimentar, de forma dirigida, situações-problema que envolvam a grandeza "temperatura".				
M* - Apresentar o sistema monetário e as diferenças entre cédulas e moedas.				
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M30* - Fazer registros, com ajuda, para comunicação de idade e número de irmãos.				
M31* - Participar em grupo da leitura de informações apresentadas em tabelas simples.				

M32* - Participar em grupo da leitura de informações apresentadas por gráficos de colunas.				
M33* - Realizar, de forma dirigida, a localização de dados em folhetos de compra e de propaganda.				
M34* - Participar em grupo da organização de tabelas simples para registrar observações realizadas de idade, número de irmãos, peso de animais etc., (experenciação).				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Matemática:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

III - NATUREZA E SOCIEDADE				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
TEMA: Modos de viver				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
C1* - Reconhecer cuidados com a higiene em diferentes lugares de vivência .				
C2 - Identificar responsabilidades para a manutenção do ambiente saudável em locais de uso individual e coletivo.				
C3* - Observar, sob orientação direta, sinais vitais no próprio corpo, como batimento cardíaco, respiração pulmonar, temperatura e movimentos reflexos para a promoção da saúde e o autocuidado.				
C4* - Perceber a importância da vida aos elementos do ambiente, como água, ar, alimentação, calor e luz solar.				
C5* - Vivenciar e perceber diferentes tipos de alimentos, sua adequação e necessidade para o desenvolvimento do corpo e manutenção da saúde, incluindo informações de culturas diversas.				
C6* - Perceber com ajuda que uma alimentação inadequada pode levar a prejuízos para a saúde.				
C7* - Comparar, com ajuda, diferentes modos de alimentação, locomoção e reprodução entre os seres vivos.				
C8 - Reconhecer a importância dos órgãos sensoriais dos seres vivos na percepção do ambiente onde vivem e seu papel na interação com os outros.				
C9* - Diferenciar, com ajuda, comportamentos dos animais (procurar comida, procriar, fazer abrigos) daqueles exclusivamente humanos (ter amigos, conversar, namorar, desenhar, escrever, produzir alimento e cozinhar, viver em famílias, construir cidades).				
GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
G1* - Perceber e registrar com ajuda, os percursos diários, entre a casa e a escola.				

G2* - Localizar, com ajuda, nos desenhos dos trajetos, informações como pontos de referência de seu bairro.				
G3* - Elaborar maquete, em grupo e com ajuda direta, que represente os lugares de vivência, como sala de aula, escola, moradia, ruas, destacando os pontos de referência.				
G4* Desenvolver através de vivências e orientações diretas, noções de localização espacial (dentro e fora, ao lado, entre), e orientação (esquerdo e direito).				
G5 - Observar e desenhar objetos em diferentes posições: verticais (de cima para baixo), laterais e frontais.				
G6 - Identificar os recursos da natureza (madeira, areia, argila, brita) na construção e produção da moradia.				
G7* - Reconhecer através de vivências e orientações diretas, as mudanças que ocorrem no tempo durante o dia, observando nuvens, chuva e alterações na temperatura.				
G8* - Identificar através de vivências e orientações diretas, as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.				
G9* - Identificar, com ajuda, os deslocamentos realizados para transportar alimentos perecíveis e não-perecíveis.				
G10 - Identificar e elaborar em grupo e com ajuda, mapa com os locais de origem dos alimentos e onde são comercializados.				
G11 - Reconhecer com orientação do professor, os lugares onde se compram alimentos e suas características, e se são industrializados ou naturais.				
HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
H1* - Utilizar em atividades de grupo e com ajuda dos colegas, medições e marcadores de tempo cronológico nas suas relações com acontecimentos vividos para apreender noções de tempo vivido.				
H2* - Identificar, com ajuda do grupo, algumas normas culturais relacionadas a cuidados pessoais e os do grupo de convívio sobre higiene				
H3* - Vivenciar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos.				
H4* - Marcar, através de orientação do professor, os diferentes momentos da vida doméstica e da classe no que se refere as festas, brincadeiras e jogos, utilizando marcadores de tempo.				

H5* - Reconhecer mudanças e permanências em hábitos culturais vividos no decorrer de determinado tempo (semana, mês).				
H6* - Desenvolver noções entre hábitos alimentares e cuidados com a saúde com medições de tempo (hora das refeições e de higiene, formas de convivência nas refeições).				
H7 - Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos alimentares e de cuidados com a saúde (comparação com os costumes dos avós e de outros tempos).				
H8 - Identificar alimentos cotidianos e as rotinas alimentares diárias e em situações especiais - festas e comemorações.				
H9 - Identificar hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões: cotidianas e festivas.				
H10* - Identificar e diferenciar objetos utilizados no preparo, consumo, produção e conservação de alimentos, em seus hábitos alimentares cotidianos.				
H14 - Reconhecer mudanças e permanências dos acontecimentos ao longo do ano.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

IV - ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Percepção
Experimentação
Criação/produção
Comunicação/representação
Crítica/autocrítica

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

- RAADI -

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor do aluno: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

RELATÓRIO PEDAGÓGICO DESCRITIVO
1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS
2- A AÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
3- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
I- LÍNGUA PORTUGUESA
II - MATEMÁTICA
III – NATUREZA E SOCIEDADE

I - LÍNGUA PORTUGUESA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LEITURA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi e música.				
P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito, ou apoiando-se na ilustração.				
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.				
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.				
P6* - Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.				
P9* - Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.				
P11* - Recuperar informações explícitas de texto mesmo que através de desenho ou imagens.				
P17* - Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc...				
P20* - Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves e marcas tipográficas.				
P21* - Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete) com base em sua hipótese de escrita.				
P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que não fielmente.				
P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.				
P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.				

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).				
P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos e canções.				
P40 - Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.				
P48* - Observar de forma dirigida o uso de recursos gráficos em determinado gênero: tamanho ou estilo da fonte, posição na página				
P51* - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas, e perceber as diferenças entre outros gêneros.				
ESCUTA - PRODUÇÃO ORAL				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.				
P54* - Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo a características do texto-fonte.				
P 55* - Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.				
P58* - Recitar poesias, versos e trovas conhecidas.				
P63* - Ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes. Participar da busca de temas específicos, mesmo que através de figuras.				
P65 - Apreciar poemas lidos ou recitados.				
P68* - Realizar comentários, mesmo que simples, sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.				
P70 - Compreender instruções orais para executar ações pertinentes.				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre

P79* - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever).				
P80 - Segmentar o texto em palavras.				
P81 - Empregar letra maiúscula em nomes próprios.				
P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.				
P73 - Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.				
P76* - Localizar palavras conhecidas em textos trabalhados em sala de aula.				
P77 - Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional.				
P78 - Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Língua Portuguesa:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

II - MATEMÁTICA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
NÚMERO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M01* - Ler e escrever números do sistema de numeração decimal.				
M02* - Comparar e ordenar números, em ordem crescente, até dez, com apoio.				
M03* - Vivenciar em grupo e perceber com ajuda, situações-problema que envolvam relações entre números, tais como: ser maior que, ser menor que.				
M04* - Utilizar a calculadora para produzir e comparar escritas numéricas.				
M05* - Utilizar a calculadora, com ajuda, para produzir e comparar escritas numéricas.				
M* - Fazer a correspondência numérica com a quantidade, mesmo que com ajuda.				
OPERAÇÕES				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M06* - Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a adição, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.				
M07* - Utilizar, com ajuda, a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo de adições.				
M08* - Utilizar, com ajuda direta e suporte de material concreto, uma técnica convencional para calcular o resultado de adições, operando com as unidades de dezena.				
M09* - Utilizar, com ajuda, a calculadora para validar resultados obtidos de cálculo de adição.				
M10* - Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a subtração, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.				
M12* - Utilizar, com ajuda, a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo de subtrações.				
M13* - Utilizar, com ajuda direta e suporte de material concreto, uma técnica convencional para calcular o resultado de adições, operando com as unidades de dezena.				
M14* - Utilizar, com ajuda, a calculadora para validar resultados obtidos de cálculo de subtração.				
M15* - Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a subtração, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.				

M16* - Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a multiplicação, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.				
M17* - Utilizar, com ajuda, a calculadora para validar resultados obtidos de cálculo de multiplicação.				
M19 - Utilizar sinais convencionais (+, -, X, : e =) na escrita de operações multiplicação e divisão.				
M20* - Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a divisão, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.				
ESPAÇOS E FORMAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M21* - Acompanhar em grupo a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços e croquis.				
M22* - Acompanhar em grupo a interpretação movimentação de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços e croquis.				
M23* - Relacionar, com orientação direta, figuras tridimensionais (como cubos, paralelepípedos, esferas, cones, cilindros e pirâmides), com elementos naturais e objetos do mundo que o cerca.				
M24* - Perceber, com orientação direta, semelhanças e diferenças entre figuras tridimensionais e bidimensionais, comparando cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos.				
M25* - Perceber, com orientação direta, semelhanças e diferenças entre figuras tridimensionais e bidimensionais, comparando pirâmides e triângulos, esferas e círculos.				
M26* - Identificar, com orientação direta, semelhanças e diferenças entre pirâmides, cubos e paralelepípedos, observando seus elementos.				
M27* - Identificar, com orientação direta, semelhanças e diferenças entre cones, cilindros e esferas, observando seus elementos.				
GRANDEZAS E MEDIDAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M28* - Vivenciar situações-problema que envolvam a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.				
M29* - Realizar, com ajuda e de forma dirigida, possíveis trocas entre cédulas e moedas em razão de seus valores.				
M30* - Identificar, de forma dirigida, algumas unidades de tempo (dia, semana, mês), consultando calendários e fazer leitura de horas e minutos, em relógios digitais.				

M31* - Produzir desenhos ou escritas, de forma dirigida e com ajuda, para comunicar o resultado de uma medição, não necessariamente com uso de unidades convencionais.				
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M33* - Acompanhar em grupo a interpretação de dados apresentados por meio de tabelas simples.				
M34* - Acompanhar em grupo a interpretação de apresentados por meio de gráficos de colunas e de barras.				
M35* - Criar registros pessoais (como desenhos, códigos), com orientação direta para comunicação de informações coletadas.				
M36* - Acompanhar em grupo a descrição oral de situações apresentadas por meio de tabelas e gráficos.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Matemática:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

III - NATUREZA E SOCIEDADE				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
TEMA: O que compartilhamos				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
C1* - Identificar, no ambiente conhecido, diferentes recursos naturais que compartilhamos: água, ar, vento, solo, calor e luz solar por meio de observações diretas, fotos e ilustrações, e sob orientação do professor.				
C2* - Comparar a respiração no meio terrestre dos animais e plantas, com a de algas e animais do meio aquático. Perceber as diferenças através de vivências, desenhos e figuras.				
C3* - Observar e identificar, através da vivência e orientação direta do professor, regularidades e modificações naturais no clima (umidade do ar, temperatura, ventos, chuvas, luz solar), durante um dia, ao longo de alguns dias ou semanas e no decorrer do ano.				
C4* - Reconhecer e perceber, com ajuda direta do professor e dos colegas, através de vivências, desenhos e filmes, as regularidades no dia e na noite ao longo de dias, semanas e ano, tais como luz solar, temperatura, presença de nuvens e de chuvas, identificando alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade durante o verão (estação chuvosa).				
C5* - Conhecer algumas características da água doce (limpa, potável, mineral, poluída).				
C6 - Observar infiltrações da água em diferentes tipos de terrenos (asfalto, mato e solo descoberto).				
C8* - Reconhecer, através de vivências, desenhos, filmes e orientações, componentes hidráulicos básicos (torneiras, registros, canos, caixa d'água, ralos) que permitem a circulação de líquido em casa.				
C9* - Reconhecer através de experiências concretas realizadas na aula, que a água dissolve muitos materiais.				
C10* - Brincar e vivenciar formas e tamanhos das sombras formadas pela luz do sol, observando as posições do sol em diferentes horários do dia.				
C11* - Identificar diretamente no céu as mudanças no formato visível da lua.				

GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
G1 - Descrever e desenhar os objetos e fenômenos observados nas paisagens do cotidiano.				
G2* - Elaborar e organizar, sob orientação, símbolos para identificar os diferentes lugares, objetos e fenômenos presentes no dia-a-dia.				
G3* - Identificar, com ajuda e orientação direta, os períodos chuvosos e relacionar algumas causas das enchentes como: o relevo, a ocupação humana, a impermeabilização e perda de cobertura vegetal.				
G4 - Conhecer as diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos e maquetes).				
G5* - Perceber as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano, mesmo que de forma dirigida.				
G6* - Participar da elaboração de mapa do bairro com vários pontos de referência, organizando legenda definida de forma compartilhada com os alunos.				
Possibilitar aos alunos com deficiência intelectual a compreensão dos elementos abaixo, mesmo que necessite de ajuda direta e de apoio. Considerar suas especificidades.				
G7 - Observar as cores, as formas das nuvens no céu durante o dia e a presença de umidade (chuva, garoa).				
G8 - Comparar as diferenças e as semelhanças dos fenômenos meteorológicos ao longo do dia e do ano.				
G9 - Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos no cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).				
G10 - Reconhecer a importância dos serviços públicos para a comunidade local.				
G11 - Identificar as diferentes utilizações do espaço público (lazer, manifestações culturais).				
G12 - Leitura de plantas e mapas para localizar os lugares onde estão os equipamentos públicos.				
HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
H1* - Conhecer e vivenciar as formas de acesso, hábitos e uso da água nas vidas familiar e escolar.				

H2* - Conhecer com ajuda de vivências, desenhos, filmes, diferentes formas de acesso e consumo de água.				
H3* - Perceber, com ajuda e sob orientação direta, as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.				
H4* - Perceber a história do convívio com a água e produções artísticas (música, pintura, desenhos).				
H5* - Conhecer elementos culturais indígenas e nacionais.				
H7* - Vivenciar as tradições culturais e as festas do presente.				
H8* - Perceber elementos da vida urbana, diferentes da vida rural.				
H10* - Compreender as marcas do passado na sua constituição familiar. Verificar elementos diretos.				
H11* - Explorar espaços de memórias da cidade (museus, exposições).				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

IV - ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Percepção
Experimentação
Criação/produção
Comunicação/representação
Crítica/autocrítica

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

- RAADI -

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor do aluno: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

RELATÓRIO PEDAGÓGICO DESCRITIVO
1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS
2- A AÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
3- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
I- LINGUA PORTUGUESA
II - MATEMÁTICA
III – NATUREZA E SOCIEDADE

I - LÍNGUA PORTUGUESA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LEITURA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi e música.				
P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.				
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.				
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.				
P6* - Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.				
P9* - Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.				
P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de palavras-chaves ou marcas tipográficas.				
P12* - Localizar de forma dirigida informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.				
P14* - Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.				
P15* - Levantar de forma dirigida as idéias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.				
P16* - Descrever personagens e identificar o narrador.				
P17* - Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.				
P18* - Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula de forma dirigida.				
P19* - Identificar o conflito gerador de forma dirigida.				

P20* - Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves, marcas tipográficas				
P21* - Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete), com base em sua hipótese de escrita.				
P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista), a partir de modelo oferecido pelo professor.				
P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero.				
P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.				
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).				
P35* - Reconhecer, com apoio direto, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.				
P36* - Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.				
P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhos, contos e canções.				
P47 - Compreender a função dos numerais na orientação da subdivisão do tema.				
P48 - Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero.				

P51 - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas.				
ESCUITA - PRODUÇÃO ORAL				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.				
P54* - Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.				
P 55* - Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.				
P58* - Recitar poesias, versos e trovas conhecidas.				
P60* - Colaborar na preparação de roteiro para realizar entrevista.				
P62 - Dramatizar textos.				
P64 - Expor assuntos pesquisados, com ajuda do colega, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.				
P65 - Apreciar poemas lidos ou recitados.				
P66 - Relatar experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal.				
P69* - Reconhecer e assumir, com ajuda, os papéis do entrevistador (abre e fecha, faz perguntas, pede a palavra do outro, introduz novos assuntos, re-orienta a interação), e do entrevistado (responde e fornece as informações).				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P80 - Segmentar o texto em palavras.				
P82 - Segmentar corretamente as palavras na passagem de uma linha para outra.				
P83 - Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros.				
P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.				

P85* - Pontuar corretamente, com ajuda, os elementos de uma enumeração.				
P87* - Pontuar, corretamente, com apoio, passagens de discurso direto, diferenciando do discurso narrativo.				
P78* - Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras, e fazer uso desta hipótese na escrita de palavras conhecidas.				
P89 - Reduzir, com ajuda, os erros por interferência da fala em final de palavras.				
P93 - Escrever corretamente palavras de uso frequente.				
P94 - Acentuar palavras de uso comum.				
P97 - Formatar graficamente o texto.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Língua Portuguesa:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

II - MATEMÁTICA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
NÚMERO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M01 - Reconhecer e utilizar números naturais no contexto diário.				
M02* - Comparar e ordenar números, em ordem crescente, operando com as unidades de dezena, mesmo que com ajuda.				
M03* - Contar em escala ascendente número natural operando com as unidades de dezena.				
M04* - Resolver situações-problema concretas e de seu cotidiano, operando com as unidades de dezena.				
M05* - Reconhecer sob orientação direta, números racionais no contexto diário.				
M06* - Explorar diferentes significados das frações em situações-problema concretas (parte-todo e inteiro-metade).				
OPERAÇÕES				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M10* - Resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais, mesmo que com ajuda direta e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
M11* - Resolver multiplicações com números naturais e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				

M12* - Identificar e utilizar regularidades para multiplicar ou dividir um número por 10, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
M16* - Utilizar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
ESPAÇOS E FORMAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M17* - Identificar a posição de uma pessoa ou objeto num desenho.				
M19* - Perceber com ajuda e sob orientação, semelhanças e diferenças entre esferas, cilindros, cones e entre cubos, paralelepípedos, prismas de base triangular e pirâmides.				
M21* - Identificar triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e círculos.				
GRANDEZAS E MEDIDAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M22* - Reconhecer unidades usuais de medida, como metro, quilograma, litro, em situações concretas e sob orientação.				
M23* - Participar de resolução de situações-problema concretas que envolvam o significado de unidades de medida como metro.				
M24* - Resolver situações-problema que envolvam o significado de unidades de medida de massa, como o grama e o quilograma.				
M25* - Participar de resolução de situações-problema concretas que envolvam o significado de unidades de medida como litro.				

M26 - Utilizar, em situações-problema, unidades usuais de temperatura.				
M27* - Utilizar unidades usuais de tempo (dia, semana, mês e ano), e temperatura (quente- frio), em situações cotidianas.				
M28* - Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema concretas				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Matemática:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

III - NATUREZA E SOCIEDADE				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
TEMA 1: O que produzimos				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar seu cotidiano e suas especificidades.				
C1 - Identificar origem e processos básicos de produção de alguns alimentos não-industrializados e industrializados, a partir de embalagens e outras referências.				
C2 - Reconhecer técnicas de conservação de alimentos, como: resfriamento e adição de substâncias: sal, conservantes, ácidos.				
C3 - Reconhecer sinais de transformações, como: bolores, colônias de bactérias e gases, que ocorrem com a deterioração de alimentos ou de suas embalagens.				
C4 - Reconhecer misturas e transformações de materiais, na realização de receitas caseiras simples, como pães e bolos,				
C5 - Identificar os principais tipos de nutrientes associando-os aos alimentos comuns da dieta diária.				
C6 - Descrever os processos básicos da digestão para aproveitamento do alimento pelo corpo.				
C7 - Identificar e descrever diferentes materiais, como metais, plásticos, madeira, vidro, em produtos naturais e industrializados presentes no cotidiano e compará-los quanto à origem, propriedades e ao processo de produção.				
C8 - Valorizar formas de redução do lixo doméstico pelo consumo consciente, reconhecendo modos adequados para sua deposição em casa e na escola.				
C9 - Identificar e registrar principais diferenças entre lixo orgânico e outros tipos de resíduos domésticos e compreender os impactos ambientais que podem provocar.				
C10 - Observar e identificar procedimentos que favoreçam a coleta seletiva, reconhecendo símbolos de reciclagem e de segurança em embalagens e rótulos de produtos industrializados.				

GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
G1 - Reconhecer exemplos de matéria-prima e industrial, tendo como referência produtos artesanais e industriais do cotidiano.				
G2 - Identificar percursos dos alimentos desde a produção (plantação) até o consumo (comércio).				
G3* - Elaborar em grupos e sob orientação direta, mapas temáticos relacionados à histórias dos alimentos: origem, local da plantação, da produção e do consumo.				
G4* - Identificar, com ajuda, diferentes atividades profissionais que envolvem a produção e a circulação de produtos artesanais ou industriais.				
G5 - Identificar os locais de comercialização dos produtos agrícolas (centrais de abastecimento, feiras livres, supermercados).				
G6* - Reconhecer, com ajuda e através de atividades práticas, as formas de uso do solo na produção de alimentos.				
G7 - Reconhecer, a partir de ilustrações e mapas, elementos do ambiente do campo ou da cidade.				
G8* - Perceber, com ajuda, as principais atividades econômicas em diferentes Estados brasileiros.				
G9* - Reconhecer, com ajuda, a posição geográfica de São Paulo no abastecimento de alimentos.				
G10 - Identificar o uso de diferentes equipamentos e técnicas na produção de objetos artesanais e industrializados.				
G11 - Reconhecer os tipos de coleta do lixo e como o percebemos nas atividades diárias na cidade: catador de latas; papelão; entulho de material de construção e outros.				
G12 - Reconhecer os objetos produzidos como material reciclado e industrializado, compreendendo a relação entre produção de objetos, consumo e desperdício.				
HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
H1 - Identificar costumes alimentares dos habitantes da cidade (comida caseira, pré-pronta, fast-food) e suas mudanças e permanências no tempo.				
H2* - Identificar processos de produção, de conservação e de circulação de alimentos que abastecem a cidade.				
H3* - Identificar a relação da cidade de São Paulo com outras localidades para produção e abastecimento de alimentos (feiras, supermercados, restaurantes, cantinas, formas de transporte das áreas agrícolas para a urbana - da carroça ao caminhão etc.).				

H4 - Identificar diferentes relações de trabalho entre os moradores da cidade de São Paulo no presente e em outras épocas, distinguindo o trabalho escravo do trabalho livre.				
H5* - Identificar ferramentas, materiais e equipamentos utilizados na produção de diferentes objetos presentes no cotidiano da cidade.				
H6* - Identificar a produção e a coleta de resíduos na cidade de São Paulo.				
H7* - Perceber atividades locais e acontecimentos históricos da cidade de São Paulo com a preservação da memória de indivíduos, grupos e classes do período colonial ao presente.				
H8* - Utilizar, com ajuda, marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos) e situar a história do aluno na história da cidade.				
H9 - Reconhecer a importância da preservação do patrimônio.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

TEMA 2: Como nos comunicamos				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
CI* - Identificar e comparar, através de situações práticas e vivenciais, formas utilizadas pelos diferentes seres vivos para se comunicar e obter informações do ambiente.				
C3* - Conhecer através de figuras e relatos da prática social, diferentes formas de comunicação e informação antes e após a invenção da eletricidade.				
C4* - Conhecer sistemas e equipamentos que permitem visualizar o interior do corpo, como radiografia, ultra-sonografia e tomografia.				
C6* - Identificar os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações.				
C7* - Reconhecer, através de figuras e situações reais, comportamentos de segurança ao identificar símbolos de perigo, como: radiação, explosão, alta-voltagem e toxidez em estabelecimentos, veículos ou materiais transportados.				
GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
G1* - Perceber a importância das tecnologias nos meios de comunicação no cotidiano, como rádio, TV, jornais, revistas e Internet.				
G2* - Reconhecer ao longo dos séculos as formas de comunicação.				
G4* - Descrever diferentes formas de comunicação no dia-a-dia.				
G5* - Reconhecer nas propagandas aspectos de comunicação.				
G6* - Perceber as diferentes formas de registros como meios de informação e comunicação.				
G7 - Identificar os meios de comunicação como forma de aproximação dos lugares.				

HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
H1* - Identificar linguagens e meios de comunicação presentes na vida das crianças e da família, na escola e na cidade.				
H2 - Relacionar diferentes formas de registro (desenhos, pinturas, escritas, gravações sonoras e visuais), com sociedades de determinados locais e épocas históricas.				
H3* - Coletar, com ajuda, informações de registros produzidos em diferentes épocas da história brasileira, incluindo os produzidos pelos povos indígenas.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

IV - ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Percepção
Experimentação
Criação/produção
Comunicação/representação
Crítica/autocrítica

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

- RAADI -

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor do aluno: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

RELATÓRIO PEDAGÓGICO DESCRITIVO
1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS
2- A AÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
3- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
I- LINGUA PORTUGUESA
II - MATEMÁTICA
III – NATUREZA E SOCIEDADE

I - LÍNGUA PORTUGUESA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LEITURA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi e música.				
P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.				
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.				
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.				
P6* - Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.				
P7 - Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).				
P8 - Reconhecer, com ajuda, os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).				
P9* - Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.				
P10* - Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto e com ajuda direta, o uso de palavras no sentido figurado.				
P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de palavras-chaves ou marcas tipográficas.				
P12* - Localizar de forma dirigida informações em gráficos, tabelas, mapas etc., que acompanham o texto.				
P13* - Usar os pronomes, com orientação, como sinônimos para estabelecer coesão textual				
P14* - Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.				
P15* - Levantar de forma dirigida as idéias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.				

P16* - Descrever personagens e identificar o narrador.				
P17* - Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete), com base em sua hipótese de escrita.				
P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, com ajuda.				
P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.				
P33* - Participar da proposta de resumo de artigo de divulgação científica.				
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).				
P35* - Reconhecer, com apoio direto, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.				
P36* - Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.				
P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos e canções.				
P40 - Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.				
P42* - Examinar com orientação o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala dos personagens.				

P44* - Examinar, como orientação, o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, vir, passar, contornar, etc.				
P45* - Identificar, com apoio, marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.).				
P49* - Examinar com apoio o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas e infográficos.				
P50* - Vivenciar de forma concreta o uso de metáforas.				
P51* - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas.				
ESCUITA - PRODUÇÃO ORAL				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.				
P54* - Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.				
P 55* - Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.				
P58* - Recitar poesias, versos e trovas conhecidas.				
P60* - Colaborar na preparação de roteiro para realizar entrevista.				
P62 - Dramatizar textos.				
P64* - Expor assuntos pesquisados, com ajuda do colega, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.				
P65 - Apreciar poemas lidos ou recitados.				
P67 - Relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal.				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P83 - Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros.				
P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.				
P85 - Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.				

P86 - Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.				
P87* – Pontuar, corretamente, com apoio, passagens de discurso direto, diferenciando do discurso narrativo.				
P96 - Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.				
P97 - Formatar graficamente o texto.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Língua Portuguesa:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

II - MATEMÁTICA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM				
PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
NÚMERO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M01* - Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura e escrita, operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
M03* - Explorar diferentes significados das frações em situações concretas e vivenciais: parte-todo, inteiro-metade.				
OPERAÇÕES				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M07* - Resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais, mesmo que com ajuda direta e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
M08* - Resolver adições com números naturais, e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda direta e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
M09* - Resolver subtrações com números naturais, e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
M10* - Resolver multiplicações com números naturais e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				

M11* - Resolver divisões com números naturais, usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.				
M12* - Compreender o significado das frações em situações concretas.				
ESPAÇOS E FORMAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M17* - Representar, de forma dirigida, por meio de desenhos, a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto.				
M18* - Identificar com ajuda, semelhanças e diferenças entre poliedros (como os prismas, as pirâmides e outros).				
M21* - Identificar com ajuda, semelhanças e diferenças entre polígonos, considerando seu número de lados e de ângulos.				
GRANDEZAS E MEDIDAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M24* - Utilizar unidades usuais de tempo (dia, semana, mês e ano) e temperatura (quente- frio) em situações cotidianas.				
M25 - Identificar, de forma dirigida, algumas unidades de tempo: dia, semana, mês, consultando calendários, e fazer leitura de horas e minutos, em relógios digitais				
M26* - Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações concretas do cotidiano				
M27* - Utilizar unidades usuais de comprimento, massa e capacidade em situações do cotidiano.				

Observações complementares:

Descrição/Síntese da área de Matemática:

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

III - NATUREZA E SOCIEDADE				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
TEMA 1: Quem somos				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
C1* - Localizar, com ajuda, os principais órgãos internos do corpo humano.				
C2* - Conhecer através de estratégias concretas, transformações no aparelho reprodutor feminino e masculino na puberdade.				
C3* - Conhecer formas de maternidade entre animais mamíferos e, especialmente, no ser humano.				
C4* - Reconhecer a necessidade de cuidados básicos para a manutenção da saúde.				
C5* - Identificar limites e potencialidades de seu próprio corpo.				
C6* - Identificar alguns sinais vitais no próprio corpo (como batimento cardíaco, respiração), e sintomas comuns de doenças, como a febre.				
C7* - Conhecer algumas doenças contagiosas.				
C8 - Identificar principais vacinas e reconhecer sua importância como forma de prevenção e erradicação de doenças.				
GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
G2* - Perceber a influência dos elementos urbanos, como transportes, bairros, lazer e atividades econômicas na vida da sua família.				
G3 - Identificar e comparar objetos que permaneceram ou se modificaram na paisagem urbana da cidade em diferentes períodos.				
G4* - Reconhecer imagens que caracterizam bairros da cidade de São Paulo.				
G5* - Reconhecer representações gráficas de objetos do cotidiano.				
G6* - Identificar, com ajuda direta, a população de São Paulo em representações pictóricas.				
G7* - Perceber a mobilidade regional da população de São Paulo (migração).				
G8* - Perceber as diferentes contribuições culturais na formação da população brasileira.				
HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre

H1* - Conhecer a sua história individual, registrando relatos da saúde pessoal no presente e no passado.				
H2* - Identificar doenças envolvendo a história dos alunos da classe.				
H3* - Conhecer relações entre histórias pessoais e das famílias através dos relatos na sala de aula.				
H4 - Conhecer a diversidade da população do bairro, os moradores antigos, as diferentes procedências das famílias, e as relações de diferenças e de identidades.				
H5* - Conhecer e registrar, mesmo que através de desenhos ou figuras, a história do seu bairro.				
H6* - Participar de atividades de organização da história do seu bairro por meio de texto e de linha do tempo.				
H7* - Seguir as normas e regras de convívio na sala de aula e na escola.				
H8* - Perceber a diversidade cultural da população do bairro, valorizando as diferenças de costumes.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

TEMA 2: Viver na cidade de São Paulo				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
C2 - Reconhecer as principais causas e medidas de prevenção às enchentes na cidade.				
C3* - Ler informações sobre temperatura.				
C4* - Comparar diferentes meios de transporte usados na cidade.				
C5* - Perceber as vantagens e desvantagens da utilização de diferentes meios de transporte, reconhecendo formas de segurança no trânsito da cidade.				
C6* - Perceber medidas preventivas de acidentes.				
C7* - Pesquisar diferentes destinos dados aos resíduos sólidos na cidade - lixões, aterros, incineração e reciclagem.				
C8 - Reconhecer a importância do saneamento público para a saúde e a qualidade de vida da população.				
C9* - Conhecer os principais sistemas de tratamento de água na cidade e a distribuição da água tratada.				
C10* - Realizar experimentalmente formas simples e domésticas de tratamento de água como filtração e cloração.				
GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
G2* - Reconhecer os lugares na cidade de São Paulo por meio de figuras e referências específicas.				
G3* - Pesquisar, em grupo e com ajuda, os dados sobre os bairros da cidade.				
G4* - Reconhecer as diferenças nas paisagens das ruas o ritmo dos bairros.				
G5* - Perceber áreas verdes nos bairros.				
G6 - Reconhecer a função social da previsão do tempo.				
G9 - Reconhecer o processo de urbanização, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida.				
G11 - Reconhecer a importância de se ter saneamento básico como direito do cidadão.				

HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
H1* - Conhecer e registrar através de figuras ou fotos sua história pessoal e de sua família.				
* Identificar os principais momentos da história de sua família e de seu bairro.				
H2* - Conhecer a história da cidade usando diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc.				
H4* - Identificar, com ajuda e através de figuras, os principais momentos da história de São Paulo e as ações de portugueses, escravos indígenas e africanos, imigrantes.				
H7* - Participar da organização da história da cidade, por meio de figuras, desenhos e de linha do tempo.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

IV - ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Percepção
Experimentação
Criação/produção
Comunicação/representação
Crítica/autocrítica

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

- RAADI -

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor do aluno: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

RELATÓRIO PEDAGÓGICO DESCRITIVO
1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS
2- A AÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
3- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
I- LINGUA PORTUGUESA
II - MATEMÁTICA
III – NATUREZA E SOCIEDADE



Bibliografia

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, D.C. 20001-1512. Disponível em: http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm ou <http://www.aaid.org/>. Acesso em 27/10/2007.

ALVES, R. **Como nasceu a alegria**. São Paulo: Editora Paulinas, 1987.

AAMR - American Association on Mental Retardation. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEATÓN, G.A. **Inteligência e Educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (lei nº 9.394)**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

CALEJON, L.M.C.; BEATÓN, G.A. **Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo**. Piracicaba-sp: G.E. Degaspari, 2002.

CARVALHO, E.N.S. e MACIEL, D.M.M.A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002**. Temas em Psicologia da SBP – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.

CARVALHO, R.E. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

CARVALHO, M.F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição de sujeitos**. Horizontes. V.24, n.2, p.161-171, jul.\dez. 2006.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...Instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 2001.

FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, M.C.C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. Campinas, 1994, p. 160. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, M.C.C. e FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. GÓES, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F. (orgs.) Políticas e Práticas de Educação Inclusiva, 2004, p. 21-48.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTES, R.J.; PLETSCH, M.D.; BRAUN, P.; GLAT, R. **Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. GLAT, R. (org.) Educa-

ção Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: sete letras, 2007, p. 79-96.

GARCIA, M.T.; BEATÓN, G.A. **Necessidades Educativas Especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

IACONO, J.P. **Deficiência Mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** Maringá, PR. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá.

KASSAR, M.C.M. **Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

LANDIVAR, J.G. **Como programar em Educação Especial**. São Paulo: Manole, 1990.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

OLIVEIRA, A.A.S e LEITE, L. P. **Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais**. In: MANZINI, J.E. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: Fundepe, 2000, p. 11-20.

OLIVEIRA, A.A.S. e POKER, R.B. **Educação Inclusiva e municipalização: a experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista**. Revista Brasileira de Educação Especial. v.10, n.1. Marília: ABPEE/FFC – Unesp publicações, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. Marília, 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, A.A.S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: fundepe publicações, 2004, p. 77-112.

OLIVEIRA, A.A.S. e CAMPOS, T.E. **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. Estudos em Avaliação Educacional. V.16, n.31, jan.\jun. 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência**. Londrina: Práxis, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos**. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina - Pr, 29 a 31 de outubro de 2007 (no prelo).

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Montreal-

Canadá, 06 de outubro de 2004. Disponível em: http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm. Acesso em: maio de 2008.

PACHECO, J; et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A M.L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski**. In: Educação e Sociedade – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 45-78.

SEBASTIÁN, E. H. **Necesidades Educativa Especiales Y Adaptaciones Curriculares**. Manual de Referência. Guadalajara: CIDEAS, 1999 (mimeo).

SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.L.F. **Processos de cultura e internalização**. In: Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Edouro; São Paulo: Segmento-dueto, 2005

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE nº 31\2008**. SE:SP, março, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE nº 11\2008**. SE:SP, janeiro, 2008.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino fundamental I**. São Paulo: SME\DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 4688/06. **Coletânea de Textos Legais – alunos com necessidades educacionais especiais**. 2008 (mimeo).

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia – Obras Completas – tomo cinco**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999

VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929**. In: Educação e Sociedade – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001.