



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)  
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE)**  
**CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO (CMAE)**  
INSTITUIÇÕES PARCEIRAS:  
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA

**AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: PRESSUPOSTOS E  
PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE  
CAJAZEIRAS/PB**

PAU DOS FERROS-RN

2020

**ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA**

**AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: PRESSUPOSTOS E  
PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE  
CAJAZEIRAS/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação Básica, linha de pesquisa: Ensino de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira.

PAU DOS FERROS-RN

2020

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C824a Corrêa, Adriana Moreira de Souza

Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras-PB. / Adriana Moreira de Souza Corrêa. - Pau dos Ferros, 2020.

219p.

Orientador(a): Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Educação Inclusiva. 2. Avaliação da Aprendizagem. 3. Instrumentos Avaliativos. 4. Estratégias de Avaliação. 5. Aluno Surdo. I. Batista de Almeida Vieira, Francileide. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A dissertação Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB, de autoria de Adriana Moreira de Souza Corrêa, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PPGE/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Ensino, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Dissertação defendida e aprovada em 27 de abril de 2020.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira  
(Presidente/UERN/UFRN)

---

Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos  
(1º Examinadora/UERN)

---

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais  
(2º Examinadora/UFCG)

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Costa  
(Suplente/UERN)

---

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira  
(Suplente/UFCG)

A todos os educadores que acreditam que a  
educação como espaço de promoção da  
vivência na diversidade e como prática  
mediadora e libertadora.

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, que me criou e me deu forças para chegar até aqui.

À minha mãe, que me guiou pelo caminho do compromisso e da leitura, proporcionando experiências de estudo que não teve a oportunidade de vivenciar em virtude da conjuntura política e social.

Ao meu esposo, que me incentivou e apoiou em toda a trajetória de aprovação e conclusão desse curso. Que me instigou a desenvolver um espírito crítico e investigativo, que dividiu sua vida, partilhou as suas ideias, me fez refletir sobre as minhas certezas, me mostrou que as minhas escolhas, na verdade, são nossas e me fez crer, todos os dias, que eu posso conquistar tudo aquilo que eu acreditar.

Ao meu pai, por incentivar a leitura.

Aos meus familiares, pelo apoio para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, pela confiança, por me oferecer as condições necessárias para que eu chegasse ao fim dessa trajetória com muitos conhecimentos, sobre o tema e sobre a vida. Por me lembrar que ensinar também é confiar, incentivar, celebrar, elogiar, entender que cada pessoa tem suas próprias escolhas teóricas ou práticas, que cada um tem o jeito e o seu ritmo de caminhar. Por me mostrar que orientar é ajudar ao outro a descobrir o seu próprio caminho, que se pode estar longe e estar junto e que não é necessário estar ao lado para se fazer presente.

À escola que me acolheu – seus alunos, funcionários, gestores, professores – que abriram as suas salas, suas vidas, socializaram experiências e me receberam como parte dessa grande família e, por permanecerem fazendo parte da minha vida após o fim dessa etapa.

A todos os professores que fazem o Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Pau dos Ferros, por enfrentarem cada adversidade que se apresenta no caminho, com garra e coragem, para promover esse curso e oportunizar formação de qualidade, mostrando a força da ‘gente do sertão’.

Às professoras que participaram dos momentos de qualificação - Nazareth Arrais e Conceição Costa - e defesa – Nazareth Arrais e Simone Santos - pelas suas contribuições para essa pesquisa e para minha prática profissional.

A todos os meus colegas de mestrado, que durante as aulas partilharam seus conhecimentos e a suas experiências de vida, saberes que, certamente, foram internalizados e deixaram marcas nesse texto.

Às meninas do 107, Janaína, Silmara, Joelma, Nicleide e Jaqueline por dividirem o apartamento, as alegrias, as angústias e tornarem os dias dessa jornada mais ‘saborosos’ e divertidos.

Aos funcionários da UERN *campus* Pau dos Ferros, que com simpatia e compromisso promovem as condições para que os momentos formativos e interativos sejam mais agradáveis.

Aos meus alunos, por todos os questionamentos que me fizeram refletir sobre as minhas certezas e por dividirem comigo os seus conhecimentos teóricos e de vida.

Aos meus monitores e orientandos que me fizeram refletir e me mover em busca de outras respostas e novas perguntas, por dividirem comigo, nos seus textos e nas aulas, os saberes construídos nas suas licenciaturas. Por acreditarem que eu poderia colaborar com as suas formações da mesma forma que vocês contribuíram para a minha.

Aos meus colegas dos grupos de pesquisa - Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA) e Grupo de Estudos Avançados sobre Letramentos (GELETRAMENTOS) - por compartilharem as leituras, seus conhecimentos, experiências e por me mostrarem novas formas de fazer e divulgar ciência.

Ao Edilson Leite, Hérica Paiva e Adriana Sidralle, por me incentivarem a cursar o mestrado e a pesquisar e escrever.

Às minhas parceiras mais leais de escrita – Egle Silva e Alanna Gadelha – por me mostrarem, através das suas lentes outras formas de pesquisar, escrever e conviver.

À Aparecida Pires, por me convidar a contribuir com as suas aulas e a oficina sobre avaliação, bem como por partilhar escritas de texto despertando o meu interesse pela temática.

Aos meus colegas da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que contribuíram enormemente para que tivesse as condições necessárias para realizar essa pesquisa.

A todos os meus professores, desde o Jardim da Infância, que me ensinaram a experimentar, ler e compartilhar o conhecimento, e aos educadores que encontrei na minha caminhada, que mesmo sem planejar, me ensinaram por meio do exemplo e das experiências compartilhadas com eles durante o nosso convívio.

A Luís Inácio Lula da Silva, o presidente do povo, por me fazer acreditar que filha de costureira pode ser professora universitária. Por promover condições para que o povo pudesse ter oportunidades de ser mais, conhecer mais e conviver mais com a diversidade humana.

Quando o homem compreende a sua realidade,  
pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa  
realidade e procurar soluções.

(Paulo Freire)

## RESUMO

As práticas de avaliação desenvolvidas em classes regulares - organizadas na perspectiva educacional inclusiva - que atendem a alunos surdos, precisam considerar as potencialidades do estudante, de maneira a evidenciar o seu aprendizado e possibilitar o planejamento de novos caminhos que permitam êxito em sua escolarização. Diante disso, para a realização deste trabalho, elencamos como objetivo geral: analisar a relação entre as concepções e práticas dos professores na avaliação dos estudantes surdos em classes inclusivas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Cajazeiras/PB. Para tanto, empreendemos pesquisas bibliográficas e documentais para a seleção das bases epistemológicas que direcionam a investigação, tais como a Educação Inclusiva (BRASIL, 1996, 2008, 2011; CARVALHO, 2012, 2014, MANTOAN, 2015); Educação de surdos (BRASIL, 2002; 2005; 2011; 2014; 2015) entre outros; a visão sócio-antropológica da surdez apresentada por Skliar (2001); na abordagem de avaliação diagnóstica defendida por Luckesi (2011a, 2011b, 2018) e na prática da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2011, 2013, 2018). Realizamos um Estudo de Caso, em uma turma do oitavo ano, fazendo uso da observação das aulas, registradas em um diário de campo, além de entrevistas com nove educadores. Analisamos o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e realizamos a observação *in loco* para compreendermos a organização escolar disponibilizada para atender aos alunos surdos que estudam em classes inclusivas. Realizamos, também, entrevistas e observações para identificar as concepções de nove educadores - oito professores e um Tradutor Intérprete de Libras - sobre a avaliação do surdo e relacionamos as concepções às práticas avaliativas propostas por esses educadores. Essas análises, elaboradas à luz da literatura consultada, geraram um caderno didático para ser socializado com os educadores, que contém reflexões teóricas e apresenta as experiências de avaliação observadas com os professores participantes e outras que estão disponíveis na literatura. Como principais resultados elencamos a necessidade de compreensão, dos educadores, sobre as concepções que norteiam a Educação Inclusiva e a função de cada recurso (humano e material) previsto na implementação da Educação Especial; o reconhecimento dos obstáculos para a efetivação da avaliação, como a proposta escolar e as concepções dos próprios educadores sobre a avaliação, com vistas a buscar, coletivamente, estratégias de superação; e a precariedade de divulgação científica que analisem as experiências de avaliação de surdos, utilizando instrumentos diferenciados e de cadernos didáticos que versam sobre a temática.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Avaliação da Aprendizagem. Instrumentos Avaliativos. Estratégias de Avaliação. Aluno Surdo.

## ABSTRACT

The evaluation practices developed in regular classes - organized in an inclusive educational perspective - that serve deaf students, need to consider the student's potential, in order to highlight their learning and enable the planning of new paths that allow success in their schooling. Therefore, in order to carry out this work, we list as a general objective: to analyze the relation between the conceptions and practices of teachers in the evaluation of deaf students in inclusive classes from the final years of elementary school in the public system of the city Cajazeiras/PB. Hence, we did a bibliographic and documentary research to select the epistemological bases that guided the investigation, such as Inclusive Education (BRASIL, 1996, 2008, 2011; CARVALHO, 2012, 2014, MANTOAN, 2015); Deaf education (BRASIL, 2002; 2005; 2011; 2014; 2015) among others; the socio-anthropological view of deafness presented by Skliar (2001); in the diagnostic assessment approach advocated by Luckesi (2011a, 2011b, 2018) and in the practice of the mediating assessment proposed by Hoffmann (2011, 2013, 2018). We carried out a Case Study, in an eighth-grade class, using the observation of the classes, recorded in a field journal, in addition to interviews with nine educators. We analyzed the School Rules, the Political Pedagogical Project and carried out an on-the-spot observation to understand the school organization available to serve deaf students who studies in inclusive classes. We also conducted interviews and observations to identify the conceptions of nine educators - eight teachers and a Libras Interpreter Translator - about the evaluation of the deaf and related the concepts to the evaluative practices proposed by these educators. These analyzes, elaborated in the light of the consulted literature, generated a didactic notebook to be socialized with the educators, which contains theoretical reflections and presents the evaluation experiences observed with the participating teachers and others that are available in the literature. As main results we list the need for educators' understanding of the conceptions that guide Inclusive Education and the function of each resource (human and material) provided for in the implementation of Special Education; the recognition of obstacles to the realization of the evaluation, such as the school proposal and the educators' own conceptions about the evaluation, with a view to collectively seeking overcoming strategies; and the precariousness of scientific dissemination that analyzes the evaluation experiences of the deaf, using different instruments and didactic notebooks that deals with the theme.

**Keywords:** Inclusive Education. Learning Evaluation. Evaluation Instruments.  
Assessment Strategies. Deaf Student.

## LISTA DE FIGURAS

1 - Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.....	28
2 - Lógica do exame.....	42
3 - Lógica da avaliação.....	42
4 - Texto da questão 1 da avaliação de LP.....	123
5 – Texto da questão 2 da avaliação de LP.....	123
6 - <i>Caricature clergé, monarchie, tiers état</i> .....	124
7 - Questão de matemática acompanhada por imagem.....	126
8 - Texto da avaliação parcial em Língua Inglesa.....	127
9 - Questões da avaliação parcial em Língua Inglesa.....	127
10 - Capa do caderno.....	135
11 - Verso da capa do caderno.....	135
12 - Apresentação da seção.....	136
13 – Questões e respostas sobre a temática.....	136
14 - Síntese da seção.....	137
15 - Convite à colaboração no caderno didático.....	137

16 - Convite ao registro dos conhecimentos prévios.....	137
---	-----

## LISTA DE QUADROS

1 - Categorias das Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte.....	56
2 - Datas e duração de cada entrevista.....	73
3 - Horas aula de observação de atividades por disciplina.....	74
4 - Avaliação da turma sobre as condições do processo de aprendizagem.....	87
5 - Concepções de Educação Inclusiva.....	96
6 - Concepções de Educação na perspectiva da Integração.....	97
7 – Formação, Experiência e Concepção Educacional dos Participantes.....	100
8 – Concepções alinhadas à avaliação somativa.....	103
9 - Concepções dos educadores sobre avaliação.....	104
10 - Inquietações dos educadores sobre avaliação.....	105
11 – Avaliações aplicadas pelos educadores.....	107- 108
12 – Barreiras para a implementação de adaptações na avaliação do surdo.....	115- 116
13 – Modificações necessárias para atender ao surdo.....	118
14 - Observações adicionais dos educadores.....	121

15 – Presença de imagens e outras linguagens nas avaliações somativas.....	122
--	-----

## LISTA DE SIGLAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>AcD</b>	Aluno com Deficiência
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AM</b>	Amazonas
<b>ASL</b>	<i>American Sign Language</i>
<b>AVA</b>	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Aprovação Ética
<b>CE</b>	Ceará
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEDU</b>	Congresso Nacional de Educação
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>CONINFI</b>	Congresso Internacional Interdisciplinar
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
<b>GIF</b>	<i>Graphics Interchange Format</i>
<b>HQ</b>	História em Quadrinho
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>L1</b>	Primeira língua
<b>L2</b>	Segunda língua
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGP</b>	Língua Gestual Portuguesa
<b>LSF</b>	Língua de Sinais Francesa
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação

<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Específicas
<b>PA</b>	Pará
<b>PE</b>	Pernambuco
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PcD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PDF</b>	<i>Portable Document Format</i>
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Plano Nacional do Livro Didático
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>Scielo</b>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SIAT</b>	Seminário Internacional Analítico de Temas Interdisciplinares.
<b>SP</b>	São Paulo
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TIL</b>	Tradutor Intérprete da Libras
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: PRESSUPOSTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS.....</b>	<b>28</b>
2.1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS VOLTADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	28
2.2 PASSOS E PERCALÇOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	31
2.3 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS.....	34
2.4 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	37
<b>3 AVALIAÇÃO.....</b>	<b>41</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO.....	41
3.2 AVALIAÇÃO DO SURDO: PRESSUPOSTOS LEGAIS.....	46
3.3 MULTIMODALIDADE E AVALIAÇÃO DO SURDO.....	48
3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	51
3.5 EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DO SURDO PRESENTES NA LITERATURA.....	56
<b>3.5.1 Avaliação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....</b>	<b>57</b>
<b>3.5.2 Avaliações em artigos científicos publicados em revistas.....</b>	<b>59</b>
<b>3.5.3 Considerações sobre a avaliação dos surdos presentes em trabalhos completos que compõem anais de evento.....</b>	<b>61</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>65</b>
4.1 ETAPAS DA PESQUISA.....	66
4.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	67
4.3 PARTICIPANTES.....	69

4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	71
4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	72
4.6 ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	74
4.7 A ANÁLISE DOS DADOS.....	75
4.8 SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	76
<b>5 AVALIAÇÃO DO SURDO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAJAZEIRAS.....</b>	<b>78</b>
5.1 A AVALIAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NO REGIMENTO INTERNO DA INSTITUIÇÃO.....	78
<b>5.1.1 Projeto Político Pedagógico.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1.2 Regimento Escolar.....</b>	<b>80</b>
5.2 MOMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	83
<b>5.2.1 Avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2.2 Avaliação das condições para a aprendizagem.....</b>	<b>85</b>
<b>5.2.3 Conselho de Classe: discussões sobre as estratégias de superação de barreiras à aprendizagem.....</b>	<b>88</b>
5.3 AVALIAÇÃO DO SURDO NA ESCOLA PESQUISADA.....	90
<b>5.3.1 Concepções dos educadores sobre a educação inclusiva.....</b>	<b>96</b>
<b>5.3.2 Concepções dos educadores sobre a inclusão dos surdos.....</b>	<b>99</b>
<b>5.3.3 Concepções dos educadores sobre a avaliação.....</b>	<b>103</b>
<b>5.3.4 Seleção, composição e aplicação dos instrumentos de avaliação.....</b>	<b>106</b>
<b>5.3.5 Barreiras identificadas e modificações necessárias à aplicação da avaliação em classes com surdos.....</b>	<b>115</b>
<b>5.3.6 Observações dos educadores.....</b>	<b>120</b>
5.4 ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS.....	121

5.5 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES.....	128
5.6 CADERNO DIDÁTICO.....O SOBRE AVALIAÇÃO.....	132
<b>5.6.1 Por que produzir um caderno didático?.....</b>	<b>132</b>
<b>5.6.2 A estrutura do caderno.....</b>	<b>134</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>159</b>
<b>Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor da classe regular.....</b>	<b>160</b>
<b>Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada com o Tradutor Intérprete da Libras.....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice C – Caderno didático.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>214</b>
<b>Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP/CONEP .....</b>	<b>215</b>
<b>Anexo B - Instrumento do conselho de classe: professor e turma.....</b>	<b>218</b>
<b>Anexo C - Instrumento do conselho de classe: refletindo sobre o ensino e aprendizagem.....</b>	<b>219</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao falar de avaliação educacional logo vem à mente a atribuição de notas: a metrificação do conhecimento a partir dos objetivos traçados pelos planos de ensino e demonstrados pelos alunos ao serem submetidos aos instrumentos de avaliação. Esses, por sua vez, são reflexos de parâmetros hierarquizados e inflexíveis (construídos pelos sistemas educacionais e refletidos nos objetivos contidos nos planos curriculares) que consideram o estudante em uma perspectiva homogeneizadora, como componente de uma turma que se desenvolve e aprende com a mesma metodologia e na mesma temporalidade. Isso nos remete à ideia de uma “forma escolar” apontada por Charlot (2014), que pressupõe a uniformização do ensino em um espaço, ainda que atenda a indivíduos com características e expectativas diversas no que se refere ao aprendizado.

Charlot (2014) ressalta que, nas últimas décadas, a ampliação do acesso às escolas públicas, fruto da política de acessibilidade educacional brasileira, permitiu a matrícula de estudantes anteriormente excluídos desse ambiente e que apresentam interesses, temporalidades e necessidades variadas para interagir com os demais e para construir conhecimentos. Essa ampliação do público atendido nas escolas públicas regulares, o que chamamos de democratização do espaço escolar, iniciou na década de 1970, com a inserção das classes menos favorecidas economicamente.

Contudo, a regulamentação do direito à matrícula das Pessoas com Deficiência (PcD) na rede regular de ensino é mais recente e tem como grandes marcos os debates internacionais que ganharam corpo na década de 1990, em especial, nas discussões e resoluções oriundas de eventos como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (BRASIL, 1990), que, como o próprio nome explicita, visou buscar alternativas para a ampliação de oferta do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo; e a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, no ano de 1994 (BRASIL, 1994) que apontou as diretrizes para o atendimento das PcD.

A aprovação desses documentos, dos quais o Brasil foi signatário, direciona a educação brasileira para a elaboração de propostas educacionais inclusivas e a consequente inserção da PcD na escola regular, o que implica em uma revisão das formas de ensinar e de avaliar de modo que essas práticas possam contemplar as especificidades desses educandos. Isso porque a legislação que rege a educação brasileira está pautada no atendimento às potencialidades e na busca pela superação das dificuldades de expressão do conhecimento construído pelos

educandos em todo o processo educacional, inclusive no momento das avaliações (BRASIL, 2008, 2011).

As orientações sobre a constituição de um Sistema Educacional Brasileiro Inclusivo estão explícitas, na legislação nacional, em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); no Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), entre outros.

A educação na perspectiva inclusiva, presente no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), parte do princípio de que a escola precisa articular ações que visem atender às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos estudantes. Tal articulação deve ocorrer com a modalidade educacional denominada de Educação Especial, que envolve dois tipos de atendimento: o complementar e o suplementar. Ao passo que o primeiro é voltado para desenvolver habilidades que favoreçam as PcDs e pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) a se beneficiarem do ensino no sistema regular, o segundo é destinado a atender aos estudantes com altas habilidades/superdotação<sup>1</sup> (BRASIL, 2011).

Ainda de acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), a Educação Especial se concretiza no atendimento às NEE dos estudantes e, esse atendimento, em conformidade com o referido PNE, pode ocorrer em classes e escolas especiais (aquelas que recebem apenas pessoas que integram o público-alvo da Educação Especial) ou que estuda em classes e escolas inclusivas.

Para efeito desta pesquisa, tratamos do estudante na escola regular que, conforme a legislação, deve seguir o paradigma inclusivo. Esse paradigma, para Santos (2003), corresponde a um conjunto de princípios e experiências que orientam a prática pedagógica, de modo a combater práticas discriminatórias e proporcionar formas de acesso mais igualitárias de diferentes grupos aos mais diversos momentos de interação e espaços sociais. Apesar do PNE nº 13.005/2014 prever a permanência de escolas e classes especiais (que pressupõe uma prática mais alinhada ao atendimento às necessidades de cada grupo de educandos em espaços voltados para essa ação), observamos que essas instituições não abrangem grande parte das cidades brasileiras. Isso faz com que muitos dos Alunos com Deficiência (AcD) tenham disponível somente a opção de inserção nas escolas regulares, como ocorre na cidade na qual foi realizada a investigação: Cajazeiras, na Paraíba.

---

<sup>1</sup> Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, ainda, segundo o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), alterado pela Lei nº 12.796/2013, o público alvo da educação especial é constituído pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dentre os grupos de alunos com NEE, tratamos, nesse estudo, dos estudantes surdos. Os surdos são pessoas com deficiência auditiva, com perda auditiva bilateral, parcial ou total e, por isso, se utilizam de sistemas linguísticos visuais-motores na sua comunicação (BRASIL, 2005). É relevante levantar essa diferenciação, pois o Decreto nº 5.626/2005, que contém essa definição, ressalta que o surdo é o indivíduo que, independente do grau da perda auditiva, se utiliza, para a sua comunicação, de uma língua diferente: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, um indivíduo que não se utiliza de sistemas visuais-gestuais para a interação social é reconhecido como pessoa com deficiência auditiva (SLOMSKI, 2010).

Diante do exposto, compreendemos que a inclusão desses estudantes perpassa por questões relacionadas ao uso das línguas sinalizadas e das línguas orais nas classes que atendem a surdos e a ouvintes de modo coletivo: as classes inclusivas. Em virtude da necessidade da apropriação de duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa (LP), e da predominância da visualidade na construção do conhecimento, o processo educativo formal dos surdos precisa prever práticas diferenciadas de acesso e de verificação do conhecimento construído pelos estudantes de turmas formadas por surdos e ouvintes. Utilizamos o termo verificação porque assumimos a vertente de Luckesi (2011a) que trata a avaliação como um processo que permeia a prática pedagógica, considerando que o seu resultado interfere não só no aprendizado, mas também nas relações entre o aluno, o professor, no processo de ensino e na percepção das competências e habilidades<sup>2</sup> necessárias para a apropriação do objeto de conhecimento<sup>3</sup>.

Luckesi (2011a, 2011b) ressalta que a verificação se relaciona à identificação daquilo que o aluno aprendeu e, assim, possibilita planejar novas aprendizagens, já o exame, para o mesmo autor, associa-se à ideia de atribuição de nota e de classificação. Em virtude dessa conceituação, o autor afirma que a avaliação deve ser diagnóstica, pois, concebida nessa perspectiva, permite identificar o aprendizado conquistado pelo estudante e buscar alternativas para que ele se aproprie dos conhecimentos que estão em processo de consolidação. No mesmo sentido, Hoffmann (2011, 2013, 2018) defende a perspectiva da Avaliação Mediadora, que parte não só dos conteúdos, mas também das condições pessoais e sociais que implicam na variação do desempenho do estudante.

---

<sup>2</sup> Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a “[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

<sup>3</sup> Esse termo, na BNCC é definido como “[...] como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 28).

Perrenoud (1999), Moretto (2010), Luckesi (2011a, 2011b), Hoffmann (2013) e Sant'Anna (2014) nos alertam que a avaliação pode evidenciar um número significativo de aspectos relevantes da realidade que se deseja conhecer e, por essa razão, indicam o uso de uma variedade de instrumentos na busca por identificá-los. Para os autores, quanto maior o número de habilidades requeridas para a expressão do conhecimento, melhor será a compreensão do educador sobre os limites e possibilidades de aprendizado do educando. No entanto, é relevante ressaltar que a seleção do tipo ou tipos de instrumentos de avaliação e a definição dos critérios utilizados na construção desse recurso precisam considerar as especificidades do público com o qual será aplicado.

Diante disso, compreendendo que a pessoa surda se comunica por sistemas visuais-gestuais, acreditamos que os instrumentos construídos na perspectiva multimodal, inserindo elementos oriundos tanto na comunicação verbal (de línguas orais na modalidade escrita ou de sistemas de comunicação sinalizados) quanto no uso de recursos não verbais (imagens estáticas e em movimento, marcas tipográficas etc.) podem favorecer a compreensão das instruções contidas no instrumento avaliativo e ampliar a possibilidade de externalização do conhecimento adquirido pelo estudante surdo. Destacamos que, para isso, é necessária a superação da ideia de avaliação como ação estanque e uniforme, mas que deve ser repensada de maneira a se adaptar às realidades individuais e da turma na qual o educando surdo configura-se como partícipe.

Em face do exposto, compreender os pressupostos que subsidiam os professores na seleção das estratégias, dos instrumentos, que os orientam na análise dos resultados da avaliação, torna-se indispensável para se repensar este processo avaliativo, tendo em vista a necessidade de reconhecê-lo como um momento pedagógico mediador da reflexão sobre a ação de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como prática democratizadora ao acesso e à permanência do estudante na escola até que se complete o ciclo básico de estudo.

É relevante destacar que as visões construídas pelos docentes sobre a pessoa surda sejam em situações de ensino formais ou não formais, durante a formação docente ou no decorrer da vida podem influenciar na escolha de critérios de seleção dos instrumentos e das práticas de avaliação do conteúdo nas disciplinas que ministram. Isso porque o ser humano e ser professor são indissociáveis e, por isso, para compreender o processo avaliativo, é necessário pensá-lo na sua complexidade, envolvendo desde as concepções construídas individual e socialmente sobre o surdo, as influências do ambiente e as suas possibilidades educacionais e as experiências de avaliação promovidas por ele (TARDIF, 2002, PERRENOUD, 1999).

Assim sendo, considerando que os surdos se utilizam da Libras como Primeira Língua (L1) e da LP como Segunda Língua (L2), acreditamos haver, ainda, uma relação direta entre o

nível de produção escrita nessa última (a clareza na exposição das informações) e a seleção do instrumento de avaliação aplicado nas classes com surdos. Com isso, quanto mais esse estudante demonstra proficiência na LP escrita, maiores são as chances desse sistema de comunicação ser utilizado como língua principal para compor a avaliação.

Entretanto, ressaltamos que o foco dessa pesquisa não está em avaliar o desempenho do surdo na L2, a LP, mas identificar a utilização de recursos envolvendo várias linguagens e/ou bilíngues (baseados na Libras e na LP como sistemas linguísticos de comunicação em diferentes modalidades, ou seja, multimodais) pelos docentes, para possibilitar a expressão do conhecimento adquirido pelo aluno surdo.

As reivindicações dos surdos, em especial, aquelas sintetizadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), sendo essas publicadas no documento intitulado *A Educação que nós surdos queremos*<sup>4</sup> (1999) e no texto do Decreto nº 5.626/2005, indicam a Escola Bilíngue para Surdos como o espaço por excelência para a educação desses estudantes. A reivindicação desse grupo, formado por surdos e ouvintes, indica a criação de escolas especiais, nas quais a Libras funciona como L1 e a LP como L2, de modo a garantir o aprendizado dessa Língua de Sinais<sup>5</sup> pelos surdos.

Contudo, não podemos deixar de considerar que a implementação dessas escolas necessita de espaço apropriado, verbas específicas, formação docente adequada e que, nesse ínterim, a maioria de estudantes surdos que acessa a escola formal, ainda estará frequentando escolas inclusivas. Assim, pautados na realidade da educação brasileira, em especial a que será retratada nessa pesquisa (Cajazeiras/PB), nos incentiva a identificar as potencialidades e alternativas utilizadas pelos educadores no processo avaliativo para a promoção da equidade de participação do estudante surdo nessa atividade e, com isso, favoreçam a inclusão.

Desse modo, surge-nos a seguinte indagação: como os docentes elaboram e aplicam as avaliações em classes inclusivas com surdos? Como hipótese para a referida pergunta de pesquisa, delimitamos que o reconhecimento da compreensão visual do mundo pelo aluno surdo enseja práticas diferenciadas de avaliação nas classes inclusivas, pautadas em estratégias e instrumentos multimodais e bilíngues.

---

<sup>4</sup> Documento elaborado pela Comunidade Surda a partir das discussões travadas nas atividades de Pré-Congresso do V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em abril de 1999, em Porto Alegre/RS (CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1999).

<sup>5</sup> Enquanto o termo Língua de Sinais se refere a qualquer sistema linguístico visual-gestual utilizado pelas pessoas surdas, a Libras configura-se na Língua de Sinais utilizada no Brasil. Ressaltamos que existem várias Línguas de Sinais no mundo, tais como a Língua Gestual Portuguesa (LGP) utilizada em Portugal; a *American Sign Language* (ASL), usada nos Estados Unidos, entre outras.

Diante disso, o nosso objetivo geral é analisar a relação entre as concepções e as práticas dos professores na avaliação dos estudantes surdos em classes inclusivas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Cajazeiras/PB. Como objetivos específicos delimitamos: verificar a organização escolar disponibilizada para atender aos alunos surdos que estudam em classes inclusivas em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Cajazeiras/PB; identificar as concepções dos professores que atuam em classes inclusivas sobre a avaliação do surdo; relacionar as concepções às práticas avaliativas propostas pelos professores que atuam em classes inclusivas com surdos de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Cajazeiras/PB; discutir as experiências de práticas avaliativas (estratégias e instrumentos) voltadas para o surdo apresentadas por estes docentes à luz da literatura da área; Socializar as experiências de avaliação observadas nas práticas e relatos dos professores participantes e divulgá-las através de um caderno didático temático sobre avaliação do surdo, construído em um formato voltado para a consulta desses docentes sobre as possibilidades de construção de instrumentos e aplicação de estratégias que favoreçam a inclusão desses estudantes.

Para isso, inicialmente, realizamos pesquisas para a seleção das bases epistemológicas que direcionam a investigação. Para compreender a organização escolar delineada pelo sistema educacional brasileiro tomamos como base as orientações legais para implementação da educação inclusiva para surdos presentes em Brasil (2002; 2005; 2011; 2014; 2015) entre outros. Utilizamos a visão sócio-antropológica da surdez de Skliar (2001) e presente no Decreto nº 5.626/2005 para a seleção da abordagem de conceituação da pessoa surda, que desloca o foco da visão pautada na deficiência da audição, trazendo para o centro da discussão a condição do surdo como integrante de minoria linguística brasileira usuária da Libras. No que se refere à avaliação, nos baseamos na perspectiva da avaliação diagnóstica defendida por Luckesi (2011a, 2011b) e na prática da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2011, 2013, 2018).

Empiricamente, fizemos um Estudo de Caso em uma escola pública situada na região central da cidade do Alto Sertão Paraibano – Cajazeiras - que se configura como referência de atendimento à pessoa surda. Essa escola estadual oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na modalidade regular e, também, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição oferta, ainda, a modalidade de Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contando com os profissionais de apoio.

A pesquisa de campo foi efetivada através da observação de aulas, que foram registradas no diário de campo e entrevista com os professores que participam das avaliações e

com o Tradutor Intérprete da Libras (TIL), de modo a construir informações que respondessem às nossas indagações e objetivos, já apresentados. As informações obtidas foram analisadas em uma perspectiva qualitativa, utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011).

Em seguida, construímos um caderno didático com os dados compilados nas entrevistas e durante a observação que será entregue aos docentes ao término da pesquisa. O caderno traz, inicialmente, considerações teóricas sobre o surdo, a Libras, a Avaliação Mediadora e a construção dos instrumentos de avaliação e, em um segundo momento, descreve algumas atividades que foram utilizadas para a avaliação do surdo. Na seção de práticas, dividimos em suas seções: práticas observadas nas aulas e/ou relatadas pelos participantes nas entrevistas e àquelas encontradas na literatura científica.

O trabalho está organizado em seis capítulos. Iniciamos com a introdução, que traz uma breve apresentação da temática, pergunta norteadora da pesquisa, hipótese, objetivos e a metodologia que é o Estudo de Caso.

No segundo capítulo, trazemos a construção histórica das concepções, abordagens e práticas utilizadas na educação de surdos; na terceira, abordamos conceitos fundamentais para a compreensão da avaliação. No terceiro capítulo, explanamos sobre a avaliação, explicando as concepções utilizadas como norteadoras das discussões presentes nesse trabalho, apresentando a legislação que rege a temática, a multimodalidade e a sua relação com os instrumentos de avaliação para surdos.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento dessa investigação, evidenciando as etapas da pesquisa, o *locus*, os participantes, os aspectos éticos, os instrumentos de coleta de dados, o tratamento e as técnicas de análise de dados. No quinto capítulo, discutimos a avaliação nos documentos legais da escola onde foi realizada a pesquisa, descrevemos as avaliações observadas e discutimos os dados oriundos da análise das entrevistas, associando-os à teoria e a outras experiências relatadas por pesquisadores que realizaram investigações em outras cidades do Brasil. Ainda nesse capítulo, analisamos alguns instrumentos somativos utilizados pelos professores e apresentamos a estrutura do caderno didático sobre avaliação – que está disponível, na íntegra, em apêndice e traz discussões teóricas e apresenta alternativas utilizadas pelos professores colaboradores da pesquisa e outras experiências presentes na literatura.

## 2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: PRESSUPOSTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Para discutir o processo avaliativo, é necessário, primeiramente, compreender as especificidades do modelo de sistema educacional no qual a escola está inserida, e o público que deseja atender. Diante disso, considerando os documentos legais que regem a educação brasileira, delineamos o processo de construção da educação inclusiva, elencando os principais marcos e conceitos necessários para a implementação desse modelo educacional.

### 2.1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS VOLTADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Pensar em educação de PcD é refletir sobre a percepção que as sociedades desenvolveram acerca desses indivíduos e o espaço reservado a eles em função dessas construções sociais que são característicos de cada época e lugar.

Para Carvalho (2014), na antiguidade primitiva, o ser humano se voltava, predominantemente, para as satisfações básicas e, portanto, a educação era essencialmente prática, informal, com a qual todos aprendiam e ensinavam uns aos outros em um processo individualizado que partia das possibilidades de colaboração para o grupo apresentadas por cada pessoa. Na Antiguidade, a reorganização das relações sociais trouxe implicações no âmbito social dividindo as pessoas em grupos sociais que se pautavam em práticas de exclusão. Para tratar desse assunto, a partir desse ponto, nortearmos as discussões pelas relações representadas na figura 1, retirada do Trabalho de Conclusão de Curso de Vanessa Tokugawa.

**Figura 1:** Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



**Fonte:** Tokugawa, 2015, p. 3.

Na parte superior esquerda da Figura 1, identificamos um momento que remete ao que Carvalho (2014) chamou de Exclusão. Essa prática pauta-se no paradigma<sup>6</sup> predominante na antiguidade clássica (influenciado pela filosofia grega) no qual apenas os homens livres, que tinham a sobrevivência garantida sem a dependência de um trabalho, deveriam se ocupar com a educação formal. Diante disso, as PcD, por não se enquadrarem nessa definição, eram privadas do convívio social.

Na parte superior direita da Figura 1, mostra a proposta da segregação na qual as PcD foram, socialmente, consideradas educáveis, entretanto, deveriam permanecer em espaços segregados: as escolas e institutos especializados. Para Dutra e Santos (2015)<sup>7</sup>, esses espaços são fruto do pensamento de que as PcD seriam incapazes de acompanhar os demais. Diante disso, voltamos à discussão sobre a existência de uma forma escolar (CHARLOT, 2014) que busca homogeneizar os alunos, realizando um processo chamado normalização (MANTOAN, 2015).

Soares e Carvalho (2012) dizem que, desde o início dessas instituições até a atualidade, há uma ambivalência na filosofia: umas se voltam para a reabilitação, ou seja, visam minimizar as diferenças que a PcD apresenta quando comparadas às demais, enquanto outras se preocupam em garantir o aprendizado desses educandos. Diante do exposto, a implementação de um paradigma pode seguir caminhos diferenciados, dependendo do objetivo que se deseja alcançar. Assim, ao passo que a reabilitação tem como foco minimizar a diferença, a inclusão se volta para garantir o aprendizado, sendo necessário, para isso, compreender essa diferença e buscar formas alternativas que permitam o indivíduo aprender, utilizando recursos adequados e respeitando a sua temporalidade.

Ainda na Figura 1, na parte inferior esquerda da imagem reflete o período da integração. Para Mantoan (2015, p. 10), a integração se reflete no “[...] anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem se adequar à escola comum, sem que esta devesse revisar os seus pressupostos”. Para Carvalho (2014), esse período é marcado pela meritocracia, e o aprendizado dependia diretamente da predisposição e do empenho do aluno.

Por fim, na parte inferior direita, a imagem demonstra a inclusão, considerado como paradigma que rege as orientações e regras que devem definir a escola na atualidade. Carvalho

---

<sup>6</sup> Para definir um paradigma, Mantoan (2015, p. 21) remonta aos gregos. Para a autora, esse conceito remete aos “exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. [...] segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em dado momento histórico e norteiam o nosso comportamento até entrarem em crise [...]”.

<sup>7</sup> Prefaciando a obra de Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?, da pesquisadora Maria Teresa Égler Mantoan (2015).

(2014) e Mantoan (2015) dizem que a escola inclusiva deve atender a todos os alunos, compreendendo as diferenças entre eles e, a partir disso, buscar alternativas que favoreçam o seu aprendizado. No entanto, Carvalho (2014, p. 29) assevera que “[...] concordar com essa proposta não nos autoriza a eliminar todas as modalidades de Educação Especial, particularmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente”. Para a autora, os serviços oferecidos pela escola visam otimizar o aprendizado e a socialização do estudante, considerando-o na sua individualidade, portanto, não devem ser totalizantes e inflexíveis, mas maleáveis e adaptáveis às características dos seus usuários.

Nessa perspectiva, a Educação Especial, modalidade educacional que visa atender às especificidades dos AcD precisa ser contemplada na escola regular. Para compreendê-la, nos remetemos à definição presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 11):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Conforme destacado, a Educação Especial é um serviço que se propõe a organizar o ambiente escolar para receber o AcD e desenvolver habilidades que favoreçam o seu aprendizado na classe regular. Para isso, disponibiliza o AEE, mediado por um professor especialista, que irá auxiliar aos demais educadores a identificar e implementar modificações que venham a possibilitar a socialização e o aprendizado do estudante com AcD na escola inclusiva.

A educação inclusiva, por sua vez, é apresentada no mesmo documento, como um paradigma educacional<sup>8</sup> que visa combater as práticas discriminatórias no interior da escola. Essa prática se configura como alternativas que possam superar as desigualdades e promover a equidade de participação de todos os alunos, gerando uma educação e qualidade para todos na rede pública de ensino. Enquanto a Educação Especial pressupõe o atendimento às necessidades

---

<sup>8</sup> Tomando por base os conceitos de Santos (2003), sobre o paradigma inclusivo e de Mantoan (2015), sobre paradigma, inferimos que o paradigma educacional implica nas crenças, nos documentos e nas práticas que regem a educação em determinado tempo e lugar.

dos AcD, estudantes com TGD ou altas habilidades/superdotação oferecendo serviços como o AEE (BRASIL, 2008) e a inserção de profissionais como o TIL e o Cuidador<sup>9</sup> (BRASIL, 2010a) que viabilizem a participação e o aprendizado do educando considerando as suas possibilidades de desenvolvimento, a Educação Inclusiva pressupõe que esse serviço ocorra na escola regular, de forma que esse espaço se reorganize para atender a todos os educandos (BRASIL, 2008).

Compreendendo os paradigmas que envolvem a inserção dos AcD nos espaços educacionais, convém conhecermos a relação desses movimentos com as organizações de educação de pessoas surdas para entendermos as relações entre as concepções e práticas educacionais voltadas para a pessoa surda. Para tanto, a seguir relacionamos alguns momentos históricos aos quatro paradigmas educacionais que se relacionam aos surdos e, de modo a tornar essa exemplificar e sintetizar essa experiência, nos ancoramos nas representações delineadas a partir da Figura 1.

## 2.2 PASSOS E PERCALÇOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos pode ser classificada de três maneiras: 1) apresentando os fatos históricos e encadeando-os cronologicamente, como apresenta Moura (2000), Strobel (2009) entre outros; 2) enfatizando a filosofia educacional que regeu cada época (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, que explicaremos, separadamente, adiante), como mostra Goldfeld (2002) e Lima (2015), por exemplo; 3) destacando o movimento cultural e educacional existente em cada etapa, subdivisão apresentada por Choi et al. (2013) baseada em Eriksson (1998) e que utilizamos nessa investigação. Acreditamos que a classificação formulada por esse último autor, favorece a associação entre os momentos históricos e os paradigmas anteriormente apresentados e, por esta razão, para facilitar a compreensão, associamos as fases elencadas pelo autor aos fatos significativos que compreenderam cada período, recorrendo, para isso, aos demais autores.

O pesquisador surdo sueco Per Eriksson propôs uma classificação que organiza a história da educação de surdos em três fases: a primeira abrange as iniciativas pioneiras, realizadas até 1760 e que é caracterizada pelo ensino individualizado de educandos de famílias abastadas; a segunda, compreendida entre 1760 e 1880, destaca-se pela disseminação das

---

<sup>9</sup> O cuidador e o TIL são profissionais de apoio. “Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência” (BRASIL, 2010a, p. 2). Enquanto o TIL tem a sua atuação centrada na comunicação, o cuidador, fixa-se nos demais aspectos ora apresentados.

escolas para surdos; e a terceira identificada após 1880, que é marcada pela predominância do método oral e, recentemente, abrange as demais filosofias educacionais para surdos (CHOI et al., 2013). Destacamos que essa classificação remete ao período no qual os surdos eram considerados educáveis, ou seja, não se trata da fase caracterizada como Exclusão.

Moura (2000) e Choi et al. (2013) relatam que, na antiguidade, o surdo (assim como as demais pessoas com deficiência) não tinham o direito à vida garantido, por isso, eram assassinados ou abandonados à morte. Moura (2000) relata que, nesse período, a sociedade acreditava na ideia disseminada pelo filósofo Aristóteles, que apresentava a possibilidade da expressão por meio da fala articulada como fundamental para conferir ao indivíduo condição de humanidade. Logo, os surdos, independente da sua classe social, eram privados de educação formal porque a crença da época era que as pessoas que não se expressavam por meio da oralidade eram incapazes de pensar. Segundo Goldfeld (2002) esse pensamento e prática de exclusão perduraram até a Idade Média.

No século VI d. C., com o código de Justiniano, foi determinado que os surdos (apenas aqueles que se comunicassem por meio da fala) poderiam herdar fortunas (CHOI et al., 2013), contudo, apenas em 1528 são encontradas as primeiras referências, na literatura, sobre a diferença entre a surdez e a mudez, realizada por Rodolfo Agrícola, no livro *De Inventione Dialectica* (MOURA, 2000). Com essa diferenciação apresentada por Agrícola, inicia o processo de divulgação da diferenciação entre esses conceitos, com o entendimento de que a surdez se caracteriza pela dificuldade de compreender informações por meio da audição, enquanto a mudez se relaciona à inabilidade orgânica de comunicação através da expressão sonora: a fala (GREGORIM et al., 2019).

Mesmo com essa diferenciação, foi somente na Idade Moderna (especificamente entre os séculos XVI e XVIII) que a educação formal de surdos começou a ser considerada (MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002). Para Eriksson (1998 citado por CHOI et al., 2013), esse despertar marcou o primeiro período da educação de surdos, no qual as famílias de nobres contrataram tutores (em geral médicos ou religiosos) para realizar a educação individualizada para os surdos. O objetivo dessa educação era caracterizado pelo desenvolvimento da língua oral e escrita utilizando, para isso, a fala, a escrita, o alfabeto manual<sup>10</sup> (representação das letras do alfabeto por formas assumidas pela mão) e os sinais (unidades de significado das línguas de sinais). Por se tratar de uma proposta de ensino individualizado, acreditamos que a avaliação dos estudantes

---

<sup>10</sup> Não podemos afirmar que o alfabeto manual, nessa época, cumpria papéis semelhantes àquele assumido nas Línguas de Sinais na atualidade, pois Moura (2000) adverte que eram utilizados apenas como meio de compreensão da língua oral.

ocorria de forma contínua e que reorientavam as atividades realizadas pelos preceptores, à medida que esses educadores eram reconhecidos e contratados mediante a taxa de sucesso obtida com os seus estudantes.

Ainda seguindo a classificação proposta pelo referido pesquisador, o segundo período da educação de surdos inicia-se no século XVIII quando são fundadas, na Europa, três escolas para surdos que apresentavam objetivos e propostas diferenciadas para a sua constituição. Na França, o abade L'Épée, ao aprender a comunicação utilizada pelos surdos franceses criou, a partir dela, um método chamado Sinais Metódicos, um sistema de comunicação baseado nos sinais utilizados pelos surdos e organizados na ordem gramatical do francês (MOURA, 2000).

Moura (2004) afirma que, para a utilização desse método, foram convencionalizados sinais referentes aos vocábulos que não precisavam ser representados na Língua de Sinais devido a sua estrutura visual-espacial. Foi criado, então, um sistema de comunicação que fundia características da Língua de Sinais e do francês, sendo amplamente utilizado pelos estudantes dessa escola. Esse método permitiu resultados mais satisfatórios na produção escrita dos surdos em francês, demonstrando que a prática pedagógica pode encontrar alternativas para favorecer a educação desses indivíduos e que essa educação valoriza as potencialidades dos surdos (o uso de sinais), bem como ocorre de modo coletivo, permitindo a socialização dos surdos (GOLDFELD, 2002).

O instituto fundado por L'Épée, em 1760, estendeu a possibilidade aos surdos, de diferentes camadas sociais, à educação formal, tornando-se um espaço de referência de proposta educacional e social para esse grupo. Moura (2000) relata, ainda, que a escola americana, fundada por Thomas Gallaudet nos Estados Unidos, seguindo essa proposta, além da formação de professores surdos para atender ao próprio instituto e às escolas para surdos, após a sua fundação e funcionamento modificou a percepção social acerca dos egressos nas regiões próximas às escolas, tendo em vista que os surdos que viviam no entorno da escola contribuíram para que fosse fundada uma pequena comunidade formada por comerciantes surdos e ouvintes. Essa ação foi possível porque, com a escolarização desses indivíduos, várias profissões foram ensinadas aos surdos, permitindo a sua inserção social, o reconhecimento do seu potencial pelos ouvintes, o estreitamento de laços entre os próprios surdos e desses com os ouvintes bem como a divulgação da sua cultura.

Na Inglaterra, Thomas Braidwood, por meio da escrita e do alfabeto digital, ensinava o surdo a escrever e, posteriormente, a falar. Para isso, seguia a progressão de ensino de letras, palavras, até chegar a sequências mais complexas. Já Samuel Heinicke, na Alemanha, refutava o uso de sinais, do alfabeto digital ou qualquer forma de comunicação visual. Ele usava o que

chamou de Máquina de Fala, um dispositivo utilizado para demonstrar a posição adequada dos órgãos implicados no processo de vocalização para favorecer a pronúncia de determinados sons (CHOI et al., 2013). Segundo Reily (2004), Heinicke associava os sons vocálicos a certos sabores para favorecer o desenvolvimento da produção oral (ex: a letra “A” era associada à água; a “E”, ao extrato de losna; e, para sons híbridos, utilizava uma mistura de sabores).

Perante o exposto, observamos que L’Epée se utilizava do método visual porque o objetivo da proposta educacional era favorecer o aprendizado dos surdos e a socialização entre os seus pares (por meio dos sinais) e deles com a comunidade ouvinte (através da escrita). Já Braidwood e Heinicke visavam a reabilitação da fala do surdo, pois, para eles por ser “[...] a surdez medicamente incurável, as pessoas surdas deveriam falar a fim de se tornarem normais” (CHOI et al., 2013, p. 9). Apesar da ampliação do ensino às camadas menos favorecidas da população surda (conforme preconizada e demonstrada a viabilidade por L’Epée), precisamos considerar que os três educadores desenvolveram propostas segregativas de ensino à medida em que as suas experiências relatam práticas em escolas especiais que atendiam apenas a surdos.

Essa diferenciação entre o método visual de L’Epée e o método oral proposto por Braidwood e Heinicke geraram discussões que culminaram nos dois Congressos Internacionais de Educação de Surdos, sendo o último, realizado na cidade de Milão, na Itália, em 1880. Nesse evento, uma maioria ouvinte e adepta do método oral defendeu veementemente que a comunicação por meio da fala era superior ao uso de sinais. Para tal, foram utilizados como argumentos a maior facilidade na interação social entre surdos e ouvintes bem como a eficiência da fala na expressão precisa das ideias. Após as resoluções oriundas desse evento, os professores surdos foram destituídos dos cargos e a educação desses indivíduos foi guiada por ouvintes (MOURA, 2000).

O Congresso de Milão, como ficou conhecido, marcou o início da terceira fase de educação dos surdos. Nesse período, delinearam-se três abordagens educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, práticas a serem abordadas no tópico a seguir.

### 2.3 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

O Oralismo, que tem as suas bases no ensino individualizado dos preceptores e se fortificou com as propostas como Braidwood e Heinicke, incentivou a naturalização da ideia de reabilitação do surdo. Para Goldfeld (2002, p. 34), o Oralismo “[...] percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva.”, por isso, rejeitam quaisquer

formas de sinalização. Conforme mostram Choi et al. (2013) essa abordagem estimulou o desenvolvimento da tecnologia eletroacústica (em especial os aparelhos de amplificação sonora individual), o estímulo à audição residual, o treinamento da fala e a leitura orofacial organizadas de diferentes formas, priorizando um ou mais recursos, a depender do método adotado pelo educador.

Goldfeld (2002) destaca que as experiências de educação de surdos que priorizaram a língua oral demonstraram-se insuficientes para garantir o desenvolvimento individual (intelectual e profissional) e a socialização do surdo. Isto porque, ao priorizar a fala, outros aspectos relevantes para o indivíduo foram relegados a segundo plano. Moura (2000) ressalta o insucesso da proposta educacional e os prejuízos que a reabilitação imprimiu na constituição do surdo (que buscava seguir a representação do ouvinte), nem atingia o objetivo de transformá-lo em um ouvinte, nem a se reconhecer como surdo. Nesse processo, ele continuava a necessitar de recursos diferenciados para favorecer a sua educação e aprendizado bem como a prática da segregação permanecia.

Diante do exposto, entendemos que adotar a oralização como foco da educação inviabiliza a participação de surdos e ouvintes em uma mesma classe, tendo em vista que seria desnecessário para os ouvintes a submissão ao treinamento da fala, habilidade que eles adquirem naturalmente. Nesse mesmo raciocínio, acreditamos que, devido ao objetivo dessa educação ser a reabilitação da fala e o uso da língua majoritária, a L2 do surdo (que é a LP) foi predominante nas atividades educacionais, entre elas, a avaliação.

Goldfeld (2002) destaca que, mesmo com os avanços dos estudos acerca do potencial da Língua de Sinais como mediadora do aprendizado do surdo, a língua oral permaneceu como a habilidade fundamental a ser buscada/alcançada na filosofia educacional denominada Comunicação Total. Essa proposta prioriza o desenvolvimento de processos comunicativos entre os surdos e desses com os ouvintes e, apesar da atenção dada ao desenvolvimento da língua oral, a Comunicação Total pressupõe que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos surdos precisam ser considerados pelo educador ao propor atividades de ensino.

Segundo a autora, os educadores adeptos da Comunicação Total compreendem que “[...] somente o aprendizado da língua oralizável não assegura o pleno desenvolvimento da pessoa surda” (GOLDFELD, 2002, p. 39), por isso, recomenda o uso simultâneo da língua oral e dos sinais, seguindo a gramática da língua oral em uma prática denominada de bimodalismo que se assemelha à proposta de sinais metódicos de L’Epée. Moura (2000, p. 57) explica que: “[...] a premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança Surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado”.

No Brasil, além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Comunicação Total utiliza ainda a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto) o **cued-speech** (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para expressar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o **pidgin** (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais) (GOLDFELD, 2002, p. 40, grifo da autora).

Ressaltamos que, mesmo descaracterizando a língua de sinais com a inserção de sinais que correspondiam às estruturas características da língua oral, o método denominado Sinais Metódicos, divulgado por L'Epée, valorizava o uso de sistemas visuais-gestuais para a comunicação dos surdos. Já a Comunicação Total constitui-se uma versão intermediária entre o Oralismo e o Bilinguismo, pois, ao passo que reconhece a insuficiência da língua oral para a educação de surdos, pressupõe o uso de recursos e sistemas visuais apenas como suporte para a comunicação (MOURA, 2000).

A Comunicação Total valorizou a língua de sinais, a comunicação e o papel da família no desenvolvimento da pessoa surda (GOLDFELD, 2002) e ainda preconizou o uso de planejamentos individualizados no qual o professor deveria sistematizar estratégias considerando as características de cada indivíduo (MOURA, 2000).

Diante dos resultados insatisfatórios apresentados pela Comunicação Total, as discussões a respeito da filosofia bilíngue ganharam espaço. Para Choi et al. (2013), o bilinguismo refere-se ao ensino mediado por duas línguas, de modo não simultâneo, para os surdos. Nesse processo, a L1 (a Libras) deve servir de arcabouço para favorecer o aprendizado da L2 (a LP).

Para Goldfeld (2002), o bilinguismo preocupa-se com a compreensão da pessoa surda, suas particularidades, o desenvolvimento da sua identidade, com a sua língua e cultura. Silva (1998, p. 58) diz que “[...] a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos”. Hall (2014) informa que essa identidade é construída individualmente e socialmente, a partir das interações e representações construídas no meio social, logo, a construção da identidade da pessoa surda se relaciona com a percepção social da surdez e como elas se refletem nas interações às quais a pessoa surda participa.

Já a cultura “[...] é a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la” (STROBEL, 2008, p. 17). A pesquisadora diz que a cultura é expressa em artefatos e, na sua obra, destaca oito desses artefatos: a experiência visual, a Língua de Sinais, a organização familiar, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a

participação/reivindicação política e os materiais (ferramentas, geralmente digitais, que favorecem a participação dos surdos em diferentes atividades sociais, sejam entre surdos ou desses com os ouvintes).

O movimento multicultural, que evidenciou as minorias culturais, configurou-se como impulsionador da revisão da percepção social sobre o surdo e, conseqüentemente, da proposta educativa voltada para esse público. Isso porque, “[...] numa visão multicultural podemos pensar em diferenças culturais que podem se revelar nos aspectos voltados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais” (MOURA, 2000, p. 66).

A investigadora aponta a década de 1970 como um período de ampliação dos estudos nas diversas áreas, tais como a neurologia, a sociologia, a psicologia e a educação, que demonstraram a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da pessoa surda. Para Choi et al. (2013), na década seguinte, houve uma ampliação da discussão da Educação Bilíngue em trabalhos científicos, associada aos movimentos de protesto e às ações culturais, o que ampliou os espaços de debate nos quais o bilinguismo se configurava como uma alternativa educacional e influenciou diferentes documentos que delineiam a educação na atualidade.

Ao conhecer as diferentes propostas e os períodos associados à prática do bilinguismo, na literatura, nos questionamos: vivemos em um período no qual a educação bilíngue é predominante ou há resquícios de concepções características do Oralismo e da Comunicação Total ainda presentes no nosso imaginário, influenciando nas práticas educativas?

Sobre esse questionamento, Moura (2000, p. 60) constata que: “[...] pode-se mudar aparentemente a forma de trabalho, mas se os pressupostos internos de quem é o Surdo e do que se faz por ele e por que não forem revistos, todos os profissionais estarão a serviço do desserviço, isto é, manter a situação da mesma forma que anteriormente”. Nesse sentido, precisamos estar cientes de que a mudança de abordagens não ocorre instantaneamente e que cada período ou prática deixa vestígios naquela que é subsequente.

Assim, abordamos a seguir, alguns fatos e documentos que marcaram a construção da educação de surdos no Brasil conforme destacam os estudiosos da área e os documentos legais.

## 2.4 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A educação de surdos no Brasil inicia sob o paradigma segregacionista, que foi marcado pelo gestualismo. Em 1857, com os esforços do professor surdo Hernest Huet e com o apoio do Imperador D. Pedro II, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira instituição para surdos no

Brasil. Essa escola especial para surdos foi denominada, inicialmente, de Imperial Instituto de Surdos Mudos e, em 1957, recebeu o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como é conhecido até os dias atuais (MOURA, 2000).

Conforme destaca Moura (2000), Huet, aluno da instituição fundada por L'Épée, na França, ensinava por meio dos sinais e da escrita, sendo considerado o introdutor da Língua de Sinais Francesa (LSF) no país. A LSF, mesclada aos sinais utilizados pelos alunos, deram origem a Língua de Sinais utilizada no Brasil: a Libras. “O **currículo** por ele apresentado em 1856, colocava disciplinas como português, aritmética, história, geografia e incluía ‘linguagem articulada e leitura sobre os lábios’” (MOURA, 2000, p. 82, grifo da autora).

A investigadora relata ainda que, em 1868, a obrigatoriedade do ensino da oralidade recebeu maior ou menor adesão a partir do posicionamento de cada diretor do instituto. Em 1911, já sob a influência do Congresso de Milão, o Oralismo passou a ser a filosofia predominante. Goldfeld (2002) afirma que, nas décadas de 1960 e 1970, os educadores brasileiros passaram a inserir a Comunicação Total como delimitadora das propostas educacionais voltadas para os surdos. Já o Bilinguismo foi inserido nas instituições brasileiras apenas na década de 1980, mas, atualmente, ainda é possível identificar educadores alinhados à proposta Oralista.

Segundo os dados disponibilizados no *site*<sup>11</sup> da instituição, o INES oferece Educação Bilíngue para cerca de 500 alunos surdos e é reconhecido como Centro de Referência Nacional na área da surdez. Além disso, a instituição disponibiliza recursos didáticos para o atendimento de surdos, atua na formação de professores (a nível de Graduação e Pós-graduação) e na capacitação de educadores; realiza pesquisas voltadas para o ensino desses educandos e oferece cursos de Libras para a comunidade; atua, ainda, na área da saúde, realizando exames que permitam a detecção precoce da surdez e oferece orientações aos surdos e seus familiares sobre os encaminhamentos pedagógicos e fonoaudiológicos.

Especificidades sobre a educação de surdos foram delineadas com o reconhecimento da Libras como língua oficial do país através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Nessa legislação, além da definição da Libras como um sistema de comunicação completo e complexo, indica que a LP, na modalidade escrita, se constitui como um sistema de comunicação que deve estar presente na comunicação com os surdos. Dessa forma, de acordo com a legislação específica, o bilinguismo se faz presente nas interações sociais e, por essa razão, a escola seja especial ou

---

<sup>11</sup> Informações disponíveis no *site* da instituição: <http://www.ines.gov.br/o-que-fazemos>. Acesso em: 23 jul. 2019.

a inclusiva, deve se organizar para formar os estudantes surdos capazes de interagir em ambas as línguas.

Já no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei, são delineadas as adaptações necessárias para a participação do surdo, de maneira equânime, no âmbito educacional e social. Essa legislação traz a descrição de recursos e estratégias que visam favorecer a interação, o aprendizado e a participação do surdo em diferentes espaços sociais, elencando orientações específicas voltadas para a escola regular e para o âmbito da saúde, no sentido de realizarem atendimentos ao surdo. Nesse documento são contemplados temas como: a inserção da Libras na formação docente para o ensino de surdos; formação de professores e de instrutores da Libras, bem como TIL; a garantia ao direito à saúde, à educação bilíngue e o apoio à difusão dessa língua por instituições e empresas de concessão de serviços públicos (BRASIL, 2005).

Temos ainda documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC) (2008); e o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que reforçam a necessidade de formação docente e de produção de material específico para o atendimento desse público, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Observamos que o Brasil vivenciou as três abordagens e, nos dias atuais, o bilinguismo que é colocado como a proposta que mais se adequa à educação de surdos. Contudo, antes de discorrermos sobre essa organização, precisamos conhecer as duas percepções sociais tecidas acerca dos surdos: a visão clínico-terapêutica e a antropológico cultural.

De acordo com Skliar (2001), o modelo clínico-terapêutico percebe o surdo como integrante de um grupo homogêneo sem considerar as suas singularidades. Além disso, confere à surdez a responsabilidade por todas as dificuldades de interação e de aprendizagem que o surdo possa se deparar. O modelo antropológico cultural desloca a ênfase da surdez do déficit da audição, conferindo ao uso do sistema visual-gestual, a Libras, a marca que define a diferença entre o surdo e o ouvinte. Nessa última perspectiva, o surdo é percebido como uma minoria linguística, que apresenta individualidades e pela relação que desenvolvem com essa língua constituem-se suas identidades e cultura, visão que é compartilhada na Lei da Libras, nº 10.436 (BRASIL, 2002).

Conforme observamos, percorrendo os fatos que marcaram a construção da educação de surdos, essas visões se relacionam com as práticas educativas, pois são fruto das orientações educacionais voltadas para atender a esse público. Essas orientações, por sua vez, foram

determinadas pelas sociedades, em cada tempo. Retomamos Tardif (2002) quando ele, ao discorrer sobre a formação do docente, afirma seu início ocorre antes do acesso à formação específica para a docência. Esses saberes<sup>12</sup>, apontados pelo teórico, influenciam e são influenciados pelas concepções anteriormente descritas, seja pela experiência na escola, como formadora do indivíduo, pela ação da instituição escolar nas práticas sociais e da influência que recebe delas ou pela teoria e prática que embasam as ações educativas do professor.

Diante do exposto, nos questionamos: na atualidade, como essas práticas se relacionam com a avaliação? Sobre isso, trataremos a seguir.

---

<sup>12</sup> Sobre a intersecção desses saberes na avaliação do surdo, tratamos com mais informações em dois outros espaços de divulgação de pesquisas científicas: no trabalho completo intitulado Saberes Docentes e Avaliação de Alunos Surdos (CORRÊA; SILVA, 2019a) publicado inicialmente nos anais do IV Congresso Nacional de Educação; e em um capítulo intitulado Formação do Professor Capacitado para a atuação em classes inclusivas com surdos (CORRÊA, 2019), que compõe o segundo volume da coleção Palavra e Seus Múltiplos Sentidos.

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ASPECTOS CONCEITUAIS, REGULATÓRIOS E INSTRUMENTAIS**

Freitas et al. (2017) explicam que a avaliação da educação pode acontecer em três níveis: do sistema educacional (executada em âmbito federal, estadual ou municipal), avaliação institucional da escola (exercida pela comunidade escolar) e da aprendizagem (realizada pelo professor). Apesar de compreender a interferência da organização dessa rede no processo educativo, a efeito dessa investigação, nos concentramos em discutir a avaliação da aprendizagem que, para os autores supracitados, trazem implicações mais significativas na relação entre o aluno e o professor.

#### **3.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**

Moacir Gadotti (2015)<sup>13</sup> e Luckesi (2018) afirmam que o processo de avaliação é uma atividade intencional constante na reflexão que o ser humano realiza permanentemente sobre si, sobre a situação, sobre o outro, em diferentes momentos e aspectos da vida. Para Gadotti (2015), a atividade avaliativa é conduzida na perspectiva de refletir para planejar e, desse modo, deve ser pautada em critérios bem definidos, relacionados aos objetivos e as finalidades desse processo, a fim de aferir com maior precisão os resultados que se busca investigar.

De acordo com Luckesi (2018), a avaliação é uma ação de atribuir qualidade, seja ela positiva ou negativa em relação à realidade que se deseja conhecer, e se constitui em um exercício investigatório que gera uma tomada de decisão. Para revelar a qualidade dessa realidade, a prática de investigação avaliativa precisa definir o objeto a ser avaliado, realizar a sua descrição e selecionar o padrão de qualidade, determinando a escala de atribuição de valor que orientará o processo avaliativo. Para o autor, nessa perspectiva, “[...] o valor válido estará definido na cultura dentro da qual vivemos, transformada em currículo escolar, plano de ensino e atividade pedagógica em sala de aula” (LUCKESI, 2018, p. 46).

Com o objetivo de definir esses critérios, Demo (2015) diz ser essencial que o avaliador esteja ciente de que: pensar a avaliação apenas como um processo técnico é uma atitude ingênua, tendo em vista que ela se constitui entre duas dimensões: a técnica e a política. A qualidade técnica se refere aos instrumentos e aos métodos, enquanto a qualidade política se relaciona às finalidades e aos conteúdos. Assim, para o estudioso, avaliar pode se converter em

---

<sup>13</sup> Ao prefaciar o livro *Avaliação Qualitativa*, de Pedro Demo (2015).

uma ação de demonstração autoritária de poder, servindo como instrumento para julgar ou pode ser planejada e construída de maneira que o avaliador e o avaliado busquem estratégias para realizar mudanças qualitativas no processo educativo, ao mesmo tempo em que se reconstruem enquanto educadores e educandos no desenrolar desse processo.

Perrenoud (1999, p. 9) diz que há duas lógicas para a avaliação: ela pode se organizar a serviço da seleção ou das aprendizagens. Priorizar a lógica da seleção implica em “[...] privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros”. Ao contrário, a lógica da aprendizagem se baseia na regulação da aprendizagem, estando a serviço do aluno, da qualidade do ensino.

**Figura 2:** Lógica do exame



Fonte: Soares, 2010.

**Figura 3:** Lógica da avaliação



Fonte: Nunes, 2016.

Dessa maneira, a lógica da seleção relaciona-se com o exame, enquanto a lógica da aprendizagem associa-se à verificação. Luckesi (2011a, 2011b, 2018) define a avaliação como uma prática voltada para o exame, quando se resume a um momento pontual e assume a função de classificar o aluno com base naquilo que ele aprendeu, atribuindo ao estudante a responsabilidade pelo seu fracasso. Nesse sentido, o exame se assemelha à perspectiva da integração, que atribui ao educando a função de buscar estratégias para atender ao que é esperado pelo professor. A concepção de verificação, por sua vez, pressupõe a avaliação como um momento de regulação à medida que compreende que “o ato de avaliar não se vincula com o instante atual, mas considera as variáveis presentes na situação avaliada, assim como a perspectiva de construir resultados mais satisfatórios no futuro” (LUCKESI, 2011b, p. 195). Em consonância com essa ideia, Freitas et al. (2017) dizem que as concepções sobre a avaliação têm repercussões políticas diferenciadas pois, ao passo que a primeira reforça a exclusão, a segunda constrói caminhos para uma escola mais inclusiva.

A avaliação se constitui em uma atividade fundamental para refletir sobre as concepções e práticas educativas desenvolvidas na escola. Isso porque a seleção dos métodos e instrumentos

utilizados refletem não só o desempenho do aluno, como as percepções que o professor teve sobre a avaliação, as expectativas sobre o estudante e a sua aprendizagem (LUCKESI, 2011a).

Hoffmann (2018) indica que a avaliação seja pensada em uma perspectiva mediadora, que visa promover o desenvolvimento do aluno, portanto, deve pautar-se em atividades que indicam tanto para o professor, quanto para o aluno o que foi aprendido, como o conteúdo foi compreendido e, desse modo, possa subsidiar as intervenções adequadas para favorecer outros aprendizados que estão em processo de reformulação.

Essa abordagem avaliativa pauta-se no respeito à diversidade humana, pois visa a implementação de diferentes estratégias, recursos e instrumentos de avaliação, realizando as modificações adequadas para que o aluno seja capaz de expressar o conhecimento que se deseja avaliar. Neste contexto, a avaliação mediadora não se constitui na finalização de uma etapa, mas assume uma função diagnóstica na medida em que permite o reconhecimento dos conhecimentos consolidados e aqueles que ainda se fazem necessário trabalhar.

Para Hoffmann (2011), a avaliação mediadora deve estar a serviço da aprendizagem, buscar sentido para a ação educativa de modo a otimizar a aprendizagem, respeitando a individualidade e a socialização. Esta compreensão dialética da avaliação é compartilhada por Saul (1995), Vasconcellos (2004), Hoffmann (2011, 2013, 2018) e Luckesi (2011a, 2011b, 2018) entre outros autores que a compreendem como constitutiva do processo de aprendizagem e voltada para a sua melhoria. Nesse sentido, diverge da prática dominante que precisa ser superada, na qual a avaliação se trata de uma atividade como um fim em si mesma, voltada para classificar e quantificar (LUCKESI, 2011a, 2011b).

Diante do exposto, assumir a perspectiva de avaliação mediadora proposta por Jussara Hoffmann, com função diagnóstica apresentada por Cipriano Luckesi é essencial para a efetivação da educação inclusiva, pois compreende o percurso individualizado do estudante que apresenta NEEs para a promoção da aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor entenda a função da escola em determinada comunidade, a concepção de aprendizagem, o público atendido por ela e a sua função como educador inserido nesta realidade.

Corroborando com Hoffmann (2011), que mostra a necessidade de utilização de diferentes linguagens de representação do pensamento (verbal, escrita, plástica, música, dramática, etc.) no processo avaliativo, Saul (1995) explica que a avaliação deve ser emancipatória, envolvendo espaços escolares que não se restringem à sala de aula (como laboratórios, espaços culturais, bibliotecas) e envolvam outros educadores (pais, palestrantes, artistas). Para as autoras, trata-se de um processo dinâmico e situado historicamente, que é reconstruído a partir da interação entre os estudantes e educadores, das linguagens envolvidas

no processo e dos espaços disponíveis para a avaliação. À vista disso, esse processo deve estar voltado para que os atores da educação compreendam o percurso e busquem estratégias de superação das dificuldades encontradas.

Esta abordagem da avaliação possibilita a efetivação dos objetivos da educação propostos na atual LDB nº 9.394, no Art. 2º, que são “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) tendo em vista que insere o estudante no processo educacional, permitindo a participação nas atividades oferecidas pela escola em condições possíveis de serem desempenhadas. Esta abordagem busca promover avanços que consideram o nível de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades que o possibilitam maior participação social.

Hoffmann (2011, p. 34) explica que “a inclusão pode se transformar em exclusão sempre que a avaliação for utilizada para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos e não as condições próprias de cada aluno”. E complementa instigando o leitor a refletir sobre quais seriam as questões que deveriam nortear o trabalho avaliativo considerando as diferenças entre os alunos.

Com isso, investigar os instrumentos e estratégias de aplicação das atividades avaliativas é relevante para identificar a percepção que o professor tece sobre o surdo (seja ela clínica – pautada na deficiência ou sócio-antropológica – voltada para as comunicações em duas línguas: Libras e Português), as práticas de ensino e de reflexão sobre a abordagem dos conteúdos e conhecimentos em uma perspectiva inclusiva. Baseados nesses dados, podemos compreender se a avaliação está cumprindo a função de mediar o aprendizado para a superação coletiva das dificuldades encontradas no percurso educacional, de modo que o processo de ensino-aprendizagem (na qual se insere a avaliação) seja cada vez mais adequado às características do aluno, contribuindo assim para o desenvolvimento individual e de todo o grupo.

Nesse sentido, Hoffmann (2011), autora que apresenta o conceito da avaliação mediadora, alerta sobre experiências que requerem um acompanhamento mais próximo do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, necessitam da revisão da organização escolar, por exemplo, a redução de alunos por turma e um tempo maior para o trabalho em relação ao conteúdo. Dessa maneira, notamos, a partir da afirmação dessa pesquisadora que não só o aluno encontra barreiras, como também o professor precisa buscar alternativas para superar obstáculos e efetivar uma avaliação mediadora.

Corroborando com os pressupostos da avaliação mediadora, Fialho (2018) diz que a avaliação da aprendizagem tem as seguintes funções: refletir sobre o processo de ensino, identificar o progresso do estudante, apresentar aos responsáveis o desenvolvimento do aluno. E essas ações podem ocorrer de diferentes maneiras, portanto, cabe o educador conhecer as tipificações da avaliação e utilizar a categoria e tipo mais adequado para possibilitar identificar os dados que reorientarão os caminhos da aprendizagem. Sobre essas categorizações, recorreremos a Luckesi (2018) tipifica a avaliação em cinco categorias: 1) com base no momento da ação; 2) com base na dimensão do tempo; 3) enfocando os resultados; 4) a partir da filosofia da educação contida no projeto pedagógico; 5) pautada no sujeito que a prática.

Quando a avaliação está centrada no momento da ação podemos tipificá-la a partir da perspectiva de Stufflebeam ou de Bloom (LUCKESI, 2018). Stufflebeam, no final dos anos 1960, apresentou cinco momentos avaliativos em educação: 1) avaliação de contexto, visando analisar as necessidades que emergem da circunstância que se deseja conhecer; 2) avaliação das entradas, que são os recursos disponíveis para execução da proposta a fim de atingir o resultado esperado; 3) avaliação do processo, de modo a compreender os resultados sucessivos da ação e reelaborar as ações propostas; 4) avaliação do produto com o intuito de conhecer o resultado final e se esse atinge o objetivo previsto para a ação.

Outra proposta de avaliação, descrita por Bloom (LUCKESI, 2018) pautada no momento no qual é aplicada e são classificadas em: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica visa identificar os conhecimentos dos alunos, a fim de orientar o planejamento de atividades. Ela não conta para a avaliação somativa como um critério à parte a ser somado, como um bônus, ao contrário, deve integrar essa avaliação e pode ser realizada, em outras situações, durante um processo de ensino, visando identificar se os estudantes dispõem dos pré-requisitos para a aquisição do conteúdo proposto (FIALHO, 2018).

Luckesi (2018) associa os momentos da avaliação apresentados por Stufflebeam e Bloom, ao ressaltar que a avaliação diagnóstica corresponde à análise do contexto, a formativa implica na compreensão do processo e a somativa à percepção do produto final da ação. A avaliação formativa, para esse pesquisador, é aquela voltada para perceber as etapas do processo, são os resultados parciais, bimestrais informados aos responsáveis pelo estudante. Já a avaliação somativa ou qualitativa é entendida como o resultado obtido ao fim do ano letivo. O estudioso compara avaliação formativa a uma biopsia, pois visa compreender o problema, ao passo que a avaliação somativa corresponderia à autópsia, que consiste na análise do processo ao terminá-lo.

A segunda tipologia de avaliação apontada pelo autor tem como foco o tempo, dividindo-se em processual ou contínua. A avaliação processual ou contínua é constante, permitindo um conhecimento momentâneo das aprendizagens. Luckesi (2018) tece críticas a esse modelo ao afirmar que a aprendizagem ocorre de forma contínua, ao passo que o conhecimento que se tem sobre a aprendizagem ocorre de maneira sucessiva, propondo uma nova nomenclatura (de natureza descritiva) para a última categoria: avaliação dos resultados de uma ação educativa.

A terceira tipificação usa os resultados como base e é dividida pelo autor como classificatória ou diagnóstica. Enquanto a primeira assume uma determinada escala para atribuir valor à aprendizagem, a segunda, pautada nos estudos de Ralph Tyler, visa orientar as decisões que levarão o educador a atingir o objetivo esperado (LUCKESI, 2018).

A quarta tipificação apresentada pelo autor enfoca a filosofia educacional apresentada no projeto pedagógico. Nesse contexto, no Brasil, a avaliação em educação tem recebido denominações, tais como: avaliação emancipatória, por Ana Maria Saul; avaliação dialética, por Celso Vasconcellos; avaliação dialógica, por José Eustáquio Romão; avaliação mediadora por Jussara Hoffmann. (LUCKESI, 2018, p. 182). Para o autor, essas nomenclaturas pressupõem projetos pedagógicos diferenciados, assim, não se encerram na avaliação, mas na filosofia que rege o processo e nas ações dos gestores da educação.

A quinta e última tipologia apresentada pelo pesquisador está centrada no sujeito e dividem-se em: heteroavaliação, autoavaliação e avaliação através da opinião dos participantes. A heteroavaliação é realizada por um profissional que não realiza a ação; a autoavaliação é praticada pelo sujeito da ação e a avaliação através da opinião dos participantes é realizada pelo grupo envolvido com a ação que externalizam os seus julgamentos e percepções internas sobre o processo e o produto.

Luckesi (2018) adverte que conhecer as nuances da avaliação é fundamental para que o educador possa investigar e revelar a realidade (enquanto avaliador) e use os resultados para tomar decisões sobre os encaminhamentos a serem realizados (na função de gestor do processo).

### 3.2 AVALIAÇÃO DO SURDO: PRESSUPOSTOS LEGAIS

Freitas et al. (2017) dizem que os objetivos da aprendizagem se relacionam diretamente com a avaliação à medida que a última deve ser construída na perspectiva de permitir que o professor possa verificar se o estudante atingiu os objetivos e, para isso, o docente precisa

conhecer e respeitar os conhecimentos que o educando dispõe ao chegar à escola e as habilidades que o permitem expressar o seu aprendizado.

Diante disso, buscamos na legislação, os pressupostos legais que norteiam a avaliação da aprendizagem do aluno surdo. Uma referência direta à educação de surdos é realizada na Declaração de Salamanca, um documento oriundo da Conferência Mundial de Educação Especial, evento sediado na Espanha, em 1994. Neste documento, o qual o Brasil foi signatário há uma orientação, no ponto 19, para que o ensino dos surdos seja mediado pela Língua de Sinais<sup>14</sup> e, no ponto 29, é apresentado o tipo de avaliação a ser utilizado com esse público. De acordo com as deliberações dos delegados participantes do evento:

Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las (BRASIL, 1994, p. 4).

Essa percepção da avaliação é reafirmada no Art. 24, inciso V, da LDB nº 9.394/1996, ao conceber a avaliação como um componente da prática educativa que deve ser realizada de maneira contínua e acumulativa. Ainda nesse documento legal, no Art 35 §8, são elencadas diferentes estratégias e instrumentos que podem ser utilizados para a avaliação do aluno, tais como “[...] atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line” (BRASIL, 1996).

Em 2001, a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2001a) divulgou as diretrizes e as orientações necessárias para promover a modalidade da Educação Especial no nível da Educação Básica. Esse documento, bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), responsabiliza às escolas da Educação Básica, à utilização de processos adequados de avaliação de modo a identificar os conteúdos e as habilidades desenvolvidas pelo educando e promover novas aprendizagens, reafirmando, assim o caráter inclusivo das redes de ensino.

No ano seguinte, a Lei nº 10.436 reconhece a Libras como um sistema linguístico oficial do Brasil (BRASIL, 2002) e três anos depois, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei, e delinea as modificações necessárias para tornar o processo de avaliação diferenciada para o

---

<sup>14</sup> No texto da Declaração de Salamanca, a Língua de Sinais é apresentada a partir dos termos “língua de signos” e “língua nacional de signos”.

surdo, sendo esta, mais adequada a um usuário de Libras como L1 e LP como L2. Isso é disposto o referido documento, no Art. 14, § 1º, Incisos VI e VII, nesse processo é preciso:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;  
VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; (BRASIL, 2005).

Assim, a legislação brasileira, ao se referir à educação, prevê adaptações para o processo avaliativo do surdo, de modo a valorizar a Libras e a definir as especificidades do uso da LP (como L2) nesse processo. Essas orientações sobre o processo de avaliação do surdo são retomadas na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

As legislações apresentadas enfatizam o uso dos sistemas linguísticos e as tecnologias que viabilizam a utilização dessas línguas, mas precisamos considerar que o processo de comunicação é complexo e, além dos traços linguísticos, é produzido em confluência com outros modos de produção e com outras linguagens<sup>15</sup>. Com isso, podemos afirmar que, para cumprir as orientações da lei, o docente se depara com instrumentos de avaliação multimodais. Na sequência, discutimos a multimodalidade e a sua relevância para a avaliação do surdo.

### 3.3 MULTIMODALIDADE E AVALIAÇÃO DO SURDO

A multimodalidade se refere aos modos de produção da mensagem (ROJO, 2012), as representações que se colocam para serem decodificadas e compreendidas pelo leitor. Nesse sentido, julgamos ser relevante explicar a distinção entre os termos decodificar e ler porque, o surdo é um usuário da LP como L2, suas leituras e, conseqüentemente, as suas compreensões são diferenciadas daquelas produzidas por usuários de LP como L1.

Soares (2003) diz que a leitura, em um primeiro momento, se refere ao processo de decodificação, no entanto, se efetiva quando há a interpretação da mensagem, sendo esse processo de significação do mundo favorecido tanto pela palavra quanto por outras linguagens utilizadas no cotidiano. Não queremos, com isso, afirmar que a LP, na modalidade escrita, deva ser desconsiderada no momento de produção da atividade avaliativa, ao contrário, a percepção

---

<sup>15</sup> Discutimos a temática apresentando legislações voltadas para discutir outras etapas e níveis da educação no artigo intitulado Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos legais e experiências, publicado na revista Educação e Políticas em Debate, escrito por Corrêa, Pires e Vieira (2019).

por esse modo de produção da mensagem precisa ser incentivada, para que o surdo possa participar, cada vez mais, das atividades e comunicações sociais mediadas pela palavra escrita.

Nessa perspectiva, acreditamos que a leitura, bem como a expressão do conhecimento pode ocorrer de diferentes formas e que essas devem ser reconhecidas e utilizadas pelos docentes nos momentos de ensino e de produção, bem como de aplicação do instrumento avaliativo. Assim, compartilhamos da inquietação apresentada por Descardecí (2002, p. 20) ao explicar que:

Preocupa-me o fato de que as crenças escolares sobre a leitura, limitadas à leitura do código escrito, têm subestimado o valor das outras formas de representação presentes na composição da mensagem escrita, sendo estas tão portadoras de significado quanto aquele. Refiro-me, mais precisamente, a todos os recursos de composição e impressão do texto, como: tipo de papel, ilustrações, cores, diagramação da página, formato das letras etc. A esse conjunto de elementos, a semiótica social refere-se como multimodalidade das formas de representação.

A investigadora explica que qualquer texto escrito é multimodal pois, na sua composição, diferentes modos de representação são combinados para formar a mensagem. Para a autora, “[...] a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada” (DESCARDECI, 2002, p. 20 -21).

Conforme nos apresenta Descardecí (2002), os recursos visuais não se encerram na utilização do texto escrito. Vídeos, imagens, mapas conceituais, desenhos também são representações que comunicam mensagens na atualidade. A exemplo, temos os *emoticons* presentes nas mensagens do celular, textos construídos, predominantemente por imagens, como charges, tirinhas, cartum, gibis, entre outros, característicos de um modo particular e historicamente situado de produzir e compreender mensagens.

Nessa busca por produzir o conhecimento e expressá-lo, Hoffmann (2011, p. 101-102) chama a atenção que:

O conhecimento que o aluno constrói, em sua interação com o mundo, não é simples cópia desse mundo. A realidade aprendida por ele é uma representação da realidade objetiva, que ele internaliza, ajustando-a, transformando-a a partir da sua realidade pessoal. Assim, também, o que ele diz ou escreve é representação do seu pensamento, não é o próprio pensamento. Muitas vezes não consegue expressar o que pensa ou sente como gostaria. Ele irá comunicar-se com os outros através de múltiplas linguagens: verbal, escrita, plástica, corporal, musical, virtual, etc.

Para representar as experiências vivenciadas e associá-las aos conhecimentos abordados na escola, o surdo internaliza e expressa as informações a partir da visualidade e, para isso, deve

se apoiar em diferentes recursos e linguagens. No que se refere à expressão visual dos surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2014) afirmam que vivemos no que chamam de Sociedade da Visualidade explicada por essas investigadoras, da seguinte forma:

Hoje, os recursos visuais são amplos desde a mídia mais acessível como a televisão (presente praticamente em todos os lares) até as inúmeras responsabilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciadas pelo mundo computadorizado. Esses avanços têm reflexos nas práticas educacionais e se mostram presentes nas diversas disciplinas (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 186)

Essas experiências do cotidiano, pautadas ou não pelas mídias digitais, precisam ser consideradas na produção do conhecimento, pois partem da vivência do indivíduo e da sua forma de internalizar o mundo, além de possibilitarem a compreensão e a expressão por meio da imagem (estática ou em movimento) e da Libras.

Moretto (2010, p. 73) diz que “quando o aluno chega à aula para aprender algo novo, traz consigo um mundo de experiências vividas que lhe permitiram construir muitas representações e uma linguagem própria para comunicar-se com os outros e consigo mesmo”. Para isso, Reily (2003), ao estudar a aprendizagem de surdos afirma que a linguagem oral, escrita, gestual, imagética entre outras contribuem para a construção do conhecimento. Nesse sentido, identificar as linguagens que permitem a internalização e a compreensão do conhecimento pelo estudante é essencial tanto nas atividades de ensino, quanto no momento de verificação da aprendizagem.

Lacerda, Santos e Caetano (2014) dizem ainda que a apresentação do conteúdo em Libras, para o surdo, não é suficiente. É necessário, nesse processo, aproveitar todos os recursos que evoquem as experiências visuais dos surdos e, a exemplo, cita a demonstração, o teatro, o mapa mental e o uso de imagens como instrumentos mediadores de conhecimentos que atendem às necessidades dos surdos e ainda podem contribuir para a compreensão dos ouvintes.

Zara e Rieger (2015) propuseram o uso de mapas mentais para a avaliação diagnóstica e na investigação realizada objetivou analisar a produção de mapas mentais por surdos e ouvintes. Como resultados, relatam que, mesmo com o auxílio do TIL e a participação das aulas juntamente com os ouvintes, os surdos encontraram dificuldades em categorizar as informações e registrá-las de forma consistente no mapa. Os autores atribuíram essa dificuldade ao conhecimento restrito do surdo sobre a LP, sistema linguístico requerido utilizado prioritariamente para a elaboração do mapa mental.

Desse modo, considerando que o sentido primordial do surdo para interagir com o mundo é a visão, reconhecer e explorar diferentes materiais visuais pode ser uma estratégia

relevante a ser implementada em todo o processo educacional, especialmente na avaliação, pois associa-se às potencialidades do indivíduo e à sua forma de significar o mundo. Para isso, é relevante que o docente busque evocar o uso de múltiplos instrumentos e aborde diferentes linguagens tanto na construção desse recurso mediador (o instrumento avaliativo) quanto na produção da resposta a ser avaliada.

A seguir, discutiremos a importância do processo de construção do instrumento de avaliação para identificar o conhecimento construído pelo estudante.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para Salinas (2004, p. 90), “o instrumento é um mediador entre os critérios de avaliação e a informação que tem origem na realidade a ser apreendida para ser avaliada”. Assim, ao produzir o instrumento avaliativo, o docente seleciona a ferramenta, escolhe a estratégia mais adequada para os objetivos educacionais e estas ações relacionam-se à concepção de educação e de avaliação, como também sobre as expectativas que o docente dispõe sobre os seus alunos.

Para Hoffmann (2011) esta atividade didática precisa ser entendida como oportunidade de aprendizagem e os seus resultados devem identificar os caminhos mais assertivos para que o professor possa colaborar com a melhoria no desempenho dos educandos no que se refere à internalização do conteúdo e à própria realização da avaliação. Isso porque o instrumento precisa ser compreendido claramente para que o estudante formule uma resposta adequada ao que se propõe.

Luckesi (2011b, p. 306) adverte que um instrumento bem elaborado permite a coleta de dados verdadeiros sobre a aprendizagem e, caso sejam “[...] elaborados insatisfatoriamente geram prejuízos para todos: educandos, docentes, escola, pais, sistema de ensino, sociedade.” Complementado a ideia do autor, Santos (2010, p. 68) diz que “a importância de um instrumento não está em sua sofisticação ou dificuldade, mas nas informações que ele efetivamente proporciona”. Nesse sentido, cabe ao professor identificar os recursos que dispõe e os objetivos propostos ao elaborar o instrumento e selecionar a estratégia adequada para identificar o conhecimento do estudante em determinada etapa, a fim de promover novas aprendizagens.

Sobre a aplicação da avaliação, Almeida (2012) nos chama a atenção que esse processo deve seguir seis princípios: 1) a Coerência: é necessário que o instrumento esteja coerente com o conteúdo ministrado; 2) a Integração: a avaliação deve ser concebida como parte integrante à aprendizagem; 3) a Generalidade, a avaliação deve pressupor uma visão holística do aluno ; 4) a Diversidade: vários instrumentos devem ser utilizados para identificar o desenvolvimento do

aluno; 5) a Postura: a avaliação de ambiente de clareza no qual os alunos estejam seguros quanto a forma da avaliação e ao conteúdo que a compõem; e 6) a Confiança: relação criada entre o estudante e o professor, de modo que o educando se sinta capaz de expressar os seus conhecimentos sem medo de que a avaliação se configure como instrumento de punição ou fundamentado na parcialidade do educador no momento da atribuição da nota.

É comum observarmos a avaliação ser associada ao seu aspecto tradicional, que para Santos (2010), volta-se para a quantificação dos conteúdos aprendidos, assumindo uma visão de controle da aprendizagem utilizando-se, para isso, de um instrumento de verificação pontual: a prova. Hoffmann (2013) associou esta prática a um julgamento, no qual visa comprovar o que foi internalizado em uma etapa da formação escolar para atribuição de notas ou graus, sem necessariamente servir para buscar novos caminhos para superação dos resultados insatisfatórios informados pela avaliação.

Nessa percepção de avaliação, chamada de tradicional, a padronização dos instrumentos e estratégias pode impedir que o aluno, em especial o estudante surdo, expresse o conteúdo aprendido em face do formato no qual foi pensada a atividade, já que se utiliza de linguagens e estratégias que funcionam como barreiras às suas características de expressão da aprendizagem (FERREIRA; NASCIMENTO, 2014; CHARALLO; FREITAS; ZARA, 2017).

Salinas (2004) chama a atenção para a homogeneidade de instrumentos utilizada pelos docentes no sistema de avaliação e atribui isso ao tempo restrito e às condições de trabalho que os professores dispõem para planejar e refletir sobre os instrumentos produzidos por eles. Nesse sentido, é relevante considerar que a seleção do instrumento e a estratégia utilizada para aplicá-lo depende tanto do docente quanto das condições oferecidas a ele para a realização do seu trabalho e isso implica em repensar o papel da avaliação para o sistema educacional, a visão da gestão escolar sobre esse processo e a percepção e cobrança da família à escola, fatores os quais acreditamos que podem interferir na prática avaliativa.

A palavra avaliação, comumente, é associada às provas e aos testes escritos (MORETTO, 2010), realizados individualmente, com tempo limitado para a resolução das questões, sem consulta e realizado em silêncio absoluto (SANTOS, 2010), mas, na visão da pesquisadora, pode ser utilizada de diferentes formas, visando aprendizados diversos, tais como: com consulta; em dupla; a falsa prova, com questões respondidas de maneira correta e errada, sendo solicitado ao estudante identificar e justificar a sua correção.

Santos (2010) destaca, no âmbito da avaliação tradicional, dois grupos de provas: a dissertativa e a objetiva. Nas provas dissertativas, a questão pode ser mediada por uma pergunta ou um texto e o professor deve dispor de mais tempo para a correção, por isso deve ser composta

por poucas questões. A autora diz que esse instrumento permite tanto verificar os conteúdos internalizados quanto a opinião do discente sobre o assunto e, para ser produtivo nas informações sobre o desenvolvimento dos estudantes, o educador precisa: entregar o instrumento por escrito (evitando ditá-lo); cuidar da apresentação prevendo espaço suficiente para que os estudantes respondam às questões; explicitar, claramente, nas questões, o que espera nas respostas; apresentar os critérios de correção; e realizar uma correção mostrando os erros e indicando caminhos para que o educando reflita sobre a sua produção.

No que se trata da prova objetiva, Santos (2010) divide em três tipos: verdadeiro ou falso, na qual o estudante indica, se a alternativa está correta ou não; de múltipla escolha, que conta com um enunciado (também chamado de base) e o aluno deve escolher, uma alternativa; preenchimento de lacunas, cuja resposta é um dado ou uma sentença.

Santos (2010) assevera ainda que, na avaliação, a aplicação de provas corresponde apenas a uma parte do processo, pois o tratamento dos dados informados por esses instrumentos é fundamental para que os educadores e estudantes identifiquem os erros e busquem alternativas para superá-los. Para isso, indica que diferentes instrumentos de avaliação sejam utilizados como: “[...] provas, trabalhos individuais e em grupos, correção de atividades realizadas nos cadernos, portfólios, debates, autoavaliação, entre outros [...]” (SANTOS, 2010, p. 79).

No mesmo sentido, Hoffmann (2011, p. 80) apresenta que o uso de diferentes instrumentos e linguagens é positivo, pois o estudante pode estar “[...] aprendendo a aprender, buscando informações, lidando com diferentes portadores de textos, trocando informações com os colegas, familiares e de outras formas”. No que se refere ao estudante surdo, para permitir essa troca de informações, como afirmam Lacerda, Santos e Caetano (2014), é relevante que os instrumentos e estratégias se pautem na visualidade, de modo a favorecer a forma predominante de interação que o estudante dispõe e que pode ser compartilhada com os ouvintes. As autoras também recomendam que as atividades didáticas, envolvendo surdos, precisam utilizar a Libras. Dessa maneira, reafirmamos que, nesse contexto, a participação do TIL é fundamental nesse processo.

Essas modificações nos instrumentos avaliativos de modo a favorecer a participação e a verificação do aprendizado dos estudantes são classificadas pelo MEC (BRASIL, 2000a) como Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, também conhecidas como não significativas, tendo em vista que requerem a decisão do professor diante das demandas observadas em classe. Elas diferenciam das Adaptações Curriculares de Grande Porte ou significativas, que necessitam de aprovação de níveis superiores da hierarquia educacional, tais como gestão escolar, secretarias de educação entre outros.

O MEC (BRASIL, 2000a) citam cinco categorias de Adaptação Curriculares de Pequeno Porte: de objetivos, de conteúdo, de método de ensino e organização didática, da temporalidade do processo de ensino e aprendizagem; e do processo de avaliação. De acordo com o autor, no processo de adaptação, o professor pode priorizar alguns objetivos em detrimento de outros em face do desenvolvimento de determinado aluno ou grupo de estudantes. “No caso de alunos surdos, não oralizados<sup>16</sup>, deve-se considerar a necessidade de se alterarem objetivos vinculados à oralidade, adequando-os às formas de comunicação do aluno” (BRASIL, 2000a, p. 24). As adaptações de objetivo refletem diretamente na organização dos conteúdos:

Os tipos de adaptação de conteúdo podem ser a priorização de tipos de conteúdos, a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da seqüência de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais (BRASIL, 2000a, p. 24).

As adaptações dos métodos de ensino e organização didática se tratam das mudanças necessárias para que o estudante seja atendido no seu modo de aprender (BRASIL, 2000a). Como citamos anteriormente, a abordagem bilíngue, com a Libras como língua de instrução e pautada em recursos visuais atendem a essa necessidade do educando.

Na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, o docente pode aumentar ou diminuir o tempo para cumprimento de objetivos, abordagem didática, realização de uma atividade específica ou avaliação, de acordo com a necessidade identificada no estudante.

As Adaptações Curriculares de Grande Porte, o MEC (BRASIL, 2000b) elenca seis categorias: a primeira é chamada de adaptação de acesso ao currículo, que compreendem organização de ambientes de treinamento da fala; aquisição de equipamentos e instrumentos para treino da comunicação por meio da oralidade (que são característicos do treino da fala, portanto, alinham-se à visão Oralista da educação de surdos); e “[...] provisão de ensino da Língua Brasileira de Sinais tanto para o aluno com deficiência auditiva, como para o professor do ensino comum, e também para as crianças da sala que o quiserem” (BRASIL, 2000b, p. 15). Ressaltamos, nesse ponto, que a Libras é vista como um conteúdo adicional, desconsiderando a possibilidade de transversalidade e a relevância desse aprendizado para o desenvolvimento do grupo.

---

<sup>16</sup> O MEC se refere aos surdos que não dispõem de habilidades de uso da leitura labial e comunicação por meio da oralidade. Contudo, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, documento aprovado anos após essa orientação, a nomenclatura surdos se refere aos estudantes que mesmo desenvolvendo a língua oral, reconhecem-se como surdos e usam a Libras. Assim, a seleção do recurso usado deve considerar a opção linguística do aluno.

A segunda categoria compreende as adaptações nos objetivos e “[...] se refere à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares e/ou alternativos” (BRASIL, 2000b, p. 17). A terceira categoria é de adaptação de conteúdo, que está diretamente relacionada aos objetivos e compreende a retirada ou a complementação de conteúdos conforme a necessidade do estudante.

A quarta categoria é a Adaptação do Método de Ensino e Organização Didática que envolve: organização física da sala, redução do número de alunos por turma, parceria entre o professor da classe regular e o da sala especial que pode se caracterizar por: 1) Apoio do professor especializado ao AcD na sala comum; 2) Docente especializado itinerante assessorando os professores nas dificuldades; 3) Momentos de ensino individualizado realizado pelo professor do AEE no contraturno; 4) Participação no AEE para desenvolver habilidades que favoreçam a permanência na escola. 5) Mediação linguística realizada pelo TIL na classe regular (BRASIL, 2000b).

A quinta categoria compreende as adaptações no processo de avaliação. Esse documento (BRASIL, 2000b, p. 22) apresenta a avaliação na perspectiva diagnóstica, na qual esse momento da aprendizagem deve servir para reconfigurar as ações educativas em função daqueles conhecimentos que precisam ser retomados, portanto, precisa ser contínua. Para isso, é necessário que todo esse processo esteja acessível ao AcD, de modo a evitar que as adaptações na avaliação sirvam para reforçar a integração em detrimento das práticas inclusivas. Nessa perspectiva, “Fazer adaptações no sistema de avaliação não pode ser tomado como ‘brecha’ para aprovação indiscriminada e inconseqüente de alunos, nem para ‘empurrar’ o aluno com necessidades especiais para as séries mais avançadas, até que ele ‘saia’ do sistema” (BRASIL, 2000b, p. 23).

A sexta categoria refere-se à adaptação na temporalidade, que implica no tempo em que cada AcD deve permanecer em determinado ano escolar e o processo de aprovação para o ano seguinte.

Em face do exposto verificamos a necessidade de organização e implementação de políticas que incentivem os gestores de níveis hierárquicos mais elevados na organização do sistema educacional brasileiro em repensar as modificações necessárias para atender a esses públicos, em uma perspectiva, inclusiva, contudo, ressaltamos que o planejamento de avaliações mais acessíveis pode ser realizados por meio da parceria entre os educadores da classe regular e do AEE.

Notamos que há nomenclaturas que são semelhantes, assim, para favorecer a distinção entre as categorias que envolvem os dois tipos de avaliação que compilamos no Quadro 1.

**Quadro 1:** Categorias das Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte

	<b>Adaptações Curriculares de Grande Porte</b>	<b>Adaptações Curriculares de Pequeno Porte</b>
<b>Acesso ao currículo</b>	1) Espaços, equipamentos e instrumentos específicos. 2) Compartilhamento da Libras pelos alunos e professores.	
<b>Objetivos</b>	Eliminação e/ou Introdução de objetivos no plano de curso.	Eliminação e/ou Introdução de objetivos no plano de ensino.
<b>Conteúdos</b>	Complementação/Eliminação de conteúdos	Priorização/eliminação de conteúdos.
<b>Método de Ensino e da Organização Didática</b>	Organização da sala de aula Número de alunos por classe Tipo de atendimento oferecido ao aluno pelos profissionais especializados: TIL e professor do AEE.	Uso de estratégias de ensino que atenda à necessidade dos alunos da classe. - modificar procedimentos. - introduzir atividades alternativas ou complementares. - adaptar materiais didáticos. - modificar o critério de seleção dos materiais didáticos.
<b>Avaliação</b>	Sistema de avaliação (Concepções e organização das atividades)	Processo de Avaliação (Estratégias e instrumentos)
<b>Temporalidade</b>	Progressão dos anos escolares	Tempo do Processo de Ensino Aprendizagem

**Fonte:** Adaptado dos textos do MEC - Brasil, 2000a, 2000b.

Essas adaptações perpassam todos os envolvidos no processo educativo e a sua implementação pode ser significativa no aprendizado e à medida que o seu desenvolvimento se torne compreensível para o avaliador. É um movimento amplo que requer tanto o conhecimento do docente, nas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, quanto a disponibilização de condições para que o educador possa realizar as atividades educacionais de modo a contemplar as especificidades dos educandos. Em face do exposto, a seguir, elencamos algumas experiências de avaliação pautadas na visualidade que foram relatadas na literatura.

### 3.5 EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DO SURDO PRESENTES NA LITERATURA

Utilizar-se de diferentes modos e semioses para a codificação da mensagem é uma estratégia comum nas aulas ministradas no ensino regular. Nas aulas, o quadro pode servir de suporte para a palavra escrita, a produção de mapas mentais e a produção de desenhos que

permita didatizar a apresentação do conteúdo. Associado a isso, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que possibilitou a aquisição de livros didáticos para serem utilizados nas escolas públicas regulares, trazendo outras possibilidades de interação, de modos e linguagens envolvidas no processo educativo.

Assim, ao buscarmos as investigações realizadas sobre a temática, observamos que grande parte das pesquisas enfatiza a avaliação a partir do registro escrito da LP, que para o surdo se configura na L2. Poucos pesquisadores buscam discutir a utilização de instrumentos diferenciados que favoreçam a identificação do conteúdo aprendido conforme destacaremos a seguir.

### **3.5.1 Avaliação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

Para compreender os enfoques das publicações sobre avaliação do surdo, analisamos os textos presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, para isso, inserimos, no dia 19 de fevereiro de 2019, a palavra-chave “avaliação do surdo” na caixa de busca do referido *site*. Refinamos 14 ocorrências e, desses textos, nenhuma delas estava voltada para analisar o espaço inclusivo, no ensino presencial, em turmas do Ensino Fundamental considerando a presença de múltiplas linguagens na avaliação.

Durante a análise do título, a dissertação de Lorenzetti (2001) aborda a inclusão no ensino regular, mas não aponta direcionamentos específicos para a avaliação. Além dela, outras cinco foram excluídas por terem como foco âmbitos específicos da área da saúde ou em classes especiais. Na área da saúde, a dissertação de Calil (2006) aborda a avaliação audiológica, ou seja, da acuidade auditiva do surdo. Na área da educação especial, a dissertação de Silveira (2006) trata do currículo de Língua de Sinais em escolas de surdos; a dissertação de Camillo (2008) relata as reflexões de professores surdos sobre a avaliação em escolas de surdos; a tese de Resende (2015) analisou o registro escrito de estudantes surdos matriculados em uma classe multisseriada composta por surdos em Santa Cruz das Palmeiras/SP. Já Fernandes (2014), na sua tese, discorre sobre dispositivos de avaliação de altas habilidades. Assim, esses trabalhos contribuem para a prática pedagógica, mas não englobam o tema abordado nesse trabalho.

Analisando o resumo, dividimos os trabalhos em três eixos: desempenho em LP dos surdos; programas de avaliação e ensino individualizado de LP; e avaliação em outras etapas ou níveis de ensino.

No que se refere ao desempenho em LP dos surdos foram encontrados cinco trabalhos. Desses, três pesquisas foram realizadas no Ensino Fundamental. Didó (2012), Carvalho (2012)

e Silva (2015) apresentam, nas suas respectivas dissertações, o desempenho, em Língua Portuguesa de surdos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. A primeira traz contribuições oriundas de uma escola inclusiva de Porto Alegre/RS; a segunda retrata uma escola inclusiva da cidade de Castanhal/PA; a terceira retrata o resultado das pesquisas realizadas nas cidades de Olinda e Paulista/PE.

Os outros dois envolvem protocolos de avaliação e ensino de LP e foram pesquisados por Chaves (2013) que, em sua tese, validou um protocolo de avaliação do português escrito por surdos de Recife/PE; e Carvalho (2005) desenvolveu, implementou e avaliou um programa informatizado que favorece o emprego do alfabeto digital com alunos do interior de São Paulo. Contudo, o foco difere dessa dissertação, pois não nos restringimos à avaliação da LP e sim buscamos identificar estratégias que possam ser utilizadas em diferentes disciplinas.

Dentre os trabalhos que apresentaram maior relação com a temática ora abordada citamos aqueles que tratam da avaliação em etapas ou níveis de ensino que diferem daquele analisado nessa dissertação, que são dois: Loureiro (2015) e Ruschel (2018). Loureiro (2015), por meio de entrevistas com surdos, representantes de entidades representativas de surdos e TILs, professores, TILs e assessores pedagógicos de Fortaleza/CE, evidencia, na sua tese, as condições de acessibilidade presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ruschel (2018) buscou compreender a percepção dos surdos, alunos de um curso de Educação à Distância de Manaus/AM, sobre o modelo e os instrumentos de avaliação aplicados. Com isso, esses pesquisadores investigaram etapas da aprendizagem diferenciadas daquelas abordadas nessa dissertação.

Em 26 de dezembro de 2019, realizamos uma nova busca na qual inserimos os termos “avaliação da aprendizagem” e “surdo” e identificamos apenas duas ocorrências: a primeira foi construída a partir de entrevistas e questionários aplicados a seis alunos, seis docentes e um coordenador que tratava da aprendizagem no Curso Letras Libras de uma universidade pública da cidade de Fortaleza/CE (TALMAG, 2018) e, portanto, discorre sobre a experiência em um nível diferente do que é abordado nessa investigação. A segunda, trata de uma pesquisa etnográfica, sobre o ensino de espanhol em classe inclusiva do 1º ano do Ensino Médio, em São José/SC, que conta com um TIL (JORGE, 2013).

Ao passo que a primeira, oriunda de uma investigação que tem como *locus* uma instituição de nível superior do Nordeste do país, ressalta resultados positivos no que se refere às adaptações utilizadas para a avaliação do surdo sugerindo que as bases teóricas da avaliação estão coerentes e, para efetivá-la a instituição precisa ampliar os recursos tecnológicos; a segunda revela que a seleção das linguagens para a avaliação do surdo precisa ser revista de

maneira a contribuir para o reconhecimento do desempenho do estudante usuário da Libras como L1.

Com isso, destacamos a relevância do tema dessa dissertação que, além da abordagem focada nos instrumentos de avaliação utilizados no Ensino Fundamental, envolvendo diferentes linguagens, retrata ainda uma realidade diferenciada dos trabalhos ora elencados: o Alto Sertão paraibano.

### 3.5.2 Avaliações em artigos científicos publicados em revistas

Após identificar as abordagens da temática avaliação nas teses e dissertações, buscamos conhecer os artigos publicados em revistas científicas, dentre eles, citamos o trabalho publicado nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), escrito por Corrêa e Silva (2019b)<sup>17</sup>, que segundo informado no referido texto, realizaram, no dia 6 de setembro de 2019, uma busca sobre as publicações em periódicos contidos em três bases de dados Scopus, *Scientific Electronic Library Online*<sup>18</sup> (Scielo) e Google Acadêmico. Na base Scopus foram encontradas 45 ocorrências sendo excluídas aquelas que versavam sobre enfoques diferenciados da análise de instrumentos bem como aqueles que fossem diferentes do nível proposto nessa investigação: o Ensino Fundamental. Foram desconsiderados ainda os artigos que versavam o trabalho do TIL, análise do registro escrito do surdo em LP, experiências no nível médio e superior, de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e assuntos relacionados à área da saúde, restringindo-se a um trabalho intitulado Avaliação Visual da Aprendizagem: uma alternativa para os alunos surdos, elaborado por Silva e Kanashiro (2015).

Na base Scielo, as autoras inseriram na caixa de texto principal a palavra “avaliação” e na secundária, “surdo”, não houve ocorrências. No Google Acadêmico utilizando os termos “avaliação da aprendizagem” AND “surdo”, na caixa única de busca, 354 ocorrências foram encontradas. Excluimos os trabalhos completos publicados em anais de evento, as dissertações e as teses, restringindo-se os resultados a duas ocorrências: a primeira, coincidiu refinada anteriormente na base Scopus, e a segunda se trata do artigo publicado por Oliveira, Silva e Gomes (2017), com título Avaliação do aluno surdo no ensino Regular.

Silva e Kanashiro (2015) discorrem sobre uso das vídeo-provas em Libras produzidas por TILs e programadores. Essas provas são compostas da seguinte estrutura: imagem representativa do conteúdo; janela de sinalização em Libras; e questões, com suas respectivas

---

<sup>17</sup> O qual sou uma das autoras.

<sup>18</sup> Biblioteca Eletrônica Científica Online (tradução nossa).

alternativas, registradas em LP. Essas provas foram reproduzidas, inicialmente, com o auxílio de um *notebook* e um *data show* em classe e, nas últimas experiências, em um laboratório de informática, respeitando o tempo necessário para o estudante responder a cada questão. Comparando as vídeo-provas com as avaliações escritas realizadas anteriormente, que contavam com a sinalização das questões pelo TIL, os autores concluíram que a prova em Libras estimula o aprendizado da LP e promove o sentimento de autoestima positivo no surdo à medida que esse aluno dispõe de melhores condições (como o uso da língua materna associado às pistas visuais) para demonstrar o seu conhecimento.

Oliveira, Silva e Gomes (2017), na sua pesquisa bibliográfica, abordam o processo de avaliação na perspectiva de que essa compreende uma ação mediadora de outras aprendizagens. Assim, busca discutir os espaços favorecedores e os elementos que se apresentam como limitantes dessa prática. Para os autores, a presença do TIL é fundamental e cabe ao docente reconhecer a função desse profissional para otimizar o processo de avaliação tornando acessível ao surdo a compreensão do que se é requerido pelo instrumento bem como a produção de respostas que sejam compreendidas pelo avaliado. Para isso, é fundamental a parceria entre o professor e o TIL, no sentido de otimizar o processo avaliativo, à medida que, juntos, devem buscar alternativas para minimizar as condições que se apresentam como barreiras à efetivação da sua função e, conseqüentemente, à avaliação do surdo.

Retornando ao Scielo e refinando a busca, na mesma data, com os termos “Avaliação da Aprendizagem” AND “Surdo” inseridos na caixa de busca, selecionando as opções: páginas em português, período de publicação: 2008 – 2019 e excluindo as patentes e as citações, foi encontrado outro texto – Borges e Costa (2010) - não citado no trabalho de Corrêa e Silva (2019b), porque o objetivo dessas autoras era abordar a avaliação no âmbito da matemática.

Borges e Costa (2010) afirmam que as diretrizes educacionais encaminhadas pelos gestores da educação aos docentes, exigem a realização de exames para as notas, e essas orientações, que se alinham com os preceitos da avaliação tradicional, funcionam como barreiras para a implementação de uma prática construtivista. Para os autores, no construtivismo, o estudante é desafiado a resolver situações que incentivem a buscar de novos conhecimentos e não, somente, reproduzir os conteúdos que lhe são ensinados.

Os dez docentes do interior do Paraná, que contribuíram com a pesquisa indicaram, como alternativa para superar as dificuldades de expressão do conhecimento pelo surdo a modificação nas estratégias e instrumentos avaliativos do surdo, a oferta de formação continuada para os docentes que atuam em classes inclusivas. Essa pesquisa traz, nas suas considerações finais que a Libras está presente nas atividades de ensino, entretanto, não recebe

a mesma atenção na construção e aplicação dos instrumentos utilizados no processo avaliativo (BORGES; COSTA, 2010).

Os artigos ora citados apresentam abordagens diferenciadas: o primeiro analisa um instrumento específico da avaliação, que é a vídeo-prova em Libras, destacando tanto o processo de produção quanto o impacto no desenvolvimento do surdo no que se refere ao conteúdo, sua autoimagem, motivação e a visão dos colegas sobre as suas possibilidades de desenvolvimento escolar; o segundo aborda a função do TIL enquanto profissional que favorece a compreensão e a participação do surdo em avaliações que, nem sempre, contam com instrumentos avaliativos pensados nas especificidades dos surdos; o terceiro, busca compreender a percepção e atuação de educadores nas avaliações, sendo, este último, mais próximo dos objetivos dessa pesquisa.

Diante disso, observamos que existem poucas publicações sobre a temática circulando em revistas e que essas não contemplam os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, reforçando a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema nesse meio de divulgação da ciência.

### **3.5.3 Considerações sobre a avaliação dos surdos presentes em trabalhos completos que compõem anais de evento**

O tema avaliação também é publicado em anais de eventos de diferentes áreas da educação. No que se trata do processo avaliativo, sem especificar uma determinada disciplina, Corrêa, Pires e Vieira (2019), no dia 25 de outubro de 2018, utilizaram a expressão “avaliação do surdo” para refinar ocorrências de textos sobre a temática presentes nos repositórios Scielo e Google Acadêmico. E, nessa investigação, somente nesse último foram encontrados trabalhos publicados em anais de eventos três trabalhos publicados em anais de eventos que são relevantes para as discussões.

Mahl e Ribas (2013), em pesquisa realizada mediante entrevista com nove professores dos anos iniciais da rede pública municipal do interior paranaense identificaram que a estratégia mais utilizada para avaliar o surdo é a observação da participação nas atividades. Parte dos docentes cita a avaliação da produção em Libras, bem como os registros em LP. Contudo, há docentes que afirmam usar somente instrumentos pautados no uso da LP escrita.

Gonçalves et al. (2017) notaram que, na realidade estudada, uma escola da rede municipal da cidade de Santa Izabel, no Pará, os educadores que participaram do estudo, que foram uma coordenadora e duas professoras encontram dificuldades em identificar instrumentos

mais adequados para a avaliação de uma aluna surda matriculada nessa escola e, por isso, não há adaptação no material. Entretanto, para favorecer a resolução do instrumento avaliativo aplicado, as educadoras do sétimo ano do Ensino Fundamental buscam flexibilizar o tempo para a realização prova, pois consideram que a quantidade e a extensão dos textos que compõem o instrumento de avaliação dificultam a resolução das questões, justificando, dessa forma, a ampliação do tempo necessário para que essa estudante tenha melhores condições de produzir a sua resposta. Outra estratégia utilizada é a autorização e incentivo de uso do aplicativo de tradução automática da Libras para a LP (e vice-versa) denominado *Hand Talk* (disponível para *download* gratuito para *smartphones*) com vistas a auxiliar a aluna na tradução de palavras e sentenças presentes na prova.

Freitas-Reis et al. (2017), em sua análise bibliográfica, apresentam a possibilidade da utilização de imagens e da Libras para expressão do conteúdo abordado pelo educador. Esses estudiosos discorrem sobre o uso de fotografias sobre as vivências do aluno que se relacionam os fenômenos químicos estudados pela turma. Essa estratégia permite a associação do conteúdo escolar com o cotidiano do aluno, ampliando a sua percepção do tema e o tempo dedicado à reflexão do assunto. De acordo com os autores, o material produzido pelos estudantes foi socializado com a turma e, durante essa interação, as incompreensões dos alunos puderam ser percebidas pelos professores e discutidas conjuntamente, favorecendo o aprendizado de toda a classe. Nos exemplos apresentados, uma equação pode ser representada por desenhos associados a outras linguagens (números e símbolos), aproximando os surdos e os ouvintes que compunham cada grupo. Com o estudo foi comprovado que o estudante surdo pode expressar o conhecimento utilizando-se de recursos da linguagem não verbal o que implica que a expressão do seu conhecimento pode ser realizada por outras estratégias que não se limitam à palavra escrita. Estratégia semelhante é citada por Ramos e Lacerda (2016) em análises sobre a avaliação de professores de surdos de classes multisseriadas em São Paulo e discutida por Gesueli (2015), ao explicar as influências da multimodalidade, em especial, da visualidade na escrita de surdos.

Sobre a avaliação, especificamente na disciplina de matemática, foram identificados a partir de uma busca realizada por Corrêa et al. (2019)<sup>19</sup>, no resumo expandido apresentado no Congresso Internacional Interdisciplinar (CONINFI), três trabalhos completos que foram elencados para compor essa discussão. Nesse trabalho foi utilizada a base de dados Google Acadêmico e a delimitação do *corpus* refinada no dia 6 de setembro de 2019. Para isso, foi

---

<sup>19</sup> Resumo expandido aprovado para publicação nos anais do I CONINFI, realizado pela Faculdade São Francisco da Paraíba, na cidade de Cajazeiras – PB, no período de 18 a 22 de novembro de 2019, do qual sou uma das autoras.

inserida, na caixa de busca, os termos “Avaliação da Aprendizagem” AND “Surdo”, selecionadas as opções páginas em português, período de publicação: 2008 – 2019 e excluídas as patentes e as citações.

Foram obtidos 354 resultados selecionados inicialmente pelos títulos, que deveriam conter a palavra “Avaliação” e, na sequência, o conteúdo disposto nos resumos. As autoras excluíram os textos que apresentavam estratégias de componentes curriculares diferentes da matemática. Apesar de se referir a apenas uma disciplina, consideramos que as observações são válidas para indicar direcionamentos que auxiliem na construção de caminhos da pesquisa e para acurar o olhar das pesquisadoras sobre as vertentes e possibilidades de abordagem do tema.

Spenassato e Giaretta (2009), em uma pesquisa realizada na cidade de Passo Fundo/RS, observaram que apenas dois, dos dez professores do Ensino Médio que participaram da investigação afirmam adaptar o processo avaliativo utilizado com o surdo. Essa modificação se refere à análise do desenvolvimento do surdo em atividades propostas em classe, realizando as intervenções necessárias para que o estudante possa identificar os obstáculos no caminho e se apropriar do conhecimento. Esses educadores optam por realizar uma avaliação formativa, mas, ao fim de cada bimestre ou ano letivo indicam que precisam realizar avaliações somativas.

Arnoldo Júnior e Ramos (2008), na pesquisa que envolveu duas escolas, uma de alunos surdos e outra de ouvintes de Esteio/RS, destacam que é relevante realizar modificações em dois momentos do processo avaliativo: na aplicação do instrumento e na análise das respostas dos alunos surdos. Durante a aplicação do instrumento avaliativo, os docentes devem estar atentos na seleção dos termos utilizados nas questões, de modo que as instruções e perguntas registradas em LP sejam compreendidas por surdos. No que se refere ao uso de outras linguagens, os autores asseveram que o instrumento avaliativo precisa conter uma variedade de elementos visuais, tais como: esquemas ou desenhos representativos da situação indicada para facilitar a compreensão do surdo com o uso de elementos visuais. Sobre o uso de gráficos, os autores afirmam que esses são mais produtivos quando relacionados às situações cotidianas dos surdos.

Durante a aplicação da avaliação, Arnoldo Júnior e Ramos (2008) a exploração do instrumento avaliativo deve ser organizada em três momentos: primeiramente, os alunos surdos, de maneira individual, realizam a leitura/exploração do material produzido em LP; em seguida, as questões são traduzidas para a Libras; para finalizar, o significado dos termos desconhecidos pelos educandos na LP, são esclarecidos. Os autores destacam que, para efetivação dessa prática é essencial que o educador conheça as particularidades do surdo e a sua fluência na L2 de modo que possa reservar o tempo adequado para aplicação da atividade avaliativa.

Diante do exposto, consideramos que o espaço com maior produtividade em divulgação de pesquisas sobre o tema foram os anais de evento que trazem mais direcionamentos práticos, alinhados à perspectiva dos instrumentos e das estratégias que favorecem a compreensão do processo de aprendizagem do discente. Nessas pesquisas foram apresentadas as bases legais para a efetivação da avaliação (OLIVEIRA; SILVA; GOMES, 2017); a avaliação do surdo em uma escola regular na perspectiva dos educadores (SPENASSATO; GIARETA, 2009); modificações que favorecem a expressão do conhecimento como o uso de imagens (FREITAS et al., 2017), uso de aplicativos de celular (GONÇALVES et al., 2017); uso de instrumentos variados para a avaliação, entre eles a análise das atividades produzidas pelos estudantes (MAHL; RIBAS, 2013).

No entanto, a maior parte das investigações retratam realidades presentes no sul do país, sendo, dessa forma, necessário desenvolver pesquisas que reflitam sobre o processo avaliativo de instituições educacionais localizadas em outras regiões, como o Nordeste do país.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico utilizado nessa pesquisa, delimitando as singularidades, ou seja, os critérios utilizados para a seleção do *locus* e a composição do corpus que orienta essa investigação.

## 4 METODOLOGIA

A pesquisa em tela foi desenvolvida na perspectiva do Estudo de Caso, pois visa, conforme explica Fonseca (2002) conhecer uma temática de maneira aprofundada focalizando um grupo (como uma classe ou uma instituição, por exemplo). Para Yin (2001), esse método é indicado quando o fenômeno mantém uma relação interativa com o contexto, ou seja, interferem mutuamente e constantemente. Além disso, se enquadra nesse método porque se refere à investigação e se remete a um evento contemporâneo e historicamente situado. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 60), o Estudo de Caso “É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.”

A investigação em tela pauta-se na abordagem qualitativa que, de acordo com Silveira e Córdova (2009), é uma forma de produzir novas informações através de um ou vários aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Para as pesquisadoras, essa abordagem está fundada na “[...] compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32) caracterizando-se pelo objetivo de explicar determinado fenômeno. Tratando-se dessa investigação, consideramos que as análises das práticas de avaliação não são quantificáveis, ao contrário, precisam ser analisadas considerando as especificidades dos indivíduos e condições para sua efetivação.

Conforme norteia Yin (2001, p. 17), “O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas”. Considerando a abordagem do autor, essa investigação assume a perspectiva de um Estudo de Caso Descritivo à medida que visa apresentar as percepções dos docentes e do TIL sobre a avaliação do surdo, discutindo a sua relação com a produção dos instrumentos e as estratégias utilizadas por eles, para verificar o conhecimento construído pelo surdo em dado período.

Bogdan e Biklen (1994) dizem que o plano geral do Estudo de Caso parte do aspecto mais amplo e, como um funil, é delimitado no decorrer da investigação. Nesse sentido, seguimos o raciocínio indutivo, na perspectiva de Marconi e Lakatos (2003), à medida que utilizamos um caso para tentar explicar nuances de um fenômeno, com indicações que podem ser prováveis, ou seja, não se configuram em verdades universais.

Diante disso, organizamos os momentos fundamentais elencados Bogdan e Biklen (1994) em quatro etapas: 1) a escolha dos locais/pessoas que participarão da investigação; 2) esquematização do estudo (definindo os instrumentos e o tempo necessário para o recolhimento dos dados); 3) coleta dos dados/reelaboração dos instrumentos em contato com a realidade apresentada; 4) análise dos dados, que apresentaremos na sequência.

#### 4.1 ETAPAS DA PESQUISA

Para a realização do Estudo de Caso, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica para obter maior familiaridade com o tema e para a definição dos autores que norteariam a investigação. Após a análise dos estudiosos, elencamos a perspectiva da Jussara Hoffmann (2011; 2013; 2018), que trata da avaliação como uma prática investigativa ante a verificação do conhecimento, e que gera dados para a conscientização dos elementos que precisam ser revistos no ensino. A Avaliação Mediadora, postulada pela estudiosa, compreende um momento dialógico, no qual docente e discente podem, mediados pelos resultados apresentados pelo instrumento, rever ações diferenciadas que culminem no aprendizado ou no desenvolvimento da habilidade prevista no planejamento do professor. Para tratar dos aspectos históricos referentes à avaliação e aos conceitos de avaliação descritos no capítulo, nos pautamos nos escritos de Luckesi (2011a, 2011b).

Definidas as bases teóricas da avaliação, elaboramos o projeto de pesquisa e submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN. Para isso, solicitamos a anuência da 9ª Gerência de ensino da Paraíba e da direção da escola para a recepção da pesquisa e, em seguida, produzimos e inserimos na Plataforma Brasil esses e os demais documentos necessários para a aprovação do protocolo de pesquisa. O protocolo de pesquisa foi submetido ao CEP, com Certificado de Apresentação para Aprovação Ética (CAAE) nº 13555119.3.0000.5294, sendo aprovado sob o Parecer nº 3.352.436, conforme o Anexo A.

Após a aprovação do projeto, com a mediação da gestão, realizamos uma reunião, no dia 16 de julho de 2019, com os docentes (da classe que há surdos matriculados) gestores e diretora) e o TIL, na própria escola, explicitando as etapas e intervenções da pesquisa. Para os professores que não estiveram presentes nesse encontro, realizamos, na semana seguinte, conversas individuais, em horários que não comprometessem a sua atividade de ensino (em geral, intervalos e momentos dedicados ao planejamento) e que fossem convenientes para esses docentes.

Nesses momentos, os educadores foram convidados a participar da pesquisa, a realizar a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a solicitar os esclarecimentos necessários, a refletir sobre a participação, considerando o tempo necessário em função das individualidades de cada participante, e a assiná-lo. Todos os educadores puderam optar por realizar a leitura do documento na escola ou em um outro momento (que apontaram como mais apropriado, desde que a leitura fosse realizada antes do início da participação da investigadora nas aulas) e, por isso, o TCLE do TIL e dos professores foram entregues em duas vias, rubricadas pela pesquisadora principal, em um envelope.

A pesquisadora se dispôs a receber esse Termo, em outro momento, para não atrapalhar as atividades de ensino. Acordamos, assim, que as aulas só seriam observadas após a entrega do consentimento do docente do TIL, por escrito, à pesquisadora. Esse processo iniciou no dia 16 de julho de 2019 e se estendeu durante o mês em virtude da observância à disponibilidade dos docentes para as conversas e à ausência de dois professores que integrariam a pesquisa: um deles, a professora do AEE, estava de licença saúde e o outro estava aguardando a nomeação de um temporário para atender a vaga da disciplina de Ensino Religioso.

O processo do consentimento seguiu as etapas descritas a seguir: a apresentação da investigadora ao participante, esclarecimento sobre a investigação, entrega do TCLE para a leitura do participante, esclarecimentos de possíveis dúvidas referentes à pesquisa, assinatura das duas vias do termo na presença da pesquisadora principal e do participante, sendo uma entregue ao participante e a outra guardada pelas investigadoras.

As observações das aulas iniciaram no dia 16 de julho de 2019 e finalizaram no dia 30 de setembro de 2019, gerando as notas do Diário de Campo. As entrevistas aconteceram após as observações previstas para cada disciplina (4 a 8 horas/aula), tendo em vista que as perguntas direcionadas aos docentes poderiam interferir na construção dos instrumentos e na seleção das estratégias de avaliação.

#### 4.2 *LOCUS* DA PESQUISA

Bogdan e Biklen (1994) orientam que, para a seleção do *locus* da pesquisa, o investigador precisa se informar sobre a estrutura da escola. Por isso, recorreremos à 9ª Gerência de ensino da Paraíba, para identificar a escola que se enquadrava nos critérios da pesquisa. Foi localizada somente uma escola estadual inclusiva que atende alunos surdos do Ensino Fundamental, na modalidade regular de ensino, e que oferece o atendimento do TIL e o AEE. Em virtude de se tratar de uma pesquisa voltada para o Ensino Fundamental, buscamos,

primeiramente, as escolas municipais da mesma cidade, entretanto, devido ao processo recente de contratação de TILs está em andamento no momento do contato inicial para solicitação da anuência, consideramos que essas instituições, no referido momento, não se enquadravam nos critérios elencados para a pesquisa.

A definição desses critérios foi relevante para a investigação porque é fundamental que a escola disponha de profissionais, como o TIL e o professor especializado que atende no AEE, com conhecimento específico sobre o AcD, de modo que forneçam aos docentes da sala regular, orientações e informações que visem gerar melhorias no processo educativo. Entre esses momentos educativos, destacamos a construção dos instrumentos e a seleção das estratégias de avaliação utilizadas na verificação da aprendizagem do discente. Assim, foi decidido que o *locus* de aplicação da investigação seria uma escola pública da cidade de Cajazeiras, no Estado da Paraíba, que atende alunos surdos, no Ensino Fundamental e Médio.

Segundo os dados apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com vigência 2018/2019, a instituição foi fundada em 1951 e, desde os primeiros anos de funcionamento, abriga turmas que correspondem ao Ensino Fundamental. No período da pesquisa, funcionou nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo cerca de 847 alunos. Nos dois primeiros turnos ofertava turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e à noite, disponibilizava classes de EJA para o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e de Ensino Médio (nas modalidades Regular e EJA, com turmas do 1º ao 3º ano)<sup>20</sup>.

É uma escola ampla, que funciona nos turnos manhã, tarde e noite, dispondo da seguinte estrutura: 13 salas de aula; biblioteca; laboratório de ciências; laboratório de informática; Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde é ofertado o AEE; cantina/cozinha; pátio interno amplo; área externa arborizada e ampla, murada e dentro dos limites da escola; quadra poliesportiva coberta; sala de professores; cinco banheiros, sendo dois deles adaptados; secretaria; sala da administração escolar; mecanografia e dois depósitos.

A escola, além de oferecer o AEE nos turnos manhã, tarde e noite, conta com profissionais de apoio: cuidadores e TIL. O AEE é um atendimento que deve ocorrer no contraturno das aulas (BRASIL, 2011), portanto, a escola oferece a oportunidade aos estudantes que necessitam receber esse atendimento ao oferecer uma variedade de horários nos quais o estudante possa se encaixar. Compreendendo que os surdos que estudam na escola não apresentam necessidades diferenciadas no que se refere à higiene, locomoção e alimentação, dispensa-se a presença de um cuidador nessa classe (BRASIL, 2010a). Desse modo, somente o

---

<sup>20</sup> Dados do documento de reelaboração de PPP, grupo para o qual a pesquisadora principal foi convidada a participar.

TIL, um profissional de apoio que realiza a mediação da comunicação entre usuários da LP com aqueles que se comunicam por meio da Libras, precisou contratado para realizar a tradução/intepretação para os educandos e educadores.

A Escola está aberta à pesquisa e às parcerias com outras instituições que favorecem os seus estudantes, bem como contribui para a formação de profissionais que estão cursando a graduação. Dentre as parcerias voltadas para o aperfeiçoamento do educador, citamos a adesão ao Programa Residência Pedagógica, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a realização do Estágio Supervisionado, momento formativo contemplado no currículo das licenciaturas.

#### 4.3 PARTICIPANTES

Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito professores da classe inclusiva e um TIL, totalizando nove profissionais. A gestora, inicialmente, preferiu realizar a entrevista na modalidade escrita, mas devido a outras atividades, não enviou o texto nos períodos acordados com a pesquisadora. Assim, a investigação engloba docentes que ministram as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Língua Inglesa, Arte, Educação Sócio-emocional e Educação Física.

Segundo o Inciso III, do Art. 59, da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), os docentes das disciplinas regulares que ministram aulas em classes com AcD devem ser professores capacitados. Para se enquadrarem nessa categoria, de acordo com o Art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001a), na sua formação básica, esses educadores precisam ter tido acesso aos conteúdos sobre a Educação Especial que os permitam desenvolver as seguintes ações: perceber as NEE dos alunos, valorizar a Educação na perspectiva da Inclusão, flexibilizar as estratégias de ensino para atender as NEE dos educandos, refletir e avaliar sobre a eficiência das suas ações voltadas para o atendimento dessas necessidades, desenvolver parcerias com os demais docentes da classe regular e com o professor do AEE (BRASIL, 2001a).

Ainda no Art. 18, § 2º do referido documento:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum<sup>21</sup> nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a).

O docente especializado, abordado no trecho anterior, trata-se do professor do AEE que, devido a sua atribuição de mobilizar ações voltadas para a implementação da Educação Inclusiva na escola regular e à função de orientar o docente capacitado na flexibilização das suas práticas, visando o desenvolvimento individual, a socialização e o aprendizado dos AcD e, assim, precisa ter conhecimento e criatividade para promover ações que visam a inclusão na escola regular. Contudo, esse profissional não esteve presente na instituição educacional no período de observação.

Colaborou ainda, com informações relevantes para a pesquisa, o TIL que atua na classe estudada (oitavo ano do Ensino Fundamental). Foram incluídos os profissionais que demonstraram o consentimento por escrito, permitiram a observação das aulas, concederam as entrevistas e disponibilizaram os instrumentos de avaliação. Como critérios de exclusão, delimitamos inicialmente, aqueles que não assinaram o TCLE, não colaboraram em uma ou mais atividades descritas anteriormente, ou não estavam em serviço no período de elaboração da investigação. Entretanto, no decorrer da investigação, ponderamos que era necessário elencar outro critério de exclusão: a dispensa dos discentes às aulas.

A prática avaliativa do professor de Educação Física foi excluída devido aos alunos surdos serem dispensados dessas aulas: um por motivo de trabalho no contraturno e outra por morar em outra cidade e não dispor de transporte para levá-la à escola no turno contrário às demais aulas, quando acontece a aula de Educação Física. Além disso, a avaliação alternativa proposta por esse docente para os discentes surdos é realizada mediante trabalho escrito sobre um tema indicado pelo professor, informado oralmente e por escrito no quadro durante a aula de outro educador, e deve ser entregue em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Por ser realizado fora do ambiente escolar e não contar com um instrumento respondido na escola, consideramos que ele não traz dados significativos para a observação de produção de instrumentos e seleção de estratégias avaliativas investigadas nessa pesquisa, isso porque, não foi possível observar a sua aplicação e o processo de construção de resposta pelo surdo.

---

<sup>21</sup> Utilizamos o termo classe regular como sinônimo.

Com a chegada do docente que ministra o conteúdo curricular Ensino Religioso, foram iniciadas as observações, em 12 de agosto de 2019, já no segundo mês de aulas do terceiro bimestre, contudo, devido aos projetos desenvolvidos pela escola, não foi possível, até o final do bimestre, completar o mínimo de aulas necessárias a serem observadas, tendo em vista que as aulas eram consideradas válidas ao contarem com a presença do professor titular da disciplina, o TIL e ao menos um dos estudantes surdos. Por esse motivo, o professor da disciplina Ensino Religioso foi excluído da pesquisa.

A professora do AEE foi excluída da pesquisa, pois, na maior parte do período de observação, estava de licença saúde, vindo a falecer no decorrer do bimestre observado<sup>22</sup>. Durante o bimestre não foi contratado um professor substituto para essa função e, por isso, sua exclusão se enquadra no critério não estar a serviço no período de elaboração da investigação.

#### 4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Conforme registrado no protocolo de pesquisa submetido ao CEP/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), essa pesquisa se propôs a seguir os dez preceitos éticos descritos na Resolução CEP/CONEP nº 510 (BRASIL, 2016) que são: 1) respeito à liberdade e autonomia dos participantes; 2) defesa dos direitos humanos; 3) respeito aos valores, hábitos e costumes dos participantes; 4) socialização da produção em formato acessível ao grupo que contribuiu na investigação; 5) respeito à diversidade e recusa a qualquer forma de preconceito; 6) busca pelo consentimento dos participantes; 7) garantia de confidencialidade das informações e da identidade dos participantes; 8) uso das informações de modo que não prejudique os participantes; 9) “compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação” (ART. 3º, INCISO IX, BRASIL, 2016); 10) prestar assistência em caso de danos.

Seguindo essa Resolução, os gestores, os docentes da classe regular, o TIL e a professora do AEE puderam optar por participar ou não da pesquisa, sem que a decisão lhes causasse prejuízos, conforme esclarecido no TCLE, como também na autorização dirigida à 9ª Gerência de Ensino da Paraíba e à direção da Escola. Foram garantidas aos participantes a sua

---

<sup>22</sup> A referida docente veio a óbito no decorrer da pesquisa e, durante a observação, os estudantes surdos não frequentaram o AEE. Uma em virtude de morar em outra cidade e não dispor de transporte no contraturno e o outro por atividades de trabalho.

integridade, o sigilo ante os dados que possam identificá-los, riscos, benefícios, ressarcimento e indenização conforme expresso no TCLE.

#### 4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados fichamentos do PPP e do Regimento Escolar da Escola; o registro do diário de campo, construído no período de observação; e o roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os docentes da classe regular, TIL e gestor. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam que o Diário de Campo, ou Notas de Campo:

[...] dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como partes dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isso são as Notas de Campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Bell (2008) indica que os roteiros de observação, que norteiam essas notas podem ser registrados de diferentes formas, dentre elas, um *checklist*, um diário, uma tabela, entre outros. Esse instrumento foi organizado em dois suportes<sup>23</sup>: primeiramente registramos os dados, por meio de tópicos (lista), em um caderno físico (produzido durante a investigação); e, em um segundo momento, em local reservado, produzimos a descrição ampla das observações em arquivo intitulado Diário de Campo, utilizando um programa de processamento de textos (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o *Word 2013 for Windows*. O diário digital foi dividido em dois tipos de registro, conforme orienta os autores supracitados: sendo a primeira parte descritiva (apresentando a experiência) e a segunda analítica (contendo impressões e outras observações pertinentes à pesquisa).

No registro digital, foram inseridas as informações pertinentes à pesquisa, como também, imagens de cartazes contidos na escola, que indicam informações relevantes ao objeto de estudo, tais como, quadro de recuperações paralelas, horário de aulas, entre outros, assumindo a forma de diário. Já a parte física, além dos tópicos referentes à observação, foram registrados os pontos que precisavam de mais atenção e as pendências que precisavam ser lembradas, em formato *checklist*.

---

<sup>23</sup> Cientes das discussões a respeito dos termos mídia e suporte, recorreremos à pesquisa de Marcuschi (2003, p. 11) para nos referir ao caderno e ao arquivo no *word* como suporte, tendo em vista que o autor o conceitua como “[...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Ainda seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo foram associadas às entrevistas. As entrevistas serão realizadas com o auxílio de um aplicativo gravador contido pacote básico disponibilizado pela empresa que comercializa o aparelho celular modelo Samsung Galaxy J7Pro, com registro em áudio e transcrito em documento digital, sendo ambas as modalidades de registro da língua salvas em DVD.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas estão disponíveis no Apêndice A (entrevista com professores) e Apêndice B (entrevista com o TIL). Optamos pela entrevista com as perguntas organizadas previamente para minimizar o risco de haver algum tipo de comprometimento que vicie as respostas às perguntas formuladas para a pesquisa. Ressaltamos ainda que foram elencados como critérios de exclusão das entrevistas a solicitação de desistência da pesquisa pelo participante na pesquisa ou aquelas nas quais ele(a) responda a um número questões inferior a 25% do total de perguntas ou os pesquisadores considerem que os dados não sejam claros ou coerentes com o questionamento, contudo, não houve situações que se enquadrassem nesses critérios.

Esse roteiro foi organizado de modo a contemplar três eixos: nas perguntas 1 e 2 buscamos conhecer a percepção dos participantes sobre a educação inclusiva; nas questões 3 e 4 investigamos os saberes construídos sobre a educação de surdos; e, nas demais indagações abordamos questões sobre o ato de avaliar e a avaliação do surdo.

Os participantes (professores e TIL) foram identificados com a letra P seguido da ordem na qual foram realizadas as entrevistas. Essas, por sua vez, foram organizadas mediante a disponibilidade do participante. Segue a data de realização das entrevistas e a duração de cada uma.

**Quadro 2:** Datas e duração de cada entrevista

<b>Participante</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
<b>P1</b>	04/10/2019	12min 22s
<b>P2</b>	08/10/2019	8min 31s
<b>P3</b>	08/10/2019	10min 32s
<b>P4</b>	09/10/2019	17min 40s
<b>P5</b>	09/10/2019	23min 41s
<b>P6</b>	17/10/2019	20min 34s
<b>P7</b>	21/10/2019	13min 2s
<b>P8</b>	30/10/2019	15 min 53s
<b>P9</b>	08/11/2019	43 min 55s

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Conforme observamos, o tempo total das entrevistas corresponde a cerca de 166 minutos, ou pouco mais de duas horas e meia que trouxeram dados relevantes para a investigação, como destacamos no capítulo seguinte.

#### 4.6 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Inicialmente, recebemos o PPP e o Regimento Escolar, com a informação de que o primeiro documento estava em processo de reelaboração. Em seguida, observamos as aulas dos docentes para identificar as práticas de avaliação. Determinamos, *a priori* que, dessas, ao menos duas deveriam ser destinadas à aplicação de provas (parciais e/ou bimestrais) realizadas pelos docentes titulares que atuam nessas classes. Logo, as atividades avaliativas, realizadas por estagiários do Programa Residência Pedagógica ou do PIBID nesse período, não geraram informações a serem discutidas na pesquisa. Os dados coletados com a observação foram registrados no Diário de Campo.

De acordo com Bell (2008, p. 159), a observação é uma técnica que permite o confronto com o que é declarado pelo participante e a sua prática. Contudo, a investigadora adverte que a interpretação do evento se relaciona com a percepção do pesquisador sob o fenômeno, portanto, é fundamental estar atento para minimizar as interferências na identificação dos dados. Para a autora “[...] significa que temos de estar particularmente atentos aos perigos, fazer o máximo para eliminar idéias preconcebidas e preconceitos e observar constantemente possíveis sinais de viés” (BELL, 2008, p. 160).

Seguindo as orientações de Bell (2008) conhecer a estrutura de atendimento para o surdo que é disponibilizada pela instituição, realizamos observações das aulas e dos espaços da escola onde eram desenvolvidas as atividades educacionais. Para isso, dedicamos 53 horas/aula distribuídas conforme descrito no Quadro 3:

**Quadro 3:** Horas aula de observação de atividades por disciplina

<b>Disciplina</b>	<b>Horas/aula observadas</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Horas/aula observadas</b>
<b>Português</b>	8h/a	<b>Inglês</b>	8h/a
<b>Matemática</b>	8h/a	<b>Arte</b>	8h/a
<b>História</b>	4h/a	<b>Religião</b>	3h/a (excluída)
<b>Geografia</b>	8h/a	<b>Educação Física</b>	Não observada
<b>Ciências</b>	6h/a		

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Em seguida, realizamos entrevistas com oito professores e o TIL que atuam na turma de 8º ano do Ensino Fundamental inclusiva com surdos, totalizando nove entrevistas. Os dados coletados permitem identificar a organização escolar, os espaços, profissionais e atividades voltadas ao atendimento e avaliação do aluno surdo.

As entrevistas com professores objetivaram reconhecer as respectivas formações voltadas para o ensino na classe inclusiva, suas concepções sobre a surdez, sobre os instrumentos e estratégias de avaliação. Essas interações foram realizadas com registro em áudio, com o próprio celular da pesquisadora e a transcrição foi realizada manualmente.

#### 4.7 A ANÁLISE DOS DADOS

Os fichamentos do PPP e do Regimento da escola possibilitam compreender a política de atendimento a esses estudantes previsto pela instituição. Nesse sentido, selecionamos os dados mais relevantes e confrontamos com as práticas e os dados coletados por meio de entrevistas. Essas entrevistas serão transcritas e analisadas a partir da teoria/técnica, denominada Análise de Conteúdo, presentes nas obras de Franco (2005) e Bardin (2011).

Franco (2005) destaca que a AC, cada vez mais é utilizada para extrair significados de dados verbais e/ou simbólicos, para isso, se utiliza de perguntas e observações, associadas a outras técnicas e recorrendo a uma diversidade de materiais, como ocorre no percurso de coleta de dados dessa investigação. Para a autora, “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2005, p. 12).

Para a pré-análise dos documentos, realizamos, conforme orienta Bardin (2011), a leitura flutuante (para conhecer os textos e as mensagens contidas) e a seleção dos documentos. Após a delimitação do *corpus* (literatura que trata da temática, PPP, Regimento Interno, notas do diário de campo e entrevistas), no percurso interpretativo, seguimos as regras da exaustividade (análise do maior número de documentos encontrados) e da homogeneidade (explicitação dos critérios de escolha).

Franco (2005) indica que o plano de pesquisa, na AC, deve englobar três momentos: seleção de dados (amostra), definição as categorias de conteúdo e determinação as unidades de análise: unidades de registro e unidades de contexto.

As unidades de registro, para Franco (2005), são a menor parte do conteúdo, devem ser construídas a partir dos temas relevantes para a pesquisa e devem ser, posteriormente,

organizadas em categorias. Utilizamos, primordialmente, unidades de registro temáticas (uma sentença ou conjunto de sentenças que abordam o tema em estudo). Para a autora, o tema é a unidade de registro mais adequada para a realização da AC e, para auxiliar na sua compreensão, devem ser associadas às unidades contexto, que se relacionam com a anterior, de modo a caracterizar as situações nas quais o conteúdo é expresso. Trata-se, portanto, de um trecho/segmento da mensagem que engloba a unidade de registro e permite a inferência do significado expresso pelo participante.

Definidas as unidades de análise, optamos por elencar as categorias de análise pautadas no critério semântico (agrupando temas) conforme apresenta Bardin (2011). As categorias serão delimitadas *a posteriori*<sup>24</sup>, tendo em vista evitar a simplificação da abordagem do tema. Franco (2005) adverte que na delimitação *a posteriori*, o conteúdo emerge do discurso e é comparado com as teorias, por isso, ao passo que possibilita maior aprofundamento da temática, requer maior bagagem teórica do pesquisador. Para tanto, seguimos os princípios da exclusão mútua, da pertinência, objetividade e fidedignidade.

#### 4.8 SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Após a coleta, os dados foram analisados à luz da teoria e compilados na dissertação e em um caderno didático sobre práticas avaliativas que identificam as mais adequadas ao aluno surdo. Para avaliar a adequação, utilizamos os critérios indicados na legislação e nos autores selecionados para essa investigação.

Esse caderno didático está dividido em quatro partes: na primeira serão esclarecidas dúvidas dos professores elencadas durante o período de observação. No segundo momento, apresentadas as características dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores que colaboraram com na pesquisa, pautados em Santos (2010), Luckesi (2011b), Hoffmann (2011), Sant'Anna (2014) entre outros; na terceira serão explicitadas sugestões disponíveis por autores que realizaram pesquisas voltadas para a avaliação do surdo. A estrutura do caderno didático seguirá a ordem: apresentação do instrumento, observações para aplicação (recursos e estratégias) e reflexões para análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos.

O propósito do caderno didático é desenvolver um caderno didático que visa mostrar diferentes práticas avaliativas realizadas na(s) escola(s) e na literatura, de modo a subsidiar a ação avaliativa do docente após o acesso ao material. A intenção não é produzir receitas, mas

---

<sup>24</sup> Franco (2005) denomina de não-apriorística.

indicar possibilidades de ação nas quais, as potencialidades e limitações do aluno devem ser avaliadas de modo a servir como critério para a seleção desse instrumento.

Todos os dados estarão à disposição do CEP/CONEP em todas as etapas da pesquisa. Esses dados, sem a identificação dos participantes, serão apresentados ao fim da pesquisa aos profissionais que colaboraram com a sua elaboração via e-mail e/ou impresso, conforme a conveniência do participante. Será destinada uma via do trabalho final, devidamente corrigido, para a instituição a fim de que componha o acervo bibliográfico da escola.

## **5 AVALIAÇÃO DO SURDO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAJAZEIRAS**

Após conhecer as especificidades da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, do ensino de alunos surdos e do processo avaliativo, a partir da literatura científica e da legislação educacional brasileira, discutimos, neste capítulo, as interfaces entre as perspectivas teóricas/legais e as suas implicações para a organização escolar local, ou seja, discutimos como se organiza a educação de surdos na escola que foi o *locus* da investigação.

### **5.1 A AVALIAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NO REGIMENTO INTERNO DA INSTITUIÇÃO**

Os documentos elaborados pela escola indicam as bases teóricas e práticas que norteiam o desenvolvimento das suas ações. Enquanto o PPP traz as concepções da escola e as ações previstas para superar as dificuldades encontradas, o Regimento Interno Escolar visa regular o funcionamento da instituição, à medida que apresenta o funcionamento, os procedimentos, os direitos, os deveres de cada segmento ou departamento da instituição. A seguir, discorreremos sobre o paradigma que direciona as ações educacionais voltadas para o AcD e os pressupostos que orientam a avaliação da aprendizagem desses educandos.

#### **5.1.1 Projeto Político Pedagógico**

Para Luckesi (2011b) e Veiga (2013), o PPP é o documento que explicita as concepções e o compromisso assumido pela instituição no que se refere aos pressupostos que delinearão o ensino. Nesse sentido, ele não se restringe a um agrupamento de planos que devem ser arquivados ou encaminhados às autoridades, mas, reflete as ações desenvolvidas na escola, por todos os seus segmentos, sendo, dessa maneira, construído e reconstruído continuamente diante das ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

Freitas et al. (2017) afirmam que a avaliação institucional tem como foco o PPP, enquanto a avaliação da aprendizagem ocorre na sala de aula, enfatizando a relação entre o professor e o aluno. Para os autores, o PPP da escola indica as concepções e os processos elencados pela instituição para alcançar os objetivos pretendidos no processo educativo.

A LDB nº 9.394, no Inciso I do Art. 12, ao incumbir a escola de elaborar e executar a sua proposta pedagógica; e no Art. 13, ao indicar que os docentes devem contribuir na

elaboração desse documento, abre espaço para que as percepções desses educadores sejam incluídas nas concepções que norteiam a produção do texto (BRASIL, 1996). Na equipe de elaboração do PPP vigente, identificamos um professor que participou da equipe de produção do documento em dois momentos distintos: a elaboração (2017-2018) e a reelaboração (2018-2019). A visão desse educador sobre o texto e a sua efetivação são salutares para rever as estratégias e os recursos que precisam ser ajustados para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Para Veiga (2013) e Luckesi (2011b), o nome Político-Pedagógico se refere à ação indissociável da educação com os compromissos sociopolíticos e interesses coletivos determinados em documentos e práticas nas quais a educação é envolvida. Esses documentos e ações se orientam para indicar o cidadão que se pretende formar, considerando cada tipo de sociedade em determinado momento histórico. Esse compromisso é exposto no PPP da escola ao citar o Parecer CNE/CEB nº 18/2005, que indica o direito à educação como uma ação voltada à democratização do ensino e que visa a “[...] capacitação dos cidadãos para o projeto de desenvolvimento social e econômico soberano da nação brasileira” (PARAÍBA, 2018a, p. 17).

Diante do exposto, buscamos identificar como é apresentada a proposta de inclusão escolar nesse documento. Encontramos referências diretas e indiretas sobre esse atendimento. Na seção 7, intitulada Marco Referencial, o texto do PPP cita a Lei nº 11.274/2006, para assumir o compromisso de, observando as condições socioculturais e educacionais dos alunos, ofertar condições de aprendizagem que visem tornar o processo de ensino equânime. Para isso, através do PPP, a escola se propõe a realizar a reorganização dos currículos, tempos e espaços do ambiente escolar (PARAÍBA, 2018a).

O documento menciona o princípio da diversidade e se propõe a educar na perspectiva da superação dos preconceitos e do combate das atitudes discriminatórias ante a diferentes minorias como origem socioeconômica, costumes, dogmas religiosos e, entre as diferenças, destaca ainda as PcDs, associando a elas impedimentos de natureza diversa, que podem interferir no seu desenvolvimento (PARAÍBA, 2018a).

A página 19 do referido PPP destina-se unicamente a tratar da inclusão escolar, pautada pela ótica de autores como Werneck (1997), Carvalho (2000) e Gomes (2008) e de documentos, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). O PPP se embasa nas afirmações de Gomes (2008) e Werneck (1997) para assumir uma postura positiva ao acesso do AcD na escola, compreendendo o processo de inclusão como aquele no qual as práticas educacionais possibilitem o sucesso do aluno no percurso escolar (PARAÍBA, 2018a).

Para promover essas adaptações que visam tornar os espaços e o acesso ao conhecimento mais equânime, o PPP (PARAÍBA, 2018a) dialoga com as publicações de Carvalho (2000) e Werneck (1994) no sentido de remover as barreiras à aprendizagem de modo a viabilizar a participação do estudante. Cita também a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), para oferecer uma formação que atenda às suas necessidades educativas fundamentais, de modo a oportunizar que esses alunos desenvolvam aprendizagens essenciais (relacionadas no documento ao desenvolvimento da expressão por meio da língua e da matemática) e outros conteúdos educativos que são elencados como conceitos e habilidades voltadas para o convívio social. Ressaltamos que os autores citados seguem os princípios da inclusão que norteiam essa investigação, trazendo orientações que estão em consonância com as definições apresentadas no capítulo 2 dessa dissertação.

Na seção 16, denominada Organização Curricular, é retomada a referência à inclusão e à diversidade, ao salientar que o currículo, para estar orientado para a formação humana, deve prever a todos os estudantes o acesso aos bens culturais da comunidade e ao conhecimento. Já no que se refere ao processo avaliativo, na seção 18, denominada Da Avaliação, esse processo é definido como elemento diagnóstico das aprendizagens e mediador da tomada de decisões ante aos resultados apresentados. Luckesi (2011b, p. 339) diz que:

Os contornos teóricos de um instrumento de coleta de dados para avaliação também serão os contornos dos critérios de avaliação. A fim de dimensionar os instrumentos de coleta de dados, precisamos ter claro aonde essa ação deseja chegar, o que, em si, no caso da escola, deve estar configurado no Projeto Político-Pedagógico da escola.

É orientado, no PPP da escola, que a avaliação ocorra de maneira processual e envolva todos os componentes da comunidade escolar (PARAÍBA, 2018a). Assim, compreendemos que essa concepção de avaliação reflete o pensamento dos autores utilizados nessa pesquisa, ou seja, Luckesi (2011a, 2011b, 2018) com a Avaliação Diagnóstica e Hoffmann (2011, 2013, 2018) ao tratar da Avaliação Mediadora.

### **5.1.2 Regimento Escolar**

Regimento Escolar é o documento originado a partir do Projeto Pedagógico que disciplina as tarefas essenciais da escola (AZANHA, 1998). Assim, a medida em que o PPP se reflete como um espaço para a construção de uma escola democrática e aberta a atender às necessidades da comunidade na qual está inserida, o Regimento Interno (também conhecido

como Regimento Escolar) visa conduzir suas atividades, estabelecendo as normas específicas de funcionamento da instituição.

O Regimento Interno do *locus* da pesquisa, na seção IV, capítulo I, trata da Educação Especial e, para isso, informa a ciência da escola de que os alunos público-alvo dessa modalidade educacional devem estudar em classes regulares e assegura a disponibilização do AEE como atividade integrante da própria escola (PARAÍBA, 2018b). Diante do exposto, o Regimento Escolar garante o atendimento ao AcD, previsto no PNE, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que determina a participação do AcD na rede regular de ensino em classes inclusivas e a oferta do AEE, preferencialmente, na própria escola.

Na seção VIII, do capítulo II, intitulada Da Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, é evidenciado esse serviço e, como pudemos observar, apresenta os requisitos determinados no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), explicitando que essa atividade deve acontecer no contraturno das aulas (PARAÍBA, 2018b).

É assegurado, no Art. 30, do Regimento Interno da instituição (PARAÍBA, 2018b) que o professor especializado, selecionado para realizar esse atendimento deve dispor, entre outras habilidades, de conhecimentos acerca da Libras e sobre o ensino da LP como L2 para surdos. Além disso, assevera que essa atividade deve se articular com aquelas desenvolvidas na sala de aula comum.

No que se refere aos discentes, a menção a três direitos relevantes é observada no Art. 45: no Inciso II, ao respeito à identidade cultural do estudante; no Inciso III, à igualdade e permanência de acesso e de permanência na instituição; e no Inciso VI à igualdade de condições que o permitam realizar as atividades de caráter educativo no que se refere ao desenvolvimento intelectual, recreativo e social (PARAÍBA, 2018b). Esses direitos remontam aos princípios da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e demonstram que o documento foi construído na perspectiva de constituir essa escola em um espaço de convivência com a diversidade humana presente na turma inclusiva.

O capítulo III trata do processo de avaliação em dois âmbitos: a avaliação institucional e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem (PARAÍBA, 2018b). A avaliação institucional, abordada na seção II desse capítulo, explica que a avaliação da escola deve ser realizada anualmente, através de procedimentos internos e externos, que visam identificar as dificuldades vivenciadas em diferentes setores da escola, a fim de buscar soluções para a melhoria do serviço oferecido à comunidade.

Os procedimentos internos são definidos pelo Conselho Escolar e os procedimentos externos por diferentes níveis da administração educacional, sendo que os resultados devem ser

apreciados pelo Conselho Escolar e, posteriormente, inseridos no Plano de Gestão Escolar (PARAÍBA, 2018b).

A avaliação da aprendizagem, foco dessa investigação, se propõe no referido documento, a ser continuada, acumulativa e sistemática, enfatizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARAÍBA, 2018b). Os aspectos qualitativos tratam do relacionamento interpessoal, da relação entre as experiências do aluno e a construção do conhecimento, do uso do material escolar individual e coletivo oferecido pela escola, do desenvolvimento de habilidades para a vivência na coletividade e a construção de valores sociais. Já os aspectos quantitativos referem-se aos resultados oriundos dos procedimentos avaliativos organizados pela escola ou pelos professores.

Três pontos relevantes sobre a avaliação da aprendizagem são destacados nesse Regimento: diagnosticar o rendimento do discente, viabilizar a recuperação da aprendizagem, retroalimentar o planejamento e orientar o aluno para a superação das dificuldades. Além disso, esses dados são utilizados para subsidiar as decisões do colegiado sobre a necessidade de procedimentos de reforço da aprendizagem, de classificação (mudança progressiva no ano escolar em função de alcançar os objetivos propostos para determinada etapa) e de reclassificação (posicionamento em um ano escolar diferente do que se encontra no histórico escolar) de estudantes (PARAÍBA, 2018b).

É recomendado o uso de várias estratégias de avaliação, que permitam que ela ocorra de maneira processual e contínua, tais como avaliação escrita, entrevistas, autoavaliação, seminários e pesquisas, sendo essas últimas realizadas de maneira individual ou em grupo. São citadas, ainda, formas alternativas de pontuar o desempenho do educando, como o registro do professor, portfólios, fichas de observação ou outros instrumentos definidos pela escola, que devem ser compiladas e constituir a síntese avaliativa do aluno. Desse modo, a diversidade de instrumentos possibilita a verificação do conhecimento favorecendo vários modos de expressão das línguas envolvidas<sup>25</sup> (oral e escrito), permitindo a expressão por meio de várias linguagens, e oportunizando o docente a identificar as habilidades individuais e sociais desenvolvidas pelos estudantes. Esses instrumentos geram as sínteses avaliativas que se constituem no cruzamento dos dados aferidos em cada um dos instrumentos aplicados (PARAÍBA, 2018b).

É indicado, ainda nesse documento, que o estudante seja informado do valor a ser atribuído a cada questão antes de iniciar a avaliação. E, caso o estudante não atinja, nas atividades avaliativas, a média necessária para a aprovação, que é 7,0 (sete), é previsto um

---

<sup>25</sup> Na escola, durante o Ensino Fundamental os alunos têm acesso a conteúdos em LP (estudantes ouvintes), em LP e Libras (alunos surdos), e ambos participam de aulas de Língua Estrangeira: o Inglês.

planejamento de estudos de recuperação, com objetivo a eliminar as dificuldades na aprendizagem de conteúdos específicos e estes devem ser seguidos de nova verificação da aprendizagem (PARAÍBA, 2018b).

No Art. 96, do Regimento Escolar, está definido que a recuperação deve ocorrer no decorrer de cada bimestre e ao longo do ano letivo, sendo observada em todas as atividades propostas pela escola, e no Art. 97 explica que o aluno que realizar essa atividade deve receber maior atenção no período posterior à avaliação do rendimento escolar (PARAÍBA, 2018b). Nesse sentido, o documento busca se alinhar à perspectiva diagnóstica de Luckesi (2011a, 2011b), de identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno visando criar alternativas para superá-las e se associar à perspectiva mediadora de Hoffmann (2018), que pressupõe a observação do conhecimento do estudante, oportunidades diferenciadas para que o educando possa se posicionar sobre o conhecimento a partir das suas experiências pessoais, além de realizar acompanhamento das atividades realizadas pelo discente.

## 5.2 MOMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da escola pesquisada é organizado em duas etapas: a avaliação da aprendizagem e a avaliação das condições para a aprendizagem. A primeira se refere aos instrumentos que visam verificar o aprendizado do aluno e a segunda, tem como objetivo identificar os obstáculos que se impõem ao aprendizado buscar alternativas para melhorar esse processo, conforme discorreremos a seguir.

### 5.2.1 Avaliação da aprendizagem

Durante o período de observação das aulas<sup>26</sup>, notamos que as datas das avaliações são marcadas no início do bimestre, fixadas por meio de cartazes em cada uma das salas e áreas compartilhadas, como pátios e corredores, identificando o período da avaliação parcial e da bimestral. A avaliação parcial é realizada por meio de simulados, trabalhos individuais ou em grupos sendo possível a utilização de diferentes instrumentos e a nota bimestral, obtida

---

<sup>26</sup> As datas das observações das aulas não foram fixadas previamente, pois só seriam consideradas válidas aquelas que contassem com o professor da disciplina ministrando a aula, com a mediação do TIL e ao menos um dos alunos surdos matriculados nessa classe. Os professores concordaram que as suas aulas seriam assistidas a partir da data da assinatura do TCLE até completar as aulas válidas. As únicas aulas fixadas previamente foram as de avaliações.

mediante a aplicação de uma prova individual e sem consulta, enfatizando recursos que, prioritariamente, utilizam-se da modalidade escrita da LP (Diário de Campo, 16/07/2019).

A terceira nota, denominada de avaliação qualitativa, é realizada por cada professor, refletindo o cumprimento dos critérios que devem ser apresentados pelos alunos nas aulas e atividades propostas na disciplina ministrada por ele. Esses critérios são cinco: participação, relacionamento, assiduidade, organização e cumprimento de tarefas e, a cada um deles, é atribuído de 0 a 2 pontos, compondo uma terceira nota. A descrição dos itens tomados como base na avaliação também é divulgada por meio de cartazes nas classes e outros espaços da escola (Diário de Campo, 16/07/2019).

Analisando esses critérios, apenas a assiduidade, registrada no Diário de Classe e o cumprimento de tarefas (com atividades conferidas pelo professor durante e ao final do bimestre) apresentam um registro preciso do professor. Os demais tendem a depender da subjetividade do docente. No que se refere à participação, nos questionamos: quais seriam esses critérios? Será analisada a quantidade de vezes que o aluno realiza alguma pergunta? A qualidade das intervenções? O cumprimento das atividades? A atenção à aula? Desse modo, cada professor pode desenvolver critérios secundários que podem ser diferenciados e registrados de maneiras diversas para gerar a nota.

São realizados, ainda bimestralmente, simulados aplicados em dois dias, com questões de múltipla escolha: no primeiro dia, a prova contempla conteúdos trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, História e Geografia; no segundo dia, aborda temáticas ensinadas em Matemática e Ciências. Apenas os componentes curriculares Educação Física, Ensino Religioso e Educação Socioemocional não participam desse momento avaliativo porque a composição das notas, nessas disciplinas, organiza-se processualmente, quer dizer, de acordo com o envolvimento dos discentes nas atividades propostas. Para estimular a participação dos educandos nos simulados, os docentes atribuem pontos extras de acordo com o número de acertos dos alunos nas questões referentes às suas disciplinas que compõem o simulado (Diário de Campo, 16/07/2019).

Depois de divulgadas as notas, os estudantes têm a oportunidade de realizar a avaliação de recuperação. São provas, aplicadas sem a possibilidade de consulta, que substituem as notas da avaliação individual e sem consulta de forma a favorecer aos estudantes que não obtiveram a nota mínima para passar, de responderem a outro instrumento avaliativo, elaborado sobre o mesmo conteúdo (Diário de Campo, 16/07/2019). Todavia, notamos que tanto na avaliação bimestral (somativa) quanto nas recuperações são utilizadas provas, com questões dissertativas e/ou de múltipla escolha.

Nesse sentido, diante das orientações de Sant’Anna (2014), Luckesi (2011a, 2011b, 2018), Santos (2010) entre outros autores, que ressaltam a importância do uso de diferentes instrumentos para a realização da avaliação, nos questionamentos se o uso da mesma linguagem, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, nas duas ocasiões, seriam suficiente e efetiva para que o professor compreenda o processo de aprendizado dos estudantes, sobretudo o discente surdo. Conseguiria o aluno expressar, na prova de recuperação, utilizando-se da mesma linguagem e instrumento, os conteúdos que não foi capaz de externalizar na prova bimestral? Ou seria necessário o uso de instrumentos que abordassem o mesmo conteúdo com o uso de outras linguagens?

Os autores supracitados indicam o uso de diferentes instrumentos avaliativos para compreender a apropriação do conhecimento pelos estudantes, contudo, acreditamos que, para essa seleção, faz-se necessário que a escolha dos instrumentos tenha, como um dos critérios, o uso de linguagens diferentes na sua composição. Se tomarmos, como exemplo, um questionário e uma redação, podemos compreender que se tratam de instrumentos diferentes, tanto pela extensão do texto, quanto pela precisão requerida nas respostas – o questionário permite um controle maior sobre as respostas esperadas do que a redação. Todavia, se analisarmos as linguagens envolvidas, notamos que ambos implicam no uso da LP escrita. Desse modo, apesar de variar o instrumento, a linguagem para a sua resolução continua a mesma, por isso, faz-se necessário refletir sobre esse aspecto, sobretudo ao se tratar do surdo, por se tratar de um estudante que precisará de uma atenção diferenciada do educador para planejar e utilizar uma diversidade de instrumentos bem como que esses se organizem em múltiplas linguagens. No que se refere ao uso da linguagem, é necessário que o docente esteja atento para que essas se pautem na visualidade, de maneira a ampliar as condições de apresentar o conhecimento consolidado sobre determinada temática.

### **5.2.2 Avaliação das condições para a aprendizagem**

Além do momento da aprendizagem, a escola se preocupa com as condições e as percepções sobre outros aspectos que favorecem a internalização do conteúdo e, por isso, realiza o Conselho de Classe bimestral. As discussões travadas no Conselho de Classe são construídas em três momentos. Primeiramente, o professor orientador da turma, um docente indicado no início do ano para mediar as discussões realizadas em classe sobre as condições de ensino observada pelo grupo, seguindo as orientações expressas no instrumento escrito (Diário de Campo, 02/10/2019).

Trata-se de um instrumento com perguntas dissertativas (Anexo B), orientações e um espaço para anotações a partir do qual o líder da sala, juntamente com o professor coordenador - nesse caso, o docente que ministra a disciplina de Geografia - oportunizam aos alunos um momento para discorrerem sobre a temática questionada, bem como, mediam as falas, no intuito de compilar o registro das conclusões discutidas pela classe (Diário de Campo, 02/10/2019).

O instrumento inicia tratando do objetivo da ação, dispõe de um roteiro de aplicação que apresenta orientações para o aplicador (com sugestão de tempo destinado a cada etapa) e as questões a serem discutidas junto à turma, indicando, inclusive, um tempo estimado para cada etapa. Ao fim das discussões, há dois espaços para registro: um destinado ao professor para que relate o seu posicionamento ante a vivência e outro para o registro das respostas da turma. Como objetivos são elencados, resumidamente, no instrumento: 1) Refletir sobre o processo de ensino e a aprendizagem dos estudantes; 2) Diagnosticar os fatores que impediram a aprendizagem efetiva das turmas e/ou de determinados estudantes.

Para a aplicação, há a orientação de organizar as cadeiras em círculo a fim de estimular a participação de todos. Em seguida, o professor, seguindo o roteiro de aplicação, realiza: 1) a abertura, na qual o professor orientador explicita as impressões que desenvolveu sobre a turma no decorrer do(s) bimestre(s), em um tempo de cinco minutos; 2) registra o posicionamento da turma diante das observações relatadas pelo professor, utilizando-se, aproximadamente de dez minutos, que serão registradas e compiladas, resumidamente, no instrumento; 3) aplica o questionário.

São dez questões construídas na perspectiva de estimular a participação dos estudantes, nas quais a identificação do problema e o incentivo à participação da turma nas soluções são intercalados (conforme observamos nas questões 3 e 4 contidas no Quadro 4), de modo que os educandos possam se perceber como analisadores do processo educativo ao qual são submetidos, mas não se eximam da responsabilidade de, ao se colocarem como críticos, apontem e participem das soluções propostas. Ao verificarmos os conteúdos das questões presentes no instrumento, optamos por apresentá-las categorizadas em quatro eixos temáticos conforme observamos no Quadro 4.

**Quadro 4:** Avaliação da turma sobre as condições do processo de aprendizagem

<b>Eixo temático</b>	<b>Questão</b>	
<b>Metodologia</b>	<b>Questão 1</b>	Como vocês analisam a forma como são conduzidas as aulas?
	<b>Questão 3</b>	A forma como estão sendo feitas as avaliações permitem que vocês sejam, de fato, bem avaliados?
	<b>Questão 4</b>	Quais as sugestões da turma para a melhoria da relação professor-aluno, a metodologia (a forma de fazer a aula de cada professor) e as avaliações?
<b>Relacionamento</b>	<b>Questão 2</b>	Como é o relacionamento entre professores e estudantes?
	<b>Questão 7</b>	Quanto ao relacionamento com os colegas, como vocês o analisam?
	<b>Questão 8</b>	Vocês se sentem bem acolhidos na escola?
<b>Papel da turma no processo ensino-aprendizagem</b>	<b>Questão 5</b>	Como a turma pode colaborar para que as aulas sejam melhores?
	<b>Questão 6</b>	A turma cumpre com as atividades de casa?
<b>Participação da gestão no processo educativo</b>	<b>Questão 9</b>	Como vocês avaliam o acompanhamento da direção da escola?

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Instrumento de Avaliação da Escola, 2020.

São questões que envolvem temáticas direcionadas e um espaço para que os estudantes possam se expressar livremente sobre suas impressões e outros assuntos que não tenham sido contemplados nas perguntas. No que se refere às questões direcionadas, compilamos em cinco eixos: metodologia, relacionamento, papel da turma no processo ensino e aprendizagem, participação da gestão no processo educativo e atendimento pelos demais funcionários da escola.

A última pergunta, questão 10, visa a livre expressão dos estudantes no sentido de apontarem sugestões para a melhoria da escola. Trata-se de uma indagação que, pela formulação, não aponta uma vertente específica, mas pode abranger qualquer observação dos alunos ante ao que foi questionado. Entre as questões presentes nesse instrumento, há duas que abordam a avaliação: a terceira e a quarta. Nessa sequência, há uma pergunta que visa identificar o problema e outra que busca apontar as soluções para a dificuldade encontrada.

O instrumento se propõe a sintetizar a resposta da turma, nesse sentido, o registro não reflete uma sequência de opiniões individuais, mas o consenso do grupo ante a questão destacada. Durante a exposição dos estudantes, há a discussão sobre as diferentes visões que eles teceram sobre o assunto e, nesse processo, opiniões são formadas e reformuladas de modo que a turma demonstre a sua percepção sobre o espaço escolar, sobre a relação com os educadores (e compreendemos como educadores todos os profissionais da escola: merendeiras,

porteiros, gestores etc), como também a implicação das suas ações para o processo educativo (Diário de Campo, 02/10/2019).

Apesar da formulação da maioria das questões admitirem respostas curtas (sim ou não, bom e ruim entre outras) a mediação do educador ante as falas dos estudantes garante que os porquês das afirmações sejam explanados (Diário de Campo, 02/10/2019). Nesse sentido, reformular as questões incluindo a palavra “sugestões” ou sentenças como “quais alternativas vocês apresentam para a dificuldade abordada?” poderiam garantir que a leitura do próprio instrumento demonstrasse a participação dos estudantes na propositura da solução, não sendo deixada a cargo apenas do professor essa ação.

Esse instrumento é levado à reunião do Conselho de Classe que conta com a participação de todos os professores dessa turma, com membros da gestão escolar e com representante dos discentes (o/a líder de turma) para apreciação.

### **5.2.3 Conselho de Classe: discussões sobre as estratégias de superação de barreiras à aprendizagem**

O Conselho de Classe, realizado em horários previstos destinados a discutir as questões referentes a cada turma, ocorre após a etapa de avaliação realizada em sala e conta com a participação do(s) gestor(es), dos professores que ministram aulas na turma e os representantes discentes (Diário de Campo, 31/07/2019).

O instrumento utilizado para sintetizar as discussões do Conselho de Classe é dividido em cinco seções: objetivos do encontro, roteiro, metas e estratégias para o bimestre seguinte, estudantes que precisam de acompanhamento e assinatura dos professores que se fizeram presentes (Anexo C).

Além dos propósitos semelhantes ao registro das percepções dos alunos (Anexo B), no instrumento utilizado durante o Conselho de Classe (Anexo C) é acrescido o seguinte objetivo: traçar metas para potenciar a aprendizagem dos estudantes que apresentaram baixo desempenho no bimestre avaliado, para que eles superem as dificuldades de aprendizagem no período posterior.

O roteiro apresentado no instrumento é dividido em cinco momentos e tem estimativa de vinte e cinco minutos para se discutir assuntos referentes a cada turma: 1) abertura, realizada pela gestão da escola, reafirmando o propósito do encontro (cinco minutos); 2) apresentação da síntese da discussão realizada em classe pelo representante discente (três minutos); 3) posicionamento dos docentes ante os pontos destacados pelo representante da turma (seis

minutos); 4) consideração dos alunos ante a exposição dos professores (seis minutos); 5) relação dos estudantes que precisam de acompanhamento, identificando o tipo de intervenção necessária, sendo ela, conversa com o aluno, com a família, entre outros (cinco minutos). Os quatro primeiros momentos contam com a participação de todo o grupo identificado anteriormente, e o último momento é realizado na presença de gestores e professores (Diário de Campo, 31/07/2019).

Inicialmente, é feita a abertura pela gestão e, em seguida, os representantes dos alunos, líderes de sala escolhidos no início do ano letivo, apresentam ao grupo que compõe o Conselho de Classe, o instrumento que reflete as impressões da turma no bimestre. Juntos, eles identificam as demandas que podem ser resolvidas na escola e aquelas que serão encaminhadas às instâncias superiores de educação, essas últimas, em especial, se referem à estrutura física da escola. São retomadas, pela gestão escolar, as reivindicações realizadas pela turma no bimestre anterior ao que está sendo analisado na reunião, sendo apontadas aquelas que foram solucionadas e indicado o andamento das reivindicações que não foram atendidas (Diário de Campo, 31/07/2019).

No último momento, os docentes apontam os estudantes que necessitam intervenção específica, identificando se a percepção se estende aos demais docentes, e elencam as medidas que precisam ser implementadas para que o aluno supere a dificuldade relatada (Diário de Campo, 31/07/2019).

Na reunião observada, a interlocução entre o AEE e os docentes da classe regular, no sentido de subsidiar as ações com os alunos surdos, foi relatada além da importância a participação do TIL enquanto educador e parceiro dos docentes. De acordo com a gestão, a ausência do atendimento se deve ao afastamento da docente que atua no AEE em virtude de problemas de saúde e, tão logo retorne às atividades, o serviço será normalizado (Diário de Campo, 31/07/2019).

Conforme explica Luckesi (2018), o Conselho de Classe é uma etapa que se refere à avaliação institucional, contudo, nessa pesquisa, foi relatada no sentido de mostrar que esta ação traz desdobramentos que interferem diretamente na avaliação, em especial, por incentivar a reflexão sobre o processo de aprendizagem. Na referida obra, o autor reforça que a avaliação institucional envolve o compromisso dos alunos, familiares e educadores, e objetiva refletir sobre os resultados da atividade fundamental da escola, que é o ensino, com vistas a buscar alternativas de superação das dificuldades encontradas. Para o autor, além da formação e atuação dos educadores, é necessário considerar que outros fatores interferem no processo de aprendizagem: “[...] espaço físico, mobiliário, recursos profissionais da área pedagógica e do

ensino, recursos disponíveis para o ensino, organização funcional da instituição, entre muitas outras variáveis possíveis” (LUCKESI, 2018, p. 193), pontos que foram observados nos instrumentos anteriormente elencados.

Diante do exposto, a organização e execução do Conselho de Classe segue o objetivo proposto por Sant’Anna (2014, p. 87), ao explicar que o Conselho de Classe “é a atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas”. Segundo orienta a autora, a representação de educadores e discentes também devem estar presentes nessa reunião sistemática, de modo que, juntos possam discutir dados que subsidiem aos educadores informar às famílias dos alunos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Sant’Anna (2014) chama a atenção, ainda, que em algumas reuniões do Conselho de Classe podem ser erroneamente utilizadas para discutir a aprovação do estudante ou se converter em uma reunião de fofoca, que se restringe a reclamar dos alunos em lugar de buscar alternativas de superação para os problemas observados. Entretanto, essa prática não foi identificada na reunião observada, ao contrário, a aprendizagem norteou todas as falas dos educadores. No que se refere à questão das informações não relevantes, apontadas por Sant’Anna (2014), que podem ser levantadas durante as reuniões, o instrumento de registro das percepções dos alunos, preenchido em classe, traz uma orientação para que sejam apontadas as barreiras que se impõem à aprendizagem sem relacionar ao nome do educador ou aluno que realiza o que é relatado. Com isso, as divergências ou diferenças entre alunos e professores são orientadas a serem solucionadas, inicialmente, com a exposição do problema pelo estudante ao próprio docente para que, juntos, possam buscar alternativas para superá-lo.

### 5.3 AVALIAÇÃO DO SURDO NA ESCOLA PESQUISADA

Para compor os dados ora analisados recorreremos à transcrição das entrevistas realizadas com os educadores participantes da pesquisa. Com o intuito de conhecer alguns processos formativos anteriores que foram considerados relevantes para esses colaboradores, inicialmente, pedimos que eles abordassem a formação voltada para a Educação Inclusiva e a experiência em Educação Inclusiva de surdos.

Diante dos dados apresentados, identificamos que alguns participantes indicam diferentes saberes que interferem na prática docente. Esses saberes são descritos por Tardif (2002) como essenciais para o exercício da docência e obtidos a partir de cinco fontes: 1)

saberes pessoais, adquiridos nas experiências cotidianas e nos espaços de socialização primários, como família, escola etc.; 2) saberes oriundos da formação escolar anterior ao ingresso na formação para a docência; 3) saberes construídos na formação inicial e continuada para o magistério; 4) saberes provenientes dos programas didáticos utilizados na ação docente; 5) saberes forjados na experiência no exercício da profissão.

Para o autor, os saberes docentes são sincréticos, obtidos em diferentes relações do educador consigo e com o mundo e, para melhor compreensão, podem ser divididos em três grupos: os saberes existenciais, que se relacionam às suas experiências de vida; os saberes sociais, fruto das relações sociais e o modo de perceber a vida, o trabalho e o ensino inerente às instituições sociais as quais os indivíduos fizeram/fazem parte; e os saberes pragmáticos, oriundos das experiências vivenciadas no exercício da profissão – são saberes operativos e normativos (TARDIF, 2002).

Sobre a construção desses saberes, P5 afirmou que, durante a sua vida escolar, tanto no nível básico quanto superior, não teve contato com surdos em espaços educacionais. Por meio da afirmação de P5 podemos retomar dois conceitos: o de conhecimentos existenciais, que envolvem a formação individual bem como a construção de crenças e valores a partir da experiência do educador com determinado objeto de conhecimento e da reflexão oriunda dessa relação “[...] com o que ele pensa a partir de sua história, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (TARDIF, 2002, p. 103); e os saberes sociais, ensinados de maneira formal ou informal, no âmbito escolar envolvendo conhecimentos planejados e implementados na prática educativa ou mesmo aqueles oriundos das observações da organização do espaço escolar, das relações empreendidas nesse espaço entre outros aspectos.

P9 percebe essa relação na perspectiva da formação do aluno para a inserção social e, segundo o participante, precisa desenvolver nos estudantes uma atitude de acolhimento e respeito à diversidade humana. Para o educador<sup>27</sup>, o contato com pessoas com deficiência proporciona saberes que são essenciais para a formação enquanto ser humano e no seu desempenho profissional. P9 afirma que:

---

<sup>27</sup> Além da codificação dos participantes pela letra inicial e a numeração da ordem na qual as pesquisas foram realizadas, utilizamos, nesse capítulo, os termos educador e participante como sinônimos para nos referirmos aos colaboradores da pesquisa.

Hoje a escola prepara pra vida, hoje a escola prepara pro mundo do trabalho, hoje a escola prepara pra convivência com os pares e a essência da educação inclusiva tá aí. É você porque se...imagina só...o professor se nega a enxergar o aluno com deficiência. Qual é a perspectiva dos alunos que estão na mesma sala, que convive muito mais tempo. Se o professor, que – entre aspas – é o modelo, é o exemplo, né, que os alunos enxergam, se nega a enxergar aquele aluno e se adaptar a ele (P9, 2019)

Nessa fala, P9 ressalta o papel do educador enquanto modelo e como promotor de ações que estimulam a convivência humana à medida que organiza atividades que incluam os estudantes e, dessa maneira, incentivam os educandos a perceberem o outro (surdo), como diferente, descontruindo, dessa forma, o estigma da inferioridade. Nas palavras de Freire (1996, p. 16 – 17) “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz no lugar de des-dizê-lo [...] faz parte, igualmente, do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação”. Logo, o professor precisa desenvolver concepções e atitudes inclusivas no contato diferentes fontes de construção do saber e que se reflitam nas práticas pedagógicas e na interação com estudantes em diferentes espaços sociais.

A afirmação de P9 nos remete, ainda, a um outro conceito: o de currículo oculto. Para Pinto e Fonseca (2017, p. 62), o currículo oculto engloba “[...] todos os ensinamentos que não foram prescritos ou planejados, mas que se surgem por meio de práticas e condutas influenciadas pelas pessoas que participam do processo”. Nesse sentido, as ações do educador ante a pessoa surda também podem ser internalizadas pelos demais estudantes, assim, uma ação positiva de valorização da diversidade humana pode contribuir para que a interação dos ouvintes com o surdo seja ampliada dentro e fora da escola, ou seja, em outros espaços nos quais os estudantes interajam.

Freitas et al. (2017) dizem que as práticas educativas geram efeitos na sociedade porque os estudantes que estão na escola aprendem não só o conteúdo ministrado nas disciplinas escolares, mas, simultaneamente, vivenciam relações sociais que interferem na percepção e na relação com os demais colegas. E, essa mudança de percepção dos estudantes é fundamental para produzir modificações nas instituições sociais das quais esses fazem parte, como a escola, por exemplo (MANTOAN, 2015).

Quando se trata da formação inicial para o exercício da profissão, dos nove participantes, seis deles afirmaram não terem participado de formação inicial ou continuada na área da Educação Inclusiva. Entre os demais, P1 esteve em um curso básico de Libras presencial<sup>28</sup>; P4 participou de dois cursos de Libras, sendo um deles presencial e o outro na modalidade Educação à Distância (EAD); P9 tem especialização em AEE.

---

<sup>28</sup> Dados do diário de campo.

Imbernón (2006) diz que compreender o percurso de formação para a docência é importante, mas não é o único meio que permite o desenvolvimento profissional do professor. Nas palavras do autor: “A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial” (IMBERNÓN, 2006, p. 55). Contudo, como podemos observar, a maioria dos participantes relata não ter compartilhado de momentos, na formação inicial, que possibilitassem consolidar esses saberes que permitem, segundo o autor, iniciar um processo de conhecimento que servisse como base para o desenvolvimento de saberes especializados sobre determinada temática.

Ressaltamos que a fragilidade na formação inicial docente é apontada em outras pesquisas como as reflexões teóricas de Duboc (2005); a investigação de Ramos e Lacerda (2016) que teve como participantes professores de classes multisseriadas do Ensino Fundamental para surdos, em São Paulo; e a pesquisa de Borges e Costa (2010) que analisou os relatos de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas do interior do Paraná. Considerando que a pesquisa em tela é realizada na região Nordeste e as investigações citadas anteriormente se referem às realidades das regiões Sudeste e Sul, respectivamente, a formação inicial do educador que atua em classes com surdos deve ser repensada não só em âmbito local, mas em outras regiões brasileiras.

Imbernón (2006) adverte, ainda, que a formação inicial, além de consolidar o conhecimento básico para o exercício da profissão, deve gerar uma atitude de busca constante por novos conhecimentos, e isso pode ocorrer através da formação continuada. Entretanto, um número restrito de participantes afirmou buscar cursos livres ou *stricto sensu* que os permitissem refletir sobre a prática inclusiva com surdos.

Assim, analisar a formação inicial dos participantes dessa pesquisa nos permitiu compreender que as bases para a docência em classes inclusivas não foram consolidadas durante os estudos para a compreensão do exercício da profissão docente (formação inicial), o que implica na construção desses conhecimentos em um espaço que deveria ser dedicado para aprofundá-lo que é a formação continuada. Imbernón (2006) explica que, na formação continuada, o professor deve construir conhecimentos que o permita refletir sobre a sua realidade e intervir nas situações de ensino. Nesse sentido:

A formação permanente deve ajudar o professor a[...]: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da intervenção educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico, da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2006, p. 72).

Em consonância com o autor, Mantoan (2015, p. 81) diz que a formação continuada deve “[...] recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula e é matéria prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação”. Logo, essas situações reais implicam na revisão da metodologia adotada e no uso de novas abordagens de ensino, com outras metodologias, que sob o olhar dos referidos autores são oriundas da reflexão e ação que devem mover a formação continuada.

Diante do exposto, nos questionamos: como os docentes podem refletir sobre uma situação de ensino se não tiveram as bases que os permitissem compreender, apoiados na teoria, as especificidades do planejamento e mediação de atividades em um contexto inclusivo? Em face dessa lacuna na formação do docente e das demandas da turma que requerem conhecimentos que não foram trabalhados na formação básica, qual o espaço e incentivo dado ao educador para a formação continuada?

Conforme apresentamos anteriormente, os dados das entrevistas nos indicam que os educadores não participaram de formação específica para atuar enquanto docentes da educação inclusiva, que permitam a reavaliação das suas práticas educacionais nessa perspectiva. Dos cursos relatados pelos educadores, apenas a especialização é organizada de modo a apresentar discussões sob essa abordagem pedagógica. Entretanto, analisando outras pesquisas, observamos que dados semelhantes foram encontrados por Borges e Costa (2010) a partir das suas análises sobre os relatos de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas do interior do Paraná; e por Ramos e Lacerda (2016) ao investigarem as práticas avaliativas de professores de surdos de classes multisseriadas em São Paulo. Isso nos leva a compreender que, do mesmo modo que ocorre com a formação inicial do educador, a formação continuada do docente também precisa ser repensada, não só no Nordeste, quanto em outras regiões do país.

Somada à frágil formação inicial e continuada, é relevante destacar que o tempo de experiência dos educadores em classes com surdos é relativamente pequeno. No que se refere aos professores, excluindo o TIL (que deve dispor de formação específica para atuar nessa área) os dados das entrevistas revelam que: quatro educadores ministram aula para surdos pela primeira vez; dois educadores estão no segundo ano em classes com os mesmos surdos, sendo

que um deles trabalha com os mesmos alunos há mais de um ano e também ensina outro estudante surdo da EJA; dois educadores têm três anos de experiência ou mais, tiveram vivências em outras classes com surdos. Desses últimos, um deles tem experiência com a modalidade regular e com a EJA<sup>29</sup>, e o outro com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dados semelhantes foram encontrados na investigação de Mahl e Ribas (2013), ao investigarem professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Paraná. Os autores atribuem a experiência recente dos educadores à implementação de Políticas Públicas inclusivas no sistema educacional brasileiro e acrescentam que: “[...] a discussão sobre a inclusão de alunos surdos no contexto educacional tem sido palco de várias reflexões nos últimos anos, o que, conseqüentemente, contribuirá para o aumento do acesso, permanência e equiparidade de oportunidades no ensino regular dos alunos surdos” (MAHL; RIBAS, 2013, p. 587).

Contudo, mesmo sem o conhecimento teórico sobre a inclusão, o fato de trabalhar com públicos diferenciados com a mesma NEE permite ao docente identificar as diferenças entre os indivíduos, considerando-os a partir das suas possibilidades e limites. São experiências diferenciadas vivenciadas no exercício da profissão e que interferem no modo de perceber o indivíduo e a educação. No entanto, essa é a realidade de um número restrito de docentes. A maioria deles está vivenciando os primeiros momentos de contato com surdos, na mesma modalidade de ensino e, simultaneamente, lecionando para esses alunos em classes inclusivas. Com isso, ao mesmo tempo em que têm as primeiras interações com o surdo, precisam aprender sobre as suas especificidades e realizar atividades que permitam o seu aprendizado.

Mediante a reflexão sobre as experiências e conhecimentos acerca do ensino de surdos, podemos, na sequência, analisar como as vivências e saberes interferem na concepção dos educadores participantes dessa investigação sobre a educação inclusiva.

---

<sup>29</sup> A EJA, segundo o Art. 37 da LDB nº 9.394, é a modalidade educacional que visa atender aos estudantes que “[...] não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Na referida escola, a EJA é ofertada no turno da noite e visa oportunizar estudantes que não concluíram a educação básica, atendendo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (PARAÍBA, 2018b).

### 5.3.1 Concepções dos educadores sobre a educação inclusiva

Borges e Costa (2010) dizem que “[...] a ação docente é influenciada por ideias a respeito das coisas do universo da surdez, que precedem ao início da atuação do professor com estudantes surdos, ou que foram construídas até antes desses educandos serem admitidos no interior da instituição escolar”. A afirmação dos autores reflete o pensamento semelhante de Tardif (2002) e reforçam a ideia de que as concepções sobre a educação inclusiva, sobre a avaliação e acerca da seleção e produção do instrumento avaliativo, oriundas de diferentes fontes de saber, podem favorecer ou dificultar a compreensão do docente sobre o aprendizado do aluno. Por isso, agrupamos as percepções dos participantes em três categorias: concepções inclusivas, integradoras e segregativas.

Dos nove participantes, cinco relacionaram a Educação Inclusiva à ação de respeito às diferenças, à reorganização do espaço escolar e à prática docente para atender à diversidade, conforme destacado no Quadro 5.

**Quadro 5:** Concepções de Educação Inclusiva

Participante	Trechos representativos de concepções de Educação Inclusiva
P1	“É o que caracteriza essa inclusão à diversidade, esse respeito a essas diferenças[...]”.
P4	“[...] fazer tudo chegar a todos, claro, <b>respeitando as especificidades</b> de cada um, ‘né’. E aí eu não coloco nem a pessoa com deficiência ou pessoa surda, todo mundo, ‘né’, tem suas especificidades e precisa ser acolhido dentro delas. [grifo nosso]
P5	“Ele, tem que sentir parte, que ele é apenas mais um aluno que está frequentando a sala de aula ‘né’, que está buscando conhecimento, ele, o que é que é passado pra ele, no meu entendimento, que ele <b>só precisa de uma ajuda maior</b> ”. [grifo nosso]
P6	“Porque eu acho que a inclusão não é só o aluno está na escola, não é só ele está na sala, não é só está...presente ou participando da forma que ele...que ele pode participar, eu acho que a inclusão é algo mais [...], algo que a gente pudesse ter também de subsídio maior pra que pudesse...vamos dizer, interagir com ele”.
P9	“Pra mim vai muito mais além disso. Existe um trabalho, um papel colaborativo dentro da educação inclusiva. <b>Não é só o aluno estar, é o aluno sentir-se dentro da escola.</b> ” [grifo nosso]

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Observamos, nas falas, que os educadores compreendem que incluir não se restringe à presença do estudante público alvo da Educação Especial em classe regular, mas no respeito às

suas especificidades e na participação desse aluno nas atividades propostas. De acordo com Mantoan (2015), essa é a essência da inclusão, quando todos os alunos são vistos como únicos e atendidos segundo as suas especificidades, junto a sua turma.

Essa abordagem está presente, ainda, nos documentos legais que embasam a perspectiva educacional inclusiva, como a LDB (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) entre outros e que regem os documentos da escola analisados anteriormente: o PPP e o Regimento Interno.

Dos participantes, três deles se remeteram às conceituações que se referem à concepção integradora, que se restringe à inserção do AcD na escola regular, mas não assegura condições para que ele se desenvolva socialmente e cognitivamente.

**Quadro 6:** Concepções de Educação na perspectiva da Integração

<b>Participante</b>	<b>Trechos representativos com concepções de Educação Integração</b>
<b>P2</b>	“[...] mas sim trabalhar com todos unidos na mesma sala, em luta do bem comum, buscando os mesmos objetivos e eu acho muito bonito quando eu vejo os alunos se integrando, interagindo com esses pessoal que tem esses problemas e tentando ajudá-los”.
<b>P3</b>	“A inclusão como o compartilhamento do mesmo espaço, o espaço para todos”.
<b>P7</b>	“[...] a gente inclui esses alunos junto com os outros, regular, ‘né’ que estão estudando regularmente e que não tem esse problema. E aí, pra mim, eles ficam iguais.”

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Diante do exposto pelos educadores, a inserção dos estudantes com e sem deficiência qualifica a prática inclusiva, entretanto, conforme explicam Carvalho (2014) e Mantoan (2015), a inserção sem a preocupação de que haja aprendizado se remetem à prática integradora.

P3, inicialmente afirmou que a educação inclusiva ocorre quando pessoas com e sem deficiência compartilham o mesmo espaço, todavia, no decorrer da entrevista afirma, ainda, serem necessárias adaptações nas atividades para atender a cada público, o que demonstra a preocupação de que os conteúdos estejam acessíveis a toda a turma. Poderíamos, dessa maneira, caracterizar a concepção desse participante como de transição entre a abordagem integradora e a inclusiva, tendo em vista que sua fala traz características de ambas as abordagens.

Somente P8 explicita uma concepção que se assemelha à segregação, ao destacar que:

[...] eu entendo assim: que é trazer pra um ambiente...como se diz, ‘né’, normal, todo mundo [ênfase]. Todas as crianças. E eu acho complicado, ‘né’. Porque é trazer o diferente pra dentro do normal. Aí, como é que a gente vai? Aí eu fico bastante preocupada com isso. Como é que a gente vai trazer esse diferente já é dizendo que ele é diferente, e incluir nessa normalidade. (P8, 2019)

A fala de P8 é permeada por pausas e hesitações e, apesar de revelar ter vivenciado apresentar uma experiência satisfatória com a inclusão do surdo - desde que esse aluno conte com a presença do TIL - se mostra temerosa quanto à efetividade da operacionalização dessa proposta quando voltada para atender a outras deficiências.

P8 revela muitas dúvidas sobre a participação de um AcD na classe regular e se refere à inserção desses alunos como uma prática que pode não ser adequada para atendê-lo satisfatoriamente. Como discutimos no capítulo 2, essa fala corresponde à apreciação de Dutra e Santos (2015) ao concluírem que essa concepção é fruto do entendimento que os AcD aprendem de maneira diferente dos demais estudantes.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 25) ressalta que “A situação não é mais a mesma, embora ainda existam alguns que não conseguem distinguir a inclusão total da inserção parcial de alunos com e sem deficiência nas escolas comuns” e essa indiferenciação da concepção inclusiva da segregadora atrapalha a efetivação da Inclusão Escolar.

Quando se trata dos desafios à implementação da Educação Inclusiva, compilamos os dados oriundos das falas dos participantes em duas categorias: política e gerência educacional; e formação de educadores.

No que se refere à política e à gerência educacional, agrupamos os desafios relatados em três grupos: 1) as que se remetem à organização sistemática da educação inclusiva, ou seja, que compreendem o pensar e organizar a educação em termos burocráticos, citados por P2 e P9; 2) à gerência dessas diretrizes, apontada por P2; 3) e à disponibilização do acompanhamento necessário previsto para a implementação da educação inclusiva.

P2 e P9 apresentam como desafio do âmbito da organização sistemática da educação inclusiva, o conhecimento da comunidade escolar sobre os recursos e serviços necessários para que a equipe de educadores colabore e trabalhe no processo de inclusão do surdo. Associado a isso, P2 indica, ainda, que é necessária a aquisição de materiais específicos para o trabalho com o surdo.

No que se trata do gerenciamento para a efetivação da organização escolar como espaço inclusivo, P2 ressalta a sensibilização da comunidade escolar, em especial os docentes que atuam no atendimento dos AcD. Constatação semelhante foi encontrada na pesquisa de Dias

(2007), ao retratar que a educação do surdo não ocorre somente na sala de aula, mas deve envolver os demais membros da comunidade escolar. Para a autora, isso só é possível se houver um gerenciamento adequado dos recursos humanos envolvidos no processo educativo.

Sobre a disponibilização do acompanhamento necessário previsto para a implementação da educação inclusiva, dois pontos são abordados: o primeiro trata da oferta de acompanhamento especializado, conforme relatam P2 e P9; e o segundo refere-se à disponibilização de material específico para atender às especificidades desses estudantes, como explica P3.

Por fim, a formação docente foi o ponto mais destacado entre os educadores, citado por P4, P5, P6, P7 e P9 e dialoga com a necessidade de disponibilização de espaços e fontes de construção de saberes apresentadas, anteriormente, nas discussões de formação inicial e continuada. Observamos, a partir das falas, que essa formação nos remete a uma outra questão presente nos dados disponibilizados por P1, P3, P5 e P9, que é a modificação na metodologia de trabalho com os conteúdos.

A partir das concepções sobre educação inclusiva e das barreiras à sua implementação, na sequência, abordamos as percepções dos educadores, especificamente, sobre a educação de surdos.

### **5.3.2 Concepções dos educadores sobre a inclusão dos surdos**

Soares e Carvalho (2012) ressaltam que a diferença na concepção de cada instituição educativa caracteriza os seus valores e práticas. Contudo, diante das concepções presentes nas falas dos participantes, é possível que, em uma escola, educadores que ministram aulas na mesma turma, que participam das reuniões do Conselho de Classe e de outros momentos pedagógicos (como o planejamento, por exemplo) tenham e reproduzam percepções diferenciadas sobre a educação de surdos. No Quadro 7, há uma síntese das concepções dos educadores relacionadas ao tempo de trabalho com surdos e sua formação para a Educação Inclusiva.

**Quadro 7:** Formação, Experiência e Concepção Educacional dos Participantes

<b>Participante</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência com surdos</b>	<b>Concepção de Educação</b>
<b>P1</b>	Curso básico de Libras	2 anos	Inclusiva
<b>P2</b>	Sem formação específica	Primeira experiência	Integradora
<b>P3</b>	Sem formação específica	Primeira experiência	Integradora
<b>P4</b>	2 cursos básicos de Libras - 1 Presencial 1 EAD	Experiências anteriores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Inclusiva
<b>P5</b>	Sem formação específica	Primeira experiência	Inclusiva
<b>P6</b>	Sem formação específica	2 anos Em 2018 – EJA	Inclusiva
<b>P7</b>	Sem formação específica	2 anos/foi docente do mesmo aluno sem 2018	Integradora
<b>P8</b>	Sem formação específica	2 anos (1 ano no Ensino Fundamental/1 ano no ensino superior).	Segregadora
<b>P9</b>	Especialização em AEE	3 anos envolvendo ensino regular e EJA	Inclusão

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Em síntese, analisando o Quadro 7, notamos que todos os educadores que realizaram cursos na área da Educação Inclusiva, apresentam dados que remetem à concepção inclusiva.

A necessidade de formação docente, seja ela inicial ou continuada é relatada, na literatura por diferentes autores que versam sobre a avaliação de surdos, desde os educadores ouvintes que trabalham em classes bilíngues para surdos multisseriadas, como relata Ramos e Lacerda (2016), àqueles que atendem surdos em classes inclusivas. Benite et al. (2008) destacam que a formação docente é um dos principais fatores que contribuem para a promoção da reorganização escolar a fim de que o surdo esteja incluído e não somente integrado às atividades da instituição educacional. Nesse sentido, investir na capacitação dos educadores pode trazer contribuições significativas para a implementação da educação inclusiva.

Entretanto, destacamos que P5, apesar de não apresentar formação específica nessa área e vivenciar a sua primeira experiência de ensino de surdos, demonstra clareza quanto aos aspectos que caracterizam a inclusão. Desse modo, esse dado nos incita à reflexão de que experiências externas à formação inicial e/ou continuada podem interferir nas concepções e práticas de educadores. Além disso, os anos de trabalho também não foram significativos para influenciar na reconfiguração de concepções sobre a educação de surdos, visto que os educadores apresentam menos de três anos de docência com surdos e demonstram ter

construído concepções diferenciadas sobre a abordagem mais adequada para a educação desses alunos.

Diante disso, a concepção do educador sobre a educação inclusiva expõe a sua visão sobre a educação de surdos, isso porque, dentre os estudantes que apresentam NEEs, o surdo difere dos demais por recorrer a uma língua específica para a sua comunicação. Isso implica em uma revisão das práticas para acolher duas línguas no ambiente escolar, sendo esses, sistemas linguísticos que, nem sempre são de conhecimento do professor. Sobre isso, P2 e P5 citam que há resistências entre os educadores para modificarem as suas práticas de modo de possam trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. Por conseguinte, P2 cita essa resistência voltada, especificamente, para atender aos surdos e P5 cita que ela interfere em âmbito geral da educação inclusiva.

Ao relatarem as impressões sobre a educação inclusiva de surdos, os educadores explicam que essa abordagem educativa é possível e desejável, pois contribui para o desenvolvimento de todo o grupo, sejam alunos ou educadores. Contudo, oito deles, em suas falas, ressaltam o papel do TIL como fundamental para que essa abordagem educacional seja eficaz. É interessante citar que dentre os participantes, o único que não apontou diretamente a função desse profissional durante os questionamentos voltados para a educação inclusiva, foi o próprio TIL.

Apesar do reconhecimento da relevância do trabalho do TIL para a inclusão do surdo, pontuado na fala dos colaboradores, esse dado nos leva a refletir se o educador concentra, na atuação desse profissional, as expectativas de sucesso do estudante surdo e se isso o levaria a atribuir ao TIL funções que são inerentes à profissão docente.

No livro “O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2004) apresenta diferentes situações que apontam que a educação inclusiva é constituída pelo trabalho colaborativo entre o TIL e o professor. Nesse livro, voltado para discutir a ação do TIL, esse profissional é apresentado como um dos elementos que favorece a inclusão e cita que, para favorecer o seu trabalho, cabe ao professor: ser a figura de autoridade na sala; repassar o planejamento e instrumentos ao TIL, para que esse se prepare, antecipadamente, para realizar uma interpretação com qualidade técnica, à medida que conhece o conteúdo e os sinais referentes aos conceitos utilizados em determinado contexto; utilizar recursos visuais que contribuam para o aprendizado do surdo; combinar os momentos de registro, pelo surdo, das informações discutidas; estimular e garantir a participação do surdo, entre outras.

Assim, o TIL e o professor possam discutir as delimitações da sua atuação em face da função que desempenham em classe e possam contar com o apoio de materiais (como um caderno didático, por exemplo) e da formação continuada para que possam delimitar e otimizar os recursos que favorecem a implementação da educação inclusiva.

Outro dado relevante foi o fato de P8, que se posicionou a favor de uma escola específica para surdos, sendo favorável a uma abordagem segregativa, julgou que a presença de um TIL na classe inclusiva seria suficiente para adequá-la às necessidades desses estudantes e, desse modo, torná-la acessível ao surdo. Essa afirmativa difere da percepção de P5, ao dizer que a inserção desse profissional é apenas parte do processo inclusivo:

[...] não basta somente o intérprete, eu acho que os alunos, junto com toda a comunidade escolar, os colegas, de classe - a direção, nós professores - teríamos que ter uma formação dentro da escola pra lidarmos com esse aluno. E não apenas de ficar esperando pelo intérprete (P5, 2019).

Sobre as modificações relevantes para implementar a prática docente inclusiva, cinco participantes destacam a necessidade de participar de formação para compreender e implementar a inclusão (P1, P4, P5, P6, P7, P8 e P9). Esses saberes podem ser divididos em dois grupos: as modificações necessárias para a implementação da educação inclusiva, obtidos através de conhecimentos/formação continuada de educadores (P1, P4, P6 e P7) e formações específicas sobre Libras (P4 e P5).

Já nos conhecimentos relacionados à implementação da educação inclusiva para surdos foram citados: tempo maior para planejamento de atividades (P4); modificação das metodologias (P3); minimização das resistências dos educadores para se adequarem a essa abordagem (P2); utilização de recursos didáticos diferenciados (P4); disponibilização de momentos de atendimento específico para o aluno (P8); envolvimento da comunidade escolar - família, professores, demais educadores e comunidade - nos processos ensino-aprendizagem do surdo (P1 e P8).

As mudanças nas condições físicas e materiais são citadas por P2 e P5. Ao passo que P2 diz serem necessários materiais específicos para abordar determinados conhecimentos com os surdos, P5 afirma que, além dos recursos didáticos, é preciso cuidar das instalações da escola, de modo a torná-la um espaço agradável e adequado à construção do conhecimento.

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Mahl e Ribas (2013) que compilaram, a partir do relato de professores do Paraná, quatro modificações necessárias para a implementação da prática inclusiva, sendo elas: em primeiro lugar, com 33,13% de citação

pelos educadores: a formação de professores; empatado, em segundo lugar, com 24,99%, foram relatados o conhecimento da Libras pelo docente e uso de recursos visuais adequados; com 3,57% de menções há acompanhamento paralelo do aluno: o AEE. Apenas esse último, difere da percepção dos participantes da pesquisa ora apresentada.

Em síntese, esses participantes indicam que a implementação da educação inclusiva perpassa diferentes âmbitos que precisam ser do conhecimento de todos os atores da educação para que, juntos, possam traçar planos de ação que atendam às especificidades apresentadas como barreiras. Assim, conhecendo as concepções dos educadores sobre a educação inclusiva e a educação de surdos, discutiremos, a seguir, as concepções sobre a avaliação nessa proposta educativa.

### 5.3.3 Concepções dos educadores sobre a avaliação

Como foi discutido no capítulo 4, a avaliação pode ser classificada de várias maneiras: com base no momento que ocorrem (diagnóstica, formativa e somativa), na dimensão do tempo utilizado para sua produção (processual e final); no uso dos resultados (classificatória ou diagnóstica). Entre os dados apresentados pelos educadores, notamos concepções que se remetem a várias faces da avaliação formativa e a somativa.

Dentre os pesquisados, quatro educadores, em suas falas, indicam utilizar a avaliação de maneira pontual, indicando serem adeptos de uma perspectiva somativa, conforme observamos no Quadro 8.

**Quadro 8:** Concepções alinhadas à avaliação somativa

<b>Participante</b>	<b>Concepções docentes sobre avaliação somativa</b>
<b>P2</b>	“Avaliar, no caso, é colocar no papel”
<b>P3</b>	“[...]avaliar significa isso: verificar se aquele conteúdo, se aquilo que se propõe, inicialmente, se eles estão sendo atingidos durante a explanação do conteúdo e ao final do conteúdo se a gente conseguiu que eles adquirissem aquele conhecimento que a gente esperava”
<b>P7</b>	“Bem, avaliar [...] é uma coisa que...já é colocado no sistema”;
<b>P9</b>	“Pra mim, avaliar é ver o que a gente conseguiu passar para o aluno”

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

A visão apresentada no Quadro 8 pressupõe que a avaliação se configura em uma atividade distinta da aprendizagem, ou seja, é exposto pelos educadores como um momento posterior e pontual ao processo de ensino e que não se relaciona com a percepção de reflexão

sobre a prática docente. São falas direcionadas à ação de metrificação do conhecimento sem que os dados obtidos através dos instrumentos avaliativos sejam, necessariamente, utilizados para orientar as modificações de práticas de ensino e/ou avaliativas. Trata-se, na perspectiva de Luckesi (2018), de uma avaliação observada na perspectiva classificatória, concebida na abordagem do exame escolar. P7 indica, ainda, que essas diretrizes são passadas pelo sistema educacional e que os educadores têm a função de cumpri-las demonstrando um distanciamento entre os educadores que pensam a educação e aqueles que a executam.

Outros dois participantes (conforme, expresso no Quadro 9) demonstraram em suas falas, visões mais alinhadas à avaliação formativa, que implica na compreensão dessa ação de ensino como um processo que deve servir para formular e reformular a sua prática, de modo a favorecer o seu objetivo final: a aprendizagem do educando. Ressaltamos que, mesmo P3 relatando que realiza a avaliação a cada atividade proposta e no final de cada etapa (avaliação parcial/bimestral), não foram encontradas informações que indicam que esses dados servem para repensar as metodologias de ensino e de análise da qualidade das interações educativas trabalhadas.

**Quadro 9:** Concepções dos educadores sobre avaliação

<b>Participante</b>	<b>Concepção de Avaliação</b>
<b>P1</b>	“Avaliar, pra mim é diagnosticar, avaliar processos, processos que incluem, eh, didaticamente, processos de escrita, de leitura, o desenvolvimento motor e, colocaria até ainda a questão da afetividade, porque eu vejo que o relacionamento conta muito” [ênfase na última palavra].
<b>P4</b>	“Bom, eu acho que avaliar, eu comparo sempre a avaliação com um termômetro, ‘né’. A avaliação, ela serve de termômetro ‘pra’ gente ver como foi, o que foi que a gente objetivou pra o aluno. [...] a avaliação vai servir para eu enxergar o que foi que aconteceu no processo [...] Então, avaliar seria, justamente, observar as condições de aprendizagem”.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

P1 e P4 demonstram que a avaliação tem a função de diagnosticar processos de ensino e de aprendizagem, seguindo a perspectiva de uma avaliação mediadora, quer dizer, aquela que está atenta às conquistas individuais dos alunos e à postura do professor ante o direcionamento do caminho mais adequado para a consolidação de saberes pelo aluno. P1 foi o único educador a citar a dimensão afetiva da construção do conhecimento que, para ele, deve perpassar as relações sociais, em especial na escola.

Retomando Tardif (2002), os dois primeiros saberes elencados pelo autor (existenciais e sociais) perpassam diferentes relações na sociedade e são necessários tanto para a formação do docente, quanto para a constituição do ser humano. Diante disso, identificamos que P1

trouxe para a sua compressão de avaliação, aspectos que ultrapassam a internalização do conteúdo e que remetem à criação de valores para a convivência humana. Entretanto, os demais educadores apresentam inquietudes quanto à proposta de avaliação que acreditam ser a mais adequada e àquela aplicada por eles junto aos alunos.

**Quadro 10:** Inquietações dos educadores sobre avaliação

<b>Participante</b>	<b>Experiência</b>
<b>P5</b>	“Então, nós não fugimos à regra, nós temos a nossa avaliação tradicional, a nossa avaliação quantitativa, embora a gente faça um processo avaliativo continuado”.
<b>P6</b>	“Avaliar... avaliar é difícil ‘pra’ todo mundo [...] Eu penso que... a forma de avaliar ainda nos deixa aquém do que realmente eles precisam”.
<b>P9</b>	“[...] o avaliar é, assim, entender que houve aprendizado. [...] Lógico, os sistemas pedem uma nota. Pedem uma quantificação daquela nota, daquele saber. O que é muito desafiador. Porque, às vezes, você incorre no erro de ser injusto com alguma coisa, com alguém, né. Mas, se faz necessário”.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

As respostas presentes no Quadro 10 indicam que os educadores realizam avaliações somativas, todavia, acreditam que esse processo precisa ser revisto para que possa revelar resultados mais seguros sobre a aprendizagem dos educandos. A afirmação de P5, sobre o uso de instrumentos formativos e somativos, em um mesmo processo avaliativo também foi observado na pesquisa de Spenassato e Giareta (2009) e Borges e Costa (2010). Apesar dos autores entrevistarem professores de classes do Ensino Médio com surdos da região Sul (os primeiros do Rio Grande do Sul e os últimos do Paraná), é interessante observar que, assim como os educadores de Cajazeiras-PB e aqueles que trabalham do Sul do país relatam esse fato, a experiência pode ser encontrada em outros locais do país.

É relevante refletir que, no PPP da escola, a avaliação deve ocorrer pela observação constante do aluno e apresentar diferentes estratégias e instrumentos, contudo, a organização proposta pelo sistema educacional, com duas avaliações somativas, permite que a avaliação processual ocorra em atividades que compõem 50% da nota: a avaliação qualitativa e a avaliação parcial.

Considerando que há um calendário para a produção das notas parciais, denominado de semana de trabalhos, acreditamos que há uma tendência de que a avaliação também seja pontual (somativa), ou seja, aferida apenas por um instrumento e com vistas a gerar uma nota. No entanto P4 afirma que é possível, seguindo a proposta da escola, realizar mais de uma atividade para compor uma nota, indicando pontuações diferenciadas para cada atividade (Diário de

Campo, 09/10/2019). Além disso, durante o período de observação, P9 produziu uma atividade correspondente à nota parcial que foi desenvolvida ao longo de todo o bimestre e contou com a participação de toda a turma: o dicionário de conceitos trabalhados na referida disciplina que será apresentado adiante.

Diante do exposto, apenas a avaliação denominada de qualitativa, é prevista para ser produzida de maneira processual, tendo em vista que vários momentos são observados para a sua composição e, nesse processo, o professor pode interferir para que o rendimento do estudante seja otimizado. Por exemplo: diante de faltas constantes – sendo a frequência um dos critérios da avaliação qualitativa – o docente e a gestão podem buscar conhecer os motivos da ausência dos estudantes de modo que ele volte a frequentar as aulas ou acompanhe o conteúdo em atividades domiciliares; em caso de indisciplina (considerando ser a disciplina outro critério presente nessa avaliação) a depender da situação, educadores e/ou familiares podem identificar e intervir positivamente, conscientizando o estudante da importância de desenvolver atitudes de respeito às normas da escola e às convenções sociais de comportamento na escola durante as atividades educativas.

Retomando o Regimento Escolar, no Art. 82, o documento incentiva que os estudantes participem de diversas experiências de aprendizagem e, para isso, o uso de diferentes instrumentos é indicado para avaliar o aproveitamento escolar (PARAÍBA, 2018b). Assim, considerando as experiências de P4 e P9, o uso de instrumentos, de maneira processual é possível dentro do contexto apresentado e traz resultados relevantes, tendo em vista que a percepção das necessidades do aluno, expressas no planejamento do professor pode oportunizar o estudante a expressar o conhecimento em linguagens variadas, tais como as línguas (LP, Libras ou Inglês), imagens, músicas entre outras, ou mesmo por várias modalidades da língua (oral, gestual e escrita) em diferentes formas de registro e produção (formal/informal). Desse modo, pode ser mais efetivo realizar um processo que atenda às três dimensões da avaliação da aprendizagem previstas no PPP, que são a função diagnóstica, o desenvolvimento processual e a ação mediadora da avaliação no processo educativo (PARAÍBA, 2018a).

Conhecendo as visões sobre a avaliação, na sequência, analisamos como essas concepções interferem no planejamento e aplicação da avaliação do surdo.

### **5.3.4 Seleção, composição e aplicação dos instrumentos de avaliação**

O planejamento e a execução da atividade avaliativa demonstram a concepção de avaliação do educador, contudo, ela pode receber interferências da proposta da instituição

educativa. Nesse sentido, ressaltamos que, além das concepções dos educadores sobre a avaliação da aprendizagem, existem duas forças que interferem na prática do professor: as diretrizes presentes nos documentos da escola – o PPP e no Regimento Escolar – e as práticas orientadas pelos sistemas educacionais.

Conforme destacamos, a escola organiza o processo avaliativo, bimestralmente, mediante uma avaliação qualitativa que dispõe de critérios e percentuais de composição de nota estabelecidos previamente; duas avaliações somativas (sendo essas a prova bimestral e o simulado); e uma avaliação parcial, sem indicação de instrumento avaliativo específico. Diante disso, compilamos no Quadro 11 os instrumentos avaliativos relatados pelos docentes nas entrevistas e aqueles que foram observados e relatados no Diário de Campo.

**Quadro 11:** Avaliações aplicadas pelos educadores (continua)

<b>Participante</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Adaptações realizadas para a prova do surdo</b>
<b>P1</b>	Não realiza avaliações	Não realiza avaliações
<b>P2</b>	Provas com questões dissertativas e de múltipla escolha (simulado e bimestral) Questionário escrito Nota qualitativa	Não realiza adaptações
<b>P3</b>	Provas com questões dissertativas e de múltipla escolha (simulado e bimestral) Questionário escrito Nota qualitativa	Mediação do TIL  Olhar diferenciado na correção das atividades
<b>P4</b>	Provas com questões dissertativas e de múltipla escolha (simulado e bimestral) Atividades diversificadas Nota qualitativa	Mediação do TIL  Provas com imagens.
<b>P5</b>	Provas com questões dissertativas e de múltipla escolha (simulado e bimestral) Trabalho em grupo Nota qualitativa	Mediação do TIL
<b>P6</b>	Provas com questões dissertativas e de múltipla escolha (simulado e bimestral) Trabalho individual escrito Nota qualitativa	Não realiza adaptações
<b>P7</b>	Prova Simulado Avaliação parcial Avaliação bimestral Nota qualitativa	Não realiza adaptações

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

**Quadro 11:** Avaliações aplicadas pelos educadores (continuação)

<b>P8</b>	Provas com questões dissertativas e de múltipla escolha (simulado e bimestral) Questionário escrito Nota qualitativa	Mediação do TIL
<b>P9</b>	Provas com questões dissertativas e de múltipla escolha (simulado e bimestral) Atividades diversificadas Nota qualitativa	Escolha da atividade avaliativa em função do conteúdo e das necessidades do estudante. Ex: mapa mental e o dicionário de conceitos (bilíngue).

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Destacamos que o TIL se faz presente em todo o processo avaliativo do surdo, logo, a sua atuação compreende uma Adaptação Curricular de Grande Porte realizada pela escola. Assim, os serviços de tradução/interpretação disponibilizado pelo TIL interferem no processo avaliativo, à medida que os instrumentos avaliativos selecionados pelos docentes, que predominantemente se baseiam na linguagem escrita, contam com a mediação linguística desse profissional. Todavia, nem todos os educadores citaram-no como uma modificação utilizada para atender ao estudante surdo<sup>30</sup>, por isso, podemos inferir que o TIL tem a sua participação (que é a mediação linguística entre o estudante e o instrumento) limitada à compreensão do instrumento avaliativo pelo surdo, não sendo consultado para a elaboração ou o processo de análise das respostas dos surdos nos instrumentos. Mesmo as respostas dos surdos sendo expressas na L2, que é a LP<sup>31</sup> o TIL não participa, juntamente com o professor, do planejamento e da correção da avaliação escrita do surdo. Ressaltamos que um usuário de L2, frequentemente, apresenta estruturas linguísticas de interlíngua, que consiste em apresentar, nos seus textos, características presentes tanto na L1 quanto na L2. Desse modo, ressaltamos que o TIL, pelo seu convívio com o estudante surdo e conhecimento das especificidades das duas línguas envolvidas no processo avaliativo pode contribuir, desvelando os sentidos construídos no registro escrito do surdo, considerando essas particularidades de registro.

Instrumentos semelhantes de avaliação de surdos em classes inclusivas foram encontrados no Estudo de Spenassato e Giareta (2009) que estudaram o ensino de matemática

<sup>30</sup> Por meio das conversas com os surdos e observação da sinalização desses estudantes observamos que um deles é fluente e o outro está em processo de aquisição da Libras. Essa última é oralizada, ou seja, se comunica pela língua oral, recorrendo, por vezes, a essa forma de comunicação para complementar a sinalização.

<sup>31</sup> Interlíngua se configura no registro de aprendizes de uma segunda língua apresentando elementos da sua L1 e L2, simultaneamente, ou seja, “[...]que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo” (QUADROS; SCHMIDT, 2006, p. 34).

no Ensino Médio em Passo Fundo/RS e Gonçalves et al. (2017), que investigou a prática de professores do sétimo ano da cidade de Santa Izabel/PA, evidenciando que essa prática perpassa outras regiões do país e diferentes etapas do ensino.

O profissional que atua no AEE também não foi citado como um parceiro que possa indicar ou auxiliar na adaptação dos instrumentos e/ou estratégias avaliativas e, por isso, consideramos relevante inserir, no caderno didático sobre avaliação, além das experiências de avaliação do surdo, uma breve explicação sobre o papel desses profissionais especializados - disponíveis na escola - e que podem auxiliar o professor em todo o processo educativo incluindo a avaliação. Ambos fazem parte das Adaptações Curriculares de Grande Porte e devem dispor de conhecimentos aprofundados sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e acerca das necessidades dos AcD e, desse modo, podem auxiliar o docente a realizar as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

Durante o período de observação – registrado no Diário de Campo – notamos que a maior parte das avaliações propostas tem base no registro escrito da LP, demonstrando que o bilinguismo, frequentemente, é pouco evidenciado na proposta educativa. Isso nos remete a uma segunda questão, sendo essa levantada por Salgado (2008). Para o autor, é pouco provável que um indivíduo desenvolva o que é conhecido na literatura como bilinguismo equilibrado. Essa situação se configura como rara tendo em vista que “[...] são poucas as pessoas bilíngües que manifestam as suas línguas igualmente porque ou adquiriram uma língua mais completamente que a outra, ou porque usam uma língua mais freqüentemente que as suas outras que, certamente, foram adquiridas em graus variados” (SALGADO, 2008, p. 24).

Diante do exposto, os estudantes surdos encontram-se em desvantagem ao realizar as avaliações em uma língua que utilizam com menor frequência e proficiência. Por isso, é fundamental que, além da mediação linguística do TIL, o estudante possa contar com instrumentos que sejam diferentes entre si, tanto no tipo de questões quanto no uso das linguagens que são requeridas ao estudante para demonstrar o conhecimento. Nesse sentido, o uso predominante da LP nos instrumentos desconsidera a capacidade expressiva dos estudantes e correspondem a impedimentos para que a proposta educacional seja efetivamente inclusiva.

Há três percepções dos educadores sobre o processo de avaliação: 1) educadores que não consideram necessárias modificações, como P2, P3, P5 e P8; 2) educadores cientes da necessidade de realização de mudanças no processo ensino-aprendizagem e no momento da avaliação, mas não conseguiram efetivá-las, citado por P6; 3) educadores cientes da necessidade de realização de mudanças no processo ensino-aprendizagem e no momento da avaliação e apresentam essas modificações, a exemplo de P4, P7 e P9.

No que se refere à primeira categoria, dos educadores que não consideram necessárias modificações, observamos que P2 e P3 mantêm a mesma linha de pensamento, tendo em vista que, ao apresentarem concepções de educação alinhadas à integração, logicamente, seguem os fundamentos da proposta integradora. Esses princípios, conforme explica Mantoan (2015) se baseiam nos preceitos de que não são necessárias modificações para que o estudante participe das atividades educacionais.

Contudo, essa discussão é apresentada no estudo de Oliveira, Silva e Gomes (2017) que ressaltam a importância de desenvolver um olhar diferenciado na avaliação do surdo, ou seja, na superação da abordagem integradora, para a implementação da inclusão. No mesmo sentido, Lunardi-Lazzarin e Camillo (2008, p. 7) dizem que:

Para o aluno surdo, por exemplo, é preciso entender que a experiência educacional, antes de tudo, é visual. Portanto, entender a avaliação a partir da especificidade surda é oferecer estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem sua língua natural - língua de sinais - e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos.

Ressaltamos que, apesar de P5 apresentar uma concepção de educação inclusiva, quer dizer, baseada na organização da escola de modo a atender o estudante surdo nas suas singularidades, a ênfase na aplicação do mesmo processo avaliativo para surdos e ouvintes revela que é essencial a realização de uma reflexão, junto aos docentes, sobre o conceito de diferenciação positiva. Esse conceito está presente na Nota Técnica 19 (BRASIL, 2010a), que trata dos profissionais de apoio para AcD e norteia a prática educacional inclusiva.

O conceito de diferenciação positiva tem bases na Convenção de Guatemala, realizada em 1999, que buscou discutir estratégias para viabilizar a Eliminação de todas as formas de discriminação contra PcDs. As discussões oriundas dessa convenção foram ratificadas no Brasil por meio do Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001b) e pode ser entendido como modificações que visam eliminar barreiras à participação da PcD em diferentes espaços e atividades. Logo, se os surdos interagem com o mundo – e aprendem – mediante a visualidade, os instrumentos e estratégias de avaliação, para serem mais equânimes, precisariam ser pensados na perspectiva de inserir pistas visuais, juntamente com a Libras, considerando que a inserção dessas pistas visuais não substituem o uso da língua materna do surdo.

Tratando-se da segunda categoria, que compreende os educadores cientes da necessidade de realização de mudanças no processo ensino-aprendizagem e, em especial, no momento da avaliação, mas não conseguiram efetivá-las, destacamos P6 que aponta entre os fatores limitantes à prática inclusiva, o desconhecimento de estratégias que permitem a sua

implementação e que poderiam ser discutidas na formação continuada. Spenassato e Giaretta (2009) chegaram à mesma constatação de P6, de que os professores colaboradores da sua pesquisa percebem que os surdos apreendem o conhecimento de maneira visual, mas que esses educadores não conseguiram contemplar as formas de expressão do conhecimento por seus alunos surdos na avaliação.

Na terceira categoria, compreende os educadores cientes da necessidade de realização de mudanças no processo ensino-aprendizagem e, em especial, no momento da avaliação, entretanto, ao relatarem as modificações realizadas por eles, descrevem experiências que não tiveram continuidade e outras realizadas durante o período de observação para a realização dessa pesquisa. Entre as adaptações que tiveram continuidade, P4 relata três estratégias: olhar diferenciado na proposta de avaliação do surdo, modificações na composição do instrumento e uso de diferentes atividades para compor a avaliação.

Nas palavras de P4 (2019): “[...] eu avalio a turma como um todo, mas é claro que a gente sempre olha, sempre olha, para o aluno surdo de forma diferente. Não [...] uma diferença que exclui, mas uma diferença que olha a necessidade dele, nesse sentido”. Nessa fala, o educador utiliza, ainda que de forma implícita, o conceito de diferenciação positiva à medida que entende que, para realizar a avaliação em uma turma com surdos, é necessário compreender as particularidades de um estudante a fim de promover possibilidades de participação e de aprendizado equânimes para todos os membros do grupo.

Para isso, P4 diz que é necessário estar atento às modificações no instrumento no que se refere: ao uso de imagens, à composição da questão e ao número de comandos por questão. Para P4 (2019): “uma prova escrita não pode ser uma prova sem imagens, ‘né’, já que a gente sabe que o recurso imagético é muito importante pra compreensão do surdo. [...] se eu pudesse chamar de adaptação, seria isso, então: o uso das imagens na avaliação escrita”.

Esse educador já realizou alguns cursos de Libras, como destacamos, anteriormente, no Quadro 7, e dentre outras experiências, construiu o entendimento de que o surdo compreende o mundo de maneira visual. Logo, buscou transpor essa percepção para a sua prática didática. P4 cita ainda uma adaptação do instrumento que não teve continuidade: “[...] no início do ano, eu fazia assim, eu dividia a prova por comandos, porque [...] eu li, uma vez, que quanto menos comandos num mesmo enunciado, melhor [...] Mas eu penso que, é que uma adaptação, é importante nesse sentido de colocar, pelo menos um comando por questão” (P4, 2019). De acordo com o educador, essa atividade não é realizada de maneira constante, devido ao compromisso com outras atividades que envolvem a rotina escolar e que interferem no tempo

disponível para a organização das atividades, uma das barreiras elencadas por Salinas (2004) para a produção dos instrumentos de avaliação.

Por fim, o educador explica que se utiliza de diferentes atividades para mobilizar diferentes formas de expressão dos estudantes, sendo elas: “[...] círculos de leitura, rodas de conversa, apresentação de trabalhos, exposição de trabalhos, então são trabalhos que valorizam as diferentes habilidades dos alunos” (P4, 2019). Essa diversificação de atividades é considerada como positiva na pesquisa de autores como Moretto (2010), Luckesi (2011a; 2011b), Hoffmann (2013), Sant’Anna (2014).

Entre as alternativas de instrumentos de avaliação apresentados, vários deles se pautam na oralidade, no entanto, durante o período de observação das aulas notamos que, em muitos momentos de ensino, P4 incentiva que o surdo se comunique pela sua L1. Nas suas aulas, valoriza a expressão do estudante em Libras e se utiliza da LP escrita, línguas que devem ser aprendidas pelo surdo para interagir na comunidade ouvinte (BRASIL, 2002; 2005).

Além da diversidade de instrumentos e estratégias, P4 (2019) destaca a relevância de utilização de instrumentos avaliativos para possibilitar a identificação do conhecimento internalizado pelo surdo, ao ressaltar que:

Então, assim, precisa um olhar mais apurado acerca da avaliação do aluno surdo, [...] a finalidade de avaliá-lo é justamente [...] pra receber o *feedback* dele [...] se a gente precisa do *feedback* dos outros que falam a mesma língua [...] Língua Portuguesa, imagine o aluno surdo que fala Língua Brasileira de Sinais, ‘né’. Ou que só sinaliza. Então aí é que eu preciso lançar mão de instrumentos avaliativos e aí, diferentes instrumentos avaliativos, pra ter esse *feedback*. [...] o aluno surdo ele, ou se intimida, ‘né’, ou a gente não entende tudo que fala também.

Nessa fala, P4 demonstra conhecer que os surdos podem se comunicar por sistemas linguísticos visuais-gestuais diferenciados. Ao se referir a dois conceitos - a Língua Brasileira de Sinais e a “só sinaliza” - o educador demonstra que entende que o estudante pode se utilizar de um sistema de comunicação visual-gestual convencionalizado e legalmente reconhecido ou se comunicar por sinais caseiros.

Adriano (2010) apresenta os sinais caseiros como um sistema de comunicação emergencial, criado e utilizado por pessoas de convívio próximo dos surdos nas interações cotidianas, mas que são menos complexos como a Libras. Assim, para P4, níveis de uso da linguagem verbal diferenciados precisam de processos de avaliação múltiplos para que seja possível identificar o conhecimento do surdo sobre o assunto avaliado.

P4 elenca outro fator que pode interferir na expressão do conhecimento: a timidez. Ao citar fatores relacionados à personalidade do estudante, o educador indica que os processos

avaliativos são interligados aos fatores emocionais, por isso, o estudante deve ser considerado de maneira holística.

P7, por sua vez, cita que realizou várias atividades diferenciadas, envolvendo a imagem. Entre elas, relata a experiência de uso de um relógio analógico que produziu no qual o estudante deveria colocar o horário indicado e, em seguida, registrá-lo em uma língua estrangeira. A atividade foi relatada como proveitosa e, assim como P4, evidencia a necessidade de inserção de outros recursos, pautados na visualidade, que possam subsidiar a aquisição e a expressão de conhecimentos pela LP escrita.

Na perspectiva de trabalho com o texto e de utilização de diferentes gêneros na produção do instrumento avaliativo, P9 relata:

[...] assim, eu sempre gosto de trabalhar com *chat*, com *meme*, com uma questão mais contextualizada. Porque, assim, de certa forma, quando a questão vem contextualizada, o próprio texto, já dá um direcionamento da resposta que eu quero. E, são essas, as adaptações que eu procuro fazer mais. Não somente ‘pra’ eles, mas no geral. Que serve tanto ‘pra’ eles quanto pros demais. Então, às vezes eu vejo como, ah, não faço, mas, quando você vai falar, você percebe que faz alguma coisa (P9, 2019).

Notamos que as modificações que favorecem a compreensão do surdo sobre os instrumentos de avaliação se baseiam na imagem (*meme*) e na escrita (*chat*), linguagens que também foram citados por P4 e P7. Contudo, no trecho final da fala de P9 é notório que as adaptações aplicadas nem sempre são realizadas de maneira intencional. Por essa razão, refletir sobre esse processo, como o ocorrido durante a entrevista, é relevante para que essas adaptações ocorram com maior frequência e haja a ponderação do educador sobre a eficiência de cada uma dessas mudanças na avaliação do surdo e dos demais estudantes.

Percebemos que as modificações citadas reforçam o trabalho do educador na perspectiva inclusiva, tendo em vista a referência ao favorecimento da aprendizagem de todos os estudantes. P9 (2019) diz ainda que:

Vai passar filme: filme legendado, ‘né’; sempre procurar também a professora do AEE, pra saber como [...] está sendo a evolução, como é que eu posso trabalhar, pra me dar esse suporte. Muitas vezes, pesquisando, né. Eu sou muito curioso. E acabo fazendo também [...] cursos etc e tal. Algumas ideias que eu vou achando interessantes eu vou, que eu penso no contexto eu vou aplicando. O que dá certo, [...], foi uma ideia que eu copieei sua, [...] aquela questão da HQ né e que eles adaptassem também a Língua de Sinais. Isso foi uma atividade voltada para o patrimônio histórico. Eu até fiz um trabalho voltado, no SIAT<sup>32</sup>, apresentei no ano passado, que envolvia 3 conceitos: educação patrimonial, educação inclusiva – a partir da Língua de Sinais; e o uso de tecnologias e mídias na educação.

<sup>32</sup> Seminário Internacional Analítico de Temas Interdisciplinares (SIAT).

Em ambos os recortes citados de maneira direta, anteriormente, extraídos da entrevista com P9, demonstram a busca do educador em trabalhar com gêneros textuais que acolhem diferentes linguagens e podem se fazer presentes no cotidiano dos indivíduos em diferentes práticas de leitura. Entre eles, há gêneros que nem sempre são privilegiados na escola, em especial, em disciplinas que não se relacionam ao ensino de línguas (como Língua Portuguesa e Língua Estrangeira), como o *meme*, o *chat*, a História em Quadrinho (HQ), por exemplo.

A título de contextualização, ao citar que a ideia de produzir uma HQ, com conteúdos escolares, surgiu de uma prática realizada pela entrevistadora/pesquisadora, o educador se refere a uma experiência realizada na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no *Campus* Cajazeiras, durante o semestre 2018.1, com uma turma formada por alunos de diversas licenciaturas.

Na ocasião, foi solicitado aos licenciandos, como nota parcial do componente curricular Libras, que eles produzissem fotonovelas que, conforme define Ferrarezi e Grando (2016), são narrativas que se utilizam da fotografia e do texto como linguagem predominante. A fotonovela apresenta: legenda (que explicam as fotos, esclarecendo ou ampliando o sentido proposto na imagem); os diálogos que também compõem as cenas e o resumo, que contextualiza o acontecimento. Nesse sentido, o gênero é uma variação da História em Quadrinhos, diferenciando-se porque, no lugar de desenhos, apresenta fotografias para representar as cenas.

P9 teve contato com essa experiência através do relato de uma licencianda que foi estudante dessa turma e, a partir disso, resolveu adaptar a experiência para a turma na qual trabalhava (Diário de Campo, 11/07/2019). A proposta citada por P9 foi divulgada no trabalho de Aquino (2018), e explica que a experiência consistiu em uma atividade que se relaciona com a Educação Patrimonial (reconhecimento do patrimônio histórico cajazeirense), Fiscal (impostos que contribuem para a preservação desse patrimônio) e a prática Inclusiva com surdos.

Segundo Aquino (2018), a atividade foi dividida em três momentos: primeiramente houve a identificação do Patrimônio Histórico, utilizando-se, para isso, dos conhecimentos prévios dos alunos, mediante a análise dos exemplos apresentados pelos discentes. No segundo momento, os estudantes ouvintes participaram de aulas de Libras produzidas em parceria com o TIL da classe e os colegas surdos para aprender alguns sinais. Por fim, vivenciadas as experiências descritas, os estudantes deveriam produzir uma HQ na qual os personagens, um surdo e um ouvinte, utilizando-se do *software* HagáQuê, deveriam apresentar um patrimônio histórico da referida cidade. O autor revelou que houve envolvimento e participação dos estudantes e a atividade foi considerada satisfatória pelos alunos e pelo educador.

Percebemos que, como o próprio educador relata, P9 está atento a outras experiências de ensino que foram utilizadas por docentes em diferentes etapas. A atividade citada por P9, por exemplo, foi aplicada, inicialmente, no nível superior, adaptada para a necessidade da turma de outro nível de ensino que é a Educação Básica como também para a abordagem da temática a ser trabalhada: a Educação Patrimonial, Fiscal e Inclusiva.

Semelhante à informação da entrevista, ao tratar sobre a participação de diferentes educadores nos processos avaliativos em classes com surdos, Aquino (2018) diz que a atividade envolveu, além do professor da disciplina, a docente do AEE e o TIL. Ressaltamos que, entre os educadores entrevistados, apenas P4 e P9 citam o trabalho do professor do AEE como parte integrante do processo educacional do estudante surdo. Os demais educadores não se referiram a esse atendimento.

### 5.3.5 Barreiras identificadas e modificações necessárias à aplicação da avaliação em classes com surdos

Para realização da avaliação, alguns participantes relatam que há barreiras que dificultam ou impedem a implementação de avaliações que permitam identificar, com maior precisão, a construção do conhecimento pelo surdo. No Quadro 12, trazemos recortes das entrevistas evidenciando a percepção dos docentes sobre a implementação de adaptações voltadas a minimizar os obstáculos encontrados na avaliação do surdo.

**Quadro 12:** Barreiras para a implementação de adaptações na avaliação do surdo (continua)

<b>Participante</b>	<b>Barreiras</b>
<b>P1</b>	“A aula é preparada para ouvintes, na sua totalidade, enquanto que o surdo fica de lado. Então eu acho que os professores precisam se inteirar do que é, trabalhar para um surdo, que metodologia usar, que recurso utilizar e eu acho que ouvir o surdo, nesse momento de avaliação, do processo vai inteirar mais essa atividade vai fazer com que os professores cheguem a êxito. Uma avaliação que atenda a surdos e ouvintes em uma sala de aula”.
<b>P2</b>	“[...] eu acho que os instrumentos que estão sendo utilizados estão bem avaliados. Estão trabalhando bem essa questão de aferimento de conhecimentos”.
<b>P3</b>	“[...] principalmente, na parte da diversificação das atividades e das avaliações que continua sendo um desafio, em fazer com que esse conteúdo, com que as avaliações sejam mais precisas”.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

**Quadro 12:** Barreiras para a implementação de adaptações na avaliação do surdo (continuação)

<b>P4</b>	“Justamente pela falta de domínio da língua” “[...] o desafio... então porque você não faz? Justamente porque, a questão do <b>tempo</b> , a questão das muitas atividades” [grifo nosso].
<b>P5</b>	“No processo avaliativo, dentro desse processo avaliativo que nós trabalhamos não encontro barreiras, mas se nós fôssemos trazer, talvez, um outro processo avaliativo, as barreiras poderiam surgir”.
<b>P6</b>	“[...] a gente possa ter um subsídio maior para ter essas modificações que a gente precisa”.
<b>P7</b>	“Só se for a falta de tempo pra gente passar o conteúdo pro aluno. Não tem muito tempo não. Tá pouco tempo. Eu acho isso uma barreira muito grande”.
<b>P8</b>	“[...] eu tenho que aprender a linguagem, né, deles [...] também porque foi muito corrido esse ano”.
<b>P9</b>	“Eu não cheguei a sentir isso ainda, porque até como eu disse, na escola, tem recursos que nos permitem, né, trabalhar, tranquilamente [...] Já esbarrei muito em algumas questões pontuais, né. De pesquisa, de uma coisa assim do tipo. Mas nada que me fizesse voltar atrás, repensar mas talvez uma pequena modificação aqui e acolá, coisa pouca, mas possível”.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

As falas nos indicam que enquanto alguns participantes não identificam barreiras à realização da avaliação, outros elencam mais de um entrave à sua efetivação. Entre os participantes que não encontram obstáculos, notamos duas posturas: P2 e P4 afirmam que não existem empecilhos e P4 percebe que elas podem existir, mas indica que, caso se depare com elas, utilizará estratégias que permitam superá-las.

Entre as barreiras encontradas pelos participantes podemos categorizá-las em três grupos: domínio da Libras; o tempo; e o uso de recursos e estratégias diferenciadas. P4 e P8 afirmam que é necessário aprender a Libras para auxiliar no processo de compreensão do desenvolvimento do surdo e para interagir com ele. Assim, poderão perceber, com maior clareza, os saberes consolidados pelos estudantes e as dúvidas ainda existentes.

P4, P7 e P8 dizem que o tempo destinado a planejar e implementar a avaliação foi dificultado em função das diferentes atividades que ocorreram simultaneamente às aulas. Isso foi observado e registrado nas considerações finais do Diário de Campo, ao analisar o tempo necessário para participar das aulas e o motivo de alguns componentes curriculares terem tempo mínimo de observações pela pesquisadora. Isso ocorreu em face de outros projetos, tais como, palestras, participação em eventos na própria escola (exposição, roda de conversa, aula de campo etc.) e em outras instituições (feiras de ciências, visita ao teatro, mostras culturais, entre outros) que são atividades educativas relevantes para a formação do estudante e, portanto, a

participação em eventos dessa natureza deve ser proporcionada pela escola. Além disso, os feriados e as paralisações que ocorreram no decorrer do bimestre também modificaram a rotina e a dinâmica das atividades.

P9, também faz referência à interferência dessas atividades no planejamento das aulas. Segundo esse participante “[...] o gênero *meme* é um dos que eu gostaria muito de trabalhar durante esse ano, mas, por conta de alguns atropelos, não foi possível, mas, quem sabe para o próximo ano, né” (P9, 2019). De acordo com o P9, as duas atividades – dicionário de conceitos e *meme* – haviam sido programadas para serem trabalhadas com a turma em 2019, no entanto, devido a esses contratempos e o envolvimento dos alunos com o dicionário de conceitos que, inclusive, se constituiu em uma atividade avaliativa, a ideia de trabalhar o *meme* precisou ser adiada. Essa percepção é apontada como uma das estratégias de remoção às barreiras para a aprendizagem por Carvalho (2010), quando defende a necessidade de flexibilidade, que compreende a capacidade do professor de modificar os planos e as atividades e a realização das atividades a partir na análise do desenvolvimento do aluno, expressas nas reações dos alunos. Assim, ao perceber o envolvimento em uma das atividades, o educador optou por explorá-la, em lugar de realizar duas tarefas, simultaneamente, sem o aprofundamento adequado.

A seleção e uso de recursos e estratégias diferenciadas são citados por P1, P3 e P6. P1 e P6, em diferentes momentos, ressaltam que essa dificuldade provém do desconhecimento de formas não convencionais de proposição de avaliações diferenciadas que atendam ao surdo. Nesse sentido, o caderno didático apresentado nesse trabalho pode contribuir para mostrar possibilidades e caminhos diferenciados, de modo que o educador possa, com a sua experiência (os saberes pragmáticos) definir a forma, o tempo e os recursos necessários para implementar a avaliação em classes com surdos.

Ao serem questionados sobre as modificações necessárias para a avaliação atender ao aluno surdo, observamos que alguns educadores que não sentem a necessidade de empreendê-las e outros que sugerem mudanças, conforme relacionados no Quadro 13.

**Quadro 13:** Modificações necessárias para atender ao surdo

<b>Participante</b>	<b>Modificações necessárias</b>
<b>P1</b>	“É, essa avaliação ela pode ser feita de forma mais afetiva, procurando ouvir o surdo de <b>forma mais direta, mais clara</b> , com relação às suas colocações no processo de aprendizagem, porque, com certeza, tem sempre uma ressalva a fazer, uma observação para fazer a partir dele” [grifo nosso].
<b>P2</b>	“[...] então, por enquanto está tranquilo. Acredito que, se surgir uma inovação, melhor ainda, ‘né’, pra gente também trabalhar.”
<b>P3</b>	“[...] o que a gente pode continuar fazendo é <b>buscar meios, recursos, para incluir esse público. Tanto na explanação do conteúdo, quanto nas avaliações.</b> ” [grifo nosso].
<b>P4</b>	“Então, como é que eu não fiz o conteúdo chegar, eu não adaptei as minhas aulas, primeiro. <b>Porque não adianta adaptar a avaliação</b> , estar a coisa mais linda, adaptada, <b>mas eu não adaptei as minhas aulas</b> . Eu não fui um professor inclusivo durante o trabalho com os conteúdos” [grifo nosso].
<b>P5</b>	“[...] a questão do processo avaliativo mesmo, poderia ser do jeito que está, tendo esse mesmo processo avaliativo, afinal de contas é um padrão. Infelizmente, esse padrão, ele permanece. Não tem como, não há muito o que fazer pra tirá-lo mas, <b>agregar outros processo avaliativos</b> [...] nos falta tempo, porque pra que aconteça um processo avaliativo diferente, teria que ser uma dedicação exclusiva, uma dedicação bem maior àquela turma que tem aquele aluno. E, no caso o surdo. Teria que ser uma <b>dedicação bem maior</b> , para que houvesse aulas fora de salas, <b>outras metodologias de ensino</b> , trabalhar com aula inversa, com sala/aula invertida, com rotação de conteúdos” [grifo nosso].
<b>P6</b>	“[...] volto a repetir, <b>subsídio</b> , pra gente <b>ser dinâmico</b> também em relação a eles. O que a gente gostaria de fazer é ter uma compreensão maior do que a gente pudesse transmitir para que fosse absorvido pelo grupo, pela turma toda, e não uma diferenciação em relação a aprendizagem” [grifo nosso].
<b>P7</b>	“[...]...só mesmo uma <b>formação</b> pra ajudar o professor” [grifo nosso].
<b>P8</b>	“Tem, por exemplo, eu ainda não trouxe <b>material</b> , ‘pra’ colocar na sala, ‘pra’ eles, então, eu poderia fazer isso” [grifo nosso].
<b>P9</b>	“Mas, modificação mais pontual, sobretudo no instrumento avaliativo, eu nunca senti”.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Mediante as falas dos participantes, notamos que, dentre os educadores que sugerem mudanças, suas colocações podem ser classificadas em dois grupos: organização de formação continuada; e uso de meios (estratégias e instrumentos) diferenciados.

P6 e P7 ressaltam, em diferentes momentos, a necessidade de participarem de uma formação específica que os auxiliem a compreender o desenvolvimento e aprendizado do estudante surdo e, assim, forneçam subsídios para que eles possam pensar os recursos e estratégias que utilizarão nas atividades de ensino e de avaliação desses estudantes. Em outros

momentos, como descrito, anteriormente, no Quadro 12, P1 também ressalta a necessidade de formação.

Essa constatação também é levantada por Sá (2009, p. 9), para a autora “[...] faz-se necessário que os educadores tenham uma visão adequada do fazer, do saber, do conviver e do ser surdo” para que os processos pedagógicos em classes que têm surdos sejam mais eficientes.

Destacamos ainda que quatro participantes (P1, P4, P4 e P5) indicam que a modificação no processo de avaliação precisa, necessariamente, preceder mudanças nas estratégias de ensino, tendo em vista serem processos indissociáveis. Essa fala nos remete à avaliação como um momento da aprendizagem (LUCKESI, 2018) e, portanto, as atividades de ensino precisam ser acessíveis para que o conhecimento possa ser analisado e os caminhos da aquisição do saber sejam (re)definidos. Esses participantes indicam, ainda, que os meios utilizados para a avaliação precisam ser modificados para que os surdos sejam avaliados de maneira mais precisa e, dessa forma, contribuir para analisar o processo de aprendizagem desses educandos.

Uma das mudanças ressaltadas por P1 reside na necessidade de ampliação de participação do surdo no processo de construção do conhecimento e, para que isso ocorra de maneira mais eficaz, é relevante que o docente perceba as necessidades do estudante “ouvindo o surdo”. Essa estratégia que é apresentada por Carvalho (2010, p. 66), como minimizadora das barreiras à aprendizagem, ao destacar que “O professor, para melhor conhecer os interesses dos seus alunos, precisa estimular sua própria escuta criando, diariamente, um tempo de ‘ouvir’ [...]”. Destacamos que, muitas vezes, essa escuta não está atrelada ao uso da língua oral ou a uma resposta pontual, mas às observações do desenvolvimento e da participação do estudante em determinada situação ou atividade.

Essa percepção que envolve identificar os caminhos e as dificuldades na aprendizagem do estudante é a base da Avaliação Mediadora, proposta por Hoffmann (2018, p. 85), ao afirmar que, nessa concepção, é fundamental “Ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às tarefas dos alunos e atribuir significado ao que observa, valorizando ideias, dando importância às suas dificuldades, sugerindo-lhes prestar atenção nas suas próprias respostas”. Nesse sentido, ‘ouvindo’ e compreendendo o processo formativo do aluno, o professor pode contribuir para que o estudante compreenda o caminho utilizado para realizar a atividade e, com isso, busque outras estratégias para atingir resultados diferentes.

Em face dessas observações, notamos que os participantes identificam mudanças que precisam ser efetivadas na avaliação, sendo algumas, semelhantes entre os educadores. Essas dificuldades poderiam ser compartilhadas em momentos que Mantoan (2015, p. 66) denominou

de “formação de redes de saberes e relações” que se constrói com a participação de todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, de modo que, a partir dos seus olhares, sejam propostas alternativas para superar as dificuldades encontradas. Essas redes podem ser constituídas em momentos como o Conselho de Classe, planejamentos ou em situações que os educadores se reúnam para buscar estratégias para superar as barreiras à realização do trabalho docente.

### 5.3.6 Observações dos educadores

Ao fim da entrevista, foi aberto pela pesquisadora, um espaço para que os educadores falassem livremente sobre o tema. Nesse momento, foram retomados elementos ou acrescentadas informações sobre os assuntos já abordados, no sentido de elucidar comentários realizados pelos participantes. Apenas P5 não realizou nenhum acréscimo na sua fala direcionadas às outras questões. As afirmações dos participantes estão descritas no Quadro 14.

**Quadro 14:** Observações adicionais dos educadores (continua)

<b>Participante</b>	<b>Outras contribuições</b>
<b>P1</b>	“[...] a gente vai poder estar vendo [...] se a gente está perto do produto almejado para o trabalho na sala, as dificuldades, os caminhos, [...] que podemos melhorar”
<b>P2</b>	“Acredito que se, logicamente, disponibilizarem para gente mais equipamentos ‘pra’ trabalhar com esse pessoal, conhecer mais a fundo como é realmente esse processo que a gente tem que trabalhar com esses surdos, qual material a gente poderia falar. Porque é tudo novo pra mim também, então isso seria de bom grado pra gente poder trabalhar e facilitar ainda mais a compreensão por parte desses alunos”.
<b>P3</b>	“[...] A gente percebe que, por parte dos alunos, alguns deles [...] aprenderam alguma coisa da Língua de Sinais pra se comunicar com eles. E isso é bem importante e é bom para que eles se sintam acolhidos. Cabe também a gente acolher esses alunos da melhor forma possível. Utilizar de recursos materiais, enfim, que possam ajudar a eles a estar cada vez mais inserido no ambiente da sala de aula”.
<b>P4</b>	“Não adianta a gente encher a avaliação, na prova escrita de imagens, não adianta se a gente não fez o conteúdo chegar. [...] então não adianta fazer uma avaliação toda adaptada se eu não fui um professor que adaptei as minhas aulas”.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

**Quadro 14:** Observações adicionais dos educadores (continuação)

<b>P6</b>	“[...] não é só a gente que passa conhecimento, eles nos passam conhecimento também. E, quem dera Deus que tivesse algo que a gente pudesse realmente incluir. ‘Pra’ não ser a inclusão só por estar na escola, só por estar na sala. Só por estar fazendo as mesmas provas e os mesmos professores. Uma inclusão, na realidade, verdadeira, coesa, que vise a aprendizagem e a interação com eles e a integração com eles ‘pra’ com comunidade escolar”.
<b>P7</b>	“[...] não que eu esteja em apuros, mas que eu acho que uma ajuda de uma formação, de alguma coisa, eu acho que era seria necessário, pra gente. Porque ‘aí’, esse aluno iria aprender bem mais.”
<b>P8</b>	“Eu acho bom, que esses momentos de pesquisa, que vem, que fica olhando como é que a gente faz, que aí a gente aprende”.
<b>P9</b>	“Colocá-los no centro do processo da aprendizagem. É uma das características que eu vejo muito, em alunos surdos, é que quando eles são postos no lugar de protagonismo eles lideram de fato. E eles participam, eles se engajam, eles se envolvem, eles se deixam participar”.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2020.

Entre as temáticas abordadas, a reflexão sobre a prática docente e a formação continuada para atender os estudantes surdos em classes inclusivas foram os temas mais citados nas falas dos educadores. Essa formação e reflexão envolvem a relação entre o ensino e a aprendizagem (P1, P4 e P7) em uma perspectiva inclusiva (P6), ou seja, que atenda às características de aprendizagem dos alunos. Os conhecimentos citados versam sobre três elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem: o uso de recursos materiais (P2 e P3), comunicação em Libras (P3) e o papel do estudante no processo ensino aprendizagem (P9).

A maioria dos educadores elenca as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, como uso de materiais específicos e mudanças nas estratégias de ensino, em outras palavras, demonstram que o conhecimento sobre outras formas de ensino, mostra o caderno didático que apresentamos no apêndice C, podem contribuir para a melhoria da aprendizagem do estudante.

#### 5.4 ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Os professores que participaram da pesquisa disponibilizaram os instrumentos utilizados nas avaliações. Todos eles foram mediados pelo TIL que realizou a tradução interpretação da LP escrita para a Libras. Dentre os 20 instrumentos analisados, os que apresentaram maior número de recursos visuais foram das disciplinas de LP, História, Arte e Educação Socioemocional. Ressaltamos que, nos simulados, as disciplinas são divididas em dois blocos de provas, portanto, foram contados como dois instrumentos.

**Quadro 15:** Presença de imagens e outras linguagens nas avaliações somativas

<b>Disciplinas</b>	<b>Avaliação parcial</b>	<b>Simulado</b>	<b>Avaliação bimestral</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	Produção textual a partir de uma temática pré-determinada.	Prova com questões objetivas e sem imagens.	Prova com questões dissertativas e objetivas e imagens.
<b>Matemática</b>	Questionário com questões dissertativas e imagens.	Prova com questões objetivas e imagens.	Prova com questões dissertativas e objetivas e imagens.
<b>História</b>	Dicionário de Conceitos	Prova com questões objetivas sem imagens.	Prova com questões dissertativas e objetivas e imagem.
<b>Geografia</b>	Questionário com questões dissertativas e sem imagens.	Prova com questões objetivas sem imagens.	Prova com questões dissertativas e objetivas sem imagens.
<b>Ciências</b>	Questionário com questões dissertativas e sem imagens.	Prova com questões objetivas e sem imagens.	Prova com questões dissertativas e objetivas e sem imagens.
<b>Língua Inglesa</b>	Questionário com questões dissertativas e com imagens.	Prova com questões objetivas e sem imagens.	Prova com questões dissertativas e objetivas e sem imagens.
<b>Arte</b>	Seminário/produção de cartaz e apresentação.	Prova com questões objetivas e 1 imagem.	Prova com questões dissertativas e objetivas com imagens.
<b>Educação Socioemocional</b>	Dinâmicas e trabalhos em classe.	Disciplina não contemplada	Dinâmicas e trabalhos em classe.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Nas provas de LP, vários textos, com níveis de interação de linguagem diferentes foram abordados. O educador que ministra aulas na disciplina utilizou imagens de cartum, HQs, cartaz, tela (pintura) e primeira página de jornal. Na sequência observamos imagens de dois textos utilizados na avaliação bimestral.

**Figura 4:** Texto da questão 1 da avaliação de LP



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

**Figura 5:** Texto da questão 2 da avaliação de LP



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A mensagem contida nos cartazes pode favorecer a percepção dos estudantes sobre o texto, auxiliando na construção de significados a partir da interação entre a imagem e a LP escrita. Essa relação esteve presente em seis das dez questões que compõem a avaliação e em uma delas, envolveu a relação entre uma charge e um texto. Apenas três questões não foram mediadas pela imagem.

Bolsanello (2005, p. 14) diz que: “Muitas vezes, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno surdo que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada”, contudo, o uso de imagens que apresentam a informação por meio de outras linguagens pode contribuir para que o surdo compreenda os dados que deverão ser utilizados para a composição da resposta. Sobre isso, Ramos e Lacerda (2016, p. 831) também identificaram que:

As avaliações são tradicionalmente um registro escrito do conhecimento, o qual se configura como a forma de aferição mais utilizada. No entanto, no contexto observado as instruções são mediadas pela língua de sinais, o material escrito é mantido, contudo acrescido de imagens e desenhos, ou seja, há um apelo imagético no material e se aceita também respostas que privilegiem a imagem. Nota-se, portanto, dois modos de adaptação: busca-se fazer uma avaliação tangível no que se refere ao conhecimento e também no que se refere à apreensão do Português mediado por imagens.

O diferencial encontrado na pesquisa de Ramos e Lacerda (2016) é que os educadores participantes da investigação permitiram o registro da informação através de outras linguagens enquanto os participantes da pesquisa ora relatada apresentaram apenas a possibilidade de expressão do conhecimento por meio da LP escrita.

Na disciplina de história, duas atividades se destacaram: a primeira foi a criação de um dicionário de conceitos, envolvendo ilustração, imagem do sinal em Libras e descrição do conceito em LP (descrita no caderno didático sobre avaliação que será apresentado no Apêndice C); a segunda consistiu no uso de um cartum para que os estudantes, a partir da referência não verbal, descrevessem, em LP, a informação passada pela imagem, utilizando-se, para isso, dos conhecimentos teóricos referentes à época retratada.

**Figura 6:** *Caricature clergé, monarchie, tiers état*<sup>33</sup>



**Fonte:** Printertest (2020)<sup>34</sup>

A proposta ora apresentada, ao passo que favorece a compreensão da informação pelo surdo e permite que ele relacione à imagem às discussões traduzidas para a Libras pelo TIL, por requerer, como resposta, a composição de um texto na L2 do surdo, pode dificultar a expressão do conhecimento do estudante. Apesar de reconhecer a diferença entre as estruturas das duas línguas, não houve menção a uma possibilidade de expressão da resposta em Libras.

<sup>33</sup> Caricatura clero, monarquia, terceiro Estado (tradução nossa).

<sup>34</sup> Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/530228556116025613/> Acesso em: 11 fev. 2020.

Nessa questão, apenas as palavras que causavam dúvidas quanto à ortografia, foram perguntadas ao TIL que traduzia, por meio da datilologia, o sinal apresentado pelo surdo.

A avaliação parcial, que consistiu no glossário, permitiu a relação entre o sinal e o registro escrito, estimulando a compreensão do conteúdo e a ampliação do vocabulário do surdo tanto em Libras quanto em LP. Isso porque, ao apresentar sinais que são específicos da disciplina de História, ampliou a compreensão do léxico do surdo sobre os termos utilizados nessa área do conhecimento.

Contudo, observamos que, nas disciplinas História e LP, as avaliações realizadas individualmente pelo professor, bem como as parciais e bimestrais, contavam com imagens, entretanto, o simulado bimestral, no qual mais de uma disciplina compõe o instrumento, não foram encontradas, nessas disciplinas, imagens que se relacionassem aos questionamentos. No simulado, somente as disciplinas de Matemática e Arte associaram questões às ilustrações.

Na disciplina Arte, a avaliação parcial consistiu na produção de um cartaz sobre um tema trabalhado no bimestre. Como a unidade didática se remeteu à música, como atividade avaliativa, cada grupo deveria preparar um cartaz e uma apresentação oral/sinalizada, mediada por esse cartaz, sobre um ritmo musical determinado pelo docente. O tema sorteado pelo grupo em que estava os estudantes surdos foi o Axé. Na oportunidade, o grupo descobriu, em suas pesquisas, o grupo chamado Batuqueiros do Silêncio, composto por surdos de Recife/PE<sup>35</sup>. Entretanto, devido a alguns contratempos, a atividade não foi apresentada e os alunos avaliados pela produção do cartaz (sem explicá-lo) que continha imagens e curiosidades sobre o ritmo.

Nas avaliações escritas, da mesma disciplina, tanto na prova bimestral quanto no simulado, uma das questões visava identificar a figura de um instrumento musical e relacionar ao respectivo nome em LP escrita. Tratava-se de uma pergunta que envolvia a memorização e, mesmo com o uso da L2 do surdo, possibilitou a resposta correta.

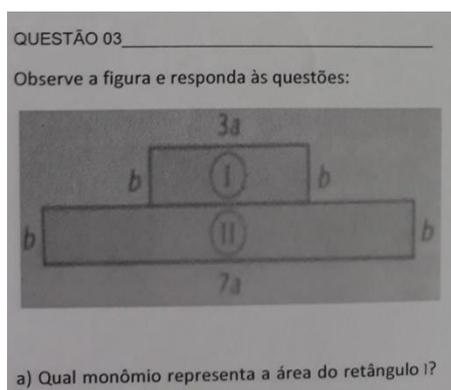
Na disciplina Educação Socioemocional, as dinâmicas e atividades nas quais a participação compunha a nota do aluno, envolviam várias linguagens. Dentre as atividades observadas estavam análise de texto em LP mediado por perguntas, dinâmicas voltadas para relacionar o sentimento expresso e a música; externalização de uma mensagem oral de acolhimento ao outro através do sentimento expresso por ele em uma palavra-chave; escrita em um papel e redistribuída aleatoriamente entre os estudantes para reflexão, entre outros.

---

<sup>35</sup> Batuqueiros do Silêncio. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal TVU de Recife. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=p1Nc\\_HC3uJs](https://www.youtube.com/watch?v=p1Nc_HC3uJs). Acesso em: 11 fev. 2020.

Na disciplina de Matemática, por trabalhar com áreas de figuras geométricas, essas eram representadas juntamente com as equações que deveriam ser respondidas na avaliação, como observamos na figura 7.

**Figura 7:** Questão de matemática acompanhada por imagem

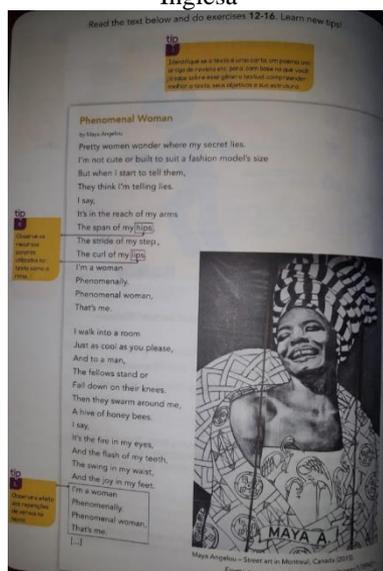


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

A imagem faz parte da questão e não pode ser resolvida separadamente e, para isso, requer uma leitura e compreensão tanto da LP quanto da linguagem matemática de maneira a encontrar a resposta correta. A figura, nessa questão, é parte do enunciado e não funciona como recurso auxiliar para a compreensão do que é solicitado, ao contrário, funciona como parte da questão que pode ser lida sem que o estudante tenha que recorrer ao conhecimento na L2. Assim, o uso da imagem pode facilitar a compreensão do que é requerido na pergunta e, dessa maneira, favorecer para a elaboração da resposta correta.

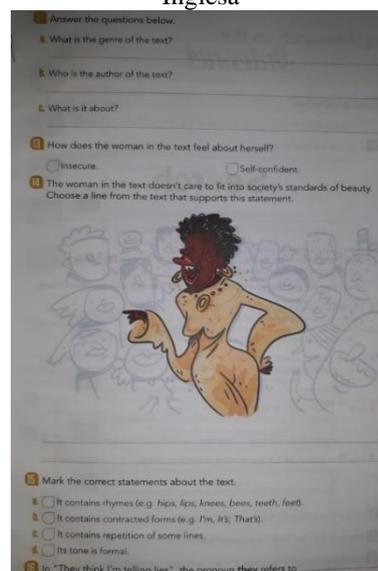
Na disciplina de Inglês, por sua vez, houve imagens na avaliação parcial, contudo, a relação com o texto era ilustrativa e a função de favorecer pistas para a compreensão do texto escrito foi pouco produtiva, pois a ilustração só permitiu compreender que se refere à mulher retratada na foto, sem revelar muitos detalhes sobre o texto, como podemos notar nas Figuras 8 e 9.

**Figura 8:** Texto da avaliação parcial em Língua Inglesa



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

**Figura 9:** Questões da avaliação parcial em Língua Inglesa



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Diante do exposto, identificamos que a relação imagem e palavra foi pouco encontrada nas avaliações disponibilizadas e que a principal adaptação utilizada na avaliação do surdo é o TIL, contudo, esse profissional participa apenas do momento da aplicação da prova. Outra observação decorrente da análise dos instrumentos avaliativos decorre de que as questões respondidas em LP, mesmo o estudante surdo apresentando traços de registro de usuário desse sistema linguístico como L2, não contam com a colaboração do TIL ou do professor do AEE na correção. Ressaltamos que esses profissionais que poderiam auxiliar no processo de expressão do conhecimento do surdo através desse sistema linguístico. A participação do TIL como colaborador no processo de análise dos textos produzidos por estudantes surdos é apresentada por Albres (2015) como fundamental no trabalho com a educação inclusiva.

No mesmo sentido, Oliveira, Silva e Gomes (2017, p. 78) dizem que é:

Importante também ressaltar o apoio do tradutor intérprete de Libras inclusive na correção das provas, uma vez que esse profissional é habilitado, servindo de apoio pedagógico pós avaliação. A partir dos resultados é possível identificar o que o aluno não assimilou, o que precisa ser trabalhado com maior ênfase para que a aprendizagem seja utilizada no seu dia-a-dia.

Diante disso, é fundamental que o educador, no processo avaliativo conheça as contribuições que os demais profissionais que atuam na educação inclusiva podem promover no sentido de auxiliarem na identificação dos conhecimentos consolidados pelo estudante surdo

e daqueles que precisam ser novamente trabalhados, de maneira diferenciada, para serem internalizados por ele.

Ainda sobre as avaliações, podemos inferir que, com exceção do glossário temático, nas demais avaliações a Libras aparece como um ajuste e não como uma das línguas pensadas/utilizadas no processo educativo/avaliativo.

Sobre isso, Borges e Costa (2010, p. 582) em uma pesquisa com educadores, chegaram à constatação semelhante e, assim, afirmam que:

Outra reflexão proveniente das diversas leituras dos relatos dos professores é o fato de que o processo pelo qual se avalia o desempenho dos alunos surdos também não contempla suas especificidades. A Libras, que as próprias escolas envolvidas com a pesquisa classificam como uma primeira língua, acaba sendo ignorada nas avaliações.

Diante disso, é necessário repensar os instrumentos de avaliação para que esses contemplem a Libras e a visualidade, de maneira a favorecer a externalização do conhecimento construído pelo surdo. Essa percepção é semelhante ao que foi encontrado nos estudos de Gonçalves et al. (2017, p. 5788), ao destacarem que:

Percebemos que os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar essa aluna são os mesmos dos alunos ouvintes (provas escritas, trabalhos, correção do caderno etc.), em decorrência desse fato notamos que tanto a coordenadora quanto as professoras encontram inseguranças em relação a esses instrumentos. Pois, as provas são exclusivamente escritas e fazem pouco uso de imagens, além de textos e comando de questões muito extensos que dificultam a compreensão da aluna, não é diferente com os trabalhos, que em sua maioria, são de pesquisa e devem ser entregues em forma de redação, as atividades do caderno também são avaliadas preferencialmente na escrita.

Dessa forma, consideramos que o caderno pedagógico ora proposto pode oferecer subsídios para que o professor possa repensar o processo avaliativo do surdo, a partir de esclarecimentos sobre a proposta inclusiva, sobre a parceria com outros profissionais da escola e através do conhecimento de outras propostas de avaliação em classes inclusivas com surdos.

## 5.5 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES

Diante do exposto, observamos que as concepções e práticas dos educadores sobre o surdo e a sua educação emergem de diferentes fontes de construção do saber, sendo elas formais ou informais, e que influenciam no planejamento das atividades de ensino, incluindo as

avaliativas. Assim, apesar de grande parte dos educadores afirmarem não ter recebido, na formação inicial, conhecimentos que favorecessem a compreensão do ensino de surdos, os conceitos que apresentam sobre a educação inclusiva indicam que a valorização da diversidade humana, ponto principal da inclusão, está presente nas suas colocações.

Contudo, as concepções de educação não se tornam evidentes nas práticas e, dessa forma, consideramos que essas são influenciadas, além das percepções pessoais, por documentos e por orientações educacionais das instituições que atuam. Como foi abordado no Regimento Escolar (PARAÍBA, 2018b), a escola se propõe a realizar uma avaliação diagnóstica e, nesse documento, orienta o uso de uma variedade de instrumentos para que essa atividade seja realizada de maneira processual e contínua. No entanto, dois momentos de avaliação pontual e escrita - o simulado e a prova bimestral – já contam com avaliações pré-determinadas, como a prova escrita.

Desse modo, o educador pode se utilizar de outros instrumentos apenas na nota da prova parcial que, apesar de contar com uma semana específica pode ser adaptada tendo em vista que, há tempo, dentro do bimestre, para a realização de diferentes avaliações para compor uma nota. Assim, a organização de uma semana de provas e da necessidade de traduzir o aprendizado em uma nota, orientam os instrumentos e estratégias de avaliação, sendo essas práticas mais determinantes do que as orientações presentes no PPP e no Regimento Interno.

Com isso, identificamos que há a necessidade de compreensão e de implementação do que caracteriza a avaliação diagnóstica e dos instrumentos mais adequados para realizá-la. Nesse sentido, não afirmamos que essa prática esteja restrita a esse ambiente escolar, ao contrário, ela é legitimada em diferentes ações do sistema educacional brasileiro, como por exemplo, quando se realizam as avaliações externas à escola, utilizando-se de instrumentos que valorizam a nota e a seriação para atribuir valor à aprendizagem de cada estabelecimento de ensino.

Sobre isso, Freitas et al. (2017) advertem que a organização seriada da escola privilegia a seletividade e a homogeneização dos tempos da aprendizagem e, dessa maneira, a avaliação surge como um instrumento para legitimar a distribuição desigual de acesso ao sucesso dos estudantes, utilizando-se, para tanto, do argumento da meritocracia.

A respeito disso, Lunardi-Lazzarin e Camillo (2008, p. 8) esclarecem que:

A pretensão de avaliar a partir do respeito às diferenças não passa pelo princípio da igualdade de educação que costumamos observar, em que todos são avaliados da mesma forma e com os mesmos critérios, formalizando esse processo escolar como meio de normalizar e padronizar os corpos como dóceis, úteis, reguláveis e previsíveis. Nesse contexto, cada aluno é um estudo de caso particular, específico, que merece contínua e intensa observação e registro.

Nesse contexto, Freitas et al. (2017) problematizam que ao passo que a escola fornece possibilidades de acesso à educação, ao se utilizar da homogeneização dos ritmos de aprendizagem e desempenho do estudante, contribuem para a sua exclusão, ou seja, não garantem a permanência e o aprendizado do estudante surdo nesse ambiente. No mesmo sentido, Mantoan (2015, p. 75) adverte que: “A avaliação constitui mais um desafio ao aperfeiçoamento do ensino. Recompô-la em seus fins para se alinhar a um modelo inclusivo diminuirá, substancialmente, o número de alunos excluídos”. E isso deve passar sobre a reflexão sobre as concepções, os objetivos e as estratégias de avaliação selecionadas pela escola e aquelas implementadas pelos docentes.

Logo, podemos afirmar que uma administração inadequada do processo de avaliação pelo sistema educacional pode se converter em uma prática desalinhada à política educacional vigente, que é regida, nos documentos legais, pelo paradigma inclusivo e não na perspectiva integradora. Nesse seguimento, nos questionamos: como o professor pode trabalhar em uma perspectiva diagnóstica se a orientação que recebe é de que 50% dos instrumentos de avaliação devem ser construídos em uma perspectiva somativa? Como os professores serão incentivados a utilizar instrumentos variados, se a avaliação externa, a qual classifica as escolas e os alunos, segue uma perspectiva somativa e classificatória?

A relação entre essas indagações poderia ser investigada em outras pesquisas, tendo em vista a complexidade e a necessidade de produção de instrumentos de avaliação, mas, por enquanto, servem para que possamos refletir sobre as adaptações curriculares de pequeno porte, apresentadas nessa investigação, não podem ser dissociadas das adaptações curriculares de grande porte, porque as últimas subsidiam as primeiras.

No mesmo ângulo, Borges e Costa (2010, p. 582) dizem que:

Não podemos ser ingênuos em achar que a inclusão, para ocorrer, dependerá de ações emergenciais ou setoriais isoladas. Ela pressupõe um período de reflexão, no qual é necessária a remoção de barreiras, tanto físicas quanto aquelas presentes nos currículos e metodologias adotadas. É um processo de transformação permanente, que depende da tomada de medidas que sejam fecundas, por parte dos gestores do sistema de ensino.

Para se trabalhar na proposta inclusiva, faz-se necessário gerir os meios para sua efetivação e isso passa pelo conhecimento da proposta educacional, da identificação das necessidades do estudante, dos meios disponíveis para efetivar a proposta inclusiva, pelas condições de trabalho do professor, entre outros ajustes. Essas mudanças devem estar presentes tanto no momento do ensino quanto no processo de verificação da aprendizagem, pois não é possível identificar o que o aluno aprendeu sem que esse tenha acessado o conteúdo de maneira compreensível a ele. Isso envolve a adoção de uma concepção inclusiva e a disponibilidade em trabalhar de maneira inclusiva, modificando os seus métodos e estratégias, considerando não só as particularidades dos surdos, como de todos os envolvidos no processo inclusivo.

Sobre isso, Mahl e Ribas (2013, p. 584) esclarecem que:

[...] elaborar uma avaliação escolar que seja coerente e justa, favorecendo tanto o aluno quanto o trabalho do professor, não é uma tarefa fácil e simplória. Quando se trata de elaborar um método avaliativo, muitos professores encontram dificuldades frente à diversidade que uma turma apresenta, principalmente quando esta diversidade está relacionada a limitações de ordem física, sensorial ou cognitiva, mais especificamente quando está relacionada a alunos que apresentam deficiências físicas, sensoriais e intelectuais.

Tratando-se dos estudantes surdos, o educador precisa entendê-lo em uma perspectiva sócio-antropológica, reconhecendo-o como usuário da Libras, de maneira a entender que essa língua favorecerá o aprendizado e a verificação do conhecimento apreendido por esse aluno. Compreendendo as características do estudante, esse educador poderá selecionar estratégias e instrumentos que favoreçam a lógica da avaliação da aprendizagem, sempre levando em consideração a atuação e a experiência/sugestões dos demais parceiros profissionais: o professor do AEE e o TIL.

Além disso, é relevante que o próprio educando surdo seja ouvido nesse processo porque o uso da Libras e a experiência com o aprendizado não se processam de maneira padronizada para todos os surdos, eles são, antes de tudo, seres humanos, com potencialidades e limitações que diferem de indivíduo para indivíduo e que precisam ser reconhecidos e considerados pelo educador que se preocupa não só com a aprendizagem do conteúdo, mas também com a formação para interagir e viver no mundo predominantemente ouvinte.

Diante do exposto, ao pensar em um caderno pedagógico sobre avaliação precisamos reconhecer os conhecimentos necessários para a sua implementação, por isso, ampliamos as discussões para além da avaliação, ou seja, para inserir questões sobre conceito de inclusão, organização da escola inclusiva e concepção de avaliação antes de tratarmos das estratégias

avaliativas para o surdo, de maneira a subsidiar o docente a identificar a organização adequada para realizar as atividades avaliativas para surdos em uma perspectiva inclusiva.

## 5.6 CADERNO DIDÁTICO SOBRE AVALIAÇÃO

O caderno didático sobre Avaliação, construído como um recurso de divulgação dos resultados desta dissertação, decorre da observação dos resultados das entrevistas e do diálogo entre essas informações e os conhecimentos construídos com base na teoria abordada nesse escrito. Esse recurso didático foi concebido na perspectiva de apresentar discussões sobre a avaliação do surdo na escola regular e estimular o docente a refletir sobre as suas propostas de avaliação em classes com surdos.

Esse caderno é fruto de uma investigação realizada no Ensino Fundamental, as observações apresentadas podem auxiliar docentes de diferentes níveis e etapas do ensino, porque não se fixam em determinado conteúdo, componente curricular, nível ou etapa da educação. A ideia é apresentar pontos que estimulem a análise de alguns tipos de avaliação da aprendizagem de modo que os professores possam identificar, com maior clareza, os conhecimentos construídos pelos estudantes, em especial, os surdos.

### 5.6.1 Por que produzir um caderno didático?

As dissertações são caracterizadas por se tratarem de textos extensos, com amplo referencial teórico, mas que nem sempre circulam nos planejamentos e nas formações continuadas do educador. Por isso, é comum, na atualidade, que esses trabalhos passem por um processo de recortes e de retextualização, para serem convertidos em livros, e se tornarem mais acessíveis aos educadores. Entre esses trabalhos podemos citar o grande número de editoras que abrem chamadas para publicação de pesquisas recentes e, dentre elas, na área da inclusão, destacamos a Wak Editora, que dispõe de um amplo número de livros com essa temática no seu catálogo.

Ao lermos títulos como “O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras: os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais” (GARCIA, 2015)<sup>36</sup>, da Wak Editora e

---

<sup>36</sup> O livro é fruto da dissertação de mestrado da autora. Essa dissertação é intitulada “Experiências e narrativas: (re)pensando *saberes/fazeres* docentes na educação de surdos”, na UNIRIO, em 2014.

“A construção de sentidos na escrita do surdo” (SILVA, 2001)<sup>37</sup> da Editora Plexus e os respectivos textos dissertativos que os originaram, nos questionamos, quais são os motivos que levam um texto disponibilizado gratuitamente, como a dissertação, serem menos citados pelos professores do que os livros que, em geral, são acompanhados de um custo de aquisição.

No decorrer das entrevistas para a realização desse texto, notamos que os docentes da escola mistificam a construção do texto dissertativo, direcionando ao pesquisador que o produz às expressões de “boa sorte”, “muito trabalho” o que pode revelar um distanciamento do professor da classe regular dessa forma de divulgação do conhecimento.

Entre as hipóteses levantadas a partir das expressões linguísticas e faciais dos educadores ao tratar dessa dissertação consideramos o formato compactado, as informações disponibilizadas, o *design*, o *layout* entre outros aspectos que podem se tornar empecilhos para a leitura desses textos. Com isso, diante dessas reflexões, compreendemos a necessidade de sintetizar informações que possam ser retomadas pelos docentes na sua prática e, para isso, buscamos produzir um material técnico, com textos breves, destaques e associados às imagens, tornando-o mais didático e utilizável pelos educadores.

Telles (2002) ressalta que há uma distância entre a universidade e a escola, tendo em vista que a academia busca as instituições educativas apenas em momentos de estágio ou pesquisa. No que se refere às pesquisas de mestrado, a autora, chama a atenção para a dimensão ética da pesquisa ao afirmar que:

[...] alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinaftrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais (TELLES, 2002, p. 93).

Diante do exposto, buscamos acessibilizar os resultados obtidos com a dissertação por meio de um caderno didático que visa servir como suporte ao professor e que vem como apêndice no texto dissertação. Ele se configura como um retorno – aos educadores que participaram da pesquisa e aos demais que tiverem acesso a esse caderno – sobre questões que

---

<sup>37</sup> O livro se baseia na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Faculdade Estadual de Campinas, em “A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo”, em 1999.

permeiam à sua prática avaliativa, bem como, estimular reflexões em outros educadores que se interessam pela temática.

### **5.6.2 A estrutura do caderno**

Com isso, o objetivo desse meio de divulgação é incitar a reflexão dos educadores sobre a construção do instrumento didático e a seleção das estratégias necessárias para aplicá-los de modo a tornar o processo avaliativo mais equânime para os surdos que estudam em classes inclusivas. Por isso, optamos pelo nome caderno, pois, à medida que são apresentadas orientações, são reservados espaços para que o professor registre as suas próprias impressões que serão pertinentes à seleção de instrumentos e estratégias a serem utilizadas na sua prática de avaliação da aprendizagem.

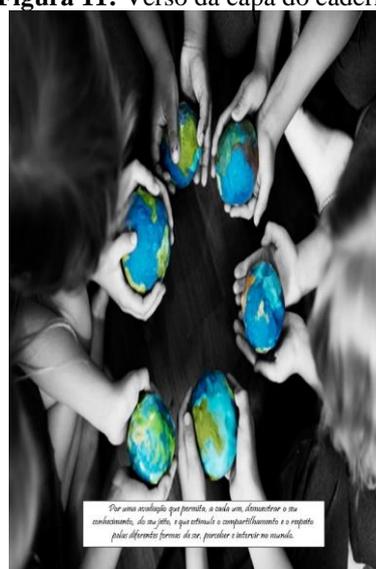
Na proposta inicial do caderno didático temático sobre avaliação, haveria apenas duas partes: na primeira seriam explicadas as características dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores que colaboraram com na pesquisa; na segunda seriam explicitadas sugestões disponíveis na literatura. A estrutura do caderno seguiria a ordem: apresentação do instrumento, observações para aplicação (recursos e estratégias) e reflexões para análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos avaliativos aplicados pelos colaboradores da pesquisa e dos relatos das entrevistas. Contudo, a partir dos dados coletados nas entrevistas, sentimos a necessidade de, antes de tratar dos instrumentos de avaliação, delinear as características do estudante surdo, a organização da escola para atender a esse público e a perspectiva de avaliação que delinea os conceitos contidos no caderno.

Posteriormente, identificamos que Mahl e Ribas (2013) e Gonçalves et al. (2017) explicitaram a importância de compreender a surdez, para, em um segundo momento, propor ações relacionadas à avaliação da aprendizagem de pessoas surdas, reforçando a ideia de inserção desses esclarecimentos antes da discussão dos instrumentos e estratégias de avaliação.

Para a produção, optamos, tanto a capa quanto a contracapa foram produzidas com imagens disponíveis gratuitamente no Freepik <<https://br.freepik.com/>> e editadas com as informações da edição (na capa) e uma frase de finalização, como identificamos nas figuras 10 e 11.

**Figura 10:** Capa do caderno

Fonte: Próprios autores, 2020.

**Figura 11:** Verso da capa do caderno

Fonte: Próprios autores, 2020.

Na primeira imagem, buscamos representar as notas, não as que demarcam a aprendizagem em números, mas aquelas produzidas por papéis coloridos autocolantes e a lâmpada que indicam os novos olhares, conexões com outras experiências e saberes e as mudanças que precisamos realizar para atender às necessidades de determinada turma. Os papéis amassados amarelos e laranjas representam que, a cada turma, novas mudanças precisam ser repensadas, sejam nas nossas concepções, quanto nas práticas, porque a aprendizagem é esse conglomerado colorido mutável que representa os caminhos percorridos por cada um para a internalização de determinado saber.

O verso da capa, com as crianças socializando os mundos construídos por elas mostra que, um mesmo material pode estimular resultados singulares, representados pelo colorido dos globos e o tamanho da forma, tal como o conhecimento que se constrói e reconstrói a cada experiência. A frase, de nossa própria autoria, vem complementar a imagem e ensinar a reflexão sobre o sentido da avaliação tecida no decorrer do caderno. No apêndice, disponibilizamos o caderno didático elaborado, na íntegra.

O texto foi intermediado pela Professora Adriana, personagem presente em todo o texto, produzida com caricaturas da pesquisadora. Para produzi-la, utilizamos imagens retiradas do aplicativo denominado *Moment-Cam*, disponível na loja virtual para *smatphones*, a Play Store. Esse aplicativo disponibiliza parte das imagens personalizadas, *Graphics Interchange Format*

(GIFs)<sup>38</sup> e caricaturas, na sua versão gratuita e de maneira completa, na versão *premium*, que é paga. As imagens foram criadas a partir de capturas de tela produzidas com base nos GIFs.

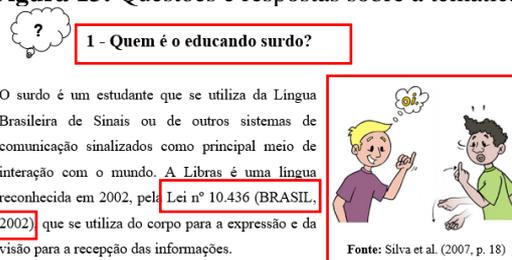
Para compor o texto, optamos por direcionar as dúvidas recorrentes nas falas dos professores por meio de perguntas realizadas por essa personagem. Desse modo, compilamos as questões em grupos para que o texto ficasse mais conciso, direto e interativo (Figura 12). Na sequência, retomamos as perguntas (parte superior da Figura 13) seguidas das respectivas respostas. Inserimos ainda as referências aos autores que embasaram as afirmações contidas na resposta (parte inferior da Figura 13) e acrescentamos imagens na perspectiva de interdependência (GOMES, 2010), tendo em vista que texto e imagem não se modificam e, portanto, podem ser lidos, separadamente, como observamos à direita, na Figura 13. A opção pela inserção de imagens visa privilegiar a visualidade do surdo, ressaltadas nos capítulos 2 e 3 desta dissertação e para ampliar as possibilidades de internalização do conteúdo por meio das palavras e das imagens, ou seja, utilizando a multimodalidade.

**Figura 12:** Apresentação da seção.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

**Figura 13:** Questões e respostas sobre a temática.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Caso o leitor deseje aprofundar a leitura em determinada temática, pode observar a chamada do autor e buscar outras informações sobre a obra utilizada no texto na seção referências.

Ao fim das seções de perguntas e respostas, inserimos uma síntese das informações, contudo, não mais mediadas por questionamentos e sim, por afirmações, como identificamos na figura 14. Na sequência, disponibilizamos um *e-mail* para contato com as pesquisadoras de modo que o leitor possa contribuir com as autoras no que se trata da organização do caderno, possa discutir dúvidas sobre o texto ou o assunto, ou mesmo partilhar experiências de avaliação,

<sup>38</sup> Formato que armazena sequências de imagens produzindo movimento (DICIONÁRIO INFOPÉDIA DE SIGLAS E ABREVIATURAS, 2019).

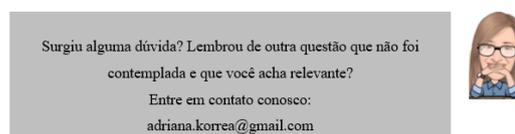
contribuindo, assim, para a construção de novos conhecimentos e olhares sobre a temática (figura 15).

**Figura 14:** Síntese da seção.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

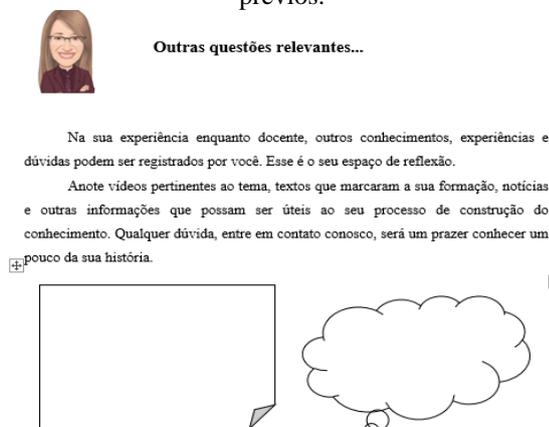
**Figura 15:** Convite à colaboração no caderno didático.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para finalizar, reservamos espaços para o registro individual do leitor/professor que favoreça o processo de internalização, em especial, associando às informações oriundas do conhecimento prévio e que podem ser revisitadas e agregados novos valores a elas, com o convite ao registro.

**Figura 16:** Convite ao registro dos conhecimentos prévios.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O caderno está dividido em quatro seções que tratam das seguintes temáticas: perguntas e respostas sobre o surdo e a educação inclusiva; discussões sobre avaliação: abordagens, instrumentos, parcerias e estratégias; instrumentos e estratégias de avaliação utilizados pelos professores colaboradores da pesquisa; instrumentos e estratégias de avaliação presentes na literatura. Acrescentamos, ainda, o contato da autora, para interação e construção de outros conhecimentos com os leitores.

O caderno didático é composto 51 páginas (sem contar as capas), produzido inicialmente em cores, para ser distribuído no *Portable Document Format* (PDF)<sup>39</sup> mas pode ser disponibilizado, em meio físico em preto e branco sem prejuízo nas informações contidas nas imagens. Por se tratar de um texto que apresenta formatação que, para garantir fluidez ao texto, segue regras de formatação diferenciadas, optamos por apresentá-lo, na íntegra, no Apêndice C.

O caderno didático apresentado busca discutir a avaliação de surdos na proposta inclusiva, sintetizando algumas experiências realizadas na escola na qual foi realizada a pesquisa e relatando outras, produzidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio que foram relatadas na literatura. Utilizamos as experiências do Ensino Médio aplicáveis ao Ensino Fundamental, pois como já afirmamos, o intuito da investigação é analisar instrumentos e estratégias que possam ser utilizadas em diferentes disciplinas.

Na análise, observamos que os professores de surdos precisam refletir e socializar as suas experiências, seja para aprimorá-las ou mesmo para estimular outros docentes a realizarem essas mudanças na prática educativa.

Para produzir esse caderno didático, por exemplo, não recorremos a especialistas em diagramação, com o intuito de demonstrar que experiências exitosas na educação inclusiva precisam ser partilhadas e que, para isso, é desnecessário utilizar programas avançados seja para a composição do instrumento a ser implementado na prática a ser relatada ou na divulgação dessa experiência.

Como relatado, o caderno didático produzido visa incentivar a reflexão e a socialização das experiências e, à medida que outros educadores se dispuserem a contribuir com a sua ampliação, seja pelo contato via *e-mail* ou a divulgação de trabalhos acadêmicos aos quais tenhamos acesso, temos a intenção de ampliá-lo ou revisá-lo, de maneira a agregar outros conhecimentos sobre a temática.

---

<sup>39</sup> Formato Portátil de Documento (tradução nossa).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, nos propusemos a analisar a relação entre as concepções e as práticas dos professores na avaliação dos estudantes surdos em classes inclusivas em uma escola da rede regular de Ensino Fundamental de Cajazeiras/PB. Para isso, optamos por partir de uma realidade delimitada para refletir sobre situações que podem contribuir para a prática de educadores de outras localidades. São saberes locais que podem ser tomados como ponto de partida para analisar e desvelar as características de outras realidades.

Podemos, ingenuamente, pensar que as concepções e as práticas do educador são determinadas pelas experiências iniciais do docente na formação para a docência, mas, pensarmos assim, implica restringir esse profissional ao seu trabalho, sem considerar as características que o constituem como ser humano. Isso porque a história de vida do educador e do aluno traz influências nas formas com as quais eles se percebem, interagem e fazem a educação.

Essas percepções não são tecidas ao acaso, elas perpassam as relações sociais e a formação anterior à universidade, deixando marcas no planejamento e no fazer docente. Dessa maneira, para responder à questão que norteou a pesquisa, considerarmos ter sido relevante, antes de investigar as concepções que orientam os docentes na elaboração e aplicação das avaliações em classes inclusivas com surdos, compreender o percurso histórico da avaliação do surdo. Essa história educacional do surdo, que envolve momentos e espaços de exclusão, segregação, integração e inclusão dos surdos, são essenciais para identificarmos as raízes sociais que levam os educadores a construir determinados pensamentos sobre a pessoa surda e sua educação que, por sua vez, terão interferência na prática docente.

De acordo com os dados bibliográficos, a concepção de reabilitação do surdo perpassou diferentes experiências de educação no Brasil e em outros lugares do mundo, delimitando a visão construída pelos atuais educadores sobre ele. Isso porque não podemos dissociar as impressões construídas nas relações sociais com as práticas que norteiam as nossas ações em diferentes instâncias da nossa vida, como por exemplo, no trabalho. Nessa pesquisa, a maioria dos participantes afirmou a ausência de discussões teóricas ou vivências, no período em que eram alunos da educação básica ou estudantes na formação para a docência que o orientassem a atuar nas classes inclusivas com surdos e consideraram que a discussão sobre a diversidade humana, nesses momentos, seria relevante para a sua formação profissional.

Assim, quando Tardif (2002) se remete aos conhecimentos experienciais, que deixam marcas pessoais forjadas nas nossas experiências, ele se refere a esses saberes arraigados através

dessas vivências anteriores do indivíduo nos grupos sociais dos quais eles participam, que configuram a sua visão de mundo e interferem nas percepções de si e do outro. Todavia, isso não implica que sejam saberes estáticos, mas que podem ser reconstruídos com a experiência e a vivência, com o outro e com novos conhecimentos. Por isso, os educadores mesmo não apresentando o conhecimento teórico sobre a educação do surdo revelaram, em suas palavras, o interesse em modificar as suas estratégias para trabalhar em uma perspectiva inclusiva, bem como apresentaram experiências de atividades inclusivas presentes no caderno didático.

Diante disso, compreendemos que reconhecer a importância da educação inclusiva implica em conhecer os seus pressupostos, favorecer a seleção de recursos e a implementação de estratégias de ensino que respeitam as diferenças. No entanto, nesse processo, é preciso entender que há diferentes barreiras, sejam elas de natureza atitudinal, organizacional, físicas entre outras que precisam ser reconhecidas pelos educadores a fim de serem contornadas ou superadas.

Dizemos contornadas, pois conforme alguns educadores relataram, é possível inserir alternativas pedagógicas/avaliativas formativas em um sistema avaliativo predominantemente somativo, desde que o professor compreenda a diferença entre as referidas percepções da avaliação e utilize instrumentos que favoreçam essas práticas. Nesse sentido, acreditamos que o sucesso dessas estratégias, mesmo que inicialmente restritas a momentos específicos da avaliação, podem se reverter em um propulsor de reflexões sobre o sistema avaliativo na sua totalidade: em uma prática formativa e mediadora.

A avaliação formativa, que predomina nos relatos discutidos nesse escrito, permite identificar o conhecimento consolidado e aquele que ainda precisa ser apropriado pelo educando, logo, a reflexão sobre esse momento da aprendizagem contribui não só para o surdo, mas para os demais estudantes que têm a oportunidade de expressar o conhecimento através de diferentes instrumentos e linguagens. Além disso, ao compreender as especificidades de formulação de um instrumento o educador pode identificar novos caminhos a serem seguidos no processo de ensino, favorecendo ao docente refletir sobre as dificuldades do educando e, desse modo, sobre o planejamento, para que as próximas atividades propostas por ele se adequem às necessidades do grupo.

Tratando-se do surdo, avaliar pressupõe compreender as características desses estudantes. Dessa maneira, os saberes internalizados pelo educador em diferentes momentos da vida e no contato com diversos objetos podem indicar se o estudante é percebido na perspectiva clínico-terapêutica ou antropológico cultural, quer dizer, como deficiente auditivo ou como surdo, e essa compreensão traz implicações no uso dos sistemas linguísticos na avaliação. Isso

porque a maioria dos professores que teve formação na área da surdez, buscou, em algum momento da avaliação, realizar adaptações curriculares de pequeno porte para favorecer a inclusão e a expressão do conhecimento pelo surdo.

Diante disso e das falas dos próprios participantes, faz-se necessário que os educadores sejam motivados a compreender as especificidades do trabalho em classes inclusivas que se propõem a ser bilíngues, de modo que possam não só se apropriar da teoria, como utilizá-la para refletir sobre as suas práticas. Dessa forma, se confirma a hipótese inicial de que o reconhecimento da compreensão visual do mundo pelo aluno surdo estimula o educador a buscar e implementar práticas diferenciadas de avaliação.

Compreendemos que a abertura dos educadores para a inserção de práticas inclusivas e bilíngues os direcionam a pensar em um ensino despadronizado, ou seja, que valoriza as diferentes formas de se apropriar e expressar o conhecimento e esse, por sua vez, impele a buscar uma avaliação que requeira diferentes habilidades dos estudantes para expressar esse saber consolidado através das relações sociais e das práticas educativas. Isso pressupõe uma avaliação que permita não só aferir os conteúdos (lógica do exame) como a se tornar um momento de novas aprendizagens de múltiplas temáticas, atitudes e valores que serão utilizados no seu cotidiano, quer dizer, em momentos vivenciados dentro e fora da escola (lógica da avaliação).

Para isso, a adoção de uma avaliação que permita identificar particularidades de aprendizado dos educandos, com vistas a propor novas situações de ensino - na perspectiva da Avaliação Mediadora – é uma alternativa para identificar esse saber que é construído a cada dia e que, nesse processo, a relação com o conhecimento leva a aprender de modos diferentes e com temporalidades diversas. Essa avaliação permite que não só os alunos questionem as suas certezas, mas que o professor possa se desafiar e aprender a cada dia: aprender a identificar novas demandas de aprendizagem dos alunos e aprender a refletir sobre estratégias para consolidá-las.

Essa atitude de atenção ao outro e de busca por se reinventar enquanto professor só é possível se o educador se coloca em uma posição de reconhecer-se como um aprendiz da arte de ensinar, e esse pensamento o estimule, continuamente, a (re)inventar a prática educativa. Para isso, necessita de estar atento às formas de aprender do outro e à busca pela formação continuada. No entanto, esse caminho está livre de percalços, ao contrário, essa habilidade implica em reconhecer os acertos e consolidá-los, mas também requer identificar os erros e limitações, buscando alternativas para superá-los. E, nessa superação, é necessário estar aberto aos conhecimentos teóricos e à parceria de profissionais que auxiliem no processo de

(re)conhecer o caminho, compreendendo que cada etapa e nível de aprendizagem pressupõe instrumentos e estratégias diferenciadas, adequadas às características da turma.

Entre os obstáculos que se interpõem à construção de uma prática inclusiva, notamos que há uma distância entre o que está disposto nos documentos legais para a efetivação da educação inclusiva e as condições ofertadas pelo sistema educacional para efetivá-la. Nessa investigação, os mais evidentes são a precária formação docente para atuar de maneira inclusiva, o desconhecimento do potencial dos recursos humanos disponibilizados para o atendimento dos estudantes surdos e o tempo restrito dos educadores para criarem a cultura inclusiva nas suas práticas. No entanto, outras realidades podem apresentar desafios diferentes, que precisam ser desvelados e superados e, como a publicação sobre a temática ainda é restrita, é relevante sensibilizar educadores e pesquisadores a investigarem e socializarem experiências sobre essa temática. Nisso, a divulgação do caderno didático, da dissertação e das pesquisas que emergirão com esse texto pode contribuir para disseminação de novos olhares sobre esse objeto.

Entre os obstáculos que emergem da formação docente há a recente inserção da disciplina de Libras nas licenciaturas, fazendo com que vários profissionais que atuam na escola tenham recebido a formação inicial para o exercício da docência anterior à reformulação do currículo para receber esse componente curricular. Por isso, grande parte dos docentes que, na atualidade, atuam em classes com surdos, não teve a oportunidade de discutir e ampliar o conhecimento sobre a educação do surdo e sobre a Libras. Associado a isso, temos a precária Política de Formação Continuada que direcione o docente para identificar, refletir e encontrar parcerias e alternativas para a sua prática educativa/avaliativa, em especial, quando se trata em turmas com surdos.

Diante disso, o desconhecimento sobre a organização legal e necessária para implementar a Educação Inclusiva, que deveria ser discutida na formação inicial e continuada, gera o uso restrito dos recursos humanos e materiais disponibilizados pela escola para auxiliar o aluno e o professor nas atividades de ensino. Assim, o desconhecimento das potencialidades do trabalho favorecido no AEE, o distanciamento desse atendimento com a prática do professor da sala regular faz com que esses recursos sejam subutilizados e tragam prejuízos para os estudantes e os educadores. Nesse sentido, mesmo a escola dispor da estrutura prevista para o atendimento do surdo, a falta reconhecimento do papel de cada ator da educação pelos demais educadores pode limitar o trabalho que pode ser desenvolvido por eles, colaborativamente.

Entre esses prejuízos encontramos a orientação sobre a organização das adaptações curriculares de pequeno porte, pelo professor do AEE, na produção no planejamento e aplicação

do instrumento avaliativo e a ausência do TIL ou do professor do AEE no momento da correção da produção das respostas na modalidade escrita da LP. Essa subutilização dos recursos humanos disponíveis revela que esses serviços poderiam ser solicitados pelo educador se esse compreendesse as possibilidades oferecidas pelos serviços ofertados por eles. Todavia, solicitar esses atendimentos e firmar essas parcerias requerem tempo, em especial, para aqueles que estão em busca de modificar as suas formas de ensinar e avaliar, para assumir uma nova postura profissional frente à educação inclusiva.

Outra barreira a ser reconhecida e superada é a divergência entre a concepção sobre a avaliação divulgada nos documentos escolares e a realização da avaliação, ou seja, não é possível realizar uma Avaliação Mediadora se, na prática, o educador é orientado, seja pela própria escola ou por outros órgãos do sistema escolar a organizar um calendário de provas, a utilizar instrumentos padronizados de avaliação ou mesmo a registrar uma nota (um valor numérico que qualifique a aprendizagem). Desse modo, observamos que, além das concepções e dos conhecimentos para a realização de atividades inclusivas, outros fatores limitam a prática do professor e direcionam a escolha dos instrumentos e estratégias de avaliação. Nesse sentido, mudar a avaliação perpassa a ação do professor e a organização de toda a escola.

Assim, é preciso superar a ideia de que a avaliação corresponde somente à prova, buscando outros instrumentos e estratégias para realizá-la. Não queremos dizer, com isso, que as questões objetivas e dissertativas devam ser abolidas enquanto instrumentos de avaliação, mas que devem ser concebidas, sobretudo em uma classe com usuários de LP como L2, como uma possibilidade e não como a principal alternativa de avaliação. Diante disso, reafirmamos através dos dados obtidos no curso da pesquisa, que a hipótese inicial sobre o uso de instrumentos multimodais na avaliação de classes com surdos é válida, tendo em vista permitirem conhecer e implementar formas alternativas de avaliação, utilizando-se de diferentes linguagens para compreensão e expressão do conhecimento.

Essa compreensão foi alcançada ao analisarmos o uso de instrumentos multimodais pelos professores e as reflexões oriundas dessas práticas - como o dicionário de conceitos, o uso de textos visuais, entre outros. Esses e outros recursos elencados no caderno didático ou em outras pesquisas podem se configurar em uma estratégia que possibilita ao surdo compreender e apresentar o conhecimento de maneira mais equânime e inclusiva.

Diante disso, é relevante que o professor possa, mediante a reflexão sobre as suas ações, socializar as experiências exitosas e a busca por formas alternativas, desenvolvidas por outros educadores, para ensinar e avaliar. Nesse sentido, a produção de um caderno didático se

configura como uma estratégia de socialização desse conhecimento, em especial, para os educadores que afirmam dispor de pouco tempo para aperfeiçoar-se na sua profissão.

Trata-se de um instrumento conciso que pode aproximar a pesquisa acadêmica da prática em sala de aula e, para sua produção, requer poucos conhecimentos de formatação e pode ser publicado em diferentes formatos. Optamos por produzir um livro digital, mas instrumentos semelhantes podem ser divulgado em um *blog*, páginas de redes sociais, canais do *YouTube*, entre outros, no sentido de estimular a partilha de experiências que favoreçam aumentar a qualidade das atividades propostas nessas classes, em especial, com alternativas de baixo custo e exequíveis em diferentes instituições escolares.

Contudo, ressaltamos a importância de estimular um saber reflexivo, ou seja, criar momentos, na formação, nos quais o docente possa repensar as suas práticas, destacando as ações positivas realizadas por ele que favoreceram a aprendizagem e a avaliação do conhecimento do surdo. Isso corresponde a criar momentos de valorização do saber do docente na formação básica e continuada e colocá-lo na posição de colaborador na prática de outros professores, na medida em que é ressaltada a socialização sua experiência como educador de classes com surdos para outros professores que iniciam a caminhada nessa perspectiva de educação.

No decorrer da investigação, a seleção do percurso metodológico foi essencial para atingir os objetivos, pois o período da observação em classe, além de fornecer uma visão mais aprofundada sobre a problemática, permitiu a aproximação da pesquisadora com os educadores contribuindo para que esses se sentissem mais confortáveis ao relatar os dados oriundos das entrevistas. Além disso, as conversas e questionamentos dos educadores sobre as suas práticas, no período da observação e os esclarecimentos prestados podem ser consideradas contribuições das reflexões teóricas presentes nessa investigação ante os anseios e dúvidas dos participantes. Esses questionamentos, que também se refletiram nas entrevistas, nortearam a reconfiguração do caderno didático, permitindo a ampliação da sua proposta inicial para se adequar às necessidades observadas nas falas e nas práticas dos educadores.

Como expectativas futuras, esperamos validar e ampliar esse caderno didático com a contribuição dos educadores que tiverem acesso ao instrumento, reeditando-o a partir de diferentes olhares e inserindo novas experiências partilhadas pelos leitores, que esperamos se tornarem futuros colaboradores tanto na aplicação das sugestões como na socialização das impressões, após os ajustes realizados para se adequar às necessidades de cada turma.

Tratando-se de outros níveis de formação, como o doutorado, intencionamos socializar o caderno didático e acompanhar, durante um semestre ou ano letivo, as mudanças observadas

na seleção e aplicação de instrumentos de avaliação com surdos, considerando não só a presença da visualidade, como as estratégias e parcerias firmadas entre os educadores de maneira a ampliar as possibilidades de expressão do aprendizado consolidado pelo surdo que estuda em classes inclusivas. Diante disso, acreditamos que seja uma temática que precisa ser aprofundada e ensinar pesquisas não só nossas, mas de outros educadores.

## REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. Dissertação de Mestrado. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103258> Acesso em: 23 jan. 2020.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALMEIDA, Adosinda Paula Pinho de. **A utilização de instrumentos diversificados de avaliação das aprendizagens em matemática, uma investigação sobre a prática**. 2012. 131f. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politecnico de Leiria, Leiria, Portugal. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/727>. Acesso em: 9 ago. 2019.

AQUINO, Jefferson Fernandes de. Educação (Patrimonial, Fiscal e Inclusiva): relato de uma experiência em sala de aula. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ANALÍTICO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, 14., 2018, Cajazeiras. **Anais...Cajazeiras**: UFCG, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/issue/view/v3sup2018/showToc> Acesso em: 20 jan. 2020.

AQUINO, Jefferson Fernandes de; LIMA, Helen Flávia de. Um relato de experiência sobre a construção de um dicionário bilíngue de conceitos históricos elaborados por alunos surdos e ouvintes. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 11., 2019, Cajazeiras. **Anais...Cajazeiras**: UFCG, [2020?]. No prelo.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2a. ed., Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARNOLDO-JÚNIOR, Henrique.; RAMOS, Maurivan Güntzel. Matemática para pessoas surdas: proposições para o Ensino médio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2008, Recife. **Anais... Recife**: UFRPE, 2008. Disponível em: <http://www.ded.ufrpe.br/sipemat/anais.html> Acesso em: 6 set. 2019.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. **Caderno de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo\\_jmpa/PDF\\_SWF/63.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENITE, Anna M. C. et al.; Parceria colaborativa na formação de professores de ciências: a educação inclusiva em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14, 2008. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0150-1.pdf> Acesso em: 8 fev. 2020.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Moutinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLSANELLO, Maria Augusta et al.; **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular:** caderno 2 Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica- Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BORGES, Fábio Alexandre.; COSTA, Luciano Gonsalves. Um estudo de possíveis correlações entre representações docentes e o ensino de ciências e matemática para surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 567-583, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a05>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Projeto Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf> Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Projeto Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais: Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001b. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm) Acesso em 18 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. MEC/SECADI. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19**, de 8 de setembro de 2010a. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. MEC/SEESP. Disponível em:  
<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010b. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Disponível em:  
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução do CONEP/CEP nº 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em:  
<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

CALIL, Daniela Bortoloti. **Achados dos potenciais evocados auditivos de estado estável em crianças ouvintes e crianças portadoras de deficiência auditiva neurosensorial**. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_8b75bea80cc8155c3c52dc4001f892dd](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_8b75bea80cc8155c3c52dc4001f892dd) Acesso em: 19 fev. 2019.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos**. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_722e220bc378de514e685bebaa83bfaac](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_722e220bc378de514e685bebaa83bfaac) Acesso em: 19 fev. 2019.

CAPOVILLA, Fernando César; SUTTON, Valerie. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; **Dicionário Enciclopédico Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira: Libras**. 3a. ed., vol. 1. São Paulo: EDUSP, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras**. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. 3a. ed., vol. 2. São Paulo: EDUSP, 2015.

CARVALHO, Dariel de. **Programa de ensino informatizado e individualizado do alfabeto digital por equivalência de estímulos**. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2948?show=full> Acesso em: 19 fev. 2019.

CARVALHO, Márcia Monteiro. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental maior**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal do Pará. 2012. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_4850d91e8514b3584d25ddffe959c1d0](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_4850d91e8514b3584d25ddffe959c1d0) Acesso em: 19 fev. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras da Aprendizagem: Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler **A Educação Inclusiva: os pingos nos is**. 10a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CHARALLO, Thalita G. C.; FREITAS, Kátya R.; ZARA, Reginaldo A. Mapa conceitual semiestruturado no ensino de conceitos químicos para estudantes surdos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1 – 9. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2057-1.pdf> Acesso em: 8 fev. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

CHAVES, Adriana Di Donato. **Desempenho da escrita de palavras do português por aprendizes surdos: construção e avaliação de protocolo**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6395> Acesso em: 19 fev. 2019.

CHOI, Daniel *et al.* **Libras: Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS, 5., 1999, Porto Alegre. **A educação que nós surdos queremos**. [Pré-congresso] Porto Alegre: UFRGS, 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. Formação do Professor Capacitado para a atuação em classes inclusivas com surdos. In: MAMEDES, Rosilene Felix; RODRIGUES, Hermano de França. **Palavras e seus múltiplos sentidos: Formação e Currículo**. São Paulo: Pá de Palavra, 2019. p. 51-67.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza et al. **Avaliação da aprendizagem do aluno surdo em matemática na classe regular: repensando estratégias para inclusão**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR, 1., 2019, Cajazeiras. **Anais [...]** Cajazeiras, 2019. [no prelo].

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza.; PIRES, Aparecida Carneiro.; VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos legais e experiências. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 8, n. 2, p.123 -140, mai./ago., 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/51785/27551>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza.; SILVA, Egle Katarinne Souza da. Saberes Docentes e Avaliação de Alunos Surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2019, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: Editora Realize, 2019a. p. 1 – 9. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA1\\_ID12781\\_20092019094638.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID12781_20092019094638.pdf) Acesso em: 28 dez. 2019.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza.; SILVA, Egle Katarinne Souza da. **Avaliação dos alunos surdos em classes inclusivas na educação básica: o que dizem os periódicos?**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Editora Realize, 2019b. p. 1 – 9. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA1\\_ID12781\\_20092019094638.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID12781_20092019094638.pdf) Acesso em: 28 dez. 2019.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez**. MEC: Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf) Acesso em: 30 ago. 2019.  
FIALHO, Edson. **Avaliação Escolar e Taxonomia de Bloom**. [S/I]: Copyright, 2018.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 11 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19 – 26, jun., 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DIAS, Vânia N. C. F. **A investigação da educação de surdos no contexto do ensino de ciências**. 2007. 35 f. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais – CECIMIG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.cecimig.fae.ufmg.br/wpcontent/uploads/2007/11/monografia-vania.pdf> Acesso em: 19 mai. 2010.

DIDÓ, Andréia Gulielmin. **Pareceres descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental**. 2012. 138f. – Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2012. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN\\_7441d5a3cd7e81d3b4f326c7e949ff52](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_7441d5a3cd7e81d3b4f326c7e949ff52) Acesso em: 19 fev. 2019.

DUBOC, Maria José de Oliveira. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial**. n. 26, 2005, p. 1 – 5, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4407/2580> Acesso em: 24 fev. 2020.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos: desafios à inclusão**. Texto Elaborado para o 4º Encontro: Grupo de Estudos – Educação Especial. 2006. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial. Disponível em: [http://www8.pr.gov.br/portals/porta/institucional/dee/grupo\\_estudo\\_surdez2006.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/porta/institucional/dee/grupo_estudo_surdez2006.pdf) Acesso em: 22 jun. 2008.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. **Capacidades silentes: Avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez**. 2014. 330f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_e80d834e6dbe08dd807d16ce30593c86](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_e80d834e6dbe08dd807d16ce30593c86) Acesso em: 19 fev. 2019.

FERRAREZI, Simone Terezinha; GRANDO, Regina Célia. **Matemática e fotonovela: conexões possíveis para jovens estudantes**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

FERREIRA, Wendel Menezes; NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. Utilização do Jogo de Tabuleiro – ludo – no processo de aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova Escola**. São Paulo, v. 36, n. 1, p. 28 – 36, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307676089\\_Utilizacao\\_do\\_jogo\\_de\\_tabuleiro\\_-\\_ludo\\_-\\_no\\_processo\\_de\\_avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_de\\_alunos\\_surdos](https://www.researchgate.net/publication/307676089_Utilizacao_do_jogo_de_tabuleiro_-_ludo_-_no_processo_de_avaliacao_da_aprendizagem_de_alunos_surdos) Acesso em: 8 fev. 2020.

FIALHO, Edson. **Avaliação Escolar e Taxonomia de Bloom**. [S/I]: Copyright, 2018.

- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2a. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25a. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.
- FREITAS-REIS, Ivoni et al. Métodos de avaliação para o aluno surdo no contexto de química. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EM DIDACTICA DE LAS CIENCIAS. 10, Enseñanza de Las Ciencias. Nº extraordinário, p. 4009 – 4014, 2017. 2017, Sevilla, **Anais...Sevilla**.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas**. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.
- GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro.; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Campos, Sandra Regina Leite de (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 39-49.
- GIF. In: Dicionário infopédia de Siglas e Abreviaturas. Porto: Porto Editora, 2019. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/siglas-abreviaturas/GIF> Acesso em: 17 dez. 2019.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sociointeracionista**. 2a. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- GONÇALVES, Ana Gabriela da Cruz. et al. A avaliação da aprendizagem e o aluno surdo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24395\\_12387.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24395_12387.pdf). Acesso em: 23 nov. 2018.
- GREGORIM, Clóvis Osvaldo. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Editora Melhoramentos LTDA, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mudo>. Acesso em: 6 jul. 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 43a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade**. 17a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JORGE, Eliane Elenice. **Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_2340318921ed9452ab367641c4b8a76a](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_2340318921ed9452ab367641c4b8a76a). Acesso em: 26 dez. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**. v. 26, n. 69, p. 163 – 184. mai/ago, 2006. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 2 fev. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos.; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias didáticas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos **Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

LOUREIRO, Marta Cavalcante Benevides. **Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-CE**. 2015. 351f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_37fea6d785dba406a6adeb2d5d5d6adb](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_37fea6d785dba406a6adeb2d5d5d6adb) Acesso em: 19 fev. 2019.

LORENZETTI, Maria Lúcia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular**: a voz das professoras. 2001. 93f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Santa Catarina, 2001. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_2b4c7a01d6beace86aba2b581d0e185a/Details#description](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_2b4c7a01d6beace86aba2b581d0e185a/Details#description) Acesso em: 19 fev. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Ed. Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos. 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4772--Int.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

MAHL, Eliane.; RIBAS, Valdemir Aguiar. Avaliação escolar para alunos surdos: entendimentos dos professores sobre este processo. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7., 2013, Londrina. **Anais...**Londrina: UEL, 2013. p. 584 – 595. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-055.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Inclusiva**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9 - 40, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9a. edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NUNES, Teresa. **Avaliação Formativa**: conceitos e prática. 2016. Disponível em: <https://pontobiologia.com.br/avaliacao-formativa/> Acesso em: 07 set. 2019.

OLIVEIRA, Cristiane Viana; SILVA, Francimar Batista; GOMES, Vera Lúcia. A avaliação do surdo na escola regular. **Educação e Fronteiras Online**. Dourados/MG, v. 7, n. 19, p. 71-78, jan/abr 2017.

OLIVEIRA, Sarah Maria. et al. O intérprete educacional de Libras: a mediação no processo de avaliação do aluno surdo. **Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva**, n. 2, ano 1, p. 131 – 149, 2018.

PARAÍBA. 9ª Gerência de Ensino. E. E. F. M. Dom Moises Coelho. **Projeto Político Pedagógico**. Cajazeiras, 2018a.

PARAÍBA. 9ª Gerência de Ensino. E. E. F. M. Dom Moises Coelho **Regimento Interno**. Cajazeiras, 2018b.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Fernanda de Campos.; FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, v. 8, n. 1, p. 59 – 66, 2017. Disponível em:

<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/862> Acesso em: 5 fev. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para surdos**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

RAMOS, Denise Mariana; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue.

**Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 817 – 835, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8161> Acesso em: 9 fev. 2020.

REILY, Lúcia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares

surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.).

**Cidadania, surdez e linguagem: desafios e atualidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p.161-192.

REILY, Lúcia. A Língua de Sinais na escola inclusiva. In: REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 2a. Ed. Campinas – SP: Editora Papyrus, 2004.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. 2015. 148p. - Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8401/TeseAACR.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19 fev. 2019.

REVISTA VEJA. **Novo recurso é mais uma opção aos candidatos, que já contavam com auxílios de tradutor-intérprete de libras ou de leitura labial na hora da prova.** 2017.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/candidatos-surdos-vaio-poder-prestar-o-enem-por-video-prova/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia:** concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUSCHEL, Paulo Berwanger. **Somos surdos!! Por que nos avaliam como ouvintes??.** 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6605> Acesso em: 19 fev. 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos. **Dialógica, Manaus**, v. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=227> Acesso em: 9 fev. 2020.

SALGADO, Ana Cláudia Peters. **Medidas de Bilingualidade:** uma proposta. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510570\\_08\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510570_08_cap_02.pdf) Acesso em 18 jan, 2020.

SALINAS, Dino. **Prova Amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento:** Revista da Faculdade de Educação da UFF, n. 7, p. 78-91, maio/2003. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem.** Curitiba: Ed. Fael, 2010.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como Avaliar?:** Critérios e instrumentos. 17a. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu e. **Contrabando, incidentes de fronteira:** ensaios de estudos culturais em educação. Porto Alegre: Vozes, 1998.

SILVA, Fábio Irineu da et al. **Aprendendo Libras como segunda língua:** nível básico. Santa Catarina: NEPES/CEFET, 2007. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp->

content/uploads/2015/03/Aprendendo-Lingua-Brasileira-de-Sinais-como-segunda-lingua.pdf  
Acesso em: 17 fev. 2020.

SILVA, Elias Levi; KANASHIRO, Elaine. Avaliação Visual da Aprendizagem: uma alternativa para os alunos surdos. **Estudos de Avaliação na Educação**. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688 – 714, 2015. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3111>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do surdo**. 4a. ed. São Paulo, Plexus, 2001.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. **Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo**: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2\\_663ed41558469aad073d88c12ae830be](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_663ed41558469aad073d88c12ae830be) Acesso em: 19 fev. 2019.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006. Disponível em:[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_100d55e499bcc7f7431f83f60f3d5b34](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_100d55e499bcc7f7431f83f60f3d5b34) Acesso em: 19 fev. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo.; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3a. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52, jul./ago, 2003. Disponível em:  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reive\\_ncao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 13 ago. 2019.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOAREZ, Battista. **Avaliação dinâmica e multiforme**: Para que serve, quais os procedimentos adequados e que benefícios traz na relação ensino/aprendizagem. 2010. Disponível em: <https://battistasoarez.wordpress.com/2010/05/28/avaliacao-escolar-cartas-aos-colegas/> Acesso em 7 set. 2019.

SPENASSATO, Débora; GIARETA, Mariana Kneipp. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2009, Ijuí. **Anais...** Ijuí, RS, Secretaria de Educação do Paraná, 2009.

Disponível em:

[http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_60.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf) Acesso em: 6 set. 2019.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin Lílian. **História da Educação de Surdos**. UFSC: Florianópolis, 2009.

Disponível em:

[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 6 jul. 2019.

TALMAG, Ane Frank Araújo. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras. 2018. 107f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38574> Acesso em: 26 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15560> Acesso em: 6 jul. 2019.

TOKUGAWA, Vanessa Aparecida. **A arquitetura como ponte para a inclusão social**: Centro de Reabilitação para pessoas com deficiência. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAg2WwAE/a-arquitetura-como-ponte-a-inclusao-social-projeto-centro-reabilitacao-pessoas-com-deficiencia-fisica>. Acesso em: 6 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente**: a Avaliação como Processo de Inclusão. Seminário de Educação de Arcos. 3. Minas Gerais, 2004. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas-SP: Papirus Editora, 2013.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. In: YIN, Robert. K. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARA, Reginaldo A.; RIEGER, Camila P. E. Diagnóstico da Aprendizagem do Aluno Surdo através de mapas conceituais: dificuldades e limitações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 10., 2015, Aguas de Lindoia, **Anais...** Aguas de Lindoia, ABRAPEC, 2015. p. 1 - 8.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR DA CLASSE REGULAR**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE AVALIAÇÃO DO SURDO GRAVADA EM ÁUDIO**

- 1 – Como você define a educação inclusiva? Que elementos considera que são inerentes à educação inclusiva, que lhe caracterizam?
- 2 – Você acredita que há algum aspecto dessa proposta educacional que precisa ser modificado? Qual (is)?
- 3 – Quais as suas impressões sobre o processo de inclusão do surdo nas classes regulares?
- 4 – Que desafios você aponta no processo de inclusão de surdos? Que modificações sugere para que eles sejam efetivamente incluídos?
- 5 – Para você, o que é avaliar?
- 6 – Quais as finalidades da avaliação da aprendizagem na sua prática pedagógica em relação aos alunos surdos?
- 7 – Como você avalia os alunos surdos? Em que momentos do processo de ensino e aprendizagem eles são avaliados?
- 8 – Quais são os instrumentos que você utiliza para avaliar os alunos surdos?
- 9 – Você faz adaptações na avaliação de alunos surdos com quem trabalha na classe regular? Se afirmativo, mencione quais e em que momentos ou aspectos ocorrem adaptações?
- 10 – Há alguma modificação na avaliação do aluno surdo que você gostaria de fazer, mas ainda não foi possível? Que barreiras inviabilizam a realização dessa modificação?
- 11 – Na sua compreensão, como deve ocorrer a avaliação do surdo na escola regular?

## **APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O TRADUTOR INTÉRPRETE DA LIBRAS**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE AVALIAÇÃO DO SURDO GRAVADA EM ÁUDIO: INTÉRPRETE**

- 1 – Como você define a educação inclusiva? Que elementos considera que são inerentes à educação inclusiva, que lhe caracterizam?
- 2 – Você acredita que há algum aspecto dessa proposta educacional que precisa ser modificado? Qual (is)?
- 3 – Quais as suas impressões sobre o processo de inclusão do surdo nas escolas regulares?
- 4 – Que desafios você aponta no processo de inclusão de surdos? Que modificações sugere para que eles sejam efetivamente incluídos?
- 5 – Para você, o que é avaliar?
- 6 – Quais as finalidades da avaliação da aprendizagem na prática pedagógica em relação aos alunos surdos?
- 7 – Na sua compreensão, como deve ocorrer a avaliação do surdo na escola regular?
- 8 – Você propõe alguma sugestão ao docente para que os surdos tenham mais possibilidades de responder as avaliações propostas pela escola? Você poderia descrever essas sugestões?
- 9 – Qual a sua atuação, ou como se dá a sua intervenção no momento das provas realizadas por alunos surdos?
- 10 – Quais os instrumentos de avaliação utilizados no processo de avaliação dos alunos surdos? Em que momentos eles são aplicados?

## APÊNDICE C: CADERNO DIDÁTICO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)  
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE)  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO (CMAE)  
INSTITUIÇÕES PARCEIRAS:  
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN)

### **Caderno de orientações para a avaliação da aprendizagem do surdo na escola inclusiva**

Pau dos Ferros - RN  
2020

Agradecemos a todos os professores que abriram as suas salas para que realizássemos a observação e que relataram as suas experiências, fornecendo dados que geraram esse caderno didático.

Aos docentes que contribuíram com orientações no percurso investigativo e aos pesquisadores que, com suas investigações, colaboraram para fundamentar, teoricamente, esse caderno.

## SUMÁRIO

<b>Colega educador(a)</b> .....	04
<b>Para começo de conversa</b> .....	06
<b>Quem é o educando surdo?</b> .....	07
<i>E o que são os Sinais Caseiros?</i> .....	07
<i>Os Sinais Caseiros são gestos?</i> .....	08
<i>E a Libras?</i> .....	08
<i>Os meus alunos surdos se comunicarão através da Libras ou pelos Sinais Caseiros?..</i>	08
<b>Em síntese</b> .....	09
<b>Quais são as características do estudante surdo?</b> .....	09
<b>Como posso organizar a escola para atender o estudante em uma perspectiva inclusiva?</b> .....	10
<b>Quais são os recursos humanos que devem estar disponíveis na escola para auxiliar no ensino e na interação de surdos na classe inclusiva?</b> .....	10
<b>Quais são os recursos materiais disponíveis para auxiliar no ensino e na interação de surdos na classe inclusiva?</b> .....	12
<b>Em síntese</b> .....	13
<b>Outras questões relevantes</b> .....	14
<b>E sobre a avaliação? O que precisamos saber?</b> .....	15
<b>Como eu entendo a avaliação?</b> .....	15
<b>Para que avaliar?</b> .....	15
<b>Como eu avalio?</b> .....	16
<b>Posso realizar adaptações curriculares de pequeno porte na avaliação?</b> .....	18
<b>Quais são os meus parceiros na avaliação do surdo?</b> .....	19
<b>Em síntese</b> .....	20
<b>Outras questões relevantes</b> .....	22
<b>Os instrumentos de avaliação</b> .....	23
<b>Avaliação escrita em Língua Portuguesa</b> .....	25
<i>Avaliação com questões dissertativas</i> .....	25
<i>Avaliação com questões objetivas</i> .....	28
<b>Sugestões</b> .....	30
<b>Estratégias observadas na prática dos professores</b> .....	32
<b>Perguntas em classe</b> .....	32

<b>Avaliação através de apresentação de seminário.....</b>	<b>33</b>
<b>Estratégias de avaliação relatadas pelos professores.....</b>	<b>34</b>
<i>Registro das horas.....</i>	<i>35</i>
<i>Construção de HQ.....</i>	<i>35</i>
<i>Construção de um dicionário de conceitos.....</i>	<i>35</i>
<b>Outras possibilidades de avaliação presentes na literatura.....</b>	<b>37</b>
<i>Uso de mapas mentais.....</i>	<i>37</i>
<i>Registro por imagens.....</i>	<i>41</i>
<i>Registro por desenhos.....</i>	<i>42</i>
<i>Avaliação por meio de jogos: Ludo.....</i>	<i>43</i>
<b>Um espaço para as suas reflexões.....</b>	<b>46</b>
<b>Referências.....</b>	<b>47</b>



## **Colega educador(a),**

Este caderno nos convida à reflexão sobre as estratégias que podem contribuir para a elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar de pessoas surdas. Discutimos as modificações que visam colaborar com a compreensão das instruções utilizadas nos recursos que objetivam verificar a aprendizagem das pessoas surdas. Assumimos, nesse escrito, uma posição de avaliação apontada por Luckesi (2011a, 2011b, 2018) e Hoffman (2018) como componente da prática educativa que favorecem a compreensão sobre o desenvolvimento do educando ao mesmo tempo em que subsidiam ações educacionais que contribuem para o progresso individual e a vivência em sociedade.

A proposta se baseia na percepção de formação do estudante explicitada na perspectiva da Educação Inclusiva, na qual as singularidades do educando são consideradas como ponto de partida para a proposição de situações de aprendizagem. Por isso, buscamos seguir as orientações da legislação que trabalha essa perspectiva educacional (a Educação Inclusiva) e em autores como, por exemplo, Mantoan (2015) e Carvalho (2014).

Nesse sentido, pensar na avaliação, como componente do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva compreende que esse momento educacional deve ser concebido e produzido de maneira a favorecer a expressão dos conhecimentos e das habilidades que o estudante conquistou. Desse modo, para que isso seja possível, precisa observar algumas adaptações relevantes para apoiar a compreensão e a explicitação dos elementos que permitem conhecer o desenvolvimento dos alunos surdos.

Assim, convidamos os educadores que atuam com surdos em classes inclusivas, a refletirem conosco sobre estratégias que auxiliam no processo de avaliação desse estudante que se constitui em um usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Diante disso, objetivamos apresentar algumas possibilidades de adaptação dos instrumentos de avaliação, tendo como base que a compreensão de mundo desse educando é predominantemente visual e que o seu desempenho na segunda língua não segue o mesmo ritmo daquele observado na primeira língua. Portanto, é relevante pensar quais pistas visuais podem ser associadas a esses instrumentos de avaliação e as estratégias de aplicação decorrentes dessas adaptações, de forma que venha a favorecer a coleta e a interpretação dos dados que indicam o aprendizado dos estudantes surdos.

Destacamos que essas modificações não dispensam a atuação dos recursos humanos previstos nas orientações para a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por isso, sempre que possível, esses momentos avaliativos devem contar com as orientações do professor que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ser acompanhados do serviço do Tradutor Intérprete da Libras (TIL). Desse modo, esse caderno se configura como complementar à organização escolar para o atendimento do aluno surdo, e não como o único recurso a garantir a inclusão desses estudantes.

É relevante destacar, ainda, que esse caderno apresenta orientações e discussões iniciais, que precisam ser refletidas para posteriormente serem adaptadas, por você educador(a), à realidade na qual trabalha, pois só você conhece as especificidades da turma na qual ensina.

Diante disso, nos baseamos em autores de referência na área, que serão explicitados no texto, de maneira que você possa identificar as bases teóricas utilizadas para trabalhar cada conceito abordado e, assim, facilitar o aprofundamento dos conhecimentos sobre cada tópico.

Salientamos que não nos propomos a apresentar receitas, mas reflexões que podem ser relevantes para favorecer a expressão do aprendizado tanto para o aluno surdo, quanto para os demais estudantes e, nesse percurso, contamos com a sua colaboração para ampliar essas discussões, contribuindo com o relato de outras experiências que possam ser socializadas com educadores.

Lembre-se de que a construção do conhecimento é um caminho que se delineia a cada passo. Nele, nos deparamos com pessoas com diferentes necessidades e características que precisam ser reconhecidas e trabalhadas no processo educativo e, nesse contexto, você pode colaborar com outros educadores, partilhando as suas percepções e experiências vivenciadas por você e seus alunos. Dessa forma, você pode auxiliar para que outros colegas encontrem a sua própria forma de trilhar a estrada da educação, contornando os obstáculos que possam aparecer e contribuindo assim para a formação individual dos alunos e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Adriana Moreira de Souza Corrêa  
Francileide Batista de Almeida Vieira



**Para começo de conversa...**

Ao realizarmos uma avaliação que permita compreender o que o estudante aprendeu em determinado período, podemos nos questionar:



Para auxiliar a sua busca por respostas, elencamos algumas informações que podem ser relevantes para que você, professor(a), reconheça as particularidades da educação de surdos e possa identificar, utilizar e/ou reivindicar as condições necessárias para desempenhar o trabalho educativo com maior qualidade. Esperamos que você reconheça e utilize melhor os recursos oferecidos e que, caso não os disponha, tenha elementos para buscar subsídios teóricos e legais que amparem a sua escola a solicitá-los e, assim, possa proporcionar uma educação de qualidade tanto para o surdo quanto para toda a classe.



## Quem é o estudante surdo?

O aluno surdo é o estudante que se utiliza da Língua Brasileira de Sinais ou de outros sistemas de comunicação sinalizados como principal meio de interação com o mundo. A Libras é uma língua reconhecida em 2002, pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que se utiliza do corpo para a expressão e da visão para a recepção das informações.



Fonte: Silva et al. (2007, p. 18)

Nem todos os surdos têm contato com a Libras antes da chegada à escola e, em virtude disso, desenvolvem outra forma de comunicação que também se utiliza dos sinais: os **Sinais Caseiros**.



*E o que são os Sinais Caseiros?*

Os Sinais Caseiros<sup>40</sup>, como afirma Adriano (2010), fazem parte de um sistema linguístico simplificado, utilizado apenas com as pessoas que interagem, de maneira muito próxima com os surdos. Apesar de serem compostos por sinais convencionalizados, ou seja, assumirem uma forma única para expressar determinado conceito, são limitados nos aspectos gramaticais, semânticos e pragmáticos, representando, dessa maneira, um sistema menos complexo do que as línguas de sinais.

<sup>40</sup> Os sinais caseiros podem ser encontrados na literatura pela nomenclatura de sinais familiares.



*Os Sinais Caseiros são gestos?*

Os Sinais Caseiros diferem dos gestos, pois, para Gesser (2009), os gestos – também utilizados pela autora como sinônimo de pantomima - compreendem a uma representação icônica do objeto tendo, como intuito, que o interlocutor identifique partes do objeto ou ação para comunicar a ideia. Além disso, o processo de representação, em outras palavras, as características selecionadas para expressão da mensagem, pode variar de indivíduo para indivíduo.



*E a Libras?*

A Libras, por sua vez, é convencionalizada, e requer que os interlocutores brasileiros compartilhem o mesmo código linguístico, utilizando os mesmos sinais para a interação. Esclarecemos que denominamos Libras, a língua de sinais reconhecida, oficialmente, no Brasil. Contudo, como nos indica Gesser (2009) outros países desenvolveram as suas próprias línguas de sinais, portanto, não se trata de um sistema linguístico universal.

*Os meus alunos surdos se comunicarão através da Libras ou pelos Sinais Caseiros?*



Em face do exposto, é possível que o estudante surdo chegue à escola utilizando sinais caseiros, desconhecendo os sinais e a organização gramatical da Libras. Isso implica que ele deve ter mais momentos de interação nessa língua, para se apropriar do código sendo estes momentos mediados pelos atendimentos desenvolvidos no AEE, nas atividades em classe e na tradução/interpretação realizada pelo TIL.

**Em síntese:****Quais são as características do estudante surdo?**

Conforme discutido na questão anterior, o surdo, devido à perda auditiva, se comunica por sistemas sinalizados: a Libras ou os Sinais Caseiros. Todavia, é relevante destacar que algumas pessoas com perda auditiva optam por utilizar os aparelhos auditivos, que visam amplificar/modular a frequência do som recebido, permitindo a sua compreensão (CHOI et al., 2013). Diante disso, observar a opção linguística do surdo ou do educando que se percebe como pessoa com deficiência auditiva é essencial, pois implica na seleção do sistema linguístico, nos recursos e nas estratégias utilizadas pelo educador no momento de verificação da aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2011b, p. 29) destaca que:

Cípriano C. Luckesi<sup>41</sup>

*É preciso compreender quem é o educando e como ele esse expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução. A meta é propiciar-lhes as condições, o mais adequado possíveis - seu acolhimento, o oferecimento de conteúdos e atividades necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento, a efetiva avaliação da aprendizagem – para que possa desenvolver-se segundo suas possibilidades e características.*

<sup>41</sup> Imagem disponível em: <http://www.tantaspalavras.com.br/palestrante-conferencista/prof-dr-cipriano-luckesi/>  
Acesso em: 13 out. 2019.

Para os surdos que interagem com o mundo a partir das experiências visuais e dos sistemas sinalizados (BRASIL, 2005; STROBEL, 2008), o uso da Libras e de imagens estáticas é essencial para o seu aprendizado. O aluno com deficiência auditiva, pode se comunicar por meio da Língua Portuguesa, mas também se beneficiará de recursos pautados na visualidade.



### **Como posso organizar a escola para atender o estudante em uma perspectiva inclusiva?**

A escola inclusiva é aquela que se propõe a atender as necessidades dos seus estudantes e, para isso, busca alternativas que favoreçam o seu aprendizado (CARVALHO, 2014; MANTOAN, 2015). Desse modo, conhecer o aluno, promover uma reorganização escolar e implementar adaptações curriculares são essenciais para garantir o aprendizado de toda a turma.



Sociedade Inclusiva<sup>42</sup>



### **Quais são os recursos humanos que devem estar disponíveis na escola para auxiliar no ensino e na interação de surdos na classe inclusiva?**

São dois os recursos humanos que realizam atendimentos essenciais para que o surdo possa desenvolver-se na sala inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o a interpretação pelo Tradutor Intérprete da Libras (TIL).



Sala com professor e intérprete de Libras<sup>43</sup>



Sala multifuncional: atendimento do AEE<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Disponível em: [https://br.pinterest.com/lize\\_furtado/inclusao/](https://br.pinterest.com/lize_furtado/inclusao/) Acesso em 20 out. 2019.

<sup>43</sup> Disponível em: <http://cristianelibras.blogspot.com/2013/04/tils-tradutores-e-interpretres-da-lingua.html> Acesso em: 08 nov. 2019.

<sup>44</sup> Fonte: <https://blog.portabilis.com.br/como-lidar-com-alunos-com-deficiencia/> Acesso em: 08 nov. 2019.

O **AEE** é um serviço da **Educação Especial** que deve acontecer no contraturno de aula dos estudantes. Para os alunos surdos, esse atendimento se divide em três momentos: o AEE de Libras, AEE em Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (DAMÁZIO, 2007). A autora afirma que o ensino da Libras deve ser ofertado para os estudantes que se comunicam por meio dos sinais caseiros ou que, mediante a avaliação do profissional que realiza esse atendimento, precisa se aprofundar no conhecimento das estruturas gramaticais e dos aspectos semânticos inerentes a esse sistema de comunicação.

O **ensino mediado pela Libras**, AEE em Libras, é uma interlocução entre a sala de aula e o ensino de Libras, à medida que o docente que oferece esse serviço deve instrumentalizar o estudante surdo com conhecimentos sobre sinais e conceitos que serão necessários para que o educando compreenda as temáticas abordadas na sala inclusiva. Trata-se, portanto, de um atendimento complementar à classe regular/inclusiva que não deve ser utilizado para substituir a participação do discente na turma inclusiva (DAMÁZIO, 2007).

O **aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua**, por sua vez, segue a recomendação disposta na Lei da Libras, ao afirmar que esse sistema linguístico, na modalidade escrita, é insubstituível (BRASIL, 2002). Assim, o surdo precisa aprender a interagir utilizando esses dois sistemas de comunicação, sendo a escola o espaço privilegiado para o ensino formal dessa língua.

Cabe ainda, ao professor do AEE, organizar atividades para promover a inclusão na escola, por isso, ele é um profissional que deve ser parceiro do professor da sala regular, esclarecendo as dúvidas do docente sobre o processo educativo do surdo e construindo junto ao educador que atua diretamente na classe inclusiva, caminhos que possam auxiliar no desenvolvimento do estudante surdo.

Além do AEE, que acontece no **contraturno das aulas** e tem reflexos sobre o desempenho dos estudantes nas aulas, o docente da classe inclusiva e o educando surdo devem contar com o TIL para realizar a interpretação das interações com os estudantes, educadores e demais pessoas que estejam na escola (BRASIL, 2010b). Esse profissional de apoio (BRASIL, 2010a) é fundamental, ainda, para mediar o acesso aos materiais utilizados como recursos educacionais (incluindo a avaliação).



## Quais são os recursos materiais disponíveis para auxiliar no ensino e na interação de surdos na classe inclusiva?



Docente e a escolha de recursos<sup>45</sup>

A visualidade, que marca a interação do surdo com o mundo e com o conhecimento, requerem estratégias e recursos diferenciados na sua educação. Lacerda, Santos e Caetano (2014) investigaram estratégias que favorecem o acesso dos estudantes ao conteúdo em classes inclusivas, logo, podem auxiliar o professor a facilitar a compreensão da resposta/expressão do conhecimento esperada durante as avaliações.

Assim, o conteúdo escolar, quando associado aos conhecimentos que os estudantes trazem do seu convívio cotidiano torna o aprendizado ainda mais significativo, à medida que o conhecimento prévio, construído nas relações, nas suas histórias de vida, nas experiências vivenciadas, funcionam como uma base que ancora e expande a aprendizagem em busca de conexões que a tornam mais consistente (FREIRE, 1992).

Lacerda, Santos e Caetano (2014) explicam que o texto em Língua Portuguesa não deveria ser o único caminho para a apresentação de conceitos, mas que o educador deve buscar outros instrumentos e linguagens que possam mediar a construção do conhecimento.

Para as autoras:

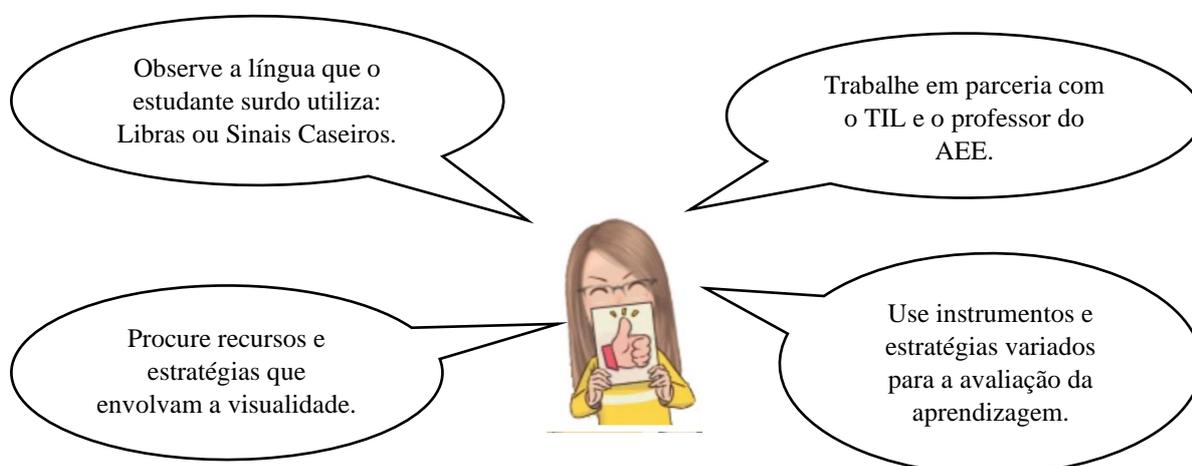
[...] uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores [...] um elemento visual que provocasse o debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 188).

Nesse sentido, compreendendo que, sendo a avaliação um momento de verificação do que foi aprendido e de construção de novas aprendizagens, como nos aponta Luckesi (2011a,

<sup>45</sup> Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/desenvolvimento-na-educacao-infantil/> Acesso em: 08 nov. 2019.

2011b, 2018), as alternativas apresentadas por Lacerda, Santos e Caetano (2014) podem ser tanto utilizadas para o ensino, quanto para a verificação da aprendizagem. As autoras, nesse estudo, apresentam como possibilidades didáticas, o uso do mapa mental, uso de imagens em *slides*, de objetos para auxiliar na visualização de processos (como o uso de um papel para representar o caminho do bolo alimentar no aparelho digestivo) e a própria representação teatral como alternativas de apresentação do conceito abordado pelo professor ou como síntese, realizada pelos alunos, de modo a avaliar o conhecimento.

### Em síntese:



Surgiu alguma dúvida? Lembrou de outra questão que não foi contemplada e que você acha relevante?

Entre em contato conosco:  
adriana.korrea@gmail.com

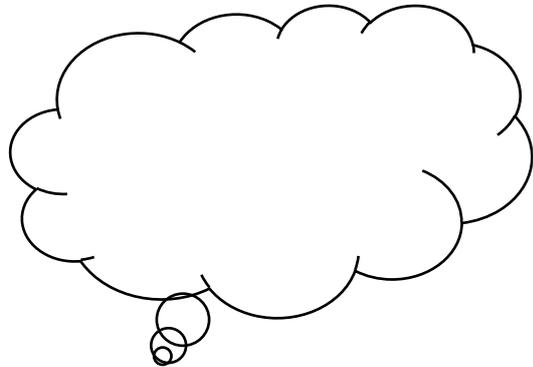
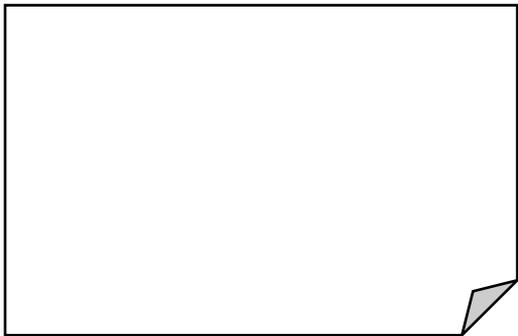
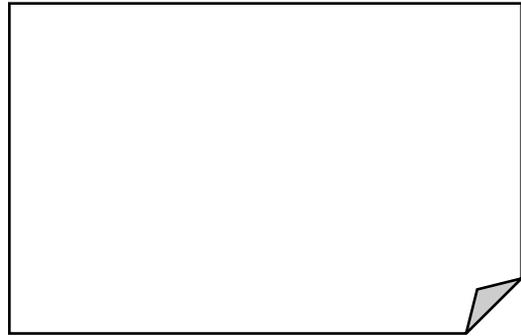
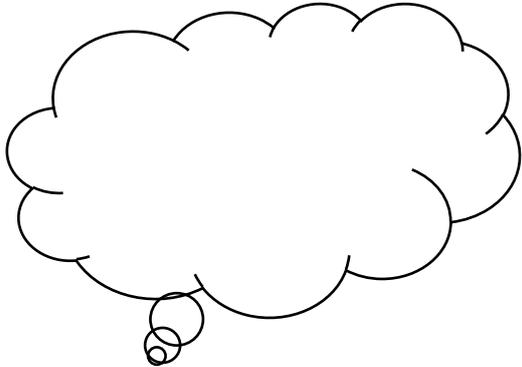
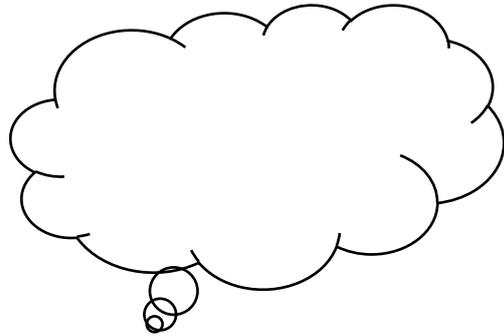




### Outras questões relevantes...

Na sua experiência como docente, outros conhecimentos, experiências e dúvidas podem ser registrados por você. Esse é o seu espaço de reflexão.

Anote vídeos pertinentes ao tema, textos que marcaram a sua formação, notícias e outras informações que possam ser úteis ao seu processo de construção do conhecimento. Qualquer dúvida ou partilha de vivências, entre em contato conosco. Será um prazer conhecer um pouco da sua história.



## E sobre a avaliação? O que precisamos saber?



### Como eu entendo a avaliação?

Antes de realizar uma atividade avaliativa, precisamos escolher o pensamento que nos orienta para essa ação: entendemos a avaliação como um fim? Ou como um ponto de partida para reorientar as ações que podem favorecer aprendizagens? Cada uma dessas concepções irá interferir na seleção dos instrumentos, nas estratégias e na forma com que o professor irá interpretar os resultados da avaliação.

Cipriano Luckesi<sup>46</sup> e Jussara Hoffmann<sup>47</sup> defendem que a avaliação é um momento da aprendizagem, que tem a função de permitir que o docente conheça não só o que o aluno aprendeu, mas a forma como ele aprendeu. Isso quer dizer que compreenda dois momentos: o primeiro, de natureza reflexiva, sobre os caminhos e objetivos alcançados e o segundo, de natureza perspectiva, auxilia no processo de decisão sobre os trajetos a serem trilhados ou revisitados após os resultados da avaliação.



### Para que avaliar?

A avaliação pode ser utilizada em diferentes momentos, com funções específicas. Fialho (2018) diz que ela pode ter função diagnóstica, formativa ou somativa. Assim, quando o

<sup>46</sup> Luckesi (2011a, 2011b, 2018).

<sup>47</sup> Hoffmann (2018).

educador precisa identificar os conhecimentos que o estudante dispõe com o intuito de selecionar os recursos e estratégias para promover aprendizagens, ele pode realizar uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação ocorre no início do processo e visa auxiliar no planejamento do ensino.

Caso o docente busque acompanhar o processo de aprendizagem, de maneira constante e durante o processo, deve realizar a avaliação formativa. Essa avaliação é comparada por Fialho (2018) à biópsia, pois visa compreender o problema e buscar estratégias que otimizem o processo de ensino. Ainda para esse autor, a avaliação somativa, é comparada à autópsia, tendo em vista que ocorre no fim do processo, desse modo, não dispõe de tempo para a revisão do processo educativo, restringe-se a analisar e quantificar o conhecimento desenvolvido pelo estudante.

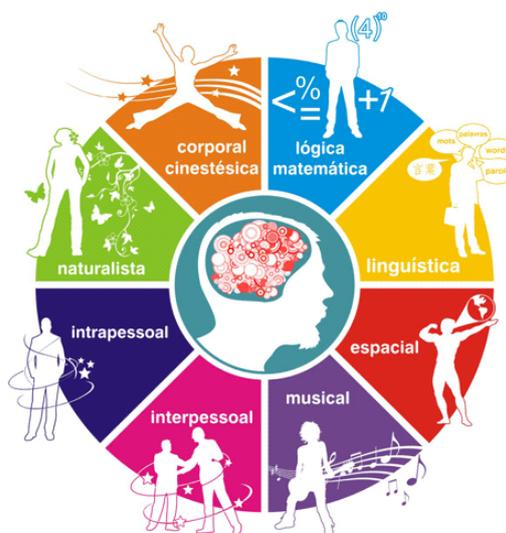
Diante disso, escolha o instrumento que seja mais adequado ao conteúdo/habilidade que você deseja avaliar, e não se esqueça de verificar se essa escolha considera as possibilidades do educando.



### **Como eu avalio?**

Cada estudante desenvolve suas formas de internalização do conhecimento e, por sua vez, a expressão desses saberes também são influenciados pelas preferências individuais de cada um. Diante disso, o conceito de inteligências múltiplas pode ser apropriado para tratar da avaliação à medida que compreende o saber construído a partir de diferentes linguagens e formas de expressão.

Gardner (1995) apresentou, inicialmente, sete inteligências: a Inteligência Linguística, a Inteligência Lógico-matemática, a Inteligência Espacial, a Inteligência Corporal-cinestésica, a Inteligência Musical, a Inteligência Interpessoal e a Inteligência Intrapessoal. Todavia, Armstrong (2001) diz que o autor, recentemente acrescentou mais uma: a inteligência naturalista. A seguir, observamos uma figura que apresenta algumas características de cada uma das inteligências propostas por Howard Garner.

Inteligências Múltiplas: síntese<sup>48</sup>Inteligências Múltiplas: representação<sup>49</sup>

Cada uma das inteligências pressupõe uma linguagem específica – matemática, música, imagem, expressão corporal entre outras, o que implica em diferentes formas de resolução de problemas e, conseqüentemente, de expressão do conhecimento. Diante disso, podemos inferir que um estudante pode ter dificuldades pra se expressar na língua escrita, mas fazê-lo por meio da oralidade, da arte ou da música. Assim, surge o questionamento: Desejamos avaliar o conteúdo ou o registro na Língua Portuguesa?

Olhando, novamente as figuras que representam as Inteligências Múltiplas. Suponhamos que essas imagens tenham sido produzidas em resposta à questão: ‘Explique cada uma das inteligências múltiplas’. Caso o professor não tenha delimitado a língua/linguagem para resposta, ambas seriam consideradas respostas corretas? Ou somente o uso extensivo da Língua Portuguesa seria considerada uma resposta à questão?

É nesse sentido que acreditamos que, para avaliar um conhecimento ou uma habilidade, diversos instrumentos podem ser utilizados. Esses, por sua vez, além de tornarem a avaliação mais ampla, tendo em vista que o estudante precisará expressar o saber em múltiplas abordagens e com diferentes linguagens que permitam indicar ao docente o aprendizado construído, valorizando as potencialidades de cada um.

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.hipercultura.com/inteligencia-multipla-conheca-os-varios-tipos-de-inteligencia-e-descubra-a-sua/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://cesvale.edu.br/a-teoria-das-inteligencias-multiplas/>. Acesso em: 19 nov. 2019.



## Posso realizar adaptações curriculares de pequeno porte na avaliação?

As adaptações curriculares de pequeno porte são aquelas que resultam da observação e da prática do professor, não requerendo autorização de instâncias hierarquicamente superiores do sistema de educação para serem implementadas. Elas também podem ser chamadas de não significativas e compreendem ações que o docente pode realizar na prática pedagógica e dividem-se em cinco categorias:

Adaptações curriculares de pequeno porte para surdos (continua)

Adaptação	Conceituação	Exemplificação
<b>Nos objetivos</b>	São ajustes realizados nos objetivos traçados para a turma, tais como priorizar determinados objetivos em detrimento de outros ou acrescentar objetivos quando o estudante necessitar de apoio à aprendizagem.	Ajustar os objetivos de modo a priorizar aqueles que não envolvem o desenvolvimento da oralidade.
<b>No conteúdo</b>	Compreende a priorização/eliminação de conteúdos pelas adaptações realizadas nos objetivos.	
<b>No método de ensino e organização didática</b>	Adaptações nos procedimentos de ensino.	“recursos visuais alternativos devem ser sempre utilizados para que não haja prejuízo na aprendizagem; assim, o professor pode ter de utilizar textos escritos, além de mostrar as características do objeto em questão; pode, também, ter que usar diferentes formas de comunicação, como por exemplo: gestos, mímica, dramatização, desenhos, ilustrações, fotografias, recursos tecnológicos (vídeo, TV, retroprojeter, computador, slides, etc.), leitura labial” (BRASIL, 2000, p. 26).
<b>Na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem</b>	Aumento ou diminuição do tempo destinado a trabalhar conteúdos e alcançar objetivos.	Quebrar a atividade em tarefas menores, permitir a realização da atividade em tempo maior do que os demais estudantes que não necessitam dessa adaptação.

Fonte: Adaptado de Brasil, 2000.

## Adaptações curriculares de pequeno porte para surdos (continuação)

Adaptação	Conceituação	Exemplificação
<b>No processo de avaliação</b>	Modificação de técnicas e instrumentos utilizados.	Flexibilização da correção da escrita em Língua Portuguesa.  Utilizar estruturas gramaticais e semânticas menos complexas, optando por palavras de uso corrente.

Fonte: Adaptado de Brasil, 2000.

São mudanças decorrentes do conhecimento do docente e, portanto, a presença dessas adaptações pode revelar as concepções do educador sobre a Educação Inclusiva e sobre a avaliação. A presença de adaptações de pequeno porte revelam o conhecimento e a adesão do professor aos preceitos de valorização da diversidade e de provimento de condições equânimes de acesso ao saber e de avaliação do processo ensino-aprendizagem.



### Quais são os meus parceiros na avaliação do surdo?

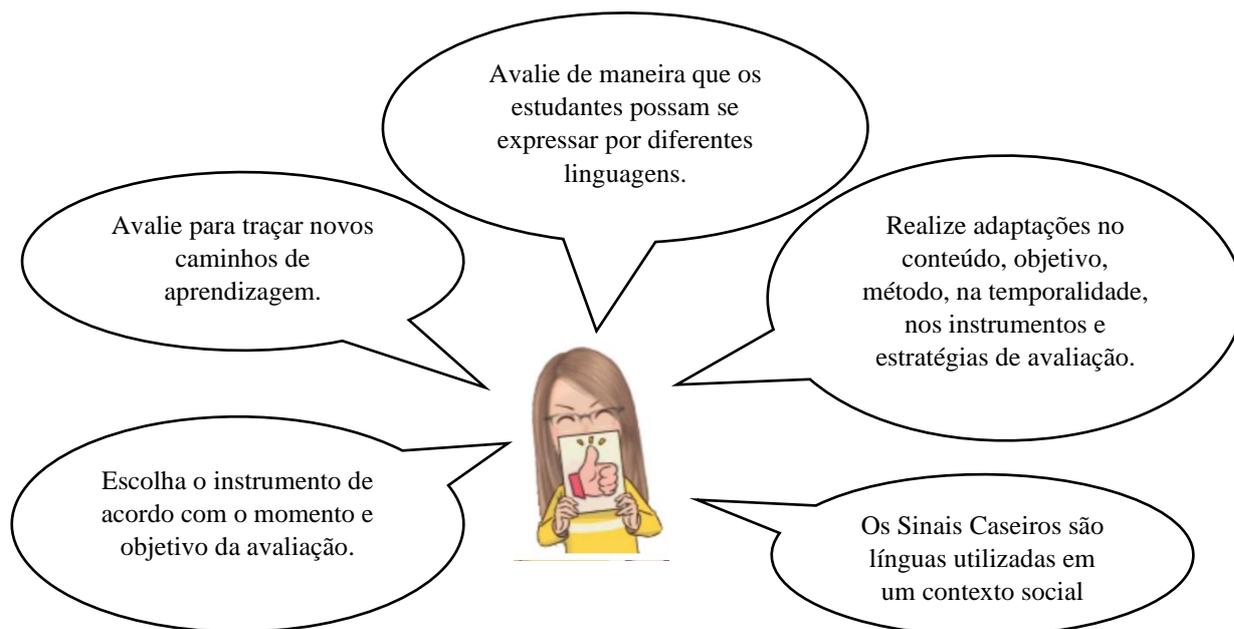
Para realizar a avaliação, o professor pode pedir o auxílio do professor do AEE para indicar se as adaptações realizadas no instrumento de avaliação e as estratégias de aplicação contemplam as particularidades do estudante. O professor do AEE, por dispor de mais experiências e conhecimento técnico na área, pode auxiliar o docente da turma regular a realizar as modificações necessárias para favorecer a participação e o aprendizado do estudante surdo.

Já o TIL, deve participar de todo o processo, mediando a comunicação entre o aluno e o professor (em caso de avaliação oral ou situações para dirimir dúvidas sobre as informações contidas no instrumento), entre os alunos (em caso de trabalhos em grupo) ou em outros momentos.

Oliveira et al. (2018) trataram das dificuldades encontradas pelo TIL ao realizar a mediação linguística entre as duas línguas. Entre elas, cita a desconfiança dos professores ao acreditar que a interpretação favorece ao estudante (fornece pistas das respostas) alterando o desempenho do surdo na avaliação. Contudo, ressaltamos que deve haver, entre esses profissionais, ética e credibilidade quanto ao trabalho realizado por ambos para que, em um espaço de respeito e cooperação, as atividades propostas em classe sejam desenvolvidas de maneira mais profissional.

Desse modo, o docente percebe que não deve estar sozinho no processo educativo/avaliativo do surdo, mas que existem colaboradores que podem auxiliá-lo a transformar a atividade avaliativa em um momento de aprendizagem.

### Em síntese:



Para finalizar, apresentamos algumas indicações de Fernandes (2006) que visam a integração do surdo e a valorização da Libras na classe inclusiva. Observando as atividades propostas, notamos que elas podem ser utilizadas na avaliação de diferentes conteúdos.



Combinar diferentes tipos de agrupamento de alunos, facilitando a visualização da sala toda pelo aluno surdo e sua interação com os colegas (círculos, duplas, grupos, etc.).



Introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojeter etc.) no desenvolvimento das atividades curriculares, a fim de facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos.



Planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista, etc.) e expressão (apresentação escrita, desenho, dramatização, maquetes, etc.).

Fonte: Fernandes (2006, p. 9, continua)



Propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo: vivências, observações, leitura, pesquisa, construção coletiva, etc.



Promover a interação dos professores do ensino regular e da educação especial para o desenvolvimento de atividades como: orientações sobre formas de comunicação/interação com os alunos surdos, indicação de práticas pedagógicas alternativas, participação em Conselhos de Classe, entre outros.

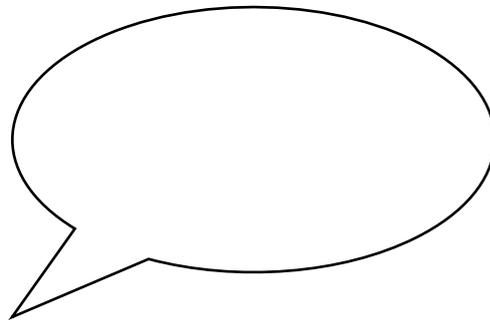
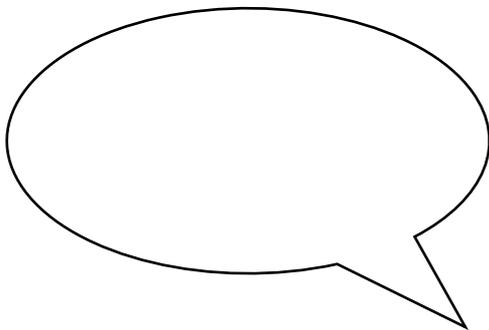
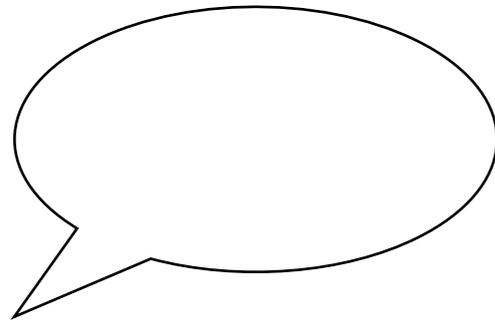
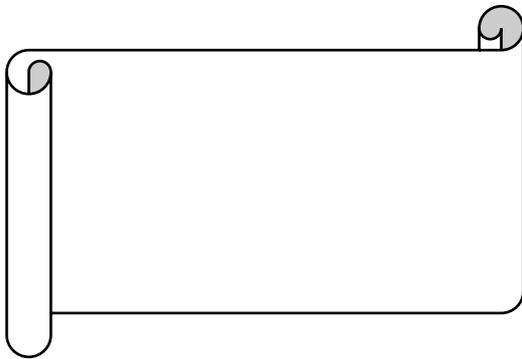
**Fonte:** Fernandes (2006, p. 9, continua)

Diante do exposto, cabe a você, professor(a), identificar as estratégias que são possíveis de serem implementadas na realidade que ensinam, e, para isso, na sequência indicamos alguns pontos a serem previstos na operacionalização de alguns instrumentos avaliativos.



### Outras questões relevantes...

Anote vídeos pertinentes ao tema, textos que marcaram a sua formação, notícias e outras informações que possam ser úteis ao seu processo de construção do conhecimento. Qualquer dúvida, entre em contato conosco, será um prazer partilhar as suas vivências.



## Os instrumentos de avaliação



Luckesi (2011b) chama a atenção para quatro regras metodológicas básicas necessárias para a elaboração de instrumentos de coleta de dados para a avaliação, são elas: a sistematicidade, a coerência interna, a consistência e a comunicação. A sistematicidade envolve englobar todos os conteúdos que foram planejados ou ensinados e, além desses conteúdos abordados pelo autor, inserimos aqueles que se deseja conhecer o que o aluno sabe sobre ele, quando se trata de uma avaliação diagnóstica.

A coerência interna refere-se à articulação dos conteúdos com a temática geral da avaliação. A consistência compreende a relação entre o conteúdo ou habilidade e as características do instrumento que permitam a identificação de dados relevantes para conhecer os avanços dos alunos. O autor diz que a consistência trata “[...] das informações, das habilidades e das condutas quanto da complexidade das variáveis intervenientes, da metodologia e da linguagem utilizadas no ensino” (LUCKESI, 2011b, p. 322). Por último, o autor cita como a linguagem que media o instrumento deve ser compreensível ao educando para que ele possa compreender o que é pedido e elaborar a resposta adequada ao que foi solicitado.

Após determinadas as condições que o educador dispõe para realizar a avaliação, é relevante selecionar “[...] o tipo de atividades por meio das quais os educandos possam manifestar o desempenho que demonstre suas aprendizagens” (LUCKESI, 2011b, p. 359). Isso porque, para esse educador, cada tipo de questão exige do educando um conhecimento que remonta a uma habilidade específica. Diante disso, um instrumento fundamentado em diferentes tipos de questões e propostas, permite uma melhor eficácia do processo avaliativo.

Os estudantes dispõem de habilidades diferenciadas para compreensão e expressão do conhecimento e que, dentre elas, há aquelas que se sobressaem. Alguns educandos podem estar mais à vontade para desenvolver atividades de escrita, outros preferem a oralidade e, além dessas formas tradicionais, encontramos ainda aqueles que se identificam com a utilização de linguagens como imagens, vídeos, música entre outros.

Conforme observamos no decorrer da investigação, na classe inclusiva houve predominância pelo registro da língua portuguesa na avaliação dos estudantes surdos e, em função disso, apresentamos algumas alternativas observadas nos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores entrevistados para a pesquisa intitulada: Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB (CORRÊA, 2020).



## Avaliação escrita em Língua Portuguesa

Como discutimos, o uso da Língua Portuguesa na avaliação traz um desafio duplo para o surdo: conhecimento do assunto e a capacidade de expressão desse conhecimento na segunda língua do surdo que é o Português. A seguir, apresentamos algumas questões recorrentes à avaliação e à construção do instrumento de avaliação do surdo e apontando algumas direções para que ele se torne mais acessível ao surdo.

### *Avaliação com questões dissertativas*

Luckesi (2011b) ressalta que, na elaboração de um instrumento de avaliação, devem ser contempladas itens com índice de dificuldade diferentes, sendo essas: fáceis, intermediárias e difíceis. O autor indica uma distribuição simétrica entre as questões, o que, para ele, permite a melhor compreensão do desenvolvimento do estudante.



As questões escritas em Língua Portuguesa podem se dividir em: dissertativas e objetivas. Iniciaremos tratando das **questões dissertativas**. Para Sant'Anna (2014) as questões dissertativas permitem que os alunos desenvolvam as respostas a partir das palavras (construções linguísticas), mas isso não implica que as respostas não devam ser objetivas. Nessa perspectiva, as questões objetivas não funcionam como sinônimo de múltipla escolha, e sim como aquelas que admitem apenas um tipo de resposta, ainda que elaborada a partir de construções linguísticas variadas. A autora elenca quatro categorias de questões dissertativas:

<b>Aquisição de conhecimento</b>	Exige a memorização, seja para relacionar conceitos ou reproduzir parte deles.
<b>Relacionar teoria e prática</b>	Requer associação ou comparação de conhecimentos.
<b>Aplicação de conhecimento</b>	Solicita a transposição para outra situação mais ampla, a explicação e a interpretação.
<b>Generalização de conhecimento</b>	Pressupõe a síntese ou a interpretação de um fato relacionado ao contexto estudado.

Sant'Anna (2014) compreende cada uma das categorias de questões e, conseqüentemente, o conhecimento requerido do estudante, o professor poderá elaborar, com maior clareza, o instrumento de avaliação. No mesmo sentido, Santos (2010) traz algumas orientações ao professor:

- ✓ **Entregue o material por escrito, sem ditar para que o aluno realize o registro das questões;**
  - ✓ **Cuide da apresentação do instrumento para que as questões sejam compreensíveis e os estudantes disponham de espaço adequado para produzir as repostas.**
- ✓ **Apresente os critérios de correção, por escrito, no próprio instrumento.**
- ✓ **Utilize a correção como um momento de assinalar aspectos que merecem atenção do aluno e orientar a aprendizagem.**

Além das orientações da autora chamamos a atenção à esquerda para alguns limites e à direita para possibilidades desse instrumento avaliativo.

#### Limites e possibilidades do instrumento avaliativo



Requerem conhecimentos expressos em uma língua que o estudante surdo apresenta dificuldades de compreensão e expressão.

Uso de questões curtas que usam vocabulário do cotidiano são melhor compreendidas pelo estudante surdo.

Quando são realizadas em forma de atividade, para serem respondidas com o auxílio do livro, podem se converter em cópias de questões, demonstrando apenas a habilidade de localização de informações, inviabilizando a compreensão do conteúdo.

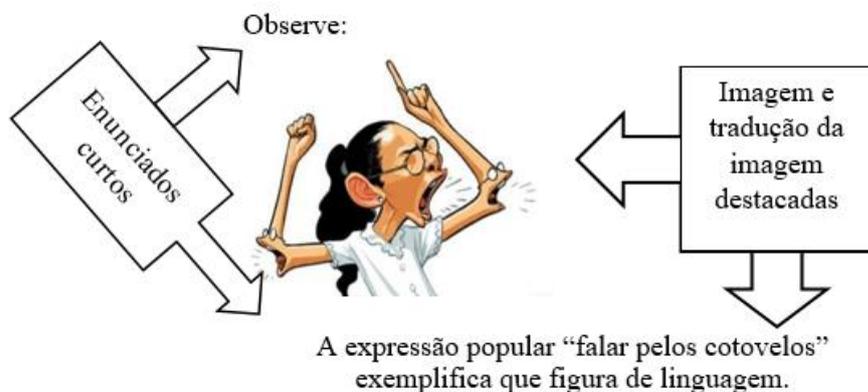
O destaque de palavras-chave para a compreensão da questão pode favorecer a compreensão do estudante.

Realizadas como estudos domiciliares, dificulta a identificação do nível de ajuda que o estudante surdo recebeu para responder as questões

Associar a questão a uma imagem utilizada em classe relacionada ao conteúdo auxilia a rememoração do contexto abordado.

Fonte: Próprias autoras, 2020.

Vamos observar um exemplo de atividade, retirada dos exemplos contidos na dissertação, que envolve os itens elencados anteriormente?



Questão envolvendo um comando e com recurso imagético<sup>50</sup>

P4 (2019) que informou que o uso de questões com apenas um comando, como a exemplificada acima, diminui a probabilidade de serem respondidas de maneira inadequada: seja pelo aluno realizar a resolução de parte da questão ou mesmo de compreensão do que a pergunta solicita.

Arnoldo-Júnior e Ramos (2008) discorrem sobre a importância dessas questões serem elaboradas com o suporte de esquemas simples ou imagens que representam a situação. Contudo, ressaltamos que o uso da imagem não dispensa a presença do TIL no momento da aplicação, pois cada aluno surdo pode apresentar um nível diferenciado de desenvolvimento da linguagem. Assim, a correção deve considerar que o surdo é um usuário da Libras como segunda língua, por isso, os critérios de análise deverão ser diferenciados dos ouvintes, havendo maior flexibilidade com desvios da escrita padrão da Língua Portuguesa, tanto a nível ortográfico quanto sintático.

### Lembre-se!

Incentivar a escrita da Língua Portuguesa é fundamental para a inserção social do surdo, por isso, estimule-o a escrever e considere corrigir o instrumento em parceria do TIL, com o professor do Atendimento Educacional Especializado ou com um professor que conheça características de escrita desse sistema como segunda língua para surdos.



<sup>50</sup> A figura foi organizada pelas autoras e imagem utilizada para produzi-la está disponível em: [https://1.bp.blogspot.com/\\_IRx7-yIrguQ/SfXxjxJWNGI/AAAAAAAAABgY/fojen2VbohA/s1600-h/falar+pelos+cotovelos.bmp](https://1.bp.blogspot.com/_IRx7-yIrguQ/SfXxjxJWNGI/AAAAAAAAABgY/fojen2VbohA/s1600-h/falar+pelos+cotovelos.bmp). Acesso em 1 dez.2019.

## Avaliação com questões objetivas

Salinas (2004) diz que a prova objetiva é caracterizada por várias perguntas e ou por respostas delimitadas. Elas classificam-se em quatro tipos: verdadeiro/falso, múltipla escolha, relação de pares ou preenchimento de lacunas.

Apesar de serem questões de correção mais rápida, devem dispensar mais tempo do professor na sua elaboração e, se possível, contar com o olhar de outro profissional, para que ele possa observar possíveis interpretações das questões que sejam desviantes daquilo que foi proposto pelo professor.

Um outro olhar, inicialmente de um docente, em especial do professor do AEE, para verificar o conteúdo, e, posteriormente do TIL, a fim de indicar os possíveis ajustes pode favorecer a participação dos surdos e demais alunos com deficiência. Destacamos que essa forma de avaliação ainda se pauta na Língua Portuguesa escrita e que requer o uso do sistema linguístico que o estudante tem menos familiaridade. Diante disso, elencamos algumas alternativas, presentes na literatura, que podem contribuir para minimizar a dificuldade adicional atribuída à avaliação com o uso da segunda língua do surdo.

Para isso, apresentamos algumas alternativas de perguntas baseadas nas pesquisas de Salinas (2004) que envolvem questões de verdadeiro/falso; de múltipla escola; relação de pares e preenchimento de lacunas, evidenciando as suas características e algumas orientações para a elaboração.

Questões objetivas (continua)

Tipos de questões	Características	Orientações
 Verdadeiro/falso <sup>51</sup>	A questão exige do aluno a opção entre duas alternativas excludentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Selecionar conteúdos relevantes.</li> <li>✓ Utilizar sentenças curtas.</li> <li>✓ Evitar ambiguidades.</li> <li>✓ Não utilizar informações que apresentem exceções.</li> <li>✓ Propor um número equilibrado entre respostas verdadeiras e falsas.</li> <li>✓ Não dispor de questões com negação e, principalmente, com dupla negação.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Salinas (2004).

<sup>51</sup> Disponível em: <http://www.hojeaprendi.com.br/2014/09/10/dicas-para-acertar-o-chute-em-provas-de-multipla-escolha-e-verdadeiro-e-falso/> Acesso em: 19 nov. 2019.





## Sugestões

Desde 2017, o Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) produz provas sinalizadas em Libras para os estudantes surdos (REVISTAVEJA, 2017). O banco de dados com as questões utilizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode ser utilizado para avaliar os surdos, caso o nível de abordagem do conteúdo nesse recurso digital seja compatível com o que foi requerido pelo professor.

Observemos um exemplo de uma questão do ENEM disponibilizado em uma reportagem da Revista Veja.

PROVA 1 / CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS / QUESTÃO 14

14

UFSC

0:08

Voltar Anterior Próxima Baixar Vídeo

**Questão 14**  
 Uma enzima foi retirada de um dos órgãos do sistema digestório de um cachorro e após ser purificada foi diluída em solução fisiológica e distribuída em 3 tubos de ensaio com os seguintes conteúdos

- Tubo1 – carne
- Tubo2 – macarrão
- Tubo3 – banana

Em todos os tubos foi adicionado ácido clorídrico (HCl) e o pH da solução baixou para um valor próximo a 2. Além disso, os tubos foram mantidos por duas horas a uma temperatura de 37°C. A digestão do alimento ocorreu somente no tubo 1.

De qual órgão do cachorro a enzima foi retirada?

*Layout da vídeo-prova em Libras<sup>55</sup>*

Na prova representada acima, notamos a apresentação simultânea da Libras e do Português em uma abordagem bilíngue. Ela permite que o estudante relembre o conteúdo estudado por meio da sinalização (em vídeo) que corresponde à língua utilizada na exposição do conteúdo mediada pelo TIL no momento das aulas. Além disso, possibilita que o aluno tenha acesso ao texto em Língua Portuguesa, estimulando a leitura e viabilizando a associação entre os referentes em cada língua.

<sup>55</sup> Fonte: Revista Veja (2017).

Oliveira et al. (2018) dizem que a vídeo-prova em Libras é mais adequada para a expressão do conhecimento em Libras, todavia, outra alternativa utilizada é a tradução da prova pelo TIL. Essa última é mais utilizada porque não requer instrumentos para gravação (iluminação, filmagem, plano de fundo) necessitando apenas da presença do TIL, que já deve ser um profissional contratado pela instituição.

No que se trata da motivação e do aprendizado para a realização da prova, Silva e Kanashiro (2015) ressaltam que a vídeo-prova em Libras é mais adequada à língua e à cultura do surdo e seus estudos demonstram que o rendimento do estudante é superior que em outras avaliações. Sobre a aplicação, os autores esclarecem que a possibilidade da prova ser disponibilizada individualmente no computador, permite um tempo para que cada estudante reveja, quantas vezes necessário, a questão que lhe causou dúvida e que, não precise aguardar a projeção das perguntas ou alternativas que não teve incompreensões.

Para chegar a essa conclusão, Silva e Kanashiro (2015) aplicaram provas projetadas com o auxílio de um *Data Show*, com número limitado de exibições para cada questão e, em outros momentos, aplicaram a prova na sala de multimídia, disponibilizando o arquivo em um computador. Essa última forma de aplicação obteve resultados mais satisfatórios que os primeiros, pois cada aluno teve autonomia de escolher o tempo dedicado a cada questão.



## Estratégias observadas na prática dos professores

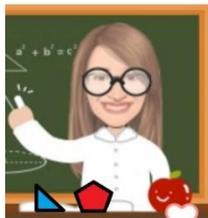
É relevante iniciar a discussão refletindo sobre a modalidade da língua utilizada pelo surdo, a Libras. Por se tratar de uma língua visual-gestual, os surdos interagem, através dela, de maneira sinalizada. Assim, para mediar a relação entre usuários da Libras e de sistemas orais-auditivos, como a Língua Portuguesa é imprescindível a presença do TIL. A seguir, apresentamos duas estratégias de avaliação registradas no período de observação para a produção da dissertação.

### *Perguntas em classe*

Durante a exposição do conteúdo, o professor pode se utilizar de questionamentos direcionados a determinados alunos ou que são abertos para discussão de toda a classe. No decorrer das observações para a produção da dissertação, notamos que essas questões tinham duas finalidades: servir como estratégia para diagnosticar os conhecimentos dos estudantes e complementar a avaliação escrita, com a atribuição de pontuação aos educandos que apresentavam as respostas esperadas pelo professor.

Esse tipo de recurso de avaliação é relevante, em especial para que o professor observe formas de reelaboração da questão, pois à medida que o estudante apresenta dificuldades para responder, o docente pode refazer a pergunta, utilizando outra estrutura ou vocabulário, permitindo que o educando associe o que é solicitado aos seus conhecimentos. Além disso, em caso de respostas que o educador considere incompletas, é possível solicitar que o aluno complemente, pedindo que ele discorra sobre determinado ponto ou, por meio de outro questionamento, que amplie a sua explicação.

Essas questões podem ser organizadas, sendo pautadas apenas na oralidade ou podem ser acompanhadas por recursos visuais, ampliando a aprendizagem e o resgate das informações relevantes para que o aluno, em especial o surdo, formule a sua resposta. Desse modo, considerando que o surdo é essencialmente visual, é fundamental que todos os momentos de ensino sejam mediados por imagens que favoreçam a construção ou o resgate de informações construídas por ele.



A avaliação também é um momento de aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno. Enquanto o professor aprende/avalia formas de requerer o conhecimento do estudante, o educando, por sua vez, amplia a sua percepção sobre determinado conteúdo e sobre os instrumentos de avaliação.

### *Avaliação através de apresentação de seminário*

A apresentação de um seminário prescinde da seleção e distribuição das temáticas abordadas e da organização de grupos de apresentação. Essa avaliação permite que o professor conheça não só o domínio do estudante sobre o conteúdo como avalie a sua expressão oral/sinalizada e as estratégias de socialização do conhecimento.

Tratando-se de grupos formados por surdos e ouvintes, permite a compreensão e a busca por estratégias que visam favorecer a ambos os grupos. Sendo assim, podemos enquadrá-la em uma atividade avaliativa que Sant'Anna (2014) denominou de cooperativa. Para a autora, a avaliação cooperativa favorece a convivência democrática no grupo e na sociedade:

Dentre outras vantagens, oferece ao aluno individualmente e ao grupo o reconhecimento da colaboração de cada um, a satisfação por haverem exercido uma ação convergente na comunidade escolar, a conscientização do valor do exercício da atividade em comum (SANT'ANNA, 2014, p. 96).

No entanto, para isso, reiteramos que o docente precisa contar com a presença do TIL e que, conforme destaca Sant'Anna (2014), elabore uma ficha de avaliação que indique os aspectos observados pelos estudantes no processo de elaboração do conhecimento e a escala de níveis de participação bem como essa seja preenchida e assinada por todo o grupo. Entre os aspectos abordados pela autora, está a contribuição do estudante ao trabalho desenvolvido pela equipe; participação ativa nas discussões e o respeito às ideias do grupo; capacidade de tecer críticas que favoreçam a melhoria da apresentação; capacidade de receber críticas.

No desenvolvimento do seminário, os aspectos relacionais são relevantes, mas não são os únicos a serem avaliados. Por essa razão, o professor pode acrescentar critérios que permitam a avaliação da construção da apresentação e da explanação do conteúdo.

Para isso, deve estar atento para que esse instrumento seja disponibilizado com antecedência aos estudantes, de maneira que eles tenham acesso aos critérios de avaliação elencados pelo professor e organizem a apresentação de maneira a contemplar esses critérios.



## **Estratégias de avaliação relatadas pelos professores**

Além da adaptação na avaliação escrita, outros docentes relatam suas experiências no ensino e avaliação da aprendizagem em classes com surdos. São elas: registro de horas em uma segunda língua; produção de HQ e construção de um dicionário de conceitos.

### *Registro das horas*

A atividade consistiu em registrar as horas, por extenso, em uma língua estrangeira. Para isso, a professora propôs que os alunos, a partir do horário apresentado no relógio que redigissem a hora seguindo as regras ortográficas e gramaticais na modalidade escrita da referida língua estrangeira. A atividade contou com a mediação do TIL.

### *Construção de HQ*

Essa experiência está descrita em Aquino (2018) e compreende a produção de uma história em quadrinhos, em dupla, apresentando um patrimônio histórico cajazeirense, a partir do diálogo entre dois personagens, sendo um surdo e um ouvinte. Além da representatividade do surdo na produção, a contribuição do surdo – que tem uma percepção visual apurada – e do ouvinte, que tem uma produção escrita na Língua Portuguesa mais proficiente, indica a colaboração de ambos na construção do produto final. Todo o processo de elaboração dessa atividade, que contou com a produção de um texto que envolve Língua Portuguesa na modalidade escrita, imagens, conhecimentos sobre narrativa entre outros, foi mediada pelo TIL.

### *Construção de um dicionário de conceitos*

A experiência do dicionário de conceitos está em processo de publicação e poderá ser compreendida, na íntegra, no relato de experiências publicado por Aquino e Lima (2020), nos

anais do XI Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED)<sup>56</sup>. Trata-se de um dicionário com verbetes propostos durante as aulas e que visam o aprofundamento de temáticas específicas pelos estudantes. O registro é composto por três formas de registro: imagem, sinal em Libras e conceituação em Língua Portuguesa.

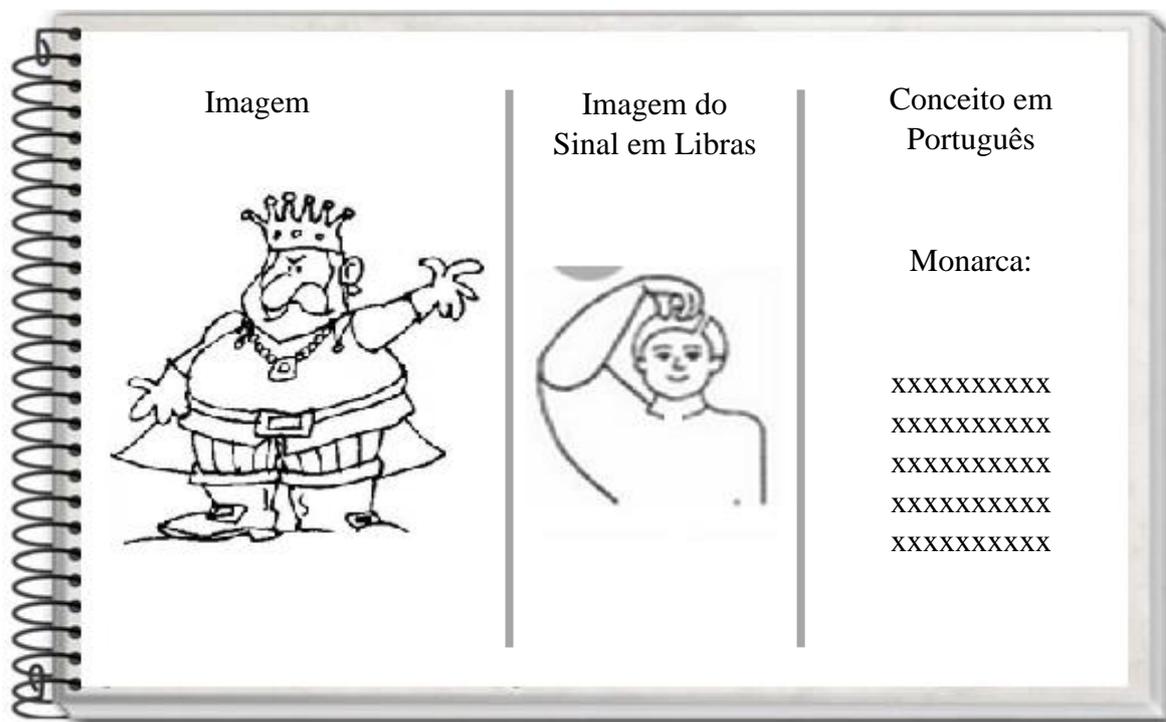


Imagem Ilustrativa do dicionário de conceitos<sup>57</sup>

A experiência apresenta linguagens verbais e não verbais, e valoriza as duas línguas presentes na Lei da Libras: a Libras e o Português, além de estimular o conhecimento da Libras em turmas com maioria ouvinte.

<sup>56</sup> No prelo.

<sup>57</sup> Imagens disponíveis em: <<https://www.vitrinemulti.com.br/papelaria/papelaria/papelaria-em-geral/caderno-desenho-univ-capa-dura-60fls-espisal>> (caderno); <[colorir.8a8.co/index.php?zaccion=print&file=9124.jpg&titulon=DESENHO\\_UMA\\_CAPA\\_E\\_UMA\\_COROA\\_DE\\_REI\\_PARA\\_PINTAR\\_E\\_COLORIR](http://colorir.8a8.co/index.php?zaccion=print&file=9124.jpg&titulon=DESENHO_UMA_CAPA_E_UMA_COROA_DE_REI_PARA_PINTAR_E_COLORIR)> (Rei); <[http://libraspatobranco.blogspot.com/2011/08/rei-capitao\\_29.html](http://libraspatobranco.blogspot.com/2011/08/rei-capitao_29.html)> (sinal em Libras)



## Outras possibilidades de avaliação presentes na literatura

Os pesquisadores da área da educação de surdos têm desenvolvido trabalhos que indicam possibilidades de avaliação do surdo utilizando-se de instrumentos variados. Apesar dessa área ainda contar com poucas publicações, é relevante enfatizar que essas divulgações chamam a atenção de outros investigadores pela temática e oferecem subsídios para que os professores de surdos possam utilizá-las, realizando as adaptações necessárias para atender às necessidades da turma. A seguir, apresentamos quatro possibilidades didáticas de instrumento avaliativo baseado no uso da imagem e da palavra.

### *Uso de mapas mentais*

Richter (2011) diz que o mapa mental é um recurso que pode ser utilizado com fins didáticos que permite a expressão de forma mais livre, utilizando-se, para isso, de recursos gráficos que permitem uma representação espacial do conhecimento. Para o autor, esse recurso permite ao aluno expressar as suas interpretações sobre determinada temática e produzir visões mais críticas sobre o conteúdo abordado, utilizando-se de várias formas de expressão da linguagem tanto no processo de composição quanto de apresentação do mapa mental construído por ele.

Assim, um mapa mental permite que os estudantes destaquem elementos que consideram relevantes e, portanto, podem se apresentar de maneiras diferenciadas, tanto no conteúdo como na forma, explorando a linguagem com a qual o educando se sente mais confortável para expressar o conhecimento (RICHTER, 2011).

Zara e Rieger (2015) propuseram o uso de mapas mentais para a avaliação diagnóstica de surdos e ouvintes em uma classe inclusiva para analisar o desempenho desses estudantes ao realizarem essa atividade. Apesar de ser uma atividade aplicada no nível superior, pode ser utilizada em diferentes classes se ajustadas pelo professor às características do grupo.

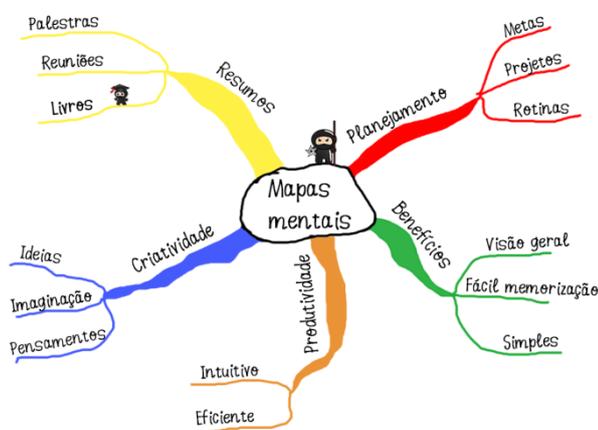
Os autores supracitados indicam que a atividade seja aplicada considerando três etapas: 1) apresentação da estrutura dos mapas conceituais “[...] com a discussão dos objetivos, seleção de conceitos, estrutura do mapa, e apresentação e discussão de exemplos disponíveis na

literatura” (ZARA; RIEGER, 2015, p. 4); 2) releitura dos textos sobre o assunto para a seleção dos conceitos; 3) elaboração do mapa de maneira individual.

Como resultados, concluíram que, mesmo com o auxílio do TIL nas aulas e nas produções dos mapas mentais, os surdos encontram dificuldades em categorizar as informações e transpô-las para o mapa. Os autores atribuíram essa dificuldade ao conhecimento restrito do surdo sobre a LP, sistema linguístico requerido utilizado prioritariamente para a elaboração do mapa mental.

Seguindo a orientação de Richter (2011), de que o mapa pode ser produzido a partir de diferentes linguagens, sugerir o registro com imagens e palavras ou somente imagens e gráficos seria mais produtivo por utilizar-se do sentido que o estudante surdo utiliza, prioritariamente, na produção do conhecimento.

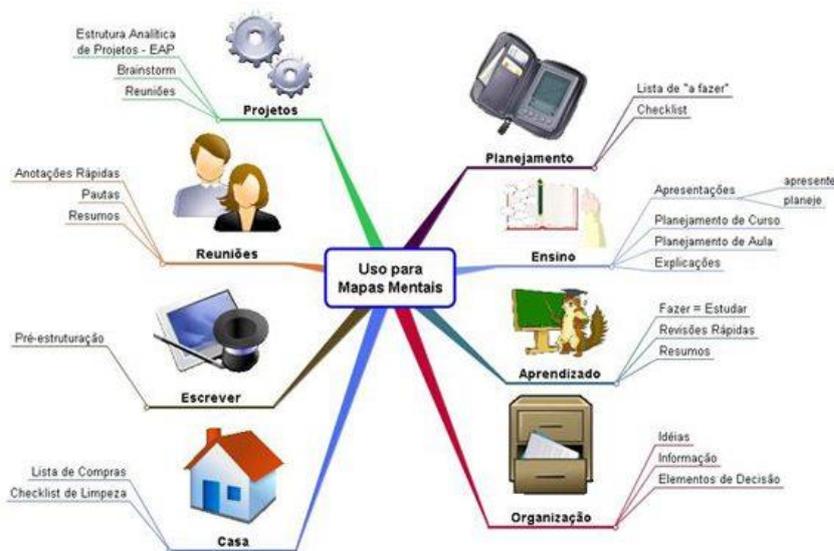
Na sequência, podemos observar imagens ilustrativas que discorrem sobre os benefícios do uso de mapas mentais e foram construídos enfatizando diferentes linguagens e formas de interação entre elas. Na figura abaixo, há um mapa mental denominado, por Richter (2011), de modelo tradicional, por utilizar, predominantemente, a linguagem verbal na modalidade escrita.



Mapa mental tradicional<sup>58</sup>

Apesar de se utilizar de cores para categorizar as informações relativas a cada conceito, essa proposta pode dificultar a expressão do surdo por se pautar, essencialmente, no registro na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Na figura a seguir, identificamos uma produção que conta um número maior de imagens,

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/61161303/construcao-de-mapa-mental>. Acesso em: 26 jan. 2020.



Mapa mental com texto, cores e imagens<sup>59</sup>.

O mapa mental com maior número de imagens, conforme identificamos na figura anterior, apresenta uma relação que Gomes (2010) chamou de interdependência, pois imagem e palavra podem ser lidas separadamente e não modificam o significado uma da outra. Assim, considerando a percepção visual do surdo, o uso desse mapa, nas atividades de avaliação, como instrumento avaliativo e mesmo no ensino, pode contribuir para a apropriação do conteúdo, na ampliação do repertório em Língua Portuguesa escrita, na identificação e na memorização das relações entre as informações trabalhadas pelo professor.

Eles podem ser utilizados em atividades de ensino e de avaliação de surdos porque permitem a compreensão das relações entre os conceitos trabalhados referentes a determinada temática. Retomando a proposta de Aquino e Lima (2020), o docente pode sugerir que os estudantes insiram imagens que correspondem a sinais em Libras.

Ressaltamos que a imagem do sinal em Libras, contido na representação do glossário, difere do registro escrito da Língua de Sinais, que é chamado de Escrita de Sinais<sup>60</sup>. Nesse sentido, diferenciar essas duas formas de registro na proposição de atividades que envolvam a Libras é essencial, pois, um estudante, ao associar a imagem representativa do sinal à Escrita de Sinais, pode pensar que a Libras é uma língua ágrafa, um dos mitos apresentados por Gesser (2009). Diante do exposto, conhecer e divulgar essa informação é essencial para esclarecer os

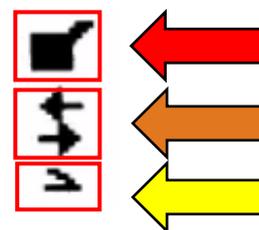
<sup>59</sup> Disponível em: <https://matematicapassoapasso.com.br/gravando-as-formulas-e-conceitos-mapas-mentais-blog/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

<sup>60</sup> Conhecido como SignWriting.

mitos relacionados a esse sistema de comunicação. Observemos a diferença entre esses registros tomando, como exemplo, o sinal de um conhecido local em São Paulo chamado de Ibirapuera.



Imagem representativa do sinal<sup>61</sup>



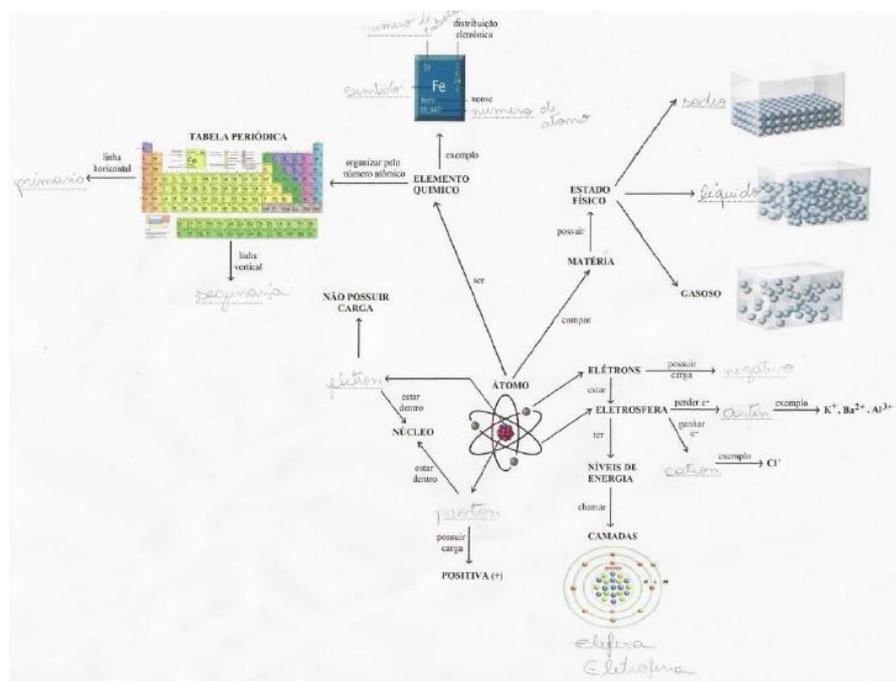
Escrita de Sinais<sup>62</sup>

A Escrita de Sinais, segundo Capovilla e Sutton (2008), é um sistema padronizado que permite o registro das propriedades sublexicais que compõem o sinal que são a configuração de mãos, ou seja, a forma assumida pela mão para produzir o sinal; o local, a orientação da mão e do movimento produzida por elas e as expressões faciais que compõem determinado sinal. Na imagem que representa o sinal identificamos, na parte indicada pela seta vermelha, a forma que a mão assume para produzir o sinal; as setas em sentidos contrários (indicada em laranja), representa a intensidade e direção do movimento e, o terceiro registro, destacado pela seta amarela, indica movimento rápido.

Charallo, Freitas e Zara (2017) propuseram outro uso do mapa conceitual. Inicialmente, foi apresentada a estrutura do mapa conceitual semiestruturado à estudante contendo informações indicadas pelo educador e espaços em branco para o preenchimento da aluna. Após o registro das informações que faltavam, a avaliadora inseriu as informações em uma grade de correção que indicava os conceitos relacionados adequadamente e aqueles que não foram inseridos corretamente nos espaços.

<sup>61</sup> Retirado de Capovilla, Raphael e Maurício (2015, p. 1239).

<sup>62</sup> Retirado de Capovilla, Raphael e Maurício (2015, p. 1239).



Mapa conceitual preenchido pela estudante surda<sup>63</sup>

Apesar de ter sido utilizado para avaliar o conhecimento de conteúdos do Ensino Médio, esse recurso pode ser aplicado em diferentes níveis e etapas de ensino e para avaliar diversos conteúdos.

### Registro por imagens

Freitas-Reis et al. (2017) apresentaram duas atividades para serem utilizadas na avaliação de conteúdos de química que podem ser produtivas para outras disciplinas. A primeira experiência se trata do uso de fotografias. Na experiência relatada pelos investigadores, o professor, com a mediação de um TIL, explorou conceitos de fenômenos físicos e fenômenos químicos e físicos. Após a explanação, os alunos foram convidados a buscar no seu ambiente de convívio, situações que expressassem esses conceitos para fotografá-las, mostrando o início do fenômeno e o estágio mais avançado. Foi acordado que não seriam aceitas fotografias postadas na *internet*, ou seja, fotos representativas dos conceitos, pois o objetivo seria mostrar as vivências dos estudantes.

Em posse das imagens, os alunos classificaram os fenômenos nela representados em fenômenos físicos e fenômenos químicos. Em seguida, foram convidados a contar o processo

<sup>63</sup> Charallo, Freitas e Zara (2017).

de mudança que observaram entre a primeira fotografia e o segundo registro. Os surdos realizaram a tarefa em Libras, com a tradução do TIL para a Língua Portuguesa (FREITAS-REIS et al., 2017). Notemos a imagem das placas confeccionadas com as fotografias.



Fotografias de fenômenos químicos e físicos<sup>64</sup>

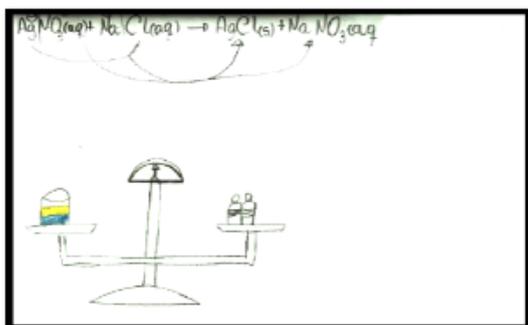
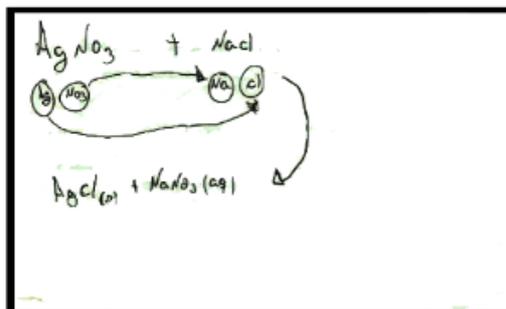
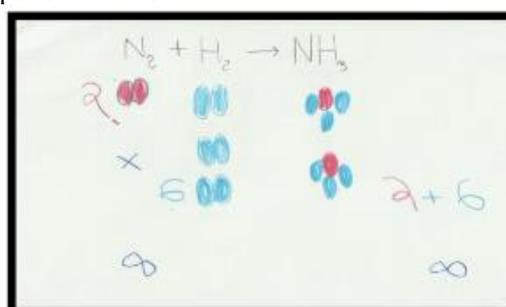
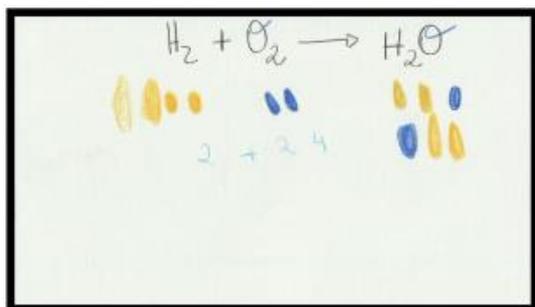
A atividade, além de permitir que o professor identificasse se o aluno se apropriou do conhecimento, possibilitou que o saber desenvolvido na escola estivesse articulado com as experiências cotidianas, tornando-o, o que Ausubel (1982) chamou de aprendizagem significativa. Na experiência relatada, foi ressaltado o compromisso e o envolvimento do estudante na atividade proposta e, ainda que tenha sido aplicada apenas com surdos, pode ser replicada em contexto com ouvintes.

### *Registro por desenhos*

Para identificar a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo balanceamento de reações químicas, em salas inclusivas com surdos, após a explicação do professor, os alunos foram solicitados a representar, pictoricamente, a formação de produtos a partir dos reagentes, considerando as mudanças em nível atômico. Seguem algumas representações elaboradas pelos estudantes:

---

<sup>64</sup> Freitas-Reis (2017).

Representação realizada por ouvintes<sup>65</sup>Representação realizada por uma dupla formada por ouvinte e surdo<sup>66</sup>Representações produzidas por surdos<sup>67</sup>

Freitas-Reis et al. (2017) afirmaram que essa experiência favoreceu a percepção do conhecimento do conteúdo de maneira equânime, tendo em vista que a forma de expressão do conhecimento foi solicitada em uma linguagem acessível aos surdos e ouvintes. Mesmo que o assunto não esteja presente no currículo do Ensino Fundamental, a proposta pode ser adaptada para outros conteúdos.

### *Avaliação por meio de jogos: Ludo*

Ferreira e Nascimento (2014) realizaram uma avaliação parcial em classes com surdos por meio de um jogo de tabuleiro conhecido como ludo, na qual a proposta corresponderia a 50% da nota. Apesar de não se referir a um conteúdo abordado no Ensino Fundamental, o relato da experiência é relevante tendo em vista que pode ser utilizada em outros níveis de ensino e para diferentes matérias.

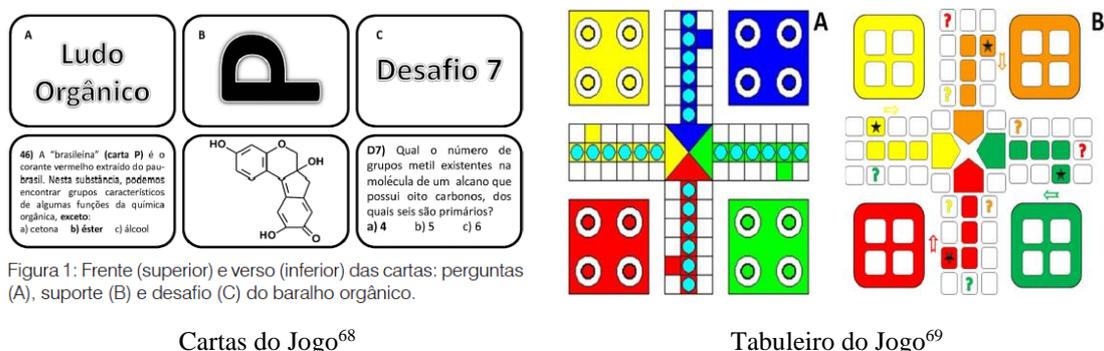
O referido jogo foi construído com as seguintes especificações: 1 tabuleiro, 16 peões (na ocasião foram utilizados botões de roupas), 1 dado numerado, um baralho com 79 cartas sendo 50 cartas com questões de múltipla escolha, 10 cartas com perguntas que exigem

<sup>65</sup> Freitas-Reis et al. (2017).

<sup>66</sup> Freitas-Reis et al. (2017).

<sup>67</sup> Freitas-Reis et al. (2017).

respostas dissertativas e 19 cartas com informações que auxiliam os estudantes a responder às questões presentes nas demais cartas; e uma ficha de acompanhamento de erros e acertos de cada aluno. Os autores sugerem ainda, disponibilizar uma folha de rascunho.



Para se adequar aos objetivos pedagógicos, a estrutura do tabuleiro do ludo foi modificada, reduzindo as casas da trilha de 52 para 40 para diminuir o tempo da partida e se adequar à hora-aula (50 min). Foram inseridas, em algumas casas, a imagem estrela para indicar a saída/partida; e a interrogação que se refere ao momento de responder perguntas.

As regras do jogo foram modificadas e gravadas em vídeo, em Libras, sendo reproduzidas antes do início do jogo. Entretanto, essa tradução não dispensou a presença do TIL mediando a comunicação do surdo com os demais jogadores e auxiliando na tradução das informações presentes nas cartas. Por se tratar de termos muito específicos, os pesquisadores ponderaram que teria sido interessante traduzir em vídeo o conteúdo das cartas, requerendo ao TIL somente a interação entre os estudantes durante o jogo.

De acordo com os autores “O jogo, portanto, não teve caráter apenas avaliativo, mas também favoreceu o processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que possibilitava aos alunos voltar e discutir conceitos estudados, algo que não é possível numa prova escrita” (FERREIRA, NASCIMENTO, 2014, p. 33).

Como resultados, os pesquisadores explicam que houve a compreensão do conteúdo, como também os estudantes tiveram contato com esse jogo, desconhecido pela maioria dos estudantes. Diante disso, caso você, professor(a), deseje realizar uma atividade com cartas de perguntas, revise as orientações para a composição de questões dissertativas e objetivas. Você encontrará reflexões que poderão facilitar a composição das perguntas.

<sup>68</sup> Ferreira e Nascimento (2014, p. 31).

<sup>69</sup> Ferreira e Nascimento (2014, p. 31).



Conforme explicitamos, essas são algumas experiências. A cada dia, os professores planejam, utilizam e divulgam novas experiências.

Seja você um desses educadores!

Experimente e Partilhe.

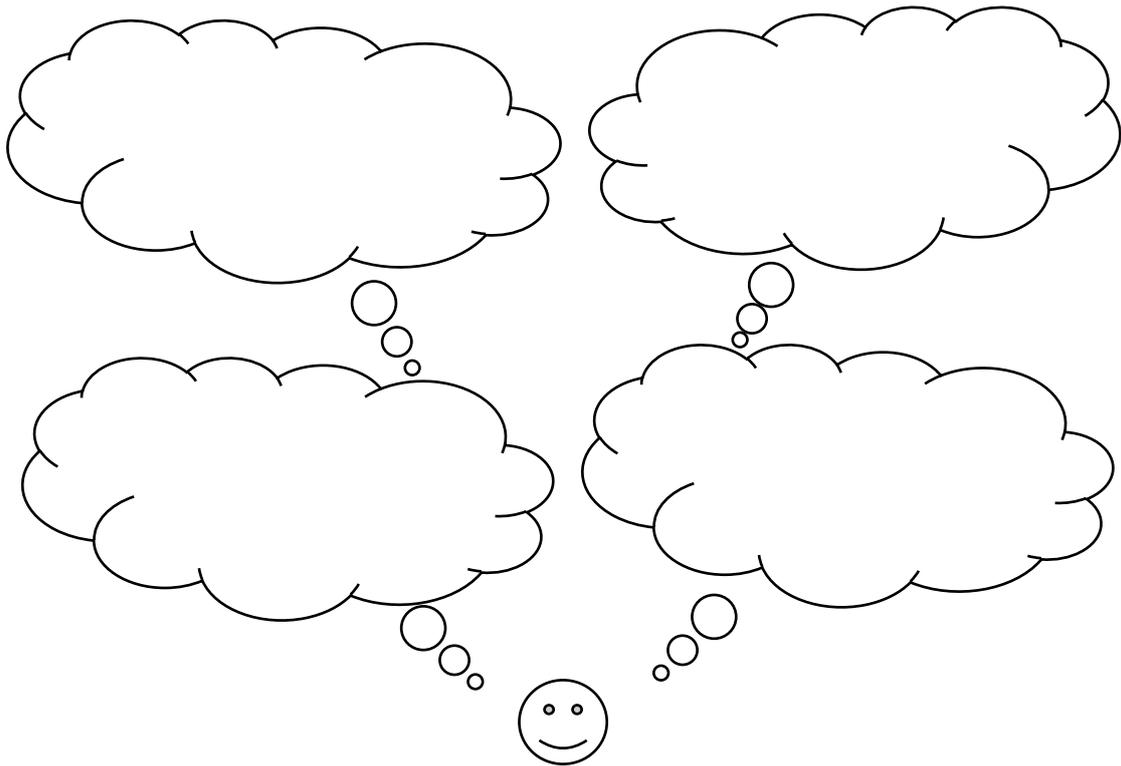
Contamos com vocês!

## Um espaço para as suas reflexões...

Qual o instrumento mais usado por você?

Ele é eficiente?

Pode ser modificado? Como?



Você tem alguma experiência de avaliação exitosa que deseja compartilhar conosco?

Entre em contato pelo e-mail **[adriana.korrea@gmail.com](mailto:adriana.korrea@gmail.com)**

Seu relato pode auxiliar vários professores a diversificar e acessibilizar os instrumentos e estratégias de avaliação.



## REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103258>. Acesso em 13 out. 2019.

AQUINO, Jefferson Fernandes de. Educação (Patrimonial, Fiscal e Inclusiva): relato de uma experiência em sala de aula. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ANALÍTICO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, 14., 2018, Cajazeiras. **Anais...Cajazeiras**: UFCG, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/issue/view/v3sup2018/showToc> Acesso em: 20 jan. 2020.

AQUINO, Jefferson Fernandes de; LIMA, Helen Flávia de. Um relato de experiência sobre a construção de um dicionário bilíngue de conceitos históricos elaborados por alunos surdos e ouvintes. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 11., 2019, Cajazeiras. **Anais...Cajazeiras**: UFCG, [2020?]. No prelo.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2a. ed., Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARNOLDO-JÚNIOR, Henrique.; RAMOS, Maurivan Güntzel. Matemática para pessoas surdas: proposições para o Ensino médio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2008, Recife. **Anais...** Recife: UFRPE, 2008. Disponível em: <http://www.ded.ufrpe.br/sipemat/anais.html> Acesso em: 6 set. 2019.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC/SEESP, 2000 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf> Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19**, de 8 de setembro de 2010a. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. MEC/SEESP. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010b. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. **Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores de uma escola pública de Cajazeiras/PB**. 2020. Dissertação (Mestrado em ensino) – Programa de Pós-graduação em ensino, Campus Avançado de Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina L. Novo Deit-Libras. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. 3a. ed., vol. 2. São Paulo: EDUSP, 2015.

CAPOVILLA, Fernando César; SUTTON, Valerie. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; **Dicionário Enciclopédico Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira**: Libras. 3a. ed., vol. 1. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler **A Educação Inclusiva: os pingos nos is**. 10a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CHARALLO, Thalita G. C.; FREITAS, Kátya R.; ZARA, Reginaldo A. Mapa conceitual semiestruturado no ensino de conceitos químicos para estudantes surdos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1 – 9. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2057-1.pdf> Acesso em: 8 fev. 2020.

CHOI, Daniel *et al.* **Libras: Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez**. MEC: Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf) Acesso em: 30 ago. 2019.

FIALHO, Edson. **Avaliação Escolar e Taxonomia de Bloom**. [S/l]: Copyright, 2018.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: desafios à inclusão**. Texto Elaborado para o 4º Encontro: Grupo de Estudos – Educação Especial. 2006. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial. Disponível em: [http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/grupo\\_estudo\\_surdez2006.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/grupo_estudo_surdez2006.pdf) Acesso em: 22 jun. 2018.

FIALHO, Edson. **Avaliação Escolar e Taxonomia de Bloom**. [S/l]: Copyright, 2018.

FERREIRA, Wendel Menezes; NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação. **Química Nova Escola**. v. 36, n. 1, p. 28 –

36, 2014. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36\\_1/06-RSA-26-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36_1/06-RSA-26-12.pdf) Acesso em: 20 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS-REIS, Ivoni et al. Métodos de avaliação para o aluno surdo no contexto de química. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EM DIDACTICA DE LAS CIENCIAS. 10, Enseñanza de Las Ciencias. N° extraordinário, p. 4009 – 4014, 2017. 2017, Sevilla, **Anais**...Sevilla.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos Multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade. 17a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos.; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias didáticas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Ed. Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Inclusiva**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, S. M. et al. O intérprete educacional de Libras: a mediação no processo de avaliação do aluno surdo. **Polyphonia**: Revista de Educación Inclusiva, n. 2, ano 1, p. 131 – 149, 2018.

REVISTA VEJA. **Novo recurso é mais uma opção aos candidatos, que já contavam com auxílios de tradutor-intérprete de libras ou de leitura labial na hora da prova**. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/candidatos-surdos-vao-poder-prestar-o-enem-por-video-prova/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SALINAS, Dino. **Prova Amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como Avaliar?**: Critérios e instrumentos. 17a. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2014.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Ed. Fael, 2010.

SILVA, Fábio Irineu da et al. **Aprendendo Libras como segunda língua**: nível básico. Santa Catarina: NEPES/CEFET, 2007. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Aprendendo-Lingua-Brasileira-de-Sinais-como-segunda-lingua.pdf> Acesso em: 17 fev. 2020.

SILVA, Elias Levi; KANASHIRO, Elaine. Avaliação Visual da Aprendizagem: uma alternativa para os alunos surdos. **Estudos de Avaliação na Educação**. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688 – 714, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3111>. Acesso em: 10 jul. 2019.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

ZARA, Reginaldo A.; RIEGER, Camila P. E. Diagnóstico da Aprendizagem do Aluno Surdo através de mapas conceituais: dificuldades e limitações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 10., 2015, Aguas de Lindoia, **Anais...** Aguas de Lindoia, ABRAPEC, 2015. p. 1 - 8.



*Por uma avaliação que permita, a cada um, demonstrar o seu conhecimento, do seu jeito, e que estimule o compartilhamento e o respeito pelas diferentes formas de ser, perceber e intervir no mundo.*

## **ANEXOS**

## ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: PRESSUPOSTOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS - PB

**Pesquisador:** Adriana Moreira de Souza Corrêa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 13555119.3.0000.5294

**Instituição Proponente:** Campus Avançado "Maria Elisa de Albuquerque"

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.441.765

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa vinculado a uma dissertação para a obtenção do título de Mestre em Ensino no qual se busca analisar a relação entre as concepções e práticas dos professores na avaliação dos estudantes surdos em classes inclusivas do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Cajazeiras – PB. Será utilizado o método de estudo de caso, para identificar essas adequações, recorreremos ao diário de campo com o registro das aulas, aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes nessas classes e à entrevista com educadores (12 professores, 2 intérpretes e 1 gestor).

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar a relação entre as concepções e práticas dos professores na avaliação dos estudantes surdos em classes inclusivas do ensino fundamental da rede pública da cidade de Cajazeiras – PB.

**Objetivo Secundário:**

- Verificar a organização escolar disponibilizada para atender aos alunos surdos que estudam em classes inclusivas em uma escola de ensino médio da rede pública da cidade de Cajazeiras-PB.

**Endereço:** Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN  
**Bairro:** Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.441.765

- Identificar as concepções dos professores que atuam em classes inclusivas sobre a avaliação do surdo.
- Relacionar as concepções às práticas avaliativas propostas pelos professores que atuam em classes inclusivas com surdos uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Cajazeiras - PB.
- Discutir as experiências de práticas avaliativas (estratégias e instrumentos) voltadas para o surdo apresentadas por estes docentes à luz da literatura da área.
- Socializar as experiências de avaliação observadas com os professores participantes através de um caderno pedagógico temático sobre avaliação do surdo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram apresentados no projeto e também nos documentos obrigatórios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem escrito e bem fundamentado. Mostra, também, pertinência quanto ao seu objetivo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados de forma adequada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O referido projeto atendeu às demandas apontadas em sua primeira versão e encontra-se de acordo com a resolução CNS 466/12 no momento de sua apreciação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1348394.pdf	10/06/2019 12:47:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Avaliacao_projeto_CEP_final_alterado.docx	10/06/2019 12:46:32	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito

**Endereço:** Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN  
**Bairro:** Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

Continuação do Parecer: 3.441.765

Outros	Carta_resposta_as_pendencias.pdf	07/06/2019 10:50:46	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Cronograma	Avaliacao_cronograma_alterado.docx	07/06/2019 10:39:57	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Outros	Avaliacao_Entrevista_professor.docx	07/05/2019 19:23:21	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Outros	Avaliacao_entrevista_interprete.docx	07/05/2019 19:22:16	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Outros	Avaliacao_entrevista_gestor.docx	07/05/2019 19:19:35	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Outros	Avaliacao_declaracao_inicio_pesquisa.pdf	07/05/2019 19:13:32	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Outros	Avaliacao_carta_de_anuencia_escola.pdf	07/05/2019 19:10:15	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Outros	Avaliacao_Carta_de_anuencia_9a_gerencia.pdf	07/05/2019 19:09:29	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Outros	Avaliacao_TermoGravacaoVoz.docx	07/05/2019 19:07:51	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Avaliacao_TCLE_interprete_gestor.docx	07/05/2019 19:05:51	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Avaliacao_TCLE_docente.docx	07/05/2019 18:55:08	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Orçamento	orcamento_avaliacao.docx	07/05/2019 18:47:06	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_adriana_avaliacao07052019.pdf	07/05/2019 18:41:13	Adriana Moreira de Souza Corrêa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MOSSORO, 05 de Julho de 2019

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Pablo de Castro Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN  
**Bairro:** Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br



## ANEXO C: INSTRUMENTO DO CONSELHO DE CLASSE: REFLETINDO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM

### Conselho de Classe: Refletindo o Ensino e a Aprendizagem

A reunião do Conselho de Classe é uma oportunidade de reunir os professores e a gestão escolar para refletir sobre a escola e sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Este é um espaço democrático, de construção coletiva de metas e estratégias para que a escola possa cada vez melhor atender as demandas da comunidade escolar.

Cartilha de Orientações para o 2º bimestre – SEEPB

#### OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Refletir sobre o **ensino** e a **aprendizagem** dos estudantes da [REDACTED] no 2º bimestre;
- Diagnosticar, através dos resultados obtidos, possíveis causas para o impedimento da **aprendizagem efetiva** das turmas ou de estudantes individuais;
- Traçar **metas** coletivas para **potencializar a aprendizagem** dos alunos no 3º bimestre e para apoiar os estudantes com baixo desempenho.

#### ROTEIRO

1. Abertura: gestão da escola (*Fazer a acolhida com texto relacionado à temática do encontro – Reflexão sobre o ensino e a aprendizagem; ressaltar a importância do Conselho de classe*) **5 minutos**
2. Os líderes da turma fazem a leitura da carta dos estudantes (*elaborada junto com professor orientador da turma. Na carta há aspectos positivos e aspectos a serem avançados. Deverá ser anexada a cada ata*) **-3 minutos**
3. Os professores se posicionam em relação ao que ouviram durante a leitura. **6 minutos**
4. Os líderes fazem considerações sobre as falas dos professores. **6 minutos**
5. Na ausência dos líderes: os professores elencam os estudantes que precisam de acompanhamento (*Esse acompanhamento pode ser uma conversa com a gestão ou coordenação, uma reunião individual com os responsáveis ou atividades pedagógicas que melhorem sua aprendizagem. A secretária escolar ou coordenação pedagógica faz os registros*) **5 minutos**

#### METAS E ESTRATÉGIAS PARA O 3º BIMESTRE PARA A TURMA

---

---

---

---

---

---

**ESTUDANTES QUE PRECISAM DE ACOMPANHAMENTO** (*Esse acompanhamento pode ser uma conversa com a gestão ou coordenação, uma reunião individual com os responsáveis ou atividades pedagógicas que melhorem sua aprendizagem*)

---

---

---

---

---

---

---

---

#### PROFESSORES DA TURMA (*Assinatura dos professores que estiverem presentes*)

1. Língua Portuguesa \_\_\_\_\_
2. Matemática \_\_\_\_\_
3. História \_\_\_\_\_
4. Geografia \_\_\_\_\_
5. Ciências \_\_\_\_\_
6. Inglês \_\_\_\_\_
7. Arte \_\_\_\_\_
8. Educação Física \_\_\_\_\_
9. Educação Emocional \_\_\_\_\_
10. Ensino Religioso \_\_\_\_\_