



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE-**  
**PROFEI**

**THAYANE NASCIMENTO FREITAS**

**O ALUNO SURDO: UM ESTUDO ACERCA DA AVALIAÇÃO DA**  
**APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO LUÍS - MA**

**2022**

THAYANE NASCIMENTO FREITAS

**O ALUNO SURDO: UM ESTUDO ACERCA DA AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede - PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, para obtenção do título de mestra.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof. Dra. Ivone das Dores de Jesus.  
Coorientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento.

**SÃO LUÍS - MA**

**2022**

Freitas, Thayane Nascimento.

O aluno surdo: um estudo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva nos anos finais do ensino fundamental / Thayane Nascimento Freitas. – São Luís, 2022.

115 f

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

## FOLHA DE APROVAÇÃO- DEFESA

### O ALUNO SURDO: UM ESTUDO ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede - PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, para obtenção do título de mestra.

Área de Concentração: Formação de Professores.

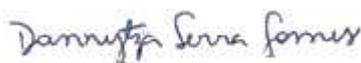
Orientadora: Prof. Dra. Ivone das Dores de Jesus.  
Coorientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento.

Aprovada em 11 de outubro de 2022



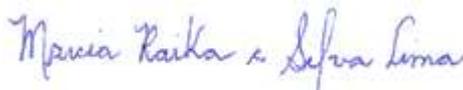
---

Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus (PROFEI/UEMA)  
Orientadora- Presidente



---

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes (PPGL/UFC)  
Examinadora Externa



---

Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima (PROFEI/UEMA)  
Examinadora Interna

## AGRADECIMENTOS

Enfim concluo mais um dos meus sonhos, que é ser mestra!

Escrever uma dissertação não é nada fácil, partindo desse princípio, reconheço que só foi possível com o incentivo, amor e força de muitas pessoas que encontramos no início, meio e fim de todo o processo da pesquisa, assim, tenho muito a agradecer.

Primeiramente agradeço a Deus, que é fonte da minha existência, por proporcionar-me oportunidades de realizar meus sonhos e de ter uma vida ascendente ao lado das pessoas que amo, por sua infinita bondade e amor.

Aos meus pais Lúcia e Francisco, que mesmo sem compreender todo o processo científico que perpassa o mestrado, mas, me apoiaram nos momentos desafiadores, entenderam minha ausência, incentivaram-me a alcançar essa conquista com muito amor, carinho e respeito. Amo vocês!

Aos meus queridos irmãos Thaciél e Thiciane, que acreditam no meu potencial, me apoiam e se preocupam com meu bem-estar, mesmo que a vida adulta não nos permita um contato físico tão grande, mas sinto o amor e o carinho a todo o momento. Afinal, ter um irmão é ter, para sempre, uma infância lembrada com segurança em outro coração. Amo vocês!

Aos meus padrinhos, tios, cunhados e familiares pela torcida direta e indireta para essa conquista, ao meu avô materno e minha tia Fátima (ambos *in memoriam*) pelos grandes ensinamentos de vida, e por apoiar minha mãe a investir em nossa formação acadêmica.

Agradeço imensamente à minha orientadora Ivone, pelos ensinamentos, discussões, apoio e paciência com que conduziu todo o processo de orientação, me fazendo rever conceitos acerca da pós-graduação, mostrando como pode ser leve e cheio de afeto.

Sou grata pelo meu querido coorientador Francisco Juscelino, por ter me acolhido com empatia, me orientado para as melhores escolhas na escrita acadêmica, além de ser um profissional que tanto admiro pela agilidade, coerência e paciência para com o seu trabalho, e compromisso com seus alunos, meu muito obrigado!

A Nádia Fernanda, por ter sido motivadora desde o início de seleção do mestrado, feito a função também de coorientadora mesmo que informalmente, ter proporcionado debates e discussões sobre a temática para me fazer evoluir academicamente, pela paciência e carinho. muito obrigada!

Aos meus professores do PROFEI/UEMA que conduziram as disciplinas com tanto amor à Educação Especial e Inclusiva, fazendo jus ao nome do programa do mestrado, respeitando o desenvolvimento de cada aluno, mostrando todo o profissionalismo, em destaque

a professora Márcia Raika e Silva Lima que sempre se colocou à disposição para nos atender e com delicadeza conduzir uma orientação zelosa na minha banca de qualificação.

Agradeço também as minhas ex-professoras e amigas que a Libras me deu, que participaram desse momento na torcida e cedendo materiais sempre que precisei, a minha eterna professora Dannytza Serra pelos incentivos ao ingresso na pós-graduação e também por participar enquanto banca da minha qualificação e defesa do mestrado.

E, a todos os meus queridos amigos do mestrado, em especial ao Tarcísio Welvis, que é meu irmão de vida, que sonhou comigo entrar no mestrado (e deu certo!), foi companheiro de publicações, de dificuldades e de muitas descobertas, e aos demais amigos que fiz no PROFEI/UEMA que vivenciaram comigo toda essa trajetória e que agora, também compartilham da minha vitória! Obrigada!

“Defino a avaliação como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.”

CIPRIANO LUCKESI (2006, p.172)

## RESUMO

Compreendemos o ato de avaliar como uma prática na atuação do docente, e a compreensão dela merece ser aprofundada, para verificar se esse instrumento avaliativo está contribuindo para o processo de ensino aprendizagem dos alunos e, nesse estudo, em questão, dos alunos surdos. Tendo como referencial autores como: Alvez (2010); Caldeira (2000); Fernandes (2007); Luckesi (2005;2006;2011); Santos e Paulino (2008); Strobel (2008). Esta pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva -PROFEI, no campus da Universidade Estadual do Maranhão, e teve por objetivo geral analisar a avaliação da aprendizagem para o aluno surdo realizada pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual da cidade de Teresina-PI. A pesquisa em evidência, tem uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, que foi desenvolvida em encontros presenciais e *online* na escola que os professores lecionam. O universo amostral é constituído por cinco professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola Estadual na cidade de Teresina-PI. Os dados foram gerados através de entrevistas semiestruturada e questionário à luz da Análise de conteúdo de Bardin (2011). Após análise dos dados, foi elaborado como produto educacional dessa pesquisa, um caderno pedagógico com propostas de avaliação inclusiva para alunos surdos em formato *E-book*. É perceptível notar que a falta de formação na área da Educação especial na perspectiva inclusiva, faz com que os professores não compreendam que a avaliação da aprendizagem possa ser um instrumento ou prática capaz de incluir o aluno surdo, fato que os tornam desconhecedores de avaliações inclusivas, oriundos da falta de formação continuada. Acreditamos que esta pesquisa fomentará ações reflexivas na construção de avaliações inclusivas e coerentes à necessidade do aluno surdo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da aprendizagem. Aluno surdo. Educação Inclusiva. Formação continuada. Produto Educacional.

## ABSTRACT

We understand the act of assessment as a part of the teacher's performance, and its understanding should be deeper examined, in order to verify whether this assessment tool is contributing to the student's teaching-learning process or not, specifically focusing on deaf students. Our theoretical framework is based on authors such as: Alvez (2010); Boiler (2000); Fernandes (2007); Luckesi (2005; 2006; 2011); Santos and Paulino (2008); Strobel (2008). This research has been developed within the Master's Degree Program in Inclusive Education – PROFEI; the campus is located in the State University of Maranhão and its main aim was to analyze the learning assessment process of deaf students, carried out by teachers in the final years of a State Elementary School in the city of Teresina-PI. The forementioned research, involves a qualitative approach, exploratory and descriptive, developed over face-to-face interviews and online meetings at the school where the teachers work. The sample universe consists of five teachers from the final two years of a State Elementary School in the city of Teresina-PI. Data were generated through semi-structured interviews and a questionnaire based on Bardin's Content Analysis theory (2011). After analyzing the data, as an educational product of this research, we elaborated an educational notebook, in *E-book* format, with some proposals for inclusive assessment of deaf students. It is noticeable that the lack of knowledge of Special Education area, within the inclusive perspective, leads the teachers not to consider the idea that the learning assessment is a tool or a practice capable of including deaf students; therefore, due to the lack of recurring training, they also seem unaware of inclusive assessments. We believe that this research will foster reflective practices in order to produce inclusive assessments coherent with deaf student requirements.

**KEYWORDS:** Learning assessment. Deaf student. Inclusive education. Continuing training. Educational Product.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1- Estado da arte.....                                  | 35 |
| Quadro 2- Níveis de avaliação escolar.....                     | 42 |
| Quadro 3- Tipos de avaliação.....                              | 44 |
| Quadro 4- Acessibilidades para aluno surdo.....                | 49 |
| Quadro 5- Escolha das técnicas de coleta/geração de dados..... | 57 |
| Quadro 6- Perfil dos colaboradores da pesquisa.....            | 59 |

## **LISTA DE SIGLAS**

- AEE-** Atendimento Educacional Especializado
- BDTD-** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES-** Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
- CEP-** Comitê de Ética em Pesquisa
- CT-** Comunicação Total
- ICV-** Iniciação Científica Voluntária
- LBI-** Lei Brasileira de Inclusão
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIBRAS-** Língua Brasileira de Sinais
- NEE-** Necessidades Educativas Especiais
- OMS-** Organização Mundial de Saúde
- ONU-** Organização das Nações Unidas
- PAEE-** Público-alvo da Educação Especial
- PCN-** Parâmetro Curricular Nacional
- PEI-** Plano Educacional Individualizado
- PROFEI-** Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede
- SEMEC-** Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- TCC-** Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE-** Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
- TCUD-** Termo de Compromisso de Utilização de Dados
- TIC-** Tecnologia de Informação e Comunicação
- UEMA-** Universidade Estadual do Maranhão
- UFPI-** Universidade Federal do Piauí
- UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b> |
| 1.1      | Resgate memorístico sobre minhas atividades acadêmicas e profissionais na relação com a motivação da escrita da pesquisa..... | 18        |
| <b>2</b> | <b>PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ALUNO SURDO.....</b>  | <b>22</b> |
| 2.1      | Quem é o aluno surdo?.....  | 25        |
| 2.2      | Inclusão Escolar: Modelos Educacionais para alunos surdos ao longo do tempo.....  | 27        |
| 2.3      | Inclusão linguística e Adaptações curriculares para uma avaliação inclusiva.....  | 30        |
| <b>3</b> | <b>AValiação DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAR .....</b>                              | <b>34</b> |
| 3.1      | Estado da Arte: apontamentos de dissertações e teses no período de 2016-2021.....   | 35        |
| 3.2      | Contextos históricos sobre a avaliação da aprendizagem.....   | 38        |
| 3.3      | Documentos legais e normativos: A avaliação em questão.....   | 41        |
| 3.4      | Avaliação para alunos surdos na perspectiva inclusiva: o direito às acessibilidades..   | 47        |
| <b>4</b> | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>53</b> |
| 4.1      | Tipo de pesquisa .....  | 54        |
| 4.2      | Lócus da pesquisa.....  | 55        |
| 4.3      | Colaboradores e amostra .....   | 55        |
| 4.4      | Instrumento e procedimento de geração de dados.....   | 55        |
| 4.5      | Processamento e análise dos dados .....   | 56        |
| 4.6      | Aspectos éticos .....   | 59        |
| <b>5</b> | <b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>  | <b>60</b> |
| 5.1      | Análise do perfil dos colaboradores.....  | 60        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2 A avaliação realizada pelos professores colaboradores aos alunos surdos ..... | 67         |
| 5.2.1 A avaliação da aprendizagem: conceitos e práticas.....                      | 67         |
| 5.2.2 Inclusão do aluno surdo: instrumentos avaliativos.....                      | 72         |
| 5.2.3 Avaliação para o aluno surdo: desafios linguísticos e culturais.....        | 76         |
| <br>  |            |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS .....</b>                                      | <b>83</b>  |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>87</b>  |
| <br>  |            |
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>94</b>  |
| Apêndice A- Projeto da organização do produto educacional .....                   | 94         |
| Apêndice B- Template do Produto Educacional em formato E-book .....               | 96         |
| Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.....                  | 97         |
| Apêndice D- Termo de Compromisso de Utilização de Dados TCUD.....                 | 102        |
| Apêndice E- Declaração dos Pesquisadores.....                                     | 104        |
| Apêndice F- Questionário .....  | 106        |
| Apêndice G- Entrevista semiestruturada.....                                       | 108        |
| <br>  |            |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>110</b> |
| Anexo 1- Declaração de aprovação do Comitê de ética e Pesquisa- CEP/ UEMA.....    | 110        |
| Anexo 2- Carta de Autorização da Escola Pesquisada.....                           | 115        |

## 1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira sobre a educação, a citar a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), asseguram que todos têm direito a educação, preferencialmente, na rede pública regular de ensino, inclusive os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Porém, só foi a partir da década de 1990, que o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas para a realização de intervenções com o PAEE, mas, principalmente, sobre a reestruturação da sociedade de modo a permitir a participação destes em todos os espaços sociais.

Desde então muito se discute sobre os conceitos de “inclusão escolar”, “inclusão educacional” e “educação inclusiva”, que segundo autores como, Bueno (2008) e Mendes (2017), há uma carga ideológica das nomenclaturas direcionadas, que confundem ainda muitos profissionais da educação e do público em geral, dificultando a difusão e compreensão. Conforme o entendimento desses autores, o termo inclusão escolar torna-se adequado, pois surge no sentido de contemplar os alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE), e nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização desses alunos, o ambiente propício para sua escolarização.

O perfil do aluno PAEE segundo o Decreto nº 7.611/2011, é formado por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento<sup>1</sup> e com altas habilidades/superdotação. Nesse bojo, o aluno surdo, em destaque nessa pesquisa, é considerado, pessoa com deficiência pela falta sensorial da audição.

No Brasil, as discussões sobre a educação de pessoas surdas, alcançou maior espaço e representatividade através dos Estudos Surdos que percebe o surdo como um indivíduo social, no qual as diversas identidades representadas pelos sujeitos têm como um de seus constituintes a linguagem, e ainda, na concepção de Skliar (1998), esses Estudos Surdos se deram a partir de pesquisas “[...] onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a cultura surda, [...] são entendidas a partir da diferença[...] do seu reconhecimento linguístico”.

---

<sup>1</sup> O termo “transtornos globais do desenvolvimento -TGD” ainda utilizado na LDB de 1996, está em desuso, visto que no Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), de 18 de maio de 2013, a nomenclatura foi substituída, passando a ser utilizado “Transtorno do Espectro Autista-TEA” e na Legislação nº 12.746, que aborda sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Posteriormente, veio a Lei nº 10.436 /2002<sup>2</sup>, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Decreto nº 5626/2005<sup>3</sup> que legitima a lei citada, fortalecendo a inclusão escolar e linguística do aluno surdo. O aluno PAEE segundo o Decreto nº 7.611/2011, é composto pelas pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Nesse bojo, o aluno surdo, em destaque nessa pesquisa, é considerado pessoa com deficiência pela falta sensorial da audição

Sobre o contexto da inclusão escolar dos alunos PAEE, Pletsh e Glat (2013, p. 19) pontuam que “a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar”, de modo que as práticas desenvolvidas nesse espaço se ressignifiquem, valorizando a subjetividade de cada aluno, portanto, “um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo” (MARIN e BRAUN, 2013, p. 54), sem excluí-lo ou empobrecer o acesso ao currículo.

Pensar em uma escola como direito de todos, é vivenciar um contexto permeado pela diversidade cultural, linguística, política e identitária, em que há uma pluralidade em formas de aprender, assim sendo, há necessidade de diferentes práticas pedagógicas que possibilitem o pleno desenvolvimento do aluno em consonância com suas habilidades.

Quanto aos alunos PAEE vale compreender que “não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local em que a educação seja oferecida e um currículo único” (GLAT e PLETSCHE, 2009, s. p *apud* PLETSCHE e GLAT, 2013, p. 20), dessa forma entendemos que alunos com a mesma deficiência podem não ter um único plano de ensino, pois devem ser consideradas as dificuldades e, principalmente, as habilidades de cada um.

O aluno surdo como PAEE deve ingressar, bem como dar prosseguimento, ao seu processo de escolarização em escolas regulares na perspectiva inclusiva, em que receberão o acesso ao ensino através da sua língua natural, que é a língua de sinais, assim como no Atendimento Educacional Especializado- AEE realizado no contraturno, também um ensino colaborativo visando atender a todas suas necessidades linguísticas e culturais no ambiente escolar, através de metodologias e avaliações inclusivas. no âmbito avaliativo deve ser considerado que avaliar não será apenas um instrumento de aprovação ou reprovação, devendo

---

<sup>2</sup> Art 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002)

<sup>3</sup> CAPÍTULO IV- Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

ser interpretado como um ponto de partida ou contínuo de qualificação que oferecerá ao docente bases consistentes para suas decisões e seu agir pedagógico.

Ao abordarmos a temática de avaliação da aprendizagem, precisamos compreender que é uma ação integrante do processo de ensino e de aprendizagem e que por meio desta é possível uma tomada de decisão ao qual classificamos, qualificamos e ajustamos, e se tratando de processos educacionais, é balizador de novas ações pedagógicas visando um avanço educacional dos alunos.

Para Luckesi (2005), ao refletir sobre avaliação da aprendizagem educacional, a define como um serviço da pedagogia, que se traduz em uma concepção teórica da educação e que conseqüentemente é uma concepção teórica da sociedade, e que não deveria ser exercitada como uma prática neutra e longe de um modelo teórico de sociedade e educação. O autor ainda critica a falta dessa prática, de forma consciente, leva a uma “defasagem no entendimento e na compreensão da prática social”. (p. 28)

Como estratégia metodológica, a avaliação permeia o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dentro da instituição escolar, e conforme a Constituição Federal de 1988, todas as pessoas têm direito à educação, portanto, o público-alvo da educação especial, sobretudo os alunos com deficiência auditiva/surdez, devem estar dentro das escolas e serem avaliados conforme a proposta pedagógica de ensino e aprendizagem para que a avaliação cumpra seu papel fundamental que é o de promover avanços significativos de aprendizagem.

A pesquisa que resulta nessa dissertação, discute sobre a avaliação da aprendizagem de alunos surdos<sup>4</sup> na perspectiva inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental, será contemplada com uma introdução que nos levará a compreender o interesse pelo estudo dessa temática e como ela surge como proposta de investigação, a partir das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora.

O processo de inclusão deve permear todos os âmbitos sociais, nesse estudo especificadamente, abordaremos um dos aspectos, a inclusão escolar, que mesmo a passos lentos vem mostrando avanços significativos para os alunos público-alvo da Educação Especial-PAEE.

---

<sup>4</sup> Utilizaremos o termo “surdo” em consonância com o Decreto nº 5.625/ 2005, no “Art. 2º. que, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”.

A motivação em pesquisar a avaliação educacional para alunos surdos surgiu a partir da interação com a comunidade surda<sup>5</sup> enquanto amiga, aluna, pesquisadora e docente. Dentre as muitas vivências que citarei posteriormente, no item 1.1, destaco um momento como pesquisadora, quando participei de uma ação avaliativa, em que uma aluna surda fazia a prova em dupla com uma ouvinte, enquanto todos os outros faziam avaliação individual. Na oportunidade questionei a professora sobre o contexto, ela então justificou que a prova seria em dupla a fim de que, a aluna surda tivesse uma nota no sistema. Desde então, preocupei-me com a realidade dos meus amigos surdos por ter percebido os agravantes acerca da avaliação interna realizada pelos professores, tornando assim, a avaliação da aprendizagem o objeto de estudo desta dissertação.

Nesse contexto, essa pesquisa, é pautada na seguinte problemática: Como a avaliação da aprendizagem é realizada pelos Professores nos anos finais do Ensino Fundamental para alunos surdos? Buscamos através dessa indagação inicial, inquirir respostas para entender o processo de avaliação que os alunos surdos recebem, porquanto acreditamos ser um instrumento/processo que auxilia na inclusão deles nas escolas, fazendo parte do pleito educacional.

Para responder a problemática, elencamos como **objetivo Geral**: Analisar o processo de avaliação da aprendizagem realizada por professores nos anos finais do Ensino Fundamental direcionado ao aluno surdo em sala de aula regular em uma escola estadual na cidade de Teresina-PI, e como **objetivos específicos**: compreender como os documentos legais vigentes nas esferas federal, estadual e municipal contemplam a avaliação educacional para alunos com deficiência auditiva; identificar quais estratégias avaliativas são utilizadas pelos professores com os alunos surdos; selecionar práticas de avaliação para alunos surdos, incluídos, como estratégia metodológica que viabilize o processo de escolarização desses educandos; elaborar um caderno pedagógico em formato *e-book* com propostas avaliativas inspiradas nas diretrizes legais e nas necessidades do aluno surdo.

A avaliação educacional engloba os processos de escolarização, envolvendo a vida pessoal do aluno, suas especificidades (LUCKESI, 2011), além dos recursos que precisam ser disponibilizados para que ele venha adquirir e desenvolver outros sentidos que não esteja apenas associada à sua deficiência, e esse instrumento não deve ter somente por objetivo

---

<sup>5</sup> Compreende-se como sendo um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos, nela pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (STROBEL, 2008)

planejar a prática didática, mas para também repensá-la, fazendo uma autoavaliação docente. Em relação ao aluno surdo, o Decreto Federal nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) em seu capítulo VI, artigo 14<sup>6</sup>, aborda algumas diretrizes quando a avaliação.

Corroborando a uma avaliação mais inclusiva, que leva em consideração todos os processos de aprendizagem, refletindo em uma análise das metodologias e práticas docentes, pois entendemos que para o ensino em turmas inclusivas não deve ocorrer a predominância de uma única estratégia ou de um único recurso de aprendizagem para todos os alunos, pois reafirmamos que são públicos pluriculturais, sendo indispensável a avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada aluno, respeitando suas especificidades. (ZERBANO; MENDES, 2018)

O tema foi desenvolvido através de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza aplicada. De acordo com Godoy (2006) a pesquisa de caráter qualitativa, ocupa um reconhecimento entre as possibilidades de estudar um fenômeno que envolve os seres humanos e suas relações no meio social em que está inserido. O estudo conta com uma pesquisa bibliográfica que compõe o referencial teórico do trabalho. Os dados serão colhidos através de entrevistas e questionários com os participantes da pesquisa. A partir da interação entre pesquisadora e colaboradores e com os dados coletados/gerados foram desenvolvido um produto, composto por um caderno pedagógico (em formato *e-book*) com propostas avaliativas que poderão ser utilizadas por professores do Ensino Fundamental- anos finais que tenham alunos Surdos.

A dissertação está organizada em seis capítulos, contando com essa introdução que aborda sobre a justificativa, problema, objetivos, contextualização do objeto de estudo, metodologia, e um breve memorial expondo a motivação da pesquisadora com a temática. No segundo capítulo, intitulado “Avaliação da aprendizagem para alunos surdos: reflexões sobre o processo de avaliar”, é apresentado o estado da arte sobre o objeto de estudo a nível nacional em dissertações e teses, assim como uma discussão histórica acerca da avaliação escolar, também discutimos os documentos legais e normativas sobre a avaliação e, por fim, um debate sobre avaliação para alunos surdos na perspectiva inclusiva utilizando as acessibilidades.

No terceiro capítulo denominado “Público-alvo da Educação Especial: o aluno surdo”, trazemos uma discussão primordial afim de apresentar o aluno surdo como sujeito de direitos. É abordado a inclusão linguística do aluno surdo com o uso da Língua Brasileira de sinais-

---

<sup>6</sup> Art. 14: [...] VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Libras, também, a inclusão escolar, remetendo as modalidades educacionais ao longo da história da educação de surdos e expusemos sobre as adaptações curriculares segundo as leis e normativas educacionais brasileiras.

O quarto capítulo é dedicado a mostrar todo o procedimento metodológico da pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. O quinto capítulo apresenta nossas análises e discussões obtidas, alinhando a geração de dados com a discussão teórica e o resultado dessas auxiliaram para a elaboração do produto educacional dessa dissertação que também está detalhada no capítulo.

O sexto capítulo são nossas considerações finais, respondendo aos nossos objetivos específicos, assim como as contribuições para futuras pesquisas. Por último, temos as referências consultadas que contribuíram para embasar essa dissertação.

A importância desse trabalho consiste na análise dos processos e instrumentos avaliativos realizada pelos docentes com alunos surdos no sistema regular de ensino, através de observações e relacionando-a com a fundamentação em teóricos que versam sobre a temática discutida neste estudo. esta pesquisa é relevante para os docentes, gestores escolares, graduandos e outros que se interessem pela temática, assim como auxiliar na construção de práticas avaliativas que contribuirá para o conhecimento da vida escolar desses alunos e, conseqüentemente, a compreensão de direitos e deveres garantidos por leis voltados para a educação dos surdos que devem acontecer de forma diferenciada devido a sua diferença linguística, contribuindo para elaboração de um projeto pedagógico educacional mais inclusivo.

### **1.1 Resgate memorístico sobre minhas atividades acadêmicas e profissionais na relação com a motivação da escrita da pesquisa**

A minha<sup>7</sup> curiosidade quanto a área de Educação Especial, me acompanha desde a infância, na Educação Básica, pois trago em minhas memórias recordações de um amigo de sala que estudou comigo durante quatro anos, no Ensino Fundamental, sendo ele autista. Eu o observava e sofria pela exclusão que ele passava por ter uma fala infantilizada, ser mais velho, não acompanhar todos os conteúdos de forma satisfatória, ter maior estatura que os demais e as estereotípias comuns do transtorno.

Como naquela época, entre 1999 a 2003, a questão da inclusão ainda não era tão disseminada, não havia salas multifuncionais e nem professores especializados para trabalhar

---

<sup>7</sup> Para essa narrativa introdutória, farei menção a 1ª pessoa do singular, pois abordarei conteúdos a respeito da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional relacionada ao objeto de estudo dessa dissertação.

com o Atendimento Educacional Especializado, portanto, os professores não tinham capacitações para trabalhar com esses alunos, assim como orientar os demais alunos a incluí-lo, o *bullying* acontecia de várias maneiras na sala, e eu sempre fui muito sensível a causa, chegava a brigar verbalmente e fisicamente com outros colegas para defendê-lo, eu sofria *bullying* por conta disso também, pois eu sabia que quando ele se estressava com os colegas, ele machucava-os e era penalizado pela escola por isso, mas só eu sei o quanto cresci, aprendi e me humanizei mais ainda com ele, inclusive aprendi a cantar em inglês, a disciplina em que ele tinha melhor desempenho. Infelizmente por questões familiares, ele não chegou a cursar o Ensino Fundamental completo e evadiu-se da escola.

Na adolescência comecei a ter contato com pessoas surdas, nesse período eu tinha uma amiga surda que entrou na escola de forma tardia, tendo em vista que as pessoas por serem surdas, segundo a história, adentram as escolas tardiamente. Esta amiga surda em sua vida escolar, por conta da surdez, sofria *bullying* e a falta de acessibilidade fazia com que ela fosse promovida de forma automática pelo sistema. Por essa razão tinha seu processo de ensino-aprendizagem muito comprometido por parte do sistema e dos professores. Ciente dessa necessidade eu a acompanhava e percebia essa enorme dificuldade, embora ainda não entendesse como se dava o processo escolar, pois só tinha a visão ainda de aluna de Educação Básica.

Eu sempre soube que queria ser professora, tanto por admirar a profissão e pelo fato da minha mãe trabalhar como professora por um tempo de sua vida. No intento de mudar a realidade da minha comunidade através do conhecimento, me inscrevi em todos os vestibulares em licenciatura para participar diretamente desse processo escolar.

Durante minha graduação em Pedagogia, me identifiquei bastante com as disciplinas de Libras e Educação Especial, pela proximidade pessoal com as temáticas. Desde o meu primeiro período do curso, tinha interesse em fazer estágio para conseguir alinhar teoria com prática, assim consegui estágio extracurricular em uma escola privada em Teresina. Logo nesse primeiro contato com a docência, mesmo sendo auxiliar da professora titular, aprendi muito sobre a docência, pude acompanhar de perto vários procedimentos de inclusão com um aluno surdo na Educação Infantil.

Nessa última experiência deu para perceber que muitas tentativas de inclusão eram baseadas em uma mera integração, o que fez com que esse aluno não se desenvolvesse a contento, e a culpa do insucesso escolar, era atribuído à deficiência. Com anseio de conhecer

mais o campo prático, durante toda a graduação fiz estágio, tanto curriculares quanto extracurriculares.

Em relação a avaliação de alunos surdos, minha curiosidade se iniciou depois de entender um pouco melhor sobre o processo avaliativo na graduação, e posterior quando fui a campo começar a desenvolver pesquisas, tive oportunidade de ser monitora voluntária na disciplina de Libras, participei de eventos, nos quais tive oportunidade de publicar artigos sobre essa temática inclusiva. Fui aluna de iniciação científica voluntária - ICV, pesquisando sobre afrodescendentes e cotas, que é outra área que me chamava atenção, pois também trata da temática de inclusão, só que com viés racial. Levei esses estudos também para o Trabalho de Conclusão de curso – TCC, pesquisando sobre interação de alunos surdos negros no ensino regular, levando em consideração as duas características que promovem exclusão social e educacional, o fator racial e linguístico. Ainda nesse período fiz vários cursos na área de Libras voltados a conhecer e usar a língua mais fluente.

Nas minhas experiências enquanto pesquisadora, participei de vários momentos de interação com os alunos surdos em escolas regulares, e comecei a perceber e me preocupar com as estratégias avaliativas que os professores faziam com esses alunos, que eram: atribuição de nota (mesmo sem o aluno ter participado das atividades); sentar ao lado de um colega ouvinte<sup>8</sup> para copiar a prova do mesmo; deixar que usem o livro para pesquisa (enquanto os ouvintes não podiam); utilizar apenas avaliações escritas sem apoio visual; vincular a avaliação como um mero instrumento de aprovação e reprovação; fazer uma avaliação escrita diferente dos demais com conteúdo de séries anteriores, de forma infantilizada; e outras estratégias incoerentes com a inclusão e as necessidades linguísticas dos surdos.

Ao terminar a graduação, fiz duas pós-graduações *Latu Sensu*, uma sobre Educação Especial com docência superior e outra em Libras. Posteriormente fiz uma graduação em Letras-Libras, todas essas ações com intuito de construir mais conhecimentos para incluir meus futuros alunos, o que me impulsionou mais ainda para a pesquisa de instrumentos pedagógicos que promovam a inclusão escolar desses discentes.

Após me formar em Pedagogia, passei em dois concursos para a Educação Básica na rede pública, e optei por assumir o concurso na minha cidade natal no ano de 2015. Logo no início me deparei com alunos PAEE, inicialmente foi desafiador, apesar de já ter uma formação específica para atender a esse público, mas com o apoio da gestão escolar, conhecendo melhor os alunos e metodologias, consegui avanços nos processos de ensino-aprendizagem desses

---

<sup>8</sup> Consideramos ouvintes aquelas pessoas que utilizam o sentido oral-auditivo para manter comunicação.

alunos, mas somente no ano de 2020 tive em minha turma uma aluna surda, a qual acompanhei por pouco tempo presencial, já que fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19<sup>9</sup>, e precisamos suspender as aulas e ficar apenas no Ensino Remoto, mas com essa experiência, deu para entender melhor sobre esses processos avaliativos e inclusivos, não mais somente enquanto pesquisadora, mas como professora.

Todas essas minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, marcaram minha vida, mas pesquisar sobre a educação especial e inclusiva, especificadamente sobre a avaliação para alunos surdos, me instigou e mostrou-me a necessidade de aprofundar minhas pesquisas.

Na busca de continuar crescendo no meio acadêmico e profissional, submeti-me ao processo seletivo do Mestrado Profissional- PROFEI/UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), essa pós-graduação *Stricto Sensu*, área pela qual tenho interesse pessoal/profissional, e pesquisar sobre avaliação para melhorar minha prática de forma coerente com essa aluna surda e outros que virão, assim como dar suporte a partir do produto educacional dessa dissertação para meus colegas de profissão, pesquisadores da área, gestores e toda a comunidade escolar.

---

<sup>9</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. (BRASIL, 2020)

## 2 PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ALUNO SURDO

Na constituição da sociedade, as políticas públicas desempenham importante papel, pois buscam melhorias para os problemas sociais, dentre eles legislações voltadas para educação inclusiva, onde os organismos internacionais influenciam no intuito de tornar estas ações globais, e suscitar políticas públicas coerentes com a realidade de cada país.

Os autores Pavezi e Mainardes (2018) nos alertam para a necessidade de conhecermos o contexto histórico e político em que aconteceu a construção de determinada política pública, e afirma Evangelista (2012) que quando consideramos aspectos históricos e sociais da época em que foram criados tais documentos, faz com que compreendamos os resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico.

Ao analisarmos alguns dos principais documentos internacionais que influenciaram as políticas públicas nacionais sobre a educação inclusiva, é possível perceber um avanço no que tange o acesso à educação e a tentativa de superação da “exclusão” em instituições de ensino regular quanto à matrícula nas escolas por lei.

Reverendo o histórico, percebemos que há uma legislação vasta para o processo de inclusão social e educacional em território nacional, mas ainda não acontecem a contento pelos agentes públicos. Precisamos expandir o conhecimento referente aos documentos relacionados à educação especial e inclusiva, para que não se encerrem apenas nos especialistas da área, mas que multipliquem para que todos estejam envolvidos e cientes dessas políticas para que se cobrem a implementação delas, e tornemo-nos em uma sociedade consciente do seu papel.

Ampliando essa ideia, temos que as Políticas, principalmente as de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva começaram de fato a se fortalecer a partir de uma agenda global, na década de 1990, com orientações internacionais que influenciaram o Brasil para fomentar outras políticas públicas nacionais de propostas de formação docente para atuar junto aos alunos com deficiência, que “[...]apesar da influência dos organismos internacionais, ocorreram transformações internas nas Políticas de Educação Especial no Brasil, favorecidas por comunidades epistêmicas e movimentos sociais locais.”(BORGES e TORRES, 2020, p.148)

Borges e Torres (2020), destacam que os organismos internacionais começam a incluir a educação em suas agendas, a partir de 1990, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e nessa oportunidade pública relatórios e documentos orientadores aos países participantes dessa Conferência, “[...] documentos são: A educação para

todos (1990), A educação ao longo da vida (1993) e, ainda, Educação, um tesouro a descobrir (1996).” (PEREIRA, 2008).

Porém, é nítido que há contradições nos textos diretivos com as realidades vividas pelos alunos com necessidades educacionais especiais dentro das escolas e dos espaços sociais. Pois alguns textos diretivos, como a Convenção da Guatemala (1999), que no Brasil foi promulgada pelo decreto nº 3.956/2001, traz em seu texto que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e civis que as demais pessoas, tornando crime a discriminação com base na deficiência. É garantido também na Constituição Federal, o direito a educação para todos, e a educação especial faz parte desta pauta.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contribuiu para a intensificação do debate e delineou as diretrizes orientadoras para a política brasileira, onde ficou definido qual grupo específico de sujeitos seria público-alvo da educação especial.

Enquanto que, na nossa realidade, vivemos em um paradigma de inclusão, ou pelo menos na busca dessa inclusão escolar e social, que vem mudando aos poucos a vida das pessoas com deficiência, mas que a meu ver ainda se faz de forma lenta, visto que ainda não temos tantos profissionais conscientes sobre a importância da inclusão, e de como fazê-la, mesmo tendo os textos diretivos, pois precisam sair da ideia de que inclusão seja apenas “aceitar” uma criança com deficiência em sala e “atuar” suas especificidades com atividades nada direcionadas as suas necessidades, apenas para mantê-las ocupadas, e o árduo trabalho de conscientização macro para a sociedade sobre a inclusão social destes sujeitos em um mesmo território geográfico.

Ross (2002) afirma que a “Educação Inclusiva” supõe o compromisso das escolas e comunidades em educar todas as crianças que nela vivem, contemplando em seus documentos institucionais um projeto político que aborde as diferenças e necessidades dos educandos, fazendo com que essa pluralidade seja um recurso e estímulo à criatividade e interação entre os alunos.

As ações políticas dos dirigentes, em que são colocadas como intencionais e organizadas para “[...] proteger, assistir, manipular e perpetuar a dependência das pessoas com necessidades especiais, situadas no conjunto das classes trabalhadoras e subalternas da sociedade” (ROSS, 2002 p.221), pois segundo este autor, ao invés de serem neutras as ações políticas, elas corroboram para tornar as pessoas com Necessidades Educativas Especiais- NEE, incapazes, assexuadas, passivas e indiferentes aos direitos de todos os cidadãos em ordem social,

perpetuando os mitos entre o que julgam ser os “capazes e incapazes” nos processos decisórios da sociedade.

Ainda segundo o supracitado autor, nos alerta que enquanto escola, carregada de política em sua essência, passe a compreender as necessidades políticas dos alunos PAEE que são reduzidos socialmente à condição de “inclusão” e “diversidade”, enfatizando que é tarefa da escola “[...] compreender-lhes os conflitos, as utopias de lutas inacabadas, as estratégias de resistência ao preconceito e às discriminações sociais, as esperanças e os medos, de tal modo que ao tentar silenciá-los, a escola não distorça a história, a vida e a organização dos sujeitos.” (ROSS, 2002, p.225).

A escola tem o compromisso de formar o cidadão e fazê-lo compreender que o seu papel na sociedade é transformá-la em uma sociedade que preze pela igualdade, que nenhum triunfe de maneira exponencial sobre o outro. Embora ainda estigmatizados de forma negativa pela sociedade neoliberal, os sujeitos com NEE são guiados por interesses políticos, pois até o “não fazer política” é um modo de fazer.

É necessário para corresponder às diversas necessidades educacionais, os diferentes ritmos de aprendizagem, é imprescindível uma reestruturação social e educativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, capacitação docente e de toda comunidade escolar, incluindo aqueles que não estão diretamente no espaço escolar, pois ainda há uma resistência social quanto à inclusão por parte da sociedade, e assim a prática inclusiva não passa de propostas que não saem na maioria das vezes do papel.

Os docentes, apesar de serem fundamentais no pilar educacional inclusivo, não é o único agente que precisa de formação para lidar com situações conflitantes no processo de ensino-aprendizagem, pois, toda a comunidade escolar e social se configura em valiosos instrumentos para o exercício da cultura inclusiva, para garantir uma qualidade na educação dos alunos e a harmoniosa convivência em sociedade.

É preciso educar para romper as fronteiras dos limites sociais impostos ao longo do tempo, compreender nossos direitos e reivindicar as estratégias de participação política para uma inclusão social e educacional mais justa para todos. O resultado dessa desintegração e despolitização, limitam a sociedade e fazem com que vivamos na passividade e aceitando ações políticas cada vez mais incoerentes com nossas realidades. E infelizmente a exclusão social e as lutas contra esta, ainda ficam restritas para os próprios excluídos, sendo que deveria ser uma luta de todos, em benefício de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 2.1 Quem é o aluno surdo?

Para definir o aluno surdo, é preciso entender as vertentes que permeiam a surdez. Segundo Quadros (2003), podemos definir a surdez através de dois entendimentos, uma que admite a surdez como deficiência, pela falta de um sentido, a audição; e por outro lado, a surdez com diferença, admitindo o surdo como sujeito socioantropológico, e com uma língua e cultura própria, portanto, a autora define como “a concepção clínica de surdez e a sócio antropológica” (QUADROS, 2003, p. 88).

O movimento de inclusão escolar no Brasil iniciou-se na década de 1990, passou a ser amplamente disseminado não apenas para a realização de intervenções com as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre a reestruturação da sociedade de modo a permitir a participação plena da pessoa com deficiência. Posteriormente, entrou em vigência a Lei nº 9394/96, uma legislação que previa uma educação voltada para as pessoas com deficiência, que inclui o aluno com deficiência auditiva, no artigo 58 sobre a educação especial que é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Esse documento oferece legalidade como recurso de suporte na educação do surdo nas escolas, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>10</sup> que consiste em um serviço da Educação Especial que visa a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Neste sentido, o AEE na inclusão escolar tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em ambientes educacionais e, com isso, eleva ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes.

As discussões sobre a educação de pessoas com surdez, que faz parte do grupo PAEE, alcançou maior espaço e representatividade no Brasil, através dos estudos em Educação, que passou a perceber o surdo como um indivíduo social, no qual as diversas identidades representadas pelos sujeitos têm como um de seus constituintes a linguagem.

---

<sup>10</sup> Lei nº 9.394/96 Art.º 4, parágrafo III: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

No ano de 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436<sup>11</sup>, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Decreto nº 5626/2005<sup>12</sup> legitimando essa lei, fortalecendo a inclusão escolar e linguística do aluno surdo. Segundo o Decreto no art. 2º, o surdo é aquele/a que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Para oferecer qualquer serviço educacional para o aluno surdo, é necessário ter a consciência das visões que se tem do surdo, pois na visão clínica, a surdez é vista como uma deficiência, levando em consideração a comunidade ouvinte, fazendo com que o surdo seja inferior a referida comunidade, e deixando-o sempre em desvantagem se comparado a maioria da população (SKLIAR, 1988). Essa visão produzida pela área médica, classifica a surdez em diferentes graus, definindo as possibilidades de desenvolvimento do sujeito surdo decorrente a qual grau de perda auditiva este venha a ter.

Conceber o surdo apenas nessa visão, nos leva a ideia de que este necessita buscar uma “cura”, com uma intervenção clínica, para que chegue o mais próximo de ser “ouvinte” na comunidade, decorre-se na busca de torná-los surdos oralizados, do uso de próteses, implantes e outros métodos para sair dessa “deficiência” que dificulta seu desenvolvimento. (LULKIN, 1998).

Através dos estudos socioantropológicos, o surdo é visto de outra maneira, entende-se que a comunidade surda tem sua diferença cultural e linguística. Nesta visão considera-se o sujeito surdo como um ser com história, língua, costumes e percepções diferentes das dos ouvintes, pela forma como interagem com o mundo. Assim, vários autores, como Wrigley (1996) consideram o surdo como uma pessoa dotada de direitos, que tem uma língua em outra modalidade, pois a língua de sinais é visual-espacial, e constroem sua identidade pautada nessas diferenças, fazendo-se uso de estratégias cognitivas e comportamentais diferentes da maioria ouvinte.

Vale ressaltar que consideramos nessa dissertação, o surdo na visão socioantropológica, e a partir do contexto dessas visões, podemos entender a importância do uso da língua de sinais. Corroborando com Falcão (2007):

A língua de sinais promove a leitura do mundo e habilidades conceituais e reflexivas que resultam em competências de saberes pessoais, sociais e

---

<sup>11</sup> Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL,2002)

<sup>12</sup> CAPÍTULO IV- Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

profissionais em todos os ambientes de convivência familiar, escolar, nas relações interpessoais e no âmbito profissional, desde que, apresentada conceitual e naturalmente desde os primeiros anos de vida. (p.16)

O sujeito surdo que não sabe articular a língua de sinais implica viver em constantes desafios sociais decorrentes das suas dificuldades de interagir com o outro, daí a necessidade da aprendizagem dessa língua. É interessante notar que a maioria dos problemas de aprendizagens de surdos identificadas nas escolas, está ligada às não capacidades linguísticas do professor em fazer uso da língua de sinais.

## **2.2 Inclusão Escolar: Modelos Educacionais para alunos surdos ao longo do tempo**

Quando se fala de educação e inclusão de pessoas com surdez<sup>13</sup>, há inúmeras concepções e discussões em relação a esse tema, que vão desde a abordagem educacional a esse público até legitimidade acerca da língua de sinais. (FERNANDES, 2007).

Nos anos de 1990, iniciou-se os estudos voltados para a Educação dos Surdos no Brasil, os debates conceituais sobre a língua de sinais, o bilinguismo e as consequências dos antigos modelos educacionais baseados em concepções clínico-terapêutico e os reflexos das concepções da visão socioantropológica. Todo esse processo teórico da importância da cultura e identidade surda, foi a partida para o processo de inclusão de surdos na perspectiva inclusiva e da Educação Bilíngue. (FERNANDES; MOREIRA, 2014)

A realidade que os surdos passaram para começarem a ser notados como sujeitos de direitos, que possuem uma língua, cultura, identidade e com direitos educacionais, deu-se através de um processo demorado de políticas educacionais.

Os primeiros professores para surdos surgiram no século XVI, na Europa, quando começaram a acreditar que a pessoa com surdez, antes vista apenas pela visão clínica como um deficiente incapaz de receber educação, agora era capaz de ser instruído. Embora o privilégio de receber ensino curricular fosse ainda restrito para surdos de famílias nobres, sendo escolarizados inicialmente pelo método oral, visando o gozo de direitos civis negados pelo fato de não se comunicarem através da fala oralizada como os ouvintes. (GOLDFELD, 1997)

O oralismo, foi a primeira filosofia educacional definido para o ensino de surdos, sendo discutido através do Congresso de Milão em 1880, fizeram-se presentes no evento, professores de surdos de vários países, prevalecendo nessa discussão a visão dos defensores do oralismo,

---

<sup>13</sup> Pessoas surdas e com deficiência auditiva.

que acreditavam ser a maneira mais coerente de ensinar ao surdo, visto que, a inclusão deles seria facilitada se todos utilizarem a oralização para se comunicar.

Assim, após o congresso, várias escolas passaram a adotar essa filosofia, proibindo o uso de qualquer outro método de ensino que não fosse compatível ao treino oralizado, e como aborda Moura (2000, p.48), “uma das consequências do Congresso de Milão foi a demissão dos professores Surdos e a sua eliminação como educadores”, pois suas metodologias não oralistas iriam dificultar a aquisição da língua oral pelos alunos surdos daquelas instituições.

Acreditava-se que através do oralismo, a criança surda iria ser inserida na comunidade majoritariamente ouvinte e chegar o mais próximo da normalidade, superando a deficiência. Guarinello (2004) menciona que o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento linguístico da criança surda ficam reduzidas com a metodologia oral à uma mera aquisição sistemática da fala, que não abrange todos os campos semânticos da comunicação envolvida tanto no processo de ensino por parte dos professores oralistas, como de assimilação de aprendizagens pelo surdo.

Os surdos recebiam instruções baseados em suas necessidades do modelo clínico que se tinha destes, destacando a falta da audição como subsidio à exclusão social, portanto aprender a falar justificaria a sua integração, e nas instituições escolares os mesmos, segundo Capovilla (2000, p.102) aprendiam a “falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível”, para integrar-se de forma mais eficaz na sociedade ouvinte. A finalidade em si não era de desenvolver conhecimentos científicos assim como os objetivos educacionais voltados para pessoas não surdas da época.

Após mais de cem anos de práticas oralistas que instruíam os surdos na tentativa de correção do seu quadro clínico, na busca da normalização de comunicação entre surdos e ouvintes através da fala oralizada (SKLIAR, 1998), uma série de consequências dessas práticas foram percebidas, sendo a principal, a falha no processo educacional dos sujeitos surdos, resultando em milhões de surdos analfabetos, que não aprenderam a falar como os ouvintes, apenas pronunciavam palavras repetidas mecanicamente sem entender ao certo o que significavam, com isso traumatizando a vida de muitos alunos surdos da época e até hoje quando rememoram essa filosofia educacional. (STREIECHEN, 2012).

Com a percepção das falhas do método oralista imposta aos surdos, Goés (1996) afirma que foi surgindo um outro modelo educacional denominado Comunicação Total- CT, mas entendida como uma metodologia mais aberta e flexível de comunicação, pelo uso de múltiplos

meios de comunicação. Porém, ainda não percebiam o surdo como um indivíduo com cultura, língua e identidade diferente da maioria ouvinte, pois a ênfase era que o aluno tivesse acesso a duas línguas simultaneamente, de forma bimodal, no caso do Brasil, aprender a língua portuguesa e a língua de sinais da época.

Brito (1939) afirma que esse modelo se articula como um desdobramento do oralismo, pois não era possível aprender recebendo instruções de forma bimodal, que a aprendizagem que recebiam da língua de sinais servia apenas para fornecer subsídios para facilitar a aprendizagem do português, e não com um aprofundamento que merecia ter para que fossem fluentes nas duas línguas, dando privilégios a língua oral e escrita.

Nessa abertura para maiores possibilidades de instrução e uso para aprendizagens, a modalidade mista que propunha a CT, supervalorizava as questões gramaticais da língua portuguesa com apoio comunicativo em língua de sinais, gerando uma terceira modalidade comunicativa, conhecida por português sinalizado ou bimodalismo.

A tentativa da CT em amenizar os prejuízos do método oralista não obteve resultados tão satisfatórios, pois o uso do bimodalismo era difícil, por se tratar de duas línguas estruturalmente distintas, visto que o uso da língua portuguesa (oral-auditiva) e a língua de sinais (visual-motora), dificultavam a aprendizagem dos alunos. (BARROS; ALVES, 2019)

A necessidade que os surdos vinham tendo desde o oralismo até hoje, é primeiramente o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos linguísticos, culturais e sociais, assim como ter uma filosofia educacional que valorize sua língua natural para depois terem a aquisição de uma segunda língua, deste modo, em uma estrutura bilíngue.

Segundo Guarinello (2004), a proposta bilíngue foi se construindo, a partir das insatisfações pela falta de pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais e da sua inserção nas instituições, para o supracitado autor essa abordagem educacional tem como objetivo tornar possível o acesso da criança surda à duas línguas no contexto escolar.

Antagônico ao oralismo e a comunicação total, o bilinguismo proposto para a educação de surdos defende que a língua de sinais tenha um espaço efetivo no trabalho escolar, valorizando as características específicas de cada língua, sem que estas se misturem como no bimodalismo, tendo a língua de sinais com mais primazia sobre a língua portuguesa, diferente de como ocorria na CT (simultâneas) e no oralismo (isolada). (LACERDA, 1998; SANTANA, 2007)

A metodologia bilíngue tem seu papel fundamental na história educacional dos surdos, pois nesse modelo, o surdo passa a ser visto como ser sociocultural, que tem sua identidade,

língua e cultura própria, não sendo necessário para seu desenvolvimento social e cognitivo seguir o modelo ouvinte.

Nas escolas voltam as discussões sobre o contato de surdos com seus pares, com professores bilíngues, o uso e disseminação da língua de sinais, para que o surdo possa receber as aprendizagens educacionais com o mesmo ritmo e objetivos delineados para alunos não surdos, assim, assumir uma identidade surda. (GOLDFELD, 1997)

A implementação de escolas que adotem o bilinguismo ainda enfrenta muitas dificuldades, como o fato de a maioria dos surdos não terem tido acesso à Língua de sinais desde a infância ou contato com seus pares, então a grande maioria chega na escola sem conhecimento nenhuma da língua de sinais formal. Para que a educação bilíngue dê certo, é necessário principalmente da presença de professores bilíngues, intérprete e comunidade escolar ativa para aprender a língua de sinais; metodologias adequadas para ensinar uma segunda língua; assim como viver em um ambiente bicultural. (QUADROS, 2006)

### **2.3 Inclusão linguística e adaptações curriculares para uma avaliação inclusiva**

As práticas das salas de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue, isso inclui falar também da avaliação educacional.

Cultivar culturas de inclusão no seio das experiências dos professores, enquanto pessoas e educadores requerem o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade; com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e a participação ativa como sujeito da inclusão (SANTOS e PAULINO, 2008).

Todo esse processo deve se iniciar nas escolas, e a avaliação educacional entra nesse contexto como um instrumento positivo inclusivo, pois avaliação escolar segundo Caldeira (2000, p. 122) é:

[...] um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Com esse pensamento a avaliação é uma etapa sensível do processo de ensino aprendizagem do aluno, pois não somente este é avaliado durante o uso desse instrumento, mas também o docente, que ao se deparar com os resultados dessas avaliações, deve reprogramar toda sua metodologia, analisando de forma dinâmica e construtiva, e um dos seus objetivos dessa avaliação é dar suporte para o professor (LUCKESI, 2011). A fim de não apenas classificar os alunos, mas de fazê-los chegar ao objetivo proposto da atividade docente.

Infelizmente hoje, as escolas não estão oferecendo, de acordo com Garcia (2017), a formação de um aluno/ser social que construa uma vida para além do adaptar-se à sociedade, e sim promovendo uma inclusão que produz um sujeito ciente de suas limitações e conformado com as poucas oportunidades que têm. É perceptível essa realidade quando botamos que poucos alunos do PAEE ingressam em uma universidade, e não participam muitas vezes de avaliações externas por não ter o mínimo de escolarização.

Para que a formação dos alunos PAEE sejam satisfatórias é necessário adaptações curriculares e linguísticas que deveriam acontecer de forma colaborativa, com o ensino colaborativo, ou também denominado de codocência ou coensino (VILARONGA e MENDES 2014). O ensino colaborativo se baseia na parceria entre o professor de uma turma regular e o professor de educação especial, no Brasil, este segundo profissional é conhecido por ser o atuante no AEE.

Assim, sistemas, comunidade escolar, professores, alunos e famílias deverão elaborar um currículo completo que atenda os preceitos de garantias mínimas da dignidade e respeito à aprendizagem, e unirem forças para fortalecer currículos, projetos e planos de aula que aprofundem as necessidades especiais de alunos PAEE, além de estarem atentos às diversidades em todas suas variáveis desse aluno com deficiência.

As adaptações curriculares necessárias para atender os alunos PAEE, segundo Heredero (2010):

[...]pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. (p.198)

Portanto segundo o autor (2010), essas adaptações curriculares propõem uma estratégia didática voltada a facilitar, na medida do possível que os alunos com dificuldades encontrem as melhores condições de aprendizagem da matéria estudada. Quando falamos das adaptações curriculares, não estamos nos referindo a um novo currículo, mas de uma nova perspectiva para

esse currículo, tornando-o mais “dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”. (HEREDERO, 2010 p.200)

Santiago et al. (2015) traz à tona outra discussão necessária quanto as adaptações, que é o “desafio de superar barreiras relativas à homogeneização curricular, aos processos avaliativos que selecionam e classificam os alunos” (p.494), pois há nesses currículos a incoerência da adaptação quando não apresentam práticas mais justas e democráticas relacionadas a considerar o tempo e ritmos individuais dos alunos. E referindo-se à avaliação, que é uma das etapas mais importantes do processo de ensino e aprendizagem escolar, as adaptações ficam mais excludentes para os alunos PAEE, que corroborando com Carneiro (2012) que salienta que:

o que precisa ser adaptado são os instrumentos de avaliação, da mesma forma como outros recursos pedagógicos utilizados para o ensino de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Tais instrumentos devem ser adequados às possibilidades de comunicação dos alunos. [...] As adequações vão depender da trajetória escolar de cada aluno. (p.524)

Portanto, a avaliação permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, onde não só o aluno será avaliado, mas principalmente o professor em sua metodologia, produções e práticas docentes, visto que, em termos didáticos, quando elaboramos um plano de aula ou de curso “é preciso considerar os nossos objetivos (culturas), nossa intenção (políticas) com o grupo, o contexto do grupo (dialeiticidade e complexidade) com o qual iremos trabalhar (práticas)”. (SANTIAGO et al. 2017, p. 646)

A avaliação educacional consequentemente deve ser levada para um contexto pedagógico mais reflexivo, levando em consideração que ela não é apenas um instrumento de aprovação ou reprovação. Mas, deve ser interpretado como um ponto de partida contínuo de qualificação que oferecerá ao docente bases consistentes para suas decisões e seu agir pedagógico.

A análise de Luckesi (2011, p. 171) sobre a avaliação, alinha-se ao que entendemos, pois evidencia que “no caso da avaliação da aprendizagem, estaremos nos dedicando a ultrapassar a ignorância a respeito da qualidade do desempenho do educando, decorrente do ensino-aprendizagem”, ampliando os desafios e metodologias individualizadas, estendendo as reflexões avaliativas para o contexto da educação inclusiva e dos alunos com deficiência, e ainda de forma mais específica nesse artigo, queremos levantar discussões acerca do aluno surdo, que necessita de adaptações linguísticas e curriculares.

Engloba-se na avaliação educacional os processos de escolarização, envolvendo a vida pessoal do aluno, suas especificidades (LUCKESI, 2011) e os recursos que foram disponibilizados para que ele venha adquirir e desenvolver outros sentidos que não esteja apenas associada à sua deficiência. Esse instrumento não deve ter somente por objetivo planejar a prática didática, mas para também repensá-la, fazendo uma autoavaliação docente.

Em relação ao aluno surdo, o Decreto Federal nº 5.626/05 em seu capítulo VI, artigo 14, aborda algumas diretrizes quanto a avaliação, afirmando que se deve “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”, deixando nítido que os professores deverão conhecer a cultura e língua dos alunos surdos para avalia-los. (BRASIL, 2005)

Quando se trata de educação e inclusão de pessoas com surdez, há inúmeras concepções e discussões em relação a esse tema, que vão desde a abordagem educacional para esse público até legitimidade acerca da língua de sinais (FERNANDES, 2007). Todo esse processo de inclusão deve se iniciar nas escolas, e a avaliação educacional faz parte desse contexto como um instrumento positivo inclusivo, pois avaliação segundo Caldeira (2000, p. 122) é:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Analisando documentos como a LDB 9394/96, encontramos abordagens sobre avaliação em sala de aula, e aponta no artigo 24, parágrafo V que “[...]avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996a), mostrando os critérios que devem ser analisado o rendimento educacional dos alunos do ensino fundamental e médio.

No contexto curricular, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC<sup>14</sup>, em vigor desde 2018, traz em seu texto que a avaliação deve levar em consideração:

[...] procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17).

---

<sup>14</sup> Apresentamos aqui a Base Nacional Comum Curricular-BNCC como uma referência curricular nacional que serve de orientação para elaboração dos currículos estaduais, municipais e projetos pedagógicos escolares.

A BNCC em seu texto não traz especificadamente como deve ser a avaliação escolar para alunos surdos, mas os professores devem seguir esse documento como uma referência para seus planejamentos e instrumentos avaliativos para todos os alunos na perspectiva inclusiva.

Por conseguinte, deseja-se êxito educacional de nossos alunos, e em especial os surdos, precisamos ampliar nosso olhar docente e perceber as diferentes realidades que nos cercam dentro de uma sala de aula. Acreditando que a educação se dá num espaço onde estão inseridas pessoas com deficiência, de contextos sócio-político-econômicos diferentes, religiões e classes distintas, faz-se necessário investigar até que ponto a avaliação tem contribuído para a inclusão, aprendizagem e superação de limites de uma pessoa surda.

Nosso desafio então é ter uma Inclusão escolar efetiva. Como um processo infindável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar. E é muito importante lembrar que “ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento”. (HEREDERO 2010, p.199)

O AEE na perspectiva bilíngue, promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da sala comum.

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAR**

Nesse capítulo, abordamos, de início, o Estado da Arte de pesquisas realizadas com o objeto de estudo desta dissertação, apresentamos a avaliação em seu contexto histórico, com abordagem holística e posterior, nos atendo para a avaliação utilizada em ambientes escolares. Conheceremos os tipos, segundo a literatura acadêmica, enfatizando os principais autores que discutem a temática, assim, percebendo a avaliação da aprendizagem enquanto processo de ensino-aprendizagem respaldado nas legislações brasileiras.

#### **3.1 Estado da arte sobre avaliação de alunos surdos: Apontamento de dissertações e teses no período de 2016-2021**

As pesquisas acerca da avaliação da aprendizagem ainda são escassas se comparada a outros eixos do fazer pedagógico, por ser vista ainda como um produto em perspectiva somativa do processo de ensino e aprendizagem. E ao levar a avaliação da aprendizagem para o ensino de alunos com surdez, detectamos raridade em estudos envolvendo o processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos. Nesse sentido, a pesquisa ainda se justifica pela escassez das pesquisas voltadas para o processo avaliativo dos alunos surdos no ensino regular.

Luckesi (2011, p. 171) diz que “no caso da avaliação da aprendizagem, estaremos nos dedicando a ultrapassar a ignorância a respeito da qualidade do desempenho do educando, decorrente do ensino-aprendizagem”, devendo, ampliarmos os desafios e metodologias individualizadas, estendendo as reflexões avaliativas para o contexto da educação inclusiva e dos alunos com deficiência, e especificadamente, queremos levantar discussões acerca do aluno surdo, que necessita de adaptações linguísticas e curriculares, dessa forma os professores precisam levar essa investigação sobre avaliação educacional de forma mais profunda.

Realizamos um levantamento de Teses e Dissertações sobre a temática apresentada acima nos bancos de dados da CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) e do BDTD (Biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações), no recorte temporal de 2016 a 2021, ou seja, nos últimos cinco anos. Utilizamos para a busca palavras chaves como “Avaliação da aprendizagem”, onde encontramos 230 pesquisas no BDTD e 266 na CAPES; “Aluno Surdo”, na BDTD tem 150 e na CAPES 48; com o cruzamento das palavras “Avaliação e Surdez” encontramos apenas cinco trabalhos, como será apresentado no quadro 1:

**Quadro 1:** Estado da arte

| <b>AUTOR(A)</b>                       | <b>TÍTULO</b>  | <b>ANO DE DEFESA</b> | <b>PLATAFORMA</b> | <b>TIPO DE PRODUÇÃO TEXTUAL</b> |
|---------------------------------------|--|----------------------|-------------------|---------------------------------|
| Ane Frank<br>Araújo<br>Talmag         | Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras  | 2018                 | BDTD              | DISSERTAÇÃO                     |
| Wallace<br>Cayke<br>Ribeiro<br>Corrêa | Avaliação e Surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos  | 2018                 | BDTD              | DISSERTAÇÃO                     |
| Paulo<br>Berwanger<br>Ruschel         | Somos Surdos!! Por que nos avaliam como ouvintes??   | 2018                 | CAPES             | DISSERTAÇÃO                     |
| Letícia de<br>Sousa Leite             | Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no Ensino Superior no âmbito da linguística aplicada              | 2018                 | CAPES             | DISSERTAÇÃO                     |
| Roberta<br>Gomes de<br>Araújo         | Avaliação da aprendizagem de discentes surdos: proposta para a disciplina de Língua portuguesa no Ensino Médio Integrado | 2020                 | CAPES             | DISSERTAÇÃO                     |

Fonte: Autoria própria

O quadro nos detalha as temáticas pesquisadas sobre a avaliação em diferentes contextos educacionais, todos em nível de mestrado, os defendidos em 2018 são mestrados acadêmicos e o de 2020 é mestrado profissional resultando um produto educacional. Todas as pesquisas são qualitativas e de campo, com focos diretamente ligados na avaliação da aprendizagem, há coerência nas ideias dos autores, porém divergem quanto as diversas perspectivas, pois há pesquisas com temas focados na avaliação como inclusão ou instrumento, e formação de professores.

Talmag (2018) discorre em sua pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, investigando sobre a prática de avaliação da aprendizagem realizada com alunos surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública de Fortaleza-Ceará. Os resultados que a autora encontrou, nos revelam que com a formação docente adequada para o aluno surdo, a efetiva avaliação da aprendizagem vai se alinhar com as atuais Avaliações Educacionais e da Educação Inclusiva. E aponta que as dificuldades da avaliação que foram apresentadas pelos alunos são coerentes com as dificuldades também apresentadas pelos professores, como o uso da Língua Portuguesa como segunda língua.

Na sua dissertação, Corrêa (2018) analisa os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos, em matemática, na visão dos professores. Levanta a discussão também da necessidade de os professores conhecerem os diversos aspectos que norteiam a cultura surda e que contempla a identidade dos alunos com surdez em sala, assim, faz reflexões sobre os métodos avaliativos que são aplicados aos alunos na disciplina de matemática pelos professores. Em suas conclusões o autor pontua categorias de ordem social e pedagógica em relação a avaliação de alunos surdos na disciplina de matemática.

Ruschel (2018) buscou na sua pesquisa as percepções dos acadêmicos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância em duas dimensões: o modelo desenvolvido e os instrumentos aplicados. O Locus da pesquisa se deu em um pólo de ensino superior semipresencial na cidade de Manaus (AM). Para sustentar sua temática o autor apresenta a visão socioantropológica adotada por ele no trabalho e caracteriza a educação a distância-EaD como uma modalidade de ensino que também deve ser pautada nas políticas de inclusão. Este também faz conclusões sobre as dificuldades dos surdos quanto à língua portuguesa, e que é empregada no modelo de avaliação, enfatizando que os instrumentos avaliativos aplicados devem considerar as especificidades do aluno surdo, assim repensando a pedagogia em suas práticas.

Leite (2018) analisou como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2012 a 2017, que recebeu uma aluna surda. Ela pôde constatar que os processos avaliativos mais adequados às necessidades da aluna “foram aqueles que contemplaram a sua condição linguística, quais sejam, correção das atividades avaliativas considerando a sua segunda língua, as provas “orais” (que eu chamaria de provas visuais) em que a aluna pôde expressar os seus conhecimentos em Libras via mediação dos intérpretes” (p.167), e outras ações que a autora citou no decorrer da dissertação que eram previstas por lei. Concluiu que a proposta avaliativa mais adequada à especificidade do surdo, é a avaliação com um foco mais formativa, pois visa favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Em seus estudos, Araújo (2020) faz uma investigação sobre as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí-IFPI. Enfatiza em suas conclusões que os professores “compreendem a necessidade de uma avaliação da aprendizagem adequada às necessidades linguísticas dos alunos surdos, mas não sabem como construir este instrumento” (p.19), essa constatação demonstra o avanço que as

instituições de ensino superior estão tendo com as políticas de inclusão. A autora ainda apresenta que no momento avaliativo os profissionais tradutores/intérpretes de língua de sinais na modalidade educacional não compreendem o seu papel. Por ser um mestrado profissional, a autora produziu um manual de orientação sobre avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa para auxiliar os professores.

Os autores são unânimes em apontar que a avaliação deve respeitar as singularidades da pessoa com surdez nos aspectos linguísticos e culturais. A relevância e falta de pesquisas na área a nível de mestrado e doutorado, requer a emergência de aprofundamentos que contemple a questão interdisciplinar das disciplinas escolares, visto que a maioria dos trabalhos focam apenas na disciplina de língua portuguesa como estudo. Foi possível perceber que há lacunas que ainda necessitam ser estudadas, como a formação inicial e continuada dos docentes para elaboração de avaliações mais inclusivas, a pesquisa voltada para todas as áreas escolares, ciências humanas, exatas, tecnológicas que também utilizam a avaliação como recurso didático de acompanhamento e aprendizagem ativa dos alunos surdos.

### **3.2 Contextos históricos sobre a avaliação escolar**

Ao dialogarmos sobre o processo de “avaliar”, várias concepções surgem como conceito, igualando-o com o mesmo que qualificar, classificar, medir, excluir ou incluir. Dessa forma, abrangendo-o para diversas áreas da vida, seja no âmbito social ou escolar dos indivíduos. A avaliação faz parte de nossas vidas, e a concepção desta, vai variar de acordo com o período histórico e os aspectos político-educacionais, abrangendo uma pluralidade de percepções acerca do ato de avaliar, e que pode ser ainda utilizados para iniciar, mediar ou finalizar processos.

A avaliação que conhecemos atualmente, sucedeu consoante a evolução da organização social, com a necessidade da humanidade com ato de ensinar e aprender, em um processo de racionalização e de institucionalização da escola. Historicamente, o ato de avaliar se faz imprescindível para o conhecimento e desenvolvimento dos aprendentes de cada época.

De acordo Desprebiteris e Tavares (2009) a avaliação segundo a mitologia, data na Grécia antiga, no qual prevalecia a prática de testes orais por meio de perguntas enigmáticas. De forma equivalente aconteceu na China Imperial há cerca de 2.205 a.C, afim de testar seu povo e a diferenciá-los de seus inimigos, com funções de admitir ou demitir trabalhadores de cargos comissionados, assim, evitar a ocupação por pessoas que não tinham o perfil desejado

na função, portanto, a avaliação, chamada então de “exame”, ainda não tinha um caráter educativo e começou a ter função de controle social, perdurando por muito tempo nessa concepção.

A ideia do exame, no século XVI e XVII também já era prática traga pela Companhia de Jesus (Jesuítas), na utilização do *Ratio Studiorum*<sup>15</sup> que se tratava de um documento que organizava os processos pedagógicos, e considerava o exame como um procedimento escolar. Era descrito por Comenius na *Didática Magna* ainda no século XVII, que foi o primeiro grande tratado sobre o tema, descrevendo como devem ser os processos pedagógicos em sua multiplicidade de aspectos, dentre eles a convicção do exame. (MENDONÇA, 2014; LUCKESI, 2011)

No século XVIII, começa a ser usada uma avaliação mais estruturada, devido ao início das primeiras escolas modernas, com criação de bibliotecas e maior acessibilidade aos livros, com um currículo ainda tradicional. Nesse período a avaliação ainda era o exame, acrescida de anotações e controle, com isso, o estudo de Pieron (por volta de 1920) que foi denominado docimologia, que consiste em estudar os exames, os sistemas de notas e os comportamentos dos examinadores e examinados no período de execução do mesmo. (DESPREBITERIS; TAVARES, 2009)

Os Estados Unidos, no século XIX, influenciou muitos países com a ideia de avaliação baseada na psicometria<sup>16</sup> e da Tecnoburocracia, incluindo a educação brasileira, que seguiu essa mesma linha para a avaliação em contextos sociais e escolares.

Na revolução de 1930 no Brasil, com a chegada do Estado Novo<sup>17</sup>, a ditadura militar ditou regras em todos âmbitos, com a pedagogia tradicional que guiava o ensino, a ênfase era em uma avaliação de mensuração, visando o controle do resultado final dos alunos, utilizado para classificar e segregar os alunos que não atingissem a média estabelecida, ainda influenciados pela Educação Jesuíta.

Com os estudos de Ralphn, W. Tyler e Smith (nos EUA, por volta de 1940), a avaliação passa a integrar a proposta curricular, ganhando um novo caráter avaliativo. Vianna (2000 *apud* Desprebiteris 2009), afirma que Tyler foi quem criou a expressão “avaliação da aprendizagem

---

<sup>15</sup> A palavra tem origem latim, que significa “Método de estudos”, segundo o site do *Google Translate* (2021).

<sup>16</sup> “[...] psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação.” (PASQUALI, 2009, p. 993)

<sup>17</sup> Quanto à educação, no Estado novo tinha-se a preocupação com a disciplinarização dos indivíduos, em que o regime era autoritário, segundo Silva (1980, p.25 *apud* Henn e Nunes, 2013), “tinha como bases ideológicas a exaltação da nacionalidade, críticas ao liberalismo, ao comunismo e uma grande valorização do ensino profissional”.

escolar”, depois expandiu-se e virou o termo “avaliação da aprendizagem” por todo o mundo, porém no Brasil ainda predominava uma pedagogia do exame.

Nas décadas de 50 e 60, começaram as tentativas de rupturas com a pedagogia tradicional, em busca de uma democracia, porém, o novo golpe militar de 1964, faz com que permaneçam ainda nessa perspectiva, com exames para classificar e conceituar os alunos, herança ainda da avaliação que Luckesi chama de “avaliação tecnoburocrática” que seguia a lógica das fábricas em relação ao controle do processo inicial e final.

Nos anos de 1970, a avaliação recebe forte influência dos estudos do psicólogo Benjamin Bloom sobre a “taxonomia dos objetivos”, que junto com outros pesquisadores definiu que os objetivos educacionais deveriam partir de três domínios de forma hierárquica: o cognitivo, afetivo e por último psicomotor. Nesse período os teóricos em avaliação, eram contra as práticas avaliativas meramente classificatórias, que só visavam o final dos processos, o quantitativo, desprezando todo o caminho percorrido até aquele resultado.

A teoria de Michael Scriven, ainda nos anos 70, deu origem a nomenclatura “avaliação formativa”, que busca uma avaliação voltada para análise de todo o processo escolar em um determinado período, valorizando as tentativas e avanços dos alunos.

Outra nomenclatura também surge para mudar o rumo da avaliação, derivado da teoria de Stufflebeam, a “recuperação preventiva”, que complementa a avaliação formativa no sentido de diagnosticar antes do final do processo escolar, as dificuldades que impediram os alunos de avançar, assim, tornando o tempo hábil para recuperar os conhecimentos até o final do processo e receber uma avaliação mais justa. (HOLFFMANN, 2005).

Em 1971, no Brasil, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/71<sup>18</sup>, trazendo especificidades, quanto sobre a “avaliação do aproveitamento”, no art 14, afirma que deve ser “expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final”. (BRASIL, 1971).

Nos anos 80 e 90, começa um novo ensaio de democracia, com isso novas bases educacionais considerando o estudo da antropologia, demonstrando preocupação social, a valorização da pesquisa qualitativa e do paradigma da avaliação emancipatória (SAUL, 1988).

Segundo Holffmaan (2005), Luckesi marca a época de 1980 com um texto a emancipação da avaliação educacional para além do autoritarismo, criticando a pedagogia do exame, ele diz que “ não existe avaliação sem ação, a não ser por exercício de nominalismo:

---

<sup>18</sup> Essa legislação é analisada no subcapítulo 2.3 dessa dissertação.

avaliar é ver, julgar e agir, num ciclo ininterrupto”. (p.25), demarcando a perspectiva histórico-crítica da avaliação.

Nas década de 1990 e 2000, houve uma aceleração das transformações sociais, devido a globalização da economia, que trouxe outras perspectivas educacionais, dentre elas, a avaliação como estratégia de gestão de mercado, juntamente com as novas Tecnologias de informação e comunicação- TIC, aumentando as possibilidades de pesquisas em inúmeras fontes. Com a LDB nº9.394/96 houve acréscimos em relação a critérios para avaliação do rendimento escolar, como a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, ou para alunos avançados mediante verificação da aprendizagem, dentre outros aspectos. Quanto as modalidades de avaliação influenciadas nos estudos de Luckesi (2005), aborda que são: diagnóstica, formativa e somativa, trazendo então etapas para que um conceito relacionado ao desenvolvimento do aluno, fosse seguindo apartir dessa lei.

A pesquisa qualitativa teve maior ênfase dentro das escolas, por causa dos estudos sociológicos da avaliação de diversos pesquisadores, à exemplo: Carlos Luckesi, Jussara Holffmann e Ilza Sant’anna. A partir desses estudos, o Brasil tem considerado em suas referências curriculares, como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN’s (BRASIL, 1997), que aborda a avaliação em uma perspectiva de superar a concepção tradicional, visando compreender como um processo contínuo de aprendizagem, e não de classificação de sucesso ou fracasso do aluno.

Hoje os documentos que regem a avaliação e a BNCC para a Educação Básica, defendem que a avaliação deve ter um caráter mais cosntrutivista, com uma análise global e individual de cada aluno, utilizando-se de todos os caráter avaliativos definidos por lei, para que os alunos tenham oportunidade de se desenvolver em um ambiente acolhedor, justo e cheio de possibilidades. (BRASIL, 2018)

### **3.3 Documentos legais e normativos: A avaliação em questão**

Atualmente, um dos desafios da Educação Brasileira reside na compreensão do que é uma avaliação da aprendizagem, e este se torna ainda mais desafiador, quando é voltado para a inclusão do PAEE na escola regular que desde a Constituição Federal de 1988, prevê uma educação para todos, amparados pela LDB/96 que reafirma um ensino inclusivo para esse público, reafirmados também em muitas outras leis e decretos que serão apresentandos nesse subcapítulo.

Na literatura existem diferentes conceitos e compreensões sobre o ato de avaliar um aluno, que além dos documentos orientadores, autores estudiosos da área manifestam-se rumo à uma avaliação coerente com as demandas sociais, educacionais e políticas. Na perspectiva de Luckesi (2005, p. 36), o avaliar “ [...] trabalha com a qualidade atribuída por sobre um desempenho que manifesta com características quantitativas, ou seja, sobre um determinado montante de aprendizagem atribui-se uma qualidade.”, definindo a avaliação como processual e contínua.

Hoffmann (2003, p.14), já aponta que a avaliação realizada nas escolas “[...] marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados”, com a presença de elementos como a prova, nota, conceito, reprovação, aprovação ou registros, compreendendo assim, avaliação em todos os seus aspectos, qualitativo e quantitativo.

Importa antes de detalharmos sobre as orientações legais da avaliação da aprendizagem, indicarmos as diversas nomenclaturas que provocam equívoco na utilização destas orientações, visto que, existem diversos níveis de avaliação relacionados à educação escolar. Segundo Afonso (1995 *apud* Desprebiteris 2009), existem cinco níveis de avaliação: internacional, nacional, institucional, curricular e de sala de aula. O referido autor, caracteriza os últimos três citados como:

**Quadro 2:** Níveis de avaliação escolar

| Avaliação Institucional  | Avaliação Curricular   | Avaliação de sala de aula   |
|--|--|---|
| Está voltada para cada instituição de ensino e visa analisar todos os componentes do processo educacional: currículos, desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos e cursos de formação, entre outros. | Está voltada a analisar especificadamente o currículo, que abrange todas as atividades intra e extracurriculares de uma instituição de educação. | Está voltada para uma análise da aprendizagem, realizada no âmbito da sala de aula, laboratórios e oficinas, sendo de responsabilidade do docente. Baseia-se na relação professor e aluno, com caráter formativo, contínuo e com instrumentos variados. |

Fonte: Adaptado de Desprebiteris (2009)

A avaliação institucional e a curricular, ambas, contemplam um universo mais amplo que abrange toda a comunidade escolar, é sistemático, somativo e tem grande relevância, para analisar o cenário local a níveis nacionais e internacionais. Neste trabalho, iremos nos ater a avaliação de sala de aula, que é comumente conhecida como avaliação da aprendizagem.

O termo avaliação que conhecemos presentemente, o de “avaliação da aprendizagem”, foi introduzido somente na Legislação educacional Brasileira no ano de 1996, com a nova LDB, assegura em seu art. 24, inciso V, que a verificação do rendimento escolar deverá acontecer mediante principalmente de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno” (Brasil, 1996). Já nas leis anteriores, a referência que se tinha de avaliação era relacionada à “aferição do aproveitamento escolar” e ao “exame”.(LUCKSEI, 2011)

Na primeira LDB de 1961, a “avaliação” é citada apenas no capítulo que trata do Ensino Médio, em que o Art. 39, revela que a:

§ 1º A avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961)

É nítido que a proposta da pedagogia tradicional que permeava o ensino também era vista nas avaliações meramente somativas, classificatórias e excludentes. Infelizmente, como afirma Holffman (2005), grande parte dos professores criticam esse tipo de prática avaliativa, mas, muitas vezes utilizam os mesmos procedimentos com seus alunos. A autora crítica que ainda há uma grande distância entre o discurso e a prática em relação à avaliação.

A segunda LDB, promulgada em 1971, em seu capítulo 1, que trata sobre o Ensino de 1º e 2º graus, no art. 14, prevê que a verificação do rendimento escolar fica “[...]a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”, é possível perceber um início de uma avaliação qualitativa sendo considerada nesse conceito de aprovação ou reprovação do aluno.

O inciso 1º confirma essa constatação, e afirma que a avaliação do aproveitamento deverá levar em consideração “os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final”, revelando que já é possível uma avaliação de recuperação ao final do semestre letivo, buscando uma aprendizagem mais equitativa dos alunos.

A atual LDB, publicada através da Lei 9.394 em 1996, nos traz outras perspectivas de avaliação, que são traduzidas por grandes autores da área como modalidades de avaliação, quando apontam, no capítulo II no eixo da Educação Básica, que deve ser:

[...]V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos

aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996)

Notório perceber que o caráter da avaliação aqui destacado na LDB de 1996, valoriza todo o processo educativo, e excede a visão de apenas classificar os alunos, destaca modalidades de avaliação que abarca todo o processo letivo. Ao abordar a avaliação como contínua e cumulativa, esta se caracteriza como uma avaliação formativa.

A literatura indica que existem três tipos de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a somativa. Segundo os autores Bloom, Hasting e Madaus (1983) e Luckesi (2005) apresentam as seguintes características:

**Quadro 3: Tipos de avaliação**

| <b>Diagnóstica (Analítica)</b>   | <b>Formativa (Controladora)</b>  | <b>Somativa (Classificatória)</b>  |
|--|--|--|
| É uma investigação feita no início dos programas de ensino, sobre o desempenho escolar dos alunos, que vai gerar um conhecimento como está o nível de aprendizagem do aluno, afim de diagnosticar o que aprendeu e não aprendeu nas séries/etapas anteriores, para que depois, seja possível uma intervenção de reorientação daquela aprendizagem. (LUCKESI, 2005) | Deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. (VIANNA, 2000, <i>apud</i> TALMAG 2018). | Acontece no final dos processos educativos, tem por objetivo avaliar em que medida o aluno se desenvolveu na direção desejada, busca identificar o que o aluno aprendeu. Ao final é atribuído uma nota ou conceito para verificar e informar o desempenho do aluno naquele processo/ etapa educacional. (BLOOM 1983 <i>apud</i> TALMAG 2018) |

Fonte: Adaptado de Luckesi(2005) e Talmag (2018).

A luz de Luckesi (2005, p.32) a prática da avaliação escolar no modelo liberal conservador, será “autoritária, pois [...] pertence à essência dessa perspectiva de sociedade” e a avaliação educacional dentro desse modelo servirá como “um instrumento disciplinador não só de condutas cognitivas como também sociais” no contexto escolar. Contudo, a prática da avaliação em pedagogias que buscam a transformação e superação do autoritarismo, terá um modelo social em busca da democracia, assim, a avaliação educacional “deverá manifestar-se como um mecanismo diagnóstico da situação” visando o avanço e crescimento do educando. (LUCKESI, 2005 p.33)

O termo “avaliação diagnóstica” segundo Luckesi, afirma que é uma das funções primordiais do ato de avaliar, pois nessa etapa o docente irá investigar e diagnosticar de forma analítica a qualidade do desempenho do aluno, e como deverá proceder com as próximas metodologias para que ele avance na apropriação do conhecimento, portanto, essa avaliação não deve ser classificatória ou seletiva, mas, inclusiva.

Sobre a avaliação formativa, que foi apresentado por Perrenoud (1999), acrescenta que deve ser entendida como uma “ação constante” que irá permear todo o processo até que o aluno consiga se apropriar do conhecimento, trazendo ao docente um controle e/ou regulação maior das aprendizagens e oportunidade de mudanças de práticas. O autor ainda aponta que entendesse por “formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” (PERRENOUD,1999, p.103).

Há desafios na avaliação formativa, em que Hadji (2001) expõe em seus estudos orientações metodológicas para práticas avaliativas formativas, o que ele chama de aprendizagem assistida por avaliação. O desafio está em formular quatro tarefas constitutivas para a prática do professor avaliador, primeiro o professor deve “[...]desencadear comportamento a observar; interpretar os comportamentos observados; comunicar os resultados da análise e remediar os erros e as dificuldades analisados” (p.11), assim o professor realmente conseguirá fazer uma avaliação coerente, e moldar suas práticas para o que Holffmann (2009) denomina de avaliação mediadora<sup>19</sup>.

A respeito da avaliação somativa, é realizada ao longo e final dos processos educativos, e visa medir o rendimento alcançado segundo os objetivos propostos para aquele fim, corroborando com as ideias de Bloom (1983), acrescenta que essa avaliação proporciona um *feedback* sobre o nível de aprendizagem do aluno, atribuído geralmente por notas classificatórias. Ainda hoje tem peso relevante nas decisões de aprovação ou reprovação de alunos, podendo levar a avaliações injustas se considerado apenas essa função, por diversos motivos nas realizações de instrumentos mais tradicionais para obtenção dos resultados, como fatores emocionais e ambientais.

---

<sup>19</sup> Para Jussara Hoffmann (2009 *apud* Talmag 2018), a mediação exige do docente, para que ele preste mais atenção no aluno, busque conhecê-lo, ouvi-lo, e reconhecer suas habilidades, a partir delas, propor-lhe questões novas e desafiadoras, conduzindo-o a um caminho voltado à autonomia intelectual.

Com essas três funções básicas da avaliação escolar previstas nas leis supracitadas e nos estudos dos autores da área, considera-se que estas devam ser conjugadas para garantir a eficácia de um sistema avaliativo mais coeso tendo como resultado a excelência no filtro do processo ensino-aprendizagem. Outros fatores também devem ser considerados para que haja um ambiente favorável de avaliação, a exemplo da realidade institucional, os objetivos escolares, o conhecimento sobre avaliação por parte da comunidade escolar, principalmente do avaliador, os materiais dispostos para escolhas dos instrumentos, dentre outros.

Desde 2018, a educação brasileira passou a ser orientada pela BNCC, que é um documento normativo aplicado à educação escolar, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas, assim, com o documento busca-se uma superação das desigualdades educacionais brasileiras, a construção de uma escola que respeite às diferenças e às diversidades.

Porém, tiveram várias versões preliminares, sendo três (setembro de 2015; maio de 2016; abril de 2017) até a aprovação da versão para a educação infantil e o ensino fundamental, em 2017, e mais uma versão preliminar em abril 2018 para a etapa do ensino médio. E quando analisamos o texto da versão final, não há direcionamentos efetivos que garantam a educação especial na perspectiva inclusiva.

Ferreira; Moreira; Volsi, (2020, p.19), dizem que nas

[...] versões aprovadas não especificam tampouco definem o público-alvo da educação especial. Reafirmam apenas seu compromisso com os alunos com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), sem contemplar os alunos com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação os quais também fazem parte do grupo atendido pela educação especial.

Demonstrando que a educação especial não é prioridade, pois representa para o mercado, um alto investimento com pouco retorno mercadológico, atendendo nesse documento os interesses da iniciativa privada, deixando para os Municípios e Estados a adequação da proposta pedagógica de cada um, para se elencar e assegurar as orientações específicas em termos da educação especial e inclusiva.

As autoras supracitadas consideram então que a BNCC acaba por propagar uma política excludente, visto que junto a essas políticas curriculares alinhadas às políticas de avaliação educacional de larga escala, favorecem as instituições privadas em detrimento da escola pública e fomentam a seletividade e a segregação social. Portanto, essas políticas caminham no sentido

oposto da construção de uma educação inclusiva e de uma sociedade justa e democrática. (FERREIRA; MOREIRA; VALSI, 2020, p.29).

Quanto à avaliação no contexto curricular, a BNCC traz em seu texto que esta deve levar em consideração os “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17), e os professores devem seguir esse documento como uma referência para seus planejamentos e instrumentos avaliativos para todos os alunos na perspectiva inclusiva.

Mediante essas discussões, percebemos que o público-alvo da Educação Especial-PAEE, continua a margem da sociedade e com desconhecimento do PAEE, pois no documento só há menções às pessoas com deficiência, sendo que esse público não é o único que a Educação Especial abrange na perspectiva inclusiva.

### **3.4 Avaliação Escolar para alunos surdos na perspectiva inclusiva: o direito às acessibilidades**

Pensando na escola como um direito adquirido para todos, é preciso considerar a diversidade cultural, identitária, linguística e múltiplas formas de aprendizagem que cada aluno vivencia através de suas experiências e, portanto, a reflexão sobre múltiplas formas também de práticas pedagógicas e avaliativas que contemplem todo o alunado atendido dentro das instituições escolares, evitando práticas excludentes e classificatórias.

Na nossa Constituição Federal (1988), no Art. 206, dispõe que o ensino deverá oferecer “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, e com isso, compreendemos que todos os alunos devem ser atendidos com práticas/instrumentos avaliativos coerentes com seu ritmo de aprendizagem, considerando assim, todas as especificidades.

Portanto, a avaliação, deve levar em consideração o currículo da escola, como se descreve a ação avaliativa no planejamento das práticas escolares, e a inclusão de alunos PAEE, para que ocorra uma adaptação curricular.

Luckesi (2005), aponta que a avaliação escolar deve ser mantida de forma processual e formativa, e assim, através destas, ir construindo os planejamentos mais inclusivos e desmitificando a avaliação que apenas mede os alunos e exclui por meio da classificação quantitativa que os instrumentos como provas/testes fazem, utilizando-se desses resultados para

reter/aprovar os alunos e por vezes sendo instrumentos que viabilizam o autoritarismo de alguns professores em sala, por meio de prejuízos nas notas avaliativas, condicionando comportamentos dos alunos.

Reconhecer o papel da avaliação no processo educativo dos alunos, principalmente dos que são PAEE, nos fazer refletir sobre as diferentes aprendizagens, possibilitando que a diversidade escolar seja percebida em todos os aspectos, e que a avaliação não seja apenas o final desse processo, mas todo o percurso, superando a abordagem classificatória, objetivando destravar barreiras de acessibilidade pedagógica. Corroborando com Libâneo (2006), na prática, a avaliação deve valorizar todo o processo de ensino e aprendizagem, e acrescenta que:

[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 2006, p. 195)

O autor supracitado, afirma que a avaliação deve cumprir ao menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. Assim, ela visa cumprir sua função didática através de toda uma análise reflexiva do seu fazer pedagógico, da individualidade do aluno e dos próximos planejamentos visando superar o déficit de habilidades que o aluno não atingiu dos objetivos propostos em determinadas unidades de ensino.

Por conseguinte, se desejamos êxito educacional de nossos alunos, e em especial os surdos, precisamos ampliar nosso olhar docente e perceber as diferentes realidades que nos cercam dentro de uma sala de aula e as acessibilidades que necessitam ser presentes. Acreditando que a educação se dá num espaço onde estão inseridos sujeitos com deficiência, de contextos sócio-político-econômicos diferentes, religiões e classes distintas, faz-se necessário investigar até que ponto a avaliação tem contribuído para a inclusão, aprendizagem e superação de limites de uma pessoa surda.

Na premissa de pensar em uma inclusão nas práticas avaliativas, entendemos que é necessário abranger a discussão para as dimensões da acessibilidade enquanto direito primordial, visando construir uma consciência pedagógica ao nível de complexidade que é a oferta de uma avaliação que inclua os alunos surdos.

No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU), trouxe uma definição de acessibilidade para que tenhamos ciência de suas abrangências:

É o conjunto de medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao

transporte, à informação e à comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU, CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006)

Considerando as definições da ONU, é possível compreender que o aluno enquanto sujeito de direitos, deverá receber um ensino pautado em igualdade de oportunidades, não apenas em uma integração nas escolas sem o devido atendimento legal. Corrobora com essa definição a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), complementando que a acessibilidade também é:

I- Acessibilidade possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (LBI, art 3º, 2015)

Na LBI aponta a definição geral do que vem a ser as “acessibilidades”, mas são diferentes para cada público, pois visa a adequação deles em cada dimensão, aqui nessa discussão, vamos abordar apenas às necessidades do Sujeito Surdo. Assim, segundo Sasaki (2009), identifica seis tipos de acessibilidades apresentadas no quadro 4:

**Quadro 4-** Acessibilidades para alunos surdos

| TIPO DE ACESSIBILIDADE | APLICAÇÃO AO ALUNO SURDO   |
|------------------------|--|
| ARQUITETÔNICA          | Fornecer salas bem iluminadas; fazer uso de um sinalizador de luz para sirenes; posicionamento adequado do quadro, professor e intérprete, para melhor visibilidade. |
| COMUNICACIONAL         | Promover uma comunicação sem barreiras; capacitar a comunidade escolar para o uso de Língua Brasileira de Sinais.  |
| METODOLÓGICA           | Adequar métodos de ensino (incluindo a avaliação) considerando a cultura surda;  |
| INSTRUMENTAL           | Utilização adequada de instrumentos e utensílios em sala , evitando a valorização apenas da cultura do som; valer-se de instrumentos visuais.                        |
| PROGRAMÁTICA           | Conhecer e aplicar as políticas públicas, legislações e normativas que asseguram os direitos dos alunos surdos.  |
| ATITUDINAL             | Eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos nos comportamentos das pessoas para com o aluno surdo.   |

Fonte: Autoria própria (2022)

O quadro 4, nos mostra a aplicabilidade de cada uma das dimensões de acessibilidade, pois ainda há equívocos quanto à temática, visto que muitas vezes é associada e disseminada apenas na dimensão arquitetônica. Por isso, o quadro é necessário nessa discussão, para termos uma visão macro de como devem ser inclusas no dia a dia das escolas que tem alunos surdos. Devemos compreender que a acessibilidade é um direito de todo cidadão, que porventura venha ter dificuldades em qualquer uma das áreas da vida, seja temporária ou permanente.

Em relação a avaliação inclusiva para surdos, vamos destacar algumas dimensões que devem ser destaque na hora de elaborar uma avaliação para esse público: a acessibilidade comunicacional (linguística), metodológica e programática.<sup>20</sup>

Para termos uma acessibilidade linguística, devemos levar em consideração que o paradigma educacional hoje, está se encaminhando para que se tenha uma escola inclusiva, e darmos mais um passo importante, o que a comunidade surda necessita, que é uma escola bilíngue para surdos na perspectiva inclusiva, necessitarão muitas reflexões e aprofundamento nos estudos surdos e culturais para que seja uma escola realmente eficaz, pois para a comunidade surda, a crítica com a escola inclusiva é de que segundo a Feneis (2011, s.p, *apud* Martins e Moraes 2020, p. 8) “o AEE jamais será um ambiente linguístico natural”, porque a língua fica restrita “a um local e a um aprendizado complementar ou suplementar, mas não principal, como a legislação ordena”, continuando segregado linguisticamente no espaço escolar.

Martins e Moraes (2020) analisam em seu texto escolas-pólo inclusivas bilíngues no estado de São Paulo, no qual havia muitos profissionais qualificados participando dessa comunidade escolar, como professores surdos e ouvintes qualificados em Língua de sinais, e conseguiam perpassar uma educação mais coerente, em contato com seus pares, considerando seus aspectos culturais surdos, dentre outras propostas. E são experiências exitosas que devem ser reproduzidas, a iniciar pela quebra dessa ideologia da escola padronizada, pois segundo os autores (2020, p. 20) é difícil a consolidação da ideologia para a inclusão, pois a “interação entre corpos diferentes em um mesmo espaço, [...] os surdos não pleiteiam a educação inclusiva tal qual é por vezes ofertada como modelo comum”, pois os surdos precisam de uma escola que falem sua língua e respeitem a pluralidade da comunidade surda.

Após a quebra dessa compreensão ideológica, as estratégias metodológicas devem ser modificadas, pensando em uma proposta bilíngue que tenha a libras como língua de instrução.

---

<sup>20</sup> Consideramos as demais dimensões tão importantes quanto, mas são secundárias na hierarquia de prioridades para elaboração da avaliação para surdos. A medida em que os professores de surdos forem se apropriando dessas dimensões primárias que serão destacadas no capítulo, as demais serão implementadas na prática avaliativa.

Assim como, os aspectos culturais da comunidade surda, ter profissionais qualificados em Língua de Sinais e que conheçam a cultura surda, e que nesse espaço também recebam alunos ouvintes, principalmente os familiares de surdos, para que a língua seja disseminada entre toda a sociedade, diminuindo as barreiras linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes.

Depois de ter uma língua comum para receber instrução, o aluno surdo precisará de uma acessibilidade metodológica que considere sua cultura surda, portanto, os professores e envolvidos no processo de escolarização desse público, deverão proporcionar métodos de ensino compatíveis as especificidades do aluno surdo.

Valadão e Mendes (2018) alertam que quando os alunos PAEE não recebem uma avaliação adequada e são passados de série meramente pela terminologia, o fracasso escolar é apenas mascarado, e ainda excluem alunos que poderiam avançar se recebessem uma educação voltada para sua especificidade, e não voltada apenas para a cultura ouvinte.

Uma das formas de garantir a acessibilidade metodológica, é elaborando um Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada aluno surdo baseado em suas peculiaridades. Esse tipo de planejamento segundo os autores supracitados, infelizmente ainda se restringe aos serviços das salas de recursos multifuncionais, feito somente pelo professor do AEE. A parceria entre os professores deveria fazer parte da rotina escolar, porém, não contamos ainda com um ensino colaborativo em massa.

Autores como Amando e McBride (2001), apontam que o resultado do PEI, otimiza o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente nas avaliações dos alunos PAEE, por meio de ações que visam mobilizar e envolver todos da comunidade escolar na escolarização do aluno surdo.

Para elaborar uma avaliação com métodos adequados, após a elaboração do PEI, os recursos tecnológicos visuais devem ser valorizados, assim como diz o decreto federal 5.626/2005 nos incisos VII e VIII sobre a produção desse instrumental avaliativo:

VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônico e tecnológicos;

VIII – disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informações, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

O decreto reforça o uso de Libras e mídias visuais para avaliar o aluno surdo, corroboramos com Sueli Fernandes (2006, p.62), que é raro o uso de materiais e “resultados concretos da avaliação de alunos surdos, uma problemática que afeta tais alunos, pois os

materiais disponíveis para estudo ainda não são suficientes”, a autora faz uma crítica pois em sua grande maioria, os materiais para estudo privilegiam a comunidade ouvinte.

Fernandes ainda desenvolveu uma pesquisa em que analisa textos produzidos por alunos surdos, sendo possível perceber e compreender as especificidades de cada aluno, os equívocos pelos níveis de educação e sobretudo pela proposta de avaliação oferecida pela escola, que não levava em consideração suas necessidades. Fernandes (2006, p.10), concluiu que existe uma “inadequação metodológica da escola” e ainda sugeriu que é preciso “elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa” como base para avaliar as outras disciplinas.

A comunidade escolar, ao incluir o aluno surdo em sua instituição, devem assegurar que todos esses direitos citados até aqui sejam cumpridos. A acessibilidade programática, diz respeito a esse conhecimento e cumprimento das leis, revisão de todos os programas educacionais no qual o aluno surdo está inserido, a fim de evitar a exclusão do aluno nas entrelinhas.

Levando em consideração as acessibilidades para a inclusão escolar de alunos surdos, devemos segundo Depresbiteris e Tavares, (2009 apud TALMAG, 2018), perceber a avaliação em uma abordagem segundo os seguintes pressupostos:

- i) diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos; ii) imprimir significado à aprendizagem; iii) buscar avaliar o esforço profundo do aluno; iv) enfatizar o papel da metacognição; v) estimular a resolução de problemas; vi) imprimir à avaliação numa dimensão diagnóstica, formativa e mediadora; vii) evitar julgamentos; viii) levar em conta a multiplicidade de critérios de julgamento; ix) ter como referência a abordagem baseada em critérios; x) incorporar, na avaliação, o processo de negociação; xi) diversificar instrumentos e questões de avaliação. (p.46)

Os autores aproximam a acessibilidade programática na avaliação, pois apartir do momento em que seguimos critérios mais holísticos com diagnosticos sobre o conhecimento do aluno, perpassando a ideia da avaliação tradicional, valoriza a metacognição, no sentido de perceber não apenas um instante de práticas avaliativas, mas fazer de todo o processo, uma grande análise de desenvolvimento do aluno, principalmente dos alunos surdos, com instrumentos diversificados e adaptados, que darão subsídios para uma avaliação justa.

Realizar avaliações sem considerar as acessibilidades que os alunos necessitam, pois cada um possui uma característica diferente, seja em ritmos, níveis de conhecimento ou PAEE, certamente propagará situações de exclusão, que poderá levar a uma avaliação incoerente. O que infelizmente acontece segundo Beyer (2005 apud TALMAG 2018) é que entre os

professores, o sentimento que permeia a avaliação inclusiva é um “[...]sentimento de apreensão entre os mesmos. Isto acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los a lidar com a diversidade (p. 73)”, agregando a responsabilidade para além da competência docente, à esfera a nível de comunidade escolar, e não apenas sobre conhecimento de avaliação, mas de conceitos básicos sobre quem faz parte dessa diversidade escolar e suas particularidades inclusivas.

Segundo Azevedo (2016), a escola deve acolher a todos os alunos surdos, adaptando suas peculiaridades no campo da aprendizagem, assim, a avaliação tornara-se inclusiva, pois “ao invés de centrar-se nas limitações desse alunado, direciona-se para o atendimento de suas necessidades e para a participação ativa de toda a comunidade escolar nesse sentido” (p.122).

Compactua dessa ideia, Perlin e Strobel (2006) quando dizem que a educação para o surdo deve levar em consideração uma Pedagogia surda<sup>21</sup>, destacando a diferença linguística e cultural que os surdos tem em relação aos ouvintes. Então, para avalia-los é valoroso delimitar os relevante critérios para avaliar os alunos surdos, assim poder oferecer um ambiente pedagógico inclusivo, para realizar as práticas de avaliação.

---

<sup>21</sup> Na pedagogia Surda, o surdo é reconhecido como um sujeito de direito e não como um alguém a quem falta algo. Por mais que tenha a ausência do sentido da audição, a pedagogia surda valoriza a capacidade de interpretação e comunicação visual (PERLIN E STROBEL, 2006)

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção abordaremos o percurso metodológico que utilizamos nessa dissertação, com a temática “Avaliação da aprendizagem para alunos surdos”, buscando classificar a pesquisa sob diversos pontos de vista, detalhando o tipo de pesquisa realizada, descrevendo o campo e os sujeitos da investigação, bem como os instrumentos da coleta de dados aqui utilizados.

### 4.1 Tipo de pesquisa

Esse estudo é uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Godoy (2006) a pesquisa de caráter qualitativo, ocupa um reconhecimento entre as possibilidades de estudar um fenômeno que envolve os seres humanos e suas relações no meio social em que está inserido. Corroborando com Minayo (2008, p.44), “[...]a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).”

Levando em consideração os objetivos propostos nesta pesquisa optamos por uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, por se pretender elaborar materiais que auxiliarão professores de alunos surdos no processo de avaliação educacional na perspectiva inclusiva, por tratar de uma investigação no campo das ciências humanas e sociais, pois tratamos da avaliação da aprendizagem no processo formativo de alunos surdos, procurando descrever e entender as implicações desse fenômeno em relação aos processos de socialização secundária, isto é, das aprendizagens escolares.

Conforme Lakatos e Marconi (2010), quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritiva e exploratória, pois visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno e o processo. A finalidade é observar, registrar e analisar os fenômenos.

Utilizando o questionário via formulário *online*, buscaremos descrever o perfil dos colaboradores no que se refere a sua formação e atuação com os alunos surdos, e depois realizar entrevistas semiestruturadas para aprofundamento de questões sobre a avaliação, práticas avaliativas e inclusão dos alunos surdos através da avaliação que é inerente a todo processo escolar.

Após a coleta dos dados daremos tratamento qualitativo com análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011, p. 15), é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ extremamente

diversificados”, buscando a inferência desses dados, para compreender em profundidade, utilizando categorização e unidades temáticas.

Segundo Bardin (2011, p. 55), para se realizar uma “Análise de Conteúdo”, precisa-se de três estruturas: “[...]1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.”, assim os resultados encontrados na pesquisa, e o alinhamento sistemático entre essas fases garantem a validade das conclusões da pesquisa e servem como premissa chave ao eliminar ambiguidades na organização do estudo.

## **4.2 Lócus da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida após a aprovação do projeto de pesquisa detalhado ao Comitê de ética em pesquisa- CEP/UEMA, na cidade de Teresina, no estado do Piauí. Considerando o período pandêmico da Covid-19 e retorno gradual das atividades escolares presenciais, a pesquisa de campo inicialmente foi através do contato com os gestores da escola pesquisa e dos colaboradores, afim de apresentar a proposta da pesquisa, e realizar um cronograma para ser aplicado os instrumentos de geração de dados: questionário de perfil e entrevista semiestruturada.

Primeiramente, foi realizado um contato via telefone na escola lócus da pesquisa, após expor ao diretor(a) e/ou coordenador(a) sobre a proposta da pesquisa, solicitamos ao mesmo o número de telefone ou *e-mail* dos professores com o perfil que procuramos para a pesquisa, e posteriormente, entramos em contato convidando-os para colaborar com o estudo em questão.

O contato posterior com os colaboradores aconteceu de duas formas, presencial, na escola em que as colaboradoras trabalham, seguindo as normas de segurança da Organização Mundial de Saúde- OMS, e também forma remota através de encontros virtuais por meio de salas de reuniões (Google Meet), visando comprometer as demandas de trabalho dos colaboradores.

## **4.3 Colaboradores e amostra**

Participaram da pesquisa, cinco professores, de áreas diferentes que lecionam e/ou lecionaram no Ensino Fundamental – Anos Finais na cidade de Teresina, e que já tiveram alunos Surdos em suas salas.

Como critérios de inclusão para participar desta pesquisa foram selecionados

professores efetivos que atuam em uma escola estadual pública da cidade de Teresina, pois ainda é carente de pesquisas na área, e por ser o município em que a pesquisadora reside e presta serviço docente, foco do mestrado profissional. Outro critério, era que já tivessem ao menos cinco anos de docência na educação básica, e no mínimo três anos de experiência com alunos surdos, pois acreditamos que nesse período o docente adquiriu bastante experiência e desenvolve uma práxis avaliativa própria ao aluno. Como critério de exclusão foram desconsiderados aqueles que não atenderem aos critérios exigidos.

#### **4.4 Instrumento e procedimento de geração de dados**

Os colaboradores selecionados estão vinculados a mesma instituição escolar, pois havia o interesse em conhecer as diversas avaliações realizadas com os mesmos alunos surdos dessa escola. Após serem informados sobre a pesquisa e demonstrarem interesse em participar, foram enviados para cada um dos colaboradores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo os objetivos relativo à pesquisa. Após assinatura deste termo, os professores responderam um formulário/questionário online, mas alguns professores preferiram presencialmente, e viabilizamos as duas formas para obter os dados, com questões objetivas e subjetivas (*Google Forms*), com intuito de traçar o perfil dos colaboradores e entender sobre alguns conceitos de avaliação.

Com o questionário, foi possível conhecer o perfil dos colaboradores, como a idade, tempo de serviço, experiência docente, experiência com o aluno surdo, formação na área de Libras ou não, e também conhecer seus posicionamentos acerca da avaliação para o aluno Surdo.

Após a coleta de dados com o questionário de perfil, utilizamos também outro instrumento, a entrevista semi-estruturada, que segundo Minayo (2008, p.68) “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”, buscando compreender os conceitos dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, inclusão de alunos surdos e instrumentos avaliativos utilizados com os alunos surdos nos anos finais do Ensino Fundamental na cidade de Teresina-PI, para tal.

Utilizamos para a entrevista, a plataforma (*Google Meet*), para reunião online, afim de realizarmos a entrevista semi-estrutura e gravar o áudio, com a autorização dos participantes que assinaram o TCLE. Corroborando com Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual organizamos um roteiro com perguntas

direcionadas pelo objetivo da pesquisa, e que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

#### 4.5 Processamento e análise dos dados

Para organizar a análise dos dados nas pesquisas e educação com tratamento qualitativo, autores como Ludke e André (1986) evidenciam que é importante primeiro organizar o material por completo, depois dividir estes em partes para que seja possível relacionar padrões relevantes entre os dados, em um segundo momento deve-se reavaliar esses padrões encontrados e dialogar com os teóricos que abordam a temática que surgiu.

No contexto do objeto de estudo, buscamos entender: a) como os professores compreendem a avaliação da aprendizagem para alunos surdos; b) realizam prática avaliativa na perspectiva da inclusão do surdo; c) e quais elementos culturais e linguísticos que os professores utilizam no momento da escolha do instrumento avaliativo. O quadro abaixo detalha a escolha da técnica utilizada para a geração de dados e os objetivos propostos em cada um.

**Quadro 5- Escolha das técnicas de coleta/geração de dados**

| <b>TÉCNICA</b>             | <b>OBJETIVOS</b>  |
|----------------------------|---|
| Pesquisa de campo          | Visita à escola com o intuito de conhecer os professores que lecionam para surdos há mais de 5 anos; selecionar possíveis colaboradores após a autorização da direção da escola e aceite dos professores para participar assinando o TCLE.  |
| Questionário de perfil     | É direcionado para os colaboradores (professores). O objetivo é registrar as interpretações e subjetivações sobre a avaliação da aprendizagem para surdos, assim como conhecê-los através de perguntas pessoais e acadêmicas.   |
| Entrevista semiestruturada | O público da entrevista também são os colaboradores (professores), e com esse instrumento objetivamos compreender como os sujeitos relacionam os conceitos de avaliação-surdez-inclusão, e se alcançam um aprofundamento da triangulação dos termos para entender como utilizam a avaliação da aprendizagem com os alunos surdos. |
| Base Analítica             | Para analisar os dados coletados e registrados usaremos a análise de conteúdo baseado nos estudos de Bardin (2011).   |

Fonte: Autoria própria (2022)

Para a geração de dados, realizamos em etapas como mostra o quadro 5, na primeira etapa, após a visita ao campo, o levantamento bibliográfico, colhemos o questionário de perfil com os professores participantes da pesquisa e posteriormente, a entrevista semiestruturada,

que foi a etapa mais complexa da coleta, pois vários professores entraram em greve estadual por melhorias salariais, e não estavam frequentando a escola, atrasando assim a pesquisa e conclusão da geração de dados.

Com o material do questionário e entrevista, interpretamos as concepções dos professores quanto à avaliação feita para os alunos surdos, também analisamos suas narrativas a fim de identificar elementos que elucidassem as concepções deles sobre surdez, inclusão, avaliação, aprendizagem, assim como, fazer comparações entre as ideias dos autores que pesquisam a temática, e que constam no referencial teórico.

Na segunda etapa, os dados gerados foram analisados individualmente, e entrecruzados ao longo de toda a análise sistemática, com transcrição passo a passo, registrando na íntegra a resposta dos questionários e dos depoimentos obtidos das entrevistas semiestruturadas e, em seguida, organizados em categorias e submetidos a tratamento qualitativo, categorizando através de unidades temáticas, a luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), tendo como suporte o referencial teórico adotado. Após essas análises, na terceira etapa, elaboramos como produto dessa pesquisa, um caderno pedagógico<sup>22</sup> no formato *E-book* com propostas de práticas avaliativas, trazendo estratégias de instrumentos de avaliação que valorizam a aprendizagem escolar do aluno surdo, potencializando seus limites comprometidos pela perda auditiva.

Cabe-nos destacar as motivações para a escolha do formato do Produto Educacional-PE, os teóricos e as concepções empíricas coletas em campo junto aos colaboradores da pesquisa. Em cada etapa da elaboração do PE, buscaremos refletir sobre a prática avaliativa, auxiliando com a produção desse material professores em formação inicial e continuada de modo a viabilizar o processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos incluídos na escola regular.

Como pré-requisito de um Mestrado Profissional, precisamos além da escrita da dissertação que tem como foco alcançar melhorias para a Educação Básica, deve ainda constar com a produção de um PE, e que seja em um formato que alcance o maior número de profissionais que pudermos. Optamos pelo formato Ebook, que é um meio com baixo custo, fácil de utilizar e a disseminação do material será mais rápido, assim o Ebook se tornará um produto ao alcance imediato nas situações rotineiras escolar.

Consideramos que o PE deve ser um material de linguagem fácil, atraente e com discussões que fomentem em uma mudança de postura, aqui especificadamente, uma mudança

---

<sup>22</sup> A descrição e proposta do produto educacional encontra-se nos apêndices dessa dissertação, mais especificadamente no Apêndice A.

de práticas avaliativas para alunos surdos. Vale ressaltar que não pretendemos dar uma receita pronta de práticas avaliativas para que o professor utilize com 100% de eficácia, pois sabemos que todos os sujeitos são subjetivos e a experiência da comunidade escolar em si, dita metodologias específicas.

Porém, desejamos auxiliar os professores a partir do PE a conhecer mais sobre o seu alunado, no caso, o aluno surdo, e abrir um leque de informações sobre a avaliação na perspectiva inclusiva, fazendo com que estes saiam das avaliações tradicionais quantitativas e percebam que existem inúmeras maneiras de avaliar, valorizando as potencialidades das pessoas com e sem deficiência.

#### **4.6 Aspectos éticos**

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA) seguindo tudo o que prevê a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos. O documento comprobatório do aceite pelo CEP, CAAE nº 52434121.6.0000.554 e número do parecer 5.130.147, está em anexo nessa dissertação.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Perfil dos colaboradores

Para detalhar o caminho percorrido para a produção dos dados do perfil dos colaboradores, utilizamos o questionário de perfil, com perguntas fechadas e abertas, por meio desse recurso foi possível obter informações relevantes sobre a perspectiva dos sujeitos participantes acerca da temática.

Nesse estudo, participaram da nossa investigação cinco professores, doravante designados por codinomes referentes as disciplinas que lecionam: Inglês, Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Química, considerando a importância de resguardá-los no anonimato. Os dados gerados, foram organizados seguindo a ordem das perguntas 1, 2, 3, 4, e 5 do questionário <sup>23</sup>, e serão apresentados a seguir.

**Quadro 6-** Perfil dos colaboradores da pesquisa

| <b>Nomes fictícios dos professores participantes da pesquisa</b> | <b>Tempo de docência</b> | <b>Formação acadêmica inicial</b> | <b>Formação continuada em Educação Especial e/ou Libras?</b> | <b>Lecionam para alunos surdos no corrente ano (2022)?</b> | <b>Qual série leciona no corrente ano (2022)?</b> | <b>Tempo de experiência com alunos surdos</b> |
|--|--------------------------|-----------------------------------|--|--|---|---|
| Inglês   | Mais de 10 anos          | Letras- Inglês                    | Não  | Sim  | 6º ao 9º ano                                      | Mais de 10 anos                               |
| Educação física  | Mais de 10 anos          | Educação Física                   | Sim (Libras)   | Sim  | 6º ao 9º ano                                      | Mais de 10 anos                               |
| Matemática   | 20 anos                  | Matemática                        | Não  | Sim  | 6º ao 8º ano                                      | Mais de 10 anos                               |
| Língua Portuguesa  | 21 anos                  | Língua Portuguesa                 | Não  | Sim  | 8º e 9º ano                                       | Mais de 10 anos                               |
| Química  | Mais de 10 anos          | Química                           | Não  | Sim  | 8º e 9º ano                                       | Mais de 10 anos                               |

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O quadro de perfil, a luz da base analítica de Bardin (2011) com análise de conteúdo, deu-se através de dados dos professores que participaram da pesquisa, nos auxiliando a entender melhor as características e aspectos identitários desses atores, fenômenos necessários quando tentamos adicionar mais significados nos estudos em andamento (JESUS, 2012). Nesse sentido, para melhor compor esse cenário, aplicamos um questionário com os colaboradores, no qual elencamos vários pontos sobre seu perfil acadêmico e profissional para serem analisados como:

<sup>23</sup> Em apêndice nessa dissertação.

tempo de docência, formação acadêmica inicial, formação continuada em educação especial e/ou Libras, e se leciona para alunos surdos, e qual a série que atuam no corrente ano de 2022.

No quadro 1, é notório que todas as colaboradoras têm tempo de experiência docente há mais de 10 anos, e lecionam para surdos a muito tempo, o que torna rico as descrições nos instrumentos de coleta de dados. A escolha por professores de diferentes áreas de ensino, foi a de buscar perceber em uma visão mais holística a prática avaliativa nessa escola com os alunos surdos, levando em consideração as habilidades específicas de cada disciplina.

Quanto a formação continuada acerca da Libras ou Educação Especial, nos chama a atenção, que nesse universo amostral, apenas a colaboradora Educação Física tem o título de especialista em Libras, fazendo-nos deduzir que as concepções a acerca do surdo, da Libras e da inclusão de surdos seja rasa ou nivelada a experiência cotidiana.

Os cursos de formação inicial de professores, geralmente ainda não abrangem, em suas estruturas curriculares, conhecimentos tão peculiares e específicos que abordem a Educação Especial de forma satisfatória que prepare os professores para atuar se utilizando por exemplo da Libras como recurso inclusivo. As práticas avaliativas destes professores no decorrer do processo de escolarização, podem impulsionar o aprendizado dos alunos surdos e ajudar a implementar um ambiente escolar cada vez mais inclusivo, mas lembrando que este não é papel apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar. (MANZINI, 2011)

Em relação as questões que compunha o questionário, busca-se na continuação do questionário, entender as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, foi preciso averiguar como se deu a **experiência destes ministrando aula para uma turma com Surdo(s)**, os professores se posicionaram assim:

QUÍMICA- Primeiro contato fiquei preocupada como seria, mas com a presença da intérprete tudo fica mais fácil. Você tem que tornar a aula em um ritmo mais lento pra que a intérprete possa acompanhar para passar pra ele surdo.

EDUCAÇÃO FÍSICA- No início da minha trajetória, senti muita dificuldade e preocupação em relação a forma de passar o conteúdo para o aluno surdo. A dificuldade tornou-se menor com a inclusão dos alunos através da contratação de intérpretes pela SEDUC.

MATEMÁTICA- Trabalho com aluno surdo desde 1993 quando ingressei na escola. Quando iniciei funcionava como classe especial as séries iniciais. [...]Até que surgiu a "Inclusão", que eles foram jogados de qualquer jeito e muitas escolas não os aceitavam.

INGLÊS- A minha experiência foi boa, porém um pouco frustrante [...], nunca tinha dado aula onde tivesse alunos surdos nas turmas, quando fui encaminhada para lá não fui avisada que lá se concentrava boa parte de alunos surdos e pra mim foi uma surpresa, tinha turma com intérprete e turma que não tinha, e às vezes intérprete

faltava e a gente fica muito preocupado com o aprendizado do aluno sem realmente saber se comunicar.

LÍNGUA PORTUGUESA- A primeira vez assim, é um pouco surpreendente né, porque você fica se sentindo incapaz de transmitir algo por desconhecer uma língua, até aquele momento desconhecida e aí vem não é assim os questionamentos, vem as impossibilidades, os problemas estruturais, pedagógicos, vem toda uma estrutura, eu comecei a olhar não só para mim, mas a estrutura em si para receber aquele aluno que é um pouco precária no começo, mas já tivemos algumas evoluções.

Percebe-se que quase todas tiveram dificuldades para aceitar e incluir os alunos surdos, pois a inclusão deve partir inicialmente da acessibilidade linguística, através da língua materna que os surdos têm direito, que é a língua de sinais que usam para se comunicar, e que tem uma modalidade visual-motora, diferente do que estavam acostumadas a trabalhar, que é a língua oral.

Relatam ainda que a presença do intérprete na escola fez com que esse processo de ter um aluno surdo em sala fosse mais leve, demonstrando que estas reconhecem o papel fundamental do intérprete educacional na configuração da inclusão do aluno surdo. Apenas a professora Matemática não conseguiu transmitir seus sentimentos quanto a experiência com alunos surdos, mas demonstra as modalidades educacionais que vivenciou com eles, pois, ela deixa claro que quando chegou na escola existiam classes especiais, e que depois os surdos foram inseridos nas salas regulares.

Sobre a ideia da **avaliação da aprendizagem**, foi questionado aos professores, se consideram **um processo importante na inclusão do aluno Surdo**, ao qual responderam:

QUÍMICA- Avaliação é importante porque você vai acompanhar o surdo para verificar o seu desenvolvimento [...]avaliação é feita no dia a dia a qualitativa que a gente chama, desempenho dele no dia a dia desenvolvendo as tarefas e como é que ele a se se comportando né como é que ele está se desenvolvendo e bem-estar o que é feito uma parte quantitativa que é pra gerar a nota, mas eu acho importante como aluno surdo como aluno que não é surdo[...]

EDUCAÇÃO FÍSICA- Sim, a avaliação da aprendizagem é importante para que possamos acompanhar a aprendizagem do aluno.

MATEMÁTICA- Não, porque essa inclusão só existe para quem inventou. O surdo não se acha incluído nesse processo.

INGLÊS- A avaliação de aprendizagem é um processo importante para todo o aluno, qualquer tipo de aluno inclusive o surdo porque é uma forma da gente mensurar, saber como está sendo aprendido, se está sendo a forma correta, se está tendo reciprocidade naquilo que a gente tá falando, se ele está entendendo o que está sendo repassado na sala de aula.

LÍNGUA PORTUGUESA- Sim, porque ela praticamente sonda daquele aluno a aprendizagem, também aquilo que ele precisa ser melhorado, as suas limitações, a sua dificuldade então eu creio que sim, que é necessário.

Analizamos que as colaboradoras percebem a avaliação como uma prática que faz parte do processo educacional de qualquer aluno, mas não conseguem fazer uma ligação da avaliação como um instrumento ou prática inclusiva. A professora Matemática, claramente não acredita que a avaliação sirva para incluir, e ainda afirma que os surdos não se sentem incluídos nas práticas avaliativas.

Cada professora que colaborou na pesquisa, lecionam em uma disciplina diferente como já explicado no capítulo metodológico, e então questionamos de forma mais específicas se **ao ministrar a sua disciplina, quais eram as principais dificuldades sentidas ao ensinar e avaliar o aluno Surdo**, e responderam que:

QUÍMICA- A dificuldade é na questão da química, porque a química, no caso da minha disciplina que eu vejo maior dificuldade é que ela em Libras não tem todos os sinais para todas as significações da química, como por exemplo o átomo né, mas a intérprete ela combina entre eles uma linguagem e tá dando certo.

EDUCAÇÃO FÍSICA- Quando nos deparamos com a realidade do aluno surdo, podemos ver as dificuldades enfrentadas por eles e a necessidade de um ensino diferenciado onde os surdos pudessem aprender em sua primeira língua que é a Libras.

MATEMÁTICA- Só a falta de conhecimento dos sinais, mas no início os próprios surdos me ajudavam e por usar muita simbologia era mais fácil ensinar.

INGLÊS- A minha maior dificuldade [...] é realmente me comunicar com alunos surdos, me fazer entender, porque muitas vezes é professor está explicando está falando devagar para que a intérprete também entenda, [...] ela não entende todas as disciplinas, então as vezes fica um pouco difícil até para explicar, então nós temos que nos fazer entender para a turma e para a intérprete para que ela possa passar o conteúdo para o aluno surdo. Muitas vezes a gente quer passar a informação, mas não estamos capacitados porque não sabemos a língua de sinais, o que eu sabia era o que eu via as intérpretes fazendo, os próprios alunos surdos e outros alunos ouvintes que entendiam a linguagem aí a gente acaba aprendendo diariamente um pouquinho, mas não é suficiente.

LÍNGUA PORTUGUESA- Tanto a minha inexperiência, que depois eu tive que fazer um curso de Libras, ainda não é o suficiente, mas eu pude me comunicar um pouco melhor com eles, interagir também, e ter uma proximidade né, também a questão de base porque muitos dos meus alunos tinham muitas dificuldades por não ter talvez tido o acompanhamento adequado ou pela escola não ter dado um suporte nas séries iniciais como eles precisavam né, mas a gente nota que eles precisam ter mais maturidade no domínio da leitura da escrita principalmente da interpretação.

Em relação a Química, está relata que a dificuldade seria a própria complexidade da disciplina que leciona, pelos termos e usos, e acredita não haver sinais para tudo que deseja explicar, revelando o desconhecimento das infinitas combinações gramaticais, abstratas e complexas que a língua de sinais possui para representar todo e qualquer tipo de conceitos. Esse desconhecimento acontece, porque muitos professores se formaram antes do decreto

5.626/2005, que dispõe sobre a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, pois só começaram a fazer parte da matriz curricular destes cursos no ano de 2006. (BRASIL, 2005)

As demais colaboradoras são unânimes em destacar que a dificuldade em lecionar na sua disciplina em específico é a barreira linguística, por não serem usuárias da Libras, assumindo que o atendimento ao aluno surdo deva acontecer em um ambiente em que a língua dos envolvidos no processo escolar seja a mesma. E outro destaque feito pela professora Inglês é sobre a falta de um trabalho colaborativo ou codocência, entre intérprete e professores, visto que a mesma relata que no momento da interpretação ela precisa falar devagar para que primeiro a intérprete compreenda.

Os professores ainda precisam ter a consciência que o ideal é que trabalhar na perspectiva inclusiva requer que o ensino seja feito em codocência, em uma parceria constante com todos os profissionais ligados ao aluno surdo naquele espaço escolar, assim, segundo Gonçalves; Silva (2017, p.41) “Enxergar o surdo como um sujeito único exige uma mudança de perspectivas para que o ambiente escolar se torne um local significativo para esses alunos”.

Questionamos às colaboradoras, **em que periodicidade estas costumam fazer avaliação da aprendizagem para alunos surdos**. As respostas que obtivemos foram:

QUÍMICA- [...]essa avaliação da aprendizagem ela é qualitativa e quantitativa, e mensal é feita aquelas atividades do dia a dia da aula que é passada as atividades e o aluno tem que realizar suas atividades[...] você gera a nota qualitativamente e bimestral que é feita a aquela que ele vai responder uma provinha de 10 questões etc., é feita assim. [...]só bimestral que é feito uma avaliação quantitativa.

EDUCAÇÃO FÍSICA- Em nossa escola as avaliações são mensais, porém, o aluno é avaliado diariamente nas atividades propostas.

MATEMÁTICA- Na mesma periodicidade dos alunos ouvintes, mensal, e atualmente os surdos têm acompanhamento com intérpretes e o AEE.

INGLÊS- A escola tem um calendário de avaliação que é feito mensalmente e ao final do ano temos prova final para os alunos de recuperação.

LÍNGUA PORTUGUESA- Mensalmente, mas a avaliação não se limita apenas essa última, a participação dele na sala de aula, a interação, o interesse dele...tudo isso envolve na avaliação.

Todas as professoras informaram que existe um cronograma escolar, que consta as avaliações e periodicidade mensal em que acontecem, e já deixam pistas de como percebem a avaliação da aprendizagem, pois a professora Química, Educação Física e Língua portuguesa, mencionam em suas falas a avaliação com caráter qualitativo e quantitativo, percebendo que esta deva acontecer não apenas no instrumento mensal avaliativo, mas em todo o processo

diário com o aluno surdo e ouvinte. A professora Matemática ainda destaca o auxílio das intérpretes e do AEE no manejo avaliativo com os alunos.

Na busca de explorar mais sobre a avaliação da aprendizagem para os alunos surdos, agora em relação aos instrumentais, questionamos as professoras **quais seriam os instrumentos ou práticas avaliativas que estas faziam de forma específicas para o aluno surdo**, responderam que:

QUÍMICA- Eu não utilizo nenhum instrumento e nenhuma prova diferente para o surdo, é igual o ensino regular mesmo.

EDUCAÇÃO FÍSICA- Não.

MATEMÁTICA- Às vezes, depende do assunto, ou da própria sala. Utilizo material para contagem, sólidos geométricos e etc.

INGLÊS- Não, nós não fazemos nenhuma atividade diferenciada para os alunos surdos.

LÍNGUA PORTUGUEUSA- Não, infelizmente a nossa prova lá não é adaptada, o suporte que nós temos é o intérprete de Libras e o AEE que tem na escola que dá um certo suporte, mas eu sempre procuro fazer a minha avaliação de uma forma que abranja um pouco das necessidades do aluno DA como do aluno ouvinte, colocar imagens e situações que ele tenha facilidade de entender.

Infelizmente, as professoras confessam que não fazem uso de instrumentais avaliativos específicos para alunos surdo, ou que pelo menos respeitam sua singularidade enquanto pessoa surda, dificultando a inclusão desses alunos, e promovendo uma avaliação que não condiz com as necessidades educacionais destes. apenas nas falas das professora Matemática e Língua Portuguesa, é possível ver que compreendem que utilizar materiais concretos ou mais visuais, auxilia o entendimento do aluno surdo, mas que acontece raramente.

A falta de inclusão avaliativa para estes alunos acarreta o que Razuck (2011, p. 47) revela sobre a realidade dos alunos surdos nas escolas onde a comunidade escolar não está preparada para recebê-los, pois mesmo que frequentem o espaço escolar que se diz inclusivo, estes ainda “não se sentem pertencentes a estes, pois seus colegas e professores parecem não acreditar em seu potencial de desenvolvimento”.

A respeito do caráter avaliativo que as professoras adotam em suas práticas, perguntamos como estas percebem a avaliação, se para elas **é um processo final ou contínuo de verificação das aprendizagens do aluno surdo**, nos relatam então que:

QUÍMICA- Para mim com certeza avaliação é um processo contínuo certo desde o primeiro dia de aula essa avaliação é um processo contínuo como eu falei, é desde a hora que ele tá dentro de sala de aula de como ele tá se desenvolvendo nas aulas, se

está absorvendo alguma coisa, se tá prestando atenção...é todo esse processo contínuo com certeza.

EDUCAÇÃO FÍSICA- A avaliação do aluno surdo é um processo contínuo, sendo observadas as dificuldades, principalmente em relação a língua portuguesa.

MATEMÁTICA-É sempre um processo contínuo, porque temos que estar sempre buscando respostas para as dúvidas do aluno, seja ele surdo ou ouvinte.

INGLÊS- A avaliação é um processo contínuo, até porque nós utilizamos esse instrumento para melhorar a nossa prática, nossa forma de se comunicar, a forma de explicar as atividades desenvolvidas em sala de aula com base nessa avaliação, na verdade a avaliação às vezes é tido como um fim, mas nós sabemos que se o aluno não tiver esse instrumento de avaliação muitas vezes ele não vai estudar, então é uma forma também de que o aluno se interesse mais para estudar para ter aquele resultado final que é a prova, porém eu entendo a avaliação como um processo contínuo.

LÍNGUA PORTUGUESA- Para mim é um processo contínuo, por exemplo uma nota que um aluno tira eu vou avaliar todo um contexto, toda a vivência, toda uma situação para ver o que houve, o aconteceu com aquela nota baixa, o que ele precisa melhorar, eu faço um pequeno estudo digamos assim individualizado porque cada um tem suas realidades e dificuldades, e a gente procura superar.

A compreensão de avaliação contínua de todas as professoras que relataram considerar esse caráter mais processual, ainda é bem rasa, visto que associam à avaliação qualitativa que entendendo equivocadamente como a ação comportamental dos alunos em sala de aula, sendo que essa não deveria ser a visão mais apropriada.

Corroboramos com Vianna (2005), ao acrescentar que os professores até compreendam o que seria a avaliação e suas características formativas como prática reflexiva, não associam que “a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito de burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino-aprendizagem”, para que assim consigam contribuir no processo de desenvolvimento social dos alunos.

## **5.2 A avaliação realizada pelos professores colaboradores para os alunos surdos**

Nesta seção, daremos continuidade as análises dos dados, e para tal utilizamos como forma de aprofundar a compreensão sobre como os colaboradores relacionam os conceitos de avaliação-surdez-inclusão, assim como suas práticas avaliativas, através de uma entrevista semiestrutura por unidades temáticas previamente definidas a partir do objeto de estudo, objetivos específicos e transcrição das falas dos entrevistados.

A entrevista semiestrutura<sup>24</sup> realizada com as professoras colaboradoras foram organizadas pelas unidades temáticas após transcrição na íntegra, observando a fidedignidade

---

<sup>24</sup> Em apêndice no final da dissertação.

das respostas, em seguida, selecionamos recortes das falas relacionadas com cada unidade temática.

As unidades temáticas servem como eixos norteadores nas narrativas dos colaboradores, estas resultam quando analisadas, em sistematizações de significados percebidos na entrevista sobre o objeto de estudo dessa pesquisa. Assim, buscamos explicar os discursos, de acordo com a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011).

Perante o exposto, elencamos nessa pesquisa três unidades temáticas: I) Avaliação da aprendizagem; II) Inclusão do aluno surdo; III) Avaliação para o aluno surdo. Analisaremos as unidades temáticas entrecruzando as falas dos colaboradores, buscando analisar a avaliação dentro de cada área/disciplina em que lecionam.

Baseando-nos pelo referencial teórico desta pesquisa e fazendo elo com outros autores que discutem a temática, analisamos todo o material coletado afim de obter uma melhor compreensão do objeto de estudo, é o que apresentaremos nos subcapítulos a seguir.

### **5.2.1- Avaliação da Aprendizagem: conceitos e práticas**

Nessa unidade temática, analisaremos como as professoras colaboradoras percebem a avaliação da aprendizagem dentro do processo educativo de seus alunos surdos e não surdos. Segundo Luckesi (2005) o processo educativo deve ser avaliado como um todo para redirecionar as ações pedagógicas, compreendendo a avaliação como elemento fundamental nas aprendizagens do aluno.

A formação inicial, como o próprio nome já aponta, é o início da trajetória formativa de um professor que atuará em qualquer modalidade de ensino, mas é sabido que somente essa formação não é o suficiente para preencher as lacunas formativas de um professor, devendo este posicionar-se como um pesquisador e eterno aprendiz.

Assim, a formação continuada é necessária no cotidiano escolar, principalmente porque o público atendido é diversificado, sendo preciso um olhar e um atendimento diferenciado para diversas situações em que o professor deve estar preparado ou em busca dessa qualificação.

A respeito da formação inicial e teorias estudadas sobre **a avaliação da aprendizagem**, as professoras relataram que :

QUÍMICA- [...]eu não tive uma disciplina que envolvesse o processo avaliativo.

EDUCAÇÃO FÍSICA [...] eu não estudei na minha formação nenhuma disciplina voltada para avaliação escolar.

LÍNGUA PORTUGUESA- Na minha época não tinha nada voltado para essa questão de surdos né e não tinha nada incluído nem para avaliação.

MATEMÁTICA- [...] sobre uma disciplina de avaliação na verdade a gente vê, mas é tudo tão rápido, tão enrolado na graduação[...]lá a gente vê mais aquela parte teórica né e não acrescenta mais do que o que a gente já tinha, o que a gente trabalha na nossa disciplina hoje.

INGLÊS- Faz tanto tempo que eu não lembro, mas eu acho que estudei sim sobre avaliação.

As professoras Química, Educação Física e Língua Portuguesa afirmam não ter estudado em sua graduação nenhuma disciplina com foco na avaliação da aprendizagem, já Matemática rememora ter estudado apenas teorias de avaliação que a seu ver não acrescentaram em sua prática avaliativa, o que esta sabe é a reprodução do que vivera enquanto aluna. Inglês no entanto, não se recorda precisamente de ter estudado a avaliação durante a graduação. As falas em discussão, deixam claro que mesmo que tenham estudado algo sobre avaliação da aprendizagem na graduação, esta não foi marcante o suficiente para impactar em sua prática pedagógica.

Cabe-nos pontuar que a formação acadêmica inicial permite ao professor atuar, mas este deve ser consciente dos desafios diários atrelados a função da docência. Portanto, mesmo que as professoras afirmem não ter tido contato direto com a avaliação da aprendizagem em sua formação inicial, estas devem buscar atualização constante, em busca de atingir as aprendizagens escolares que devem ser oferecidas nas escolas.

Apesar de saber que as professoras não tiveram base na formação inicial sobre a avaliação da aprendizagem, buscamos entender o que a avaliação significa para elas com suas experiências diárias e formação ao longo dos anos em que atuam na docência, os trechos abaixo de suas falas demonstram que para elas **a avaliação é:**

QUÍMICA- [...] avaliar para mim é analisar a prática pedagógica que eu estou aplicando é com o objetivo de corrigir, repensar situações para que a aprendizagem ocorra, ao avaliar o aluno eu estou tendo como um termômetro de qual é o rumo que está seguindo aquela aprendizagem.

EDUCAÇÃO FÍSICA [...]A avaliação para mim é um componente do processo de ensino aprendizagem e busca observar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, e o que eu percebo da avaliação escolar é que ela é um instrumento importante no processo de ensino aprendizagem.

LÍNGUA PORTUGUESA [...]Para mim avaliar é perceber na minha turma ou no meu aluno o ponto de partida, a partir de que nível aquele aluno, aquela turma, está para a partir dali eu criar mecanismo, criar estratégias para ele ser avaliado, para ele ser bem avaliado né, digamos assim um diagnóstico prévio.

MATEMÁTICA- [...] essa questão do avaliar é tão complexa, porque hoje a gente tem que estar avaliando o dia a dia né, e a gente sabe que às vezes, até um aluno

desenvolver realmente alguma coisa no dia a dia, e eles acham que ainda é aquela avaliação que eles têm que estudar só na véspera para poder fazer realmente a prova, e aí hoje está cada dia mais difícil de avaliar porque realmente essa do dia a dia seria o melhor né, mas o aluno mais brinca e enrola do que estuda... fica até difícil a gente avaliar hoje em dia.

INGLÊS- [...]avaliar significa medir o conhecimento do aluno, e nos dias atuais avaliação é mais uma forma de pressionar o aluno a estudar, inclusive alguns veem a avaliação como um ponto negativo né, a questão assim de reprovar, às vezes eles acham que o professor faz a prova difícil para que eles sejam reprovados, mas na realidade é que o professor faz a avaliação porque é uma das formas que a gente tem para medir o conhecimento do aluno [...] a avaliação ele mede tanto o conhecimento e a experiência do aluno quanto também o trabalho do professor em sala de aula né, se com aquele método que ele está utilizando se o aluno conseguiu compreender.

Nas falas percebemos que as professoras percebem a avaliação de formas diferentes, Química e Inglês compreendem que é uma prática que avalia e repensa as aprendizagens do aluno e a ação do professor, corroborando com o que chamamos de avaliação formativa. De natureza quase igual afirma Educação Física sobre avaliar e acrescenta que o vê como um instrumento importante e não como um processo que permeia as aprendizagens.

Língua Portuguesa descreve que a avaliação inicia os processos de aprendizagem, com função diagnóstica, perpassando uma avaliação formativa, assim é possível uma avaliação mais justa respeitando as especificidades de cada aluno. Corroborando com Luckesi (2005, p.44) que afirma que a “[...] avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relação de reciprocidade”, e com esse mapeamento das aprendizagens que os alunos já têm, é possível elaborar planejamentos e avaliações mais coerentes com a necessidade de cada aluno, principalmente se este for surdo.

Matemática se mostra desacreditada com a avaliação, quando destaca que hoje é difícil avaliar, pois em sua visão, a avaliação qualitativa e formativa que esta chama de “avaliação do dia a dia” seria apropriada, mas os alunos não têm uma postura adequada para ser avaliada, porém, cabe-nos explicar que a avaliação qualitativa não tem uma relação direta com comportamentos impostos pela cultura escolar, pois muitas vezes é utilizada para ameaçar os alunos com “retirada de pontos” ou “conceder pontos” na nota quantitativa, ou seja, o professor desconsidera a questão das competências e habilidades escolares dos alunos, assim a avaliação escolar perde o objetivo constitutivo, pois em “[...] função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento”. (LUCKESI, 2005, p. 41)

Importante destacar um trecho da fala de Inglês que menciona o sentimento dos alunos com a avaliação da aprendizagem, afirmando que os alunos se sentem pressionados, e como um

instrumento punidor de seus comportamentos em sala de aula que pode levá-los a reprovação. Esse desprazer que os alunos sentem ao serem avaliados vem de práticas realizadas há tempos nas escolas, como afirma Luckesi (2005, p. 40) que a avaliação com uso autoritário pode transformar-se em um “mecanismo disciplinador de condutas sociais”, passando de um processo diagnóstico de crescimento para um instrumento que ameaça e acaba por disciplinar o aluno pelo medo.

As professoras retrataram também em suas falas como estas **avaliam seus alunos**, em destaque abaixo:

QUÍMICA- [...] hoje existe a nota qualitativa e a nota quantitativa, a qualitativa é aquela que você acompanha o aluno no dia a dia, não necessariamente só a nota.

EDUCAÇÃO FÍSICA [...] avaliação qualitativa ajuda a perceber que muitos alunos incluindo os surdos não conseguem obter a nota aprovativa na avaliação escrita apesar de serem comprometidos e terem uma boa participação e o surdo eu acho que se deve ser mesmo por eles não terem o conhecimento da língua portuguesa.

LÍNGUA PORTUGUESA [...] Para ajudar na avaliação procuro observar as atividades que são feitas em sala de aula, o para casa o exercício a interação do aluno né com relação ao interesse pelo assunto, além disso tem a avaliação que tem que ter avaliação diagnóstica e eu sempre procuro associar uma atividade extra né, um trabalho em equipe que eles crescem muito em realizar, uma pesquisa, uma apresentação e de certa forma eu procuro fazer da forma mais lúdica que é para aquele aluno se interesse se envolva tanto o aluno surdo como o não surdo e que eles realizam com satisfação né e ter um bom êxito.

MATEMÁTICA- [...] costume utilizar para avaliar só mesmo dia a dia e essas provas meio comum que é o que vale né.

INGLÊS- [...]quando a gente começa o ano já faço uma avaliação diagnóstica para ver o nível de conhecimento desse aluno, e no decorrer do ano vou fazendo [...] trabalhos em grupo, faço seminário também, peço seminário para os meninos, peço para escolher uma música para cantar, é para que naquele momento eles serem um professor, porque eu sei que quando eles sabem que vão apresentar seminário que eles vão ter que ensinar, eles estudam e portanto aprendem mais e eu acho que é isso.

Todas afirmam conhecer que a avaliação pode ter caráter qualitativo e quantitativo, e que devem ser consideradas durante o processo avaliativo, mas sabemos que fazer “[...]uma análise qualitativa estende-se significativamente à análise das possibilidades cognitivas dos educandos em relação à terminadas noções ou conteúdos” (Holffmann, 2005), e que para acontecer devem conhecer bem seus alunos através de um diagnóstico de aprendizagens que mostrará em linhas gerais onde o aluno está situado no nível escolar atendido, fornecendo ao professor os subsídios necessários para um processo mediador de ensino-aprendizagem.

Educação Física aponta em sua fala que essa avaliação qualitativa ajuda a perceber as aprendizagens de alunos com dificuldades, a exemplo do surdo, que sugere que não conseguem notas aprovativas pela não fluência da língua portuguesa. Segundo Silva (2015) no processo de leitura, o aspecto mais básico é a compreensão, pois sem essa compreensão não há de fato a leitura, mas apenas uma decodificação, com isso, sem uma fluência leitora na língua portuguesa, que é de natureza oral-auditiva, reforça a ideia da deficiência e limitação dos surdos em aprender, visto que há essa distância linguística, dificultando a alfabetização destes na língua majoritária que é a Língua portuguesa, mas sabemos que o que dificulta essa aprendizagem é a falta de acesso as aprendizagens em sua língua, que é a Libras.

Matemática apresenta exemplo de instrumento que utiliza para fazer avaliação quantitativa como as “provas comuns”, Língua portuguesa por sua vez, acrescenta que usa pesquisas, apresentações e ludicidade para envolver a todos os alunos, e assim quantificar a nota. A prevalência de avaliações tradicionais

Chama-nos atenção que Inglês cita que utiliza trabalhos em grupo, seminários e apresentação de música para cantar, assim se valendo de avaliação oral, e afirma que eles se empenham bastante nas apresentações, visto que estudam para “serem o professor” naquele dia. Mas como essa avaliação pode ser acessível aos alunos surdos que a professora Leciona? Certamente o surdo ou o aluno não verbal não conseguirá participar desse tipo de avaliação, devendo o professor pensar em estratégias que incluam a todos os alunos, principalmente em avaliações que servirão como caráter formativo de aprendizagem destes como a própria professora cita.

Utilizar a avaliação formativa também tem seus desafios, corroborando com Hadji (2001) que para ter uma aprendizagem baseada em avaliação, o professor avaliador deverá se ater a quatro tarefas constitutivas, que são: “desencadear comportamento a observar; interpretar os comportamentos observados; comunicar os resultados da análise e remediar os erros e as dificuldades analisados” (p. 11).

### **5.2.2- Inclusão do aluno surdo: práticas inclusivas**

Essa unidade temática visa compreender como a inclusão do aluno surdo vem acontecendo dentro dos processos avaliativos realizados pelos professores colaboradores. Vale ressaltar que frisaremos a inclusão dentro do ambiente de sala de aula, mais especificadamente os instrumentos utilizados para avaliar os alunos surdos.

Segundo Razuck (2011, p. 47) “os alunos frequentam um espaço físico escolar, mas não se sentem pertencentes a estes, pois seus colegas e professores parecem não acreditar em seu potencial de desenvolvimento”, assim, o modelo de inclusão ainda adotado nas escolas acaba por promover uma exclusão e segregação dentro desse ambiente.

Na busca por entender se os professores colaboradores promovem a inclusão dos seus alunos surdos, durante a entrevista estas puderam relatar sobre sua formação inicial e se conhecem sobre Libras ou como fazem **para incluir** esses alunos.

QUÍMICA: [...] minha graduação não existia aula de Libras como é ofertado hoje nas universidades, não existe aí eu também não fiz curso de Libras e nem na minha escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA- [...]Em minha graduação eu não estudei Libras [...] eu já fiz um curso de Libras no CAS [...] eu me comunico com eles apenas o básico em Libras que foi um pouquinho que eu aprendi, e alguns dos alunos também tem um pouco da leitura labial né, mas geralmente quando eu quero fazer um comunicado grande assim, explicar alguma coisa, o intérprete intermedia a conversa.

LÍNGUA PORTUGUESA- [...] não me recorde de ter pagado antes essa disciplina de Libras [...]mas eu já fiz uma especialização há uns acho que uns 15 anos atrás e foi pouco tempo. [...] Já fiz, a escola até oferecia, mas era incompatível com o meu horário de aula, eu fiz no CCL[...]Em situações mais complexas tem que ter um intérprete né, mas na situação do dia a dia como permitir ir ao banheiro, pedir para eles chamarem a coordenadora, pedir a atenção deles para explicar isso aí eu consigo me comunicar[...] e quando tem alguma coisa que por exemplo o intérprete se ausentou, se eu não conseguir me comunicar direito eu escrevo e eu procuro de uma certa forma fazer ele entender né, eu me esforço.

MATEMÁTICA- [...] não tive nenhuma disciplina dessas na graduação[...] Comecei, mas nunca terminei, aí depois teve um tempo que suspenderam aqui aí teve uma quebra que teve [...] foi o tempo que eu passei a não ter surdo dentro de sala de aula aí fui deixando sem fazer, depois comecei a ter mais aluno surdo, mas tinha o intérprete. [...] na escola sempre tínhamos uns cursos, mas era complicado, você tinha uns dias que era para a gente ter aqui na escola, quer dizer que eu na época fazia horário contraturno. [...] Não me comunico em Libras sempre, hoje eles são bem difíceis, porque eu comecei a trabalhar com esses meninos não é de hoje, e a matemática é boa porque ela tem a simbologia né, é mais prático, você trabalhar com um número mesmo, pelo menos no número não me enrolo, números, operações, mas aí eles estão viciados no intérprete, tem surdo que não levanta nem a cabeça, você tem que estar chamando agora, eu pelo menos estava ali explicando.

INGLÊS- [...] nessa época não tinha disciplina de Educação especial não e nem de Libras [...] Já fiz curso de Libras, mas pouquíssimo tempo, lá na própria escola[...] eu sempre tento me comunicar com o aluno, me refiro aos alunos ouvintes e também os alunos surdos inclusive sempre dou uma paradinha para intérprete me dizer o que o aluno respondeu, e sempre que a intérprete está se comunicando com eles eu fico prestando atenção e acabo aprendendo os sinais, os próprios alunos me ensinam também e já aconteceu de a intérprete faltar e a gente ter que se virar, então pelo menos os comandos mais utilizados eu procuro estar por dentro para saber.

De todas as professoras, apenas Química relata não ter realizado nenhum curso de Libras e não deixou claro em sua fala sobre como se comunica com seus alunos, demonstrando um

certo distanciamento para com a necessidade comunicativa que deve ter entre aluno e professor para que o ensino-aprendizagem possa acontecer.

Educação física e Inglês não tiveram contato na formação inicial assim como todas as professoras, mas relatam ter feito curso básico e manter uma comunicação básica com seus alunos, o que favorece a aprendizagem, visto que o aluno tem a liberdade de poder contactar diretamente a professora para eventuais dúvidas. Inglês ainda afirma que faz pausas para esperar os surdos compreenderem o conteúdo e ter trocas com a intérprete sobre os feedbacks dos alunos.

Assim também, Língua Portuguesa mantém contato direto em Libras com seus alunos, tendo até especialização em Libras, mas como sabemos, a língua é visual e se não tiver contato, acabamos por perder um pouco a fluência da língua, o que deve ter acontecido com esta, que afirma ter feito a especialização há muito tempo. Nítido a preocupação desta com a comunicação com seus alunos, pois até mesmo quando o intérprete está ausente, consegue repassar os conteúdos para todos os alunos surdos, seja através da Libras, da escrita ou de materiais visuais.

Matemática além de não ser fluente em Libras e se comunicar pouco em Libras, afirma que sua disciplina em si não necessita de tanta tradução pois trabalha com números, e segundo ela é mais fácil para o surdo compreender. Relata que os alunos são bem “difíceis” porque são “viciados” no intérprete e que mal direcionam o olhar para ela. Mas como os alunos vão se interessar por uma explicação toda oralizada tendo um intérprete falando sua língua?, demonstra nessa postura que a mesma não compreende o papel do intérprete e como ela deve interagir com seu aluno surdo para resgatar a atenção destes com sua disciplina, pois, apenas identificar os números e decorar fórmulas não é aprender a matemática.

Foi discutido no referencial teórico que as vezes os termos Educação Inclusiva e Educação Especial são apresentadas como sinônimo, mas já apresentamos que não são, visto que, todas as escolas devem ser inclusivas segundo nossas legislações, e que oferecem dentro destas a Educação especial, voltada para o público-alvo: alunos com deficiência; transtorno do espectro autista; e altas habilidades/superdotação. As professoras ainda confundem os termos sobre **a inclusão de surdos:**

QUÍMICA: [...]existe inclusão sim do surdo, é uma escola que recebe muito surdo e lá eles têm uma sala de AEE que eles vão fazer o acompanhamento no contraturno, existe os intérpretes nas salas de aula para acompanhar o professor e o aluno surdo.

EDUCAÇÃO FÍSICA- [...] na escola não existe nenhum projeto voltado para inclusão, nós temos na nossa escola os intérpretes em sala de aula e temos também os profissionais do AEE.

LÍNGUA PORTUGUESA- [...] tem intérpretes e professor de AEE na escola.

MATEMÁTICA- [...] aqui tem o intérprete e o trabalho das meninas do AEE mesmo que elas têm vários recursos que fazem lá e gostam.

INGLÊS- [...] além de ter um intérprete na sala de aula tem um projeto que a gente realiza do dia do surdo, sempre tem café literário, sempre que tem algum projeto, os alunos surdos são incluídos também.

Todas as professoras afirmam que existe o Atendimento Educacional Especializado-AEE dentro da escola, o aluno surdo recebe o atendimento no contraturno, assim como o auxílio do profissional tradutor/intérprete de Libras, mas não destacam o seu próprio papel enquanto profissional dessa escola na concretização das leis educacionais de inclusão. Assim, entendemos que a escola inclui parcialmente esses alunos surdos, visto que só alguns componentes da comunidade escolar<sup>25</sup> desempenham a inclusão em todos os seus âmbitos.

O intérprete educacional e o professor especializado que acompanha o aluno surdo no AEE, são os profissionais que irão colaborar com a inclusão do aluno, fazendo com que o conhecimento repassado pelos professores ouvintes chegue até o aluno surdo através da Libras, que é a Língua materna destes, mas, essa função desses profissionais está sendo confundida com o papel do professor regente da sala de aula regular, que tem a função de repassar os conteúdos curriculares a todos os alunos, inclusive de pensar em metodologias adequadas para o maior alcance desse conhecimento.

Os professores acabam por acreditar que os alunos surdos não são deles, mas que estão sob responsabilidade do intérprete e do professor de AEE, e que a sala de aula comum é apenas para aflorar a sociabilidade com pessoas sem deficiência, sendo este um erro comum no cotidiano das classes inclusivas. (SILVA, 2017)

Outro fator importante no processo de inclusão, é o trabalho colaborativo, que objetiva nessa parceria a realização de atividades mais coerentes com a necessidade do aluno surdo, na intenção de garantir uma interação e comunicação mais eficaz entre professor e aluno, e exatamente o intérprete e o professor do AEE são profissionais especializados, que conhecem a Libras, a cultura surda e as necessidades inclusivas do aluno surdo e vai poder auxiliá-los nas demandas escolares. Sobre esse **trabalho colaborativo**, encontramos nas falas que estas trabalham da seguinte maneira:

---

<sup>25</sup> Chamamos de comunidade escolar, todos os sujeitos que participam direto e indiretamente do processo escolar da instituição, desde o porteiro da escola à direção escolar.

QUÍMICA: [...] não planejo as aulas junto com os intérpretes meu planejamento é só comigo mesmo, o planejamento é pensando na turma como um todo.

EDUCAÇÃO FÍSICA- [...] na nossa escola nunca existiu esse planejamento junto com os profissionais de Libras não [...] O professor faz seu planejamento mensal ou bimestral, e na sala de aula na hora do conteúdo o intérprete interpreta o conteúdo para o aluno.

LÍNGUA PORTUGUESA- [...] Projeto não que eu saiba não só mesmo o AEE [...]infelizmente não planejamos junto dos intérpretes.

MATEMÁTICA- [...] não planejo com intérprete, as vezes a gente nem sabe quem é o intérprete, agora pelo menos a gente tá meio tudo que solto ainda, um dia muito intérprete outro dia não tem um, hoje pelo menos eu entrei nas 2 turmas com surdos e não teve nenhum intérprete.

INGLÊS- [...] não planejo junto com intérprete, eu planejo a minha aula normalmente, eu dou a minha aula e o intérprete fica ali do lado fazendo a interpretação, não é repassado para eles o assunto anteriormente o que vai ser feito.

Infelizmente detectamos que não existe um planejamento pensado para o aluno surdo que também faz parte da sala de aula, nas falas todas as professoras afirmam fazer seus planejamentos sem nenhuma flexibilização voltada a atender as necessidades do aluno surdo.

A falta de um planejamento articulado com o intérprete ou com o contato com o professor do AEE torna difícil o trabalho de ambos, visto que, o intérprete precisa estar ciente do conteúdo a ser ministrado para que busque compreender termos específicos de cada disciplina. O professor de AEE atende o aluno surdo em três momentos didático-pedagógico (AEE em Libras; AEE de Libras e AEE para língua Portuguesa) para que este acompanhe a sala de aula regular, em que cada um tem um objetivo específico. O AEE em Libras acontece para facilitar o entendimento nas salas de aula comum, em que o aluno irá ter acesso a enriquecimento vocabular; o AEE de Libras visa ensinar a língua de sinais para o surdo, pois a maioria são filhos de pais ouvintes e tiveram contato com a Libras tardiamente; o AEE para o ensino de língua portuguesa, tem o intuito de auxiliar na construção de conceitos da cultura ouvinte, aprimorar a leitura de textos e escrita em português. (DAMÁZIO, 2007)

### **5.2.3- Avaliação para o aluno surdo: desafios linguísticos e culturais**

A avaliação da aprendizagem pode acontecer em diversos níveis como apresentado no subcapítulo 3.3, no quadro 2, assim, iremos analisar nessa unidade temática a avaliação a nível de sala de aula, que segundo Desprebiteris (2009, p. 38) “corresponde à aprendizagem dos alunos e está sob a responsabilidade do professor”, e com essa atribuição os instrumentos devem

ser bem elaborados porque os resultados analisados serão confiáveis e ajudarão o professor a tomar melhores decisões.

Os alunos surdos como público-alvo da educação especial, que se comunicam em uma língua na modalidade visual-espacial diferente da língua utilizada por professores ouvintes, apresentam dificuldades em receber conhecimento na língua portuguesa e compreender a cultura ouvinte, conseqüentemente em responder avaliações apenas na dada língua, portanto, as avaliações, assim como as aulas, devem ser adaptadas linguisticamente para esses alunos.

Identificamos falas nas entrevistas em que as professoras colaboradoras descrevem **como avaliam os alunos surdos no contexto de sala de aula:**

QUÍMICA- [...] avaliação não é diferenciada para os surdos eu faço como é feito para a turma toda[...] o que eu tomo cuidado é quando eu vou elaborar uma prova, aquela prova que dá a nota eu coloco sempre procuro colocar imagens que ajuda o surdo.

LÍNGUA PORTUGUESA- [...] Eu acho que a escola deveria ter um olhar mais específico né com relação aos surdos e eu penso que a avaliação ela poderia ser gravada com antecedência com intérprete e ali o aluno se acompanhado em tempo real, [...]o que nós somos orientados assim é que sempre elaborasse alguma atividade voltada para aquilo que é visual, [...]também aquela outra que é mais complexa, signwriting, só que nas provas não tem [...] na língua portuguesa, no começo eu tinha assim muita dificuldade porque por exemplo eles produziam texto aí não tinha conectivo né, eu ficava assustada [...] então eu tive que fazer tipo algumas adaptações, um olhar diferente para saber como é que ele vê aquela situação para eu poder avaliar, tão tal que hoje eu vou analisar aquela ideia, aquilo que ele quis transmitir, eu consigo avaliar dessa forma né respeitando.

MATEMÁTICA: [...]hoje é difícil você avaliar porque o aluno surdo e alguns outros sabe mal escrever, porque o aluno que não aprende português fica complicado para ele aprender o restante, como é que aprende? como é que interpreta? porque tem disciplina que deveria ser interpretativo mas que eles só sabem copiar em resposta do livro né, não adianta que eles querem a resposta do de ciências, história, geografia tudo é só a do livro do jeito que está ali sem tirar uma vírgula.[...] não conheço estratégias avaliativas para aluno surdo [...] Eles cobram que o bom seria que fosse adaptada para eles né sempre diz, só que aqui eu nunca vi ninguém adaptar não sei se no AEE elas fazem as atividades dele já adaptada, [...], têm que estar com o intérprete ou pior, eles querem que seja feito mesmo para eles, querem já ter a resposta pronta.

EDUCAÇÃO FÍSICA- [...]em relação ao surdo é mais complicado para eles compreenderem e também repassarem na hora da prova esse conteúdo, mas eles têm muito a ajuda do intérprete para explicar, para dizer o quê que eles têm que falar[...]eu costumo avaliar eles através da participação das atividades feitas na sala e das aulas práticas também porque na educação física a gente tem essa aula prática [...] o que eu conheço de metodologia para o aluno surdo é apenas sobre utilizar imagens e práticas né, imagens na aula teórica e as práticas. [...] acredito que a avaliação escrita em português para o aluno surdo, que a maioria dos alunos tem é a dificuldade em português isso a gente sabe [...] eles deveriam ter uma atividade diferenciada em Libras, mas o sistema escolar não permite essa diferenciação, o intérprete foi posto em sala de aula e o objetivo dele é repassar o conteúdo, e na hora das avaliações interpretar as questões para esses alunos, as únicas adaptações que eu cheguei a fazer foram de imagens de algumas questões nas avaliações e utilizar mais questões objetivas.

INGLÊS- . [...] no caso da minha disciplina que é inglês né se eles estão bem na questão do *writing*, do *speaking*, *listening*, *reading* também porque durante as aulas eu faço atividades de diálogos, também peço para que eles leiam então tudo isso já está fazendo parte do processo, não só a prova escrita em si mas também a participação na sala de aula, perguntas e respostas, porque acaba sendo um teste oral né à medida que eu vou fazendo perguntas para a turma sobre o conteúdo, ali no momento de uma atividade uma figura, uma imagem, eu vou fazendo perguntas para que eles participem para que eles percamos a vergonha de falar então automaticamente eles estão fazendo um teste ali eu já estou avaliando. [...] avaliação prova que eu faço é em português mesmo, o intérprete faz a interpretação quando o aluno surdo não entende[...] como minha disciplina é inglês, eles têm dificuldade, porque as perguntas estão em português que eles acham ruim e difícil, mas respondem.

Ao analisarmos a fala de Química, percebemos que esta faz avaliação igual para todos os alunos, mas coloca imagens assim como todos os outros professores como forma de adaptação aos alunos surdos. Embora saibamos que o uso de imagens é adequado porque dará aos surdos pistas sobre o texto, a imagem relaciona a memória e oferece um apoio visual auxiliando os alunos surdos na produção e interpretação dos textos escritos em língua portuguesa, porém apenas essa estratégia não é suficiente para oportunizar total acesso aos conteúdos nas atividades avaliativas. (NUNES; VARGAS, 2016)

Língua Portuguesa por sua vez, reconhece que a escola tem que aumentar a preocupação com as adaptações e inclusão avaliativa para o aluno surdo, como por exemplo a mesma cita a elaboração de avaliações gravadas com antecedência em Libras, valorizando a língua materna do surdo, ou o uso da escrita de sinais *Signwriting*<sup>26</sup>, mas não faz adaptações além do uso de imagens, só mesmo considera a diferença linguística entre as línguas e corrige as avaliações levando em consideração essa percepção.

O planejamento de um professor que tenha em sua sala de aula um aluno surdo deve levar em consideração que ele necessitará sim de pistas visuais para conduzir uma compreensão mais ampla dos textos, mas de nada adianta se estas imagens não auxiliarem de fato a compreensão da escrita, necessita-se de um aprofundamento nas metodologias voltadas para o aluno surdo, compreendendo o mesmo como um ser com cultura e língua diferente da que é oferecida nas escolas. Esse olhar cuidadoso para as necessidades do aluno levarão a utilização de instrumentos avaliativos mais inclusivos no percurso escolar.

É inquietante a concepção que Matemática tem sobre a temática, pois se mostra descrente que uma avaliação adaptada faça diferença na aprendizagem dos alunos surdos, visto que relata a falta de fluência dos alunos quanto a língua portuguesa que é adotada por todos os professores para fazer as avaliações, e ao desinteresse dos alunos para com a avaliação,

---

<sup>26</sup> Um dos sistemas de notação usada para língua de sinais, sendo desenvolvido na década de 1970 através do trabalho da bailarina Valerie Sutton.

afirmando que gostam de fazer cópias e receber as respostas prontas. Se mostrando desconhecedora de avaliações inclusivas para os alunos surdos.

A fala de Matemática nos faz refletir o quando um educador deve sempre buscar uma forma de estar em formação continuada para se aperfeiçoar e atender a todos os públicos presentes em sua sala. A escola deve oferecer a esse professor recursos e ferramentas de apoio para que atendam às necessidades do aluno, motivando o professor a ser um motivador de seus alunos, e o momento avaliativo não deve ser apenas de verificação da aprendizagem, mas um momento prazeroso de compartilhar o que já se aprendeu e o que ainda não foi alcançado. (AZEVEDO, 2016)

É nítido que há uma vasta diferença entre a Libras e a Língua Portuguesa, como a modalidade, a estrutura, sintaxe e outras tantas particularidades, e compreender essa diferença é dever de toda comunidade escolar ao receber um aluno surdo, assim, entendendo que ao utilizar um instrumento avaliativo escrito em língua portuguesa, será necessário considerar que os alunos surdos usem as palavras de função na produção de textos e não necessariamente sigam a mesma estrutura da língua portuguesa. (NUNES; VARGAS, 2016)

Educação Física também relata que a maior dificuldade dos alunos em responder as avaliações é a fluência em língua portuguesa, e que as vezes faz adaptações colocando imagens, prática, e questões mais objetivas para os alunos, mas acaba por atribuir toda a responsabilidade de inclusão até mesmo avaliativa, nas mãos dos intérpretes, pois afirma que esse profissional está em sala de aula para isso, repassar os conteúdos e traduzindo as avaliações.

A função do intérprete educacional não é o de adaptar as avaliações e nem conteúdos e sim transmiti-los, a função de adaptação curricular e avaliativa é do professor regular, pois é ele que está capacitado profissionalmente para trabalhar a disciplina em que o aluno surdo está estudando, assim como faz com os alunos ouvintes que tem dificuldades de compreensão. Por isso que o conhecimento cultural e linguístico sobre a comunidade surda é primordial para a inclusão desses alunos.

Inglês assim como Educação Física e Matemática, atribui a dificuldade dos alunos na fluência da língua portuguesa, fazendo com que não compreendam as suas avaliações, mas ao mesmo tempo relata que avalia por vias “orais” os alunos durante a aula, exigindo fluência em uma língua que para o surdo vem a ser uma terceira língua, pois, além de saber Libras, língua portuguesa, eles ainda têm que compreender a língua inglesa em todas as nuances, como a fala de Inglês: “[...] *writing, speaking, listening, reading* (Tradução: escrever, falar, ouvir, ler)”, e que os alunos surdos não vão conseguir atingir, pois sua deficiência auditiva limita-os de cumprir

todas essas formas de avaliar da professora Inglês, porém afirma usar imagens para facilitar a compreensão como forma de adaptação.

O maior agravante da fala de Inglês é o uso de avaliação oral para atingir habilidades de “ouvir e falar” o inglês, parece não haver uma preocupação com o aluno surdo. Retomamos a discussão sobre a educação de surdos, corroborando com Perlin e Strobel (2006), que diz que deve ser baseada na pedagogia surda, em que irá ser destacado a diferença linguística e cultural em que os surdos estão.

A pedagogia surda reconhece o surdo como um sujeito completo e não como alguém que não tem a audição, mesmo sabendo que há a ausência desse sentido, essa pedagogia irá valorizar toda a capacidade de comunicação visual e interpretativa do surdo. (FREITAS-REIS, 2017).

Ao considerar o surdo como um ser culturalmente diferente, grande parte das dificuldades para incluir o aluno surdo irá sumir, pois essa compreensão fará surgir grandes questionamentos na hora de elaborar uma atividade avaliativa que vise melhor a efetividade dos resultados que a avaliação traz para o professor, pois uma das metas da avaliação é a ação que se faz depois dos resultados.

Ressaltamos que o valor da avaliação não é o instrumento em si, mas a análise e uso que se faz destes, pois importa o que estará disposto de conhecimento que o professor quer analisar da aprendizagem do aluno, como se formula a pergunta, a qualidade do esforço mental que o aluno fará e a prática que deverá ter para resolver tais avaliações com esses instrumentos utilizados. (DESPREBITERIS, 2009)

Existe um impasse na avaliação que ainda gera frustração em alguns professores sobre a aprovação de alunos com deficiência no sistema escolar, e ao relatarmos sobre a **aprovação dos alunos surdos na escola pesquisada** as professoras colaboradoras afirmaram que:

QUÍMICA- [...] o aluno surdo ele passa com a nota dele alcançada [...] alguns casos que já teve na nossa escola de surdos que precisaram passar pelo conselho escolar [...]

LÍNGUA PORTUGUESA- [...] a gente faz a prova, passa trabalho, analiso o contexto geral né, e assim se ainda precisar, ele vai para o conselho pois é soberano [...] tem vezes que o aluno surdo é reprovado também, no caso se ele não demonstrar nenhum interesse.

MATEMÁTICA [...] são aprovados por meio de prova, alguns já aconteceu de ir para o conselho de classe, [...]aquela questão do bem-comportado, direitinho, entrega tudo, então às vezes vai meio que empurrado mesmo.

EDUCAÇÃO FÍSICA- [...] alunos surdos ou não se não conseguem atingir a nota qualitativa no final do ano passa pelo conselho.

INGLÊS- [...] o aluno surdo só vai para o conselho escolar se ele não conseguir passar com a nota dele mesmo né, e se precisar reprovar, aí vão olhar como era esse aluno na sala de aula.

As professoras relatam que compreendem que os alunos surdos devem ter nota aprovativa segundo o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que em seu art. 24, inciso V, versando sobre a verificação do rendimento escolar, que deverá ter os seguintes critérios: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996).

O caso de alunos não terem nota aprovativa para a série seguinte, irão ser encaminhados para o conselho escolar que julgará junto com os outros professores a aprovação ou reprovação do aluno, que segundo o relato das professoras acontece analisando o contexto no geral, principalmente a participação ativa nas aulas, o comportamento e a entrega das atividades. O conselho de classe, corroborando com Luckesi (2005) serve para auxiliar no julgamento de ações dos alunos, “foi criado para minorar o exercício do arbitrário por parte do professor” (p. 38).

É injusto considerar que um aluno surdo reprova por não ter tido a oportunidade de aprender que os alunos não surdos tiveram, pois seus professores ouvintes são formados em diversas áreas com metodologias e técnicas adequadas para um público ouvinte, enquanto o surdo só teve contato direto com o intérprete que não tem contato com os professores para planejar e oferecer uma tradução/interpretação tão adequada para o aluno surdo, causando prejuízos escolares aos mesmos, e sendo avaliados como alunos ouvintes. É imprescindível discutir questões como essas, que devem ser pauta em momentos de formação e reunião com toda comunidade escolar, sobre a invisibilidade de ações inclusivas para alunos surdos, e a necessidade de atualização de conceitos e práticas avaliativas usadas nos sistemas escolares que ainda estão na perspectiva tradicional. (ARAÚJO TALMAG, 2018)

Em um ambiente escolar onde a aprendizagem dos alunos é foco de todos que fazem parte da comunidade escolar, trabalhar no formato colaborativo ajuda a compreender a necessidade de cada aluno e de buscar soluções para garantir o acesso e permanência de todos, incluindo alunos surdos. Na busca de **entender se acontece um trabalho colaborativo para adaptar as avaliações**, seja por parte da gestão, dos professores regulares, professores do AEE ou dos intérpretes de Libras, as professoras colaboradoras afirmaram que:

QUÍMICA- [...] cada professor faz o seu de acordo com seu conteúdo, os intérpretes que ficam no dia da prova com a tradução para os alunos quando precisam.

LÍNGUA PORTUGUESA- [...] o intérprete também ele sempre nos diz isso, nos dá umas dicas né olha assim é melhor né porque ele já convive mais próximo deles são mais próximos e aí a gente vai acatando, vai pegando a ideia daqui outra dali e tem dado certo. [...] é a mesma avaliação e eles têm que cumprir, assim é a mesma carga horária, a estrutura da avaliação tão tal que tudo então que tem na prova é a mesma.

MATEMÁTICA [...] a escola não direcionada nada para avaliação dos surdos, a gente faz tudo igual para todos.

EDUCAÇÃO FÍSICA- [...] a gestão escolar ela não se envolve na maneira como os professores elaboram suas avaliações não.

INGLÊS- [...] aqui na escola cada professor faz o planejamento e avaliação livre, do jeito que ele achar melhor para os alunos, não tem nada vindo da escola para a gente adaptar.

Como já discutimos, os professores utilizam as mesmas avaliações tanto para aluno surdo como para não surdo, o que é injusto considerando a metodologia utilizada para ensinar os conteúdos que estarão na avaliação. Mas sobre o trabalho colaborativo para elaboração das avaliações, todas as professoras são unânimes em afirmar que não existe essa parceria para planejar as aulas e avaliações com outros professores, gestão e nem com os intérpretes, apenas a Língua Portuguesa disse receber algumas dicas dos intérpretes e utilizá-las para melhorar as avaliações.

Certos de que a avaliação em sala de aula deve acontecer durante todo processo escolar com característica não só quantitativa, mas também qualitativa na perspectiva formativa como evidência Luckesi (2005), para que saíamos da pedagogia do exame que acaba por direcionar a avaliação para um contexto de disciplina e punição pautada nas nomenclaturas de “aprovação ou reprovação”.

Se não há uma colaboração para a inclusão dos alunos surdos na escola, cabe-nos refletir sobre a formação desses docentes que não utilizam uma avaliação inclusiva, sabendo que o resultado dessas avaliações é a principalmente responsável pelo fracasso escolar nos sistemas que são alimentados por esses resultados, o que acaba por rotular, excluir e colaborar para a evasão escolar de alunos surdos. Segundo Azevedo (2016, p. 139) “a boa prática do professor reflete o sucesso do aluno e proporciona diretrizes para seu próprio trabalho”, assim tornando o percurso avaliativo menos difícil, pois não há um único instrumento ou padrão de avaliação, mas sim, parâmetros para guiar essa elaboração, e um dos caminhos é através do trabalho colaborativo e da formação continuada voltada para conhecer a língua e a cultura da comunidade surda.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões teóricas e terminada a fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, cabe tecer algumas considerações, do que acreditamos constituir o centro do estudo realizado. Percebe-se a presença do discurso de que os surdos no Brasil vivem em negligência aos seus direitos civis e educacionais, principalmente em relação a falta de acessibilidade linguística, tendo estes que obrigatoriamente desde a infância ser matriculado em escolas regulares que não utilizam sua língua natural, que é a língua de sinais, como língua de instrução, o que dificulta seu aprendizado e desenvolvimento, pois a dinâmica escolar requer resultados que só podem ser atingidos para quem tem acesso a esse conhecimento em sua totalidade, que não é o caso dos alunos surdos.

Quando não há uma inclusão escolar, que é diferente da integração que acontece, os alunos surdos são historicamente colocados em uma posição de inferioridade e negligenciados nos documentos que regem as escolas, que possuem um currículo que beneficia uma maioria que é ouvinte, colaborando para altos índices de evasão escolar e reprovação, assim como baixos níveis de aprendizagem. Sem uma acessibilidade atitudinal, linguística e cultural, os surdos não conseguirão materializar a vivência escolar que tem direito.

Os dados gerados nessa dissertação nos possibilitaram conhecer a realidade das concepções e práticas avaliativas dos professores que colaboraram na pesquisa, alertando-nos da relevância da discussão sobre a temática, e essas análises fomentam ideias de como podemos ajudar essas professoras a sair de metodologias que não são adequadas para o aluno surdo e compreender um pouco sobre como a avaliação pode incluir esses alunos, utilizando-se instrumentos e adaptações que os permitam avaliar e auxiliar os surdos em seus caminhos escolares. Essas ideias estão materializadas em um caderno pedagógico no formato *E-book* com propostas de práticas avaliativas, trazendo estratégias de instrumentos de avaliação que valorize a aprendizagem escolar do aluno surdo, potencializando seus limites comprometidos pela perda auditiva, que está disponível nos apêndices.

Corroborando com os autores que debatem a avaliação da aprendizagem sobre a falta de conhecimento dos professores sobre práticas avaliativas, é perceptível na análise e interpretação dos dados, com o questionário e a entrevista, que algumas práticas ainda se repetem, como conceber a avaliação no caráter quantitativo, tradicional e excluyente contempladas nas práticas avaliativas.

Os documentos legais que regem o ensino no Brasil, como a LDB de 1996 e a BNCC de 2018, asseguram que a avaliação deva acontecer de forma processual, a escolha dos

instrumentais avaliativos deve incluir a todos, pois servem de registro para análise do cenário de aprendizagem dos alunos. Relacionado ao aluno surdo, esses documentos a nível federal, estadual ou municipal, ainda são insuficientes, quando por exemplo, valorizam a oralidade, escrita e a língua portuguesa como base avaliativa, deixando de contemplar os alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de sinais.

Constatamos que a formação inicial e continuada que já tiveram, foram insuficientes em relação à inclusão e avaliação de alunos surdos, visto que, em suas falas expressam que desconhecem avaliações capazes de incluir, e como não foram contempladas em sua formação sobre avaliar e incluir alunos surdos, demonstrando insegurança ao abordarem a temática.

Inferimos que a inclusão nas práticas avaliativas das mesmas não faz parte de um planejamento com flexibilizações, pois, há concepções equivocadas sobre à inclusão do aluno surdo, quase todas as professoras entendem a inclusão como uma mera integração do aluno no ambiente escolar, restringindo a Educação Especial em apenas receber o aluno em sala, sendo que envolve muitos outros processos para oferecer de fato essa educação, e ainda compreendem que o tradutor/intérprete de língua de sinais é o que torna todo o processo escolar inclusivo.

Á luz de Bardin analisamos os dados da entrevista e discutimos por unidades temáticas no nosso estudo ( I- Avaliação da aprendizagem; II- Inclusão do aluno surdo; III-Avaliação para o aluno surdo), foi possível inferir as práticas dos professores colaboradores para com a avaliação da aprendizagem realizada com os alunos surdos, bem como suas concepções sobre inclusão desses alunos.

Na unidade temática, **Avaliação da Aprendizagem**, percebemos que as concepções que elas carregam em sua prática são advindas da pedagogia tradicional, que por mais que reconheçam que a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, na praticidade de dar resultados para o sistema, utilizam-se do método mais injusto para com a diversidade que temos em sala de aula, a avaliação “prova”, utilizada para medir e classificar os alunos dentro do padrão “bom/regular/ruim”. Verificamos que acham válidos outros tipos de aferir a nota, mas que no geral a que o sistema pede, é a que impõe motivação para os alunos estudarem. A produção da avaliação deve levar em consideração todas as especificidades dos alunos que fazem parte da sala de aula.

Ao analisarmos a unidade temática, **Inclusão do aluno surdo**, encontramos tentativas de incluir o aluno surdo, alguns professores fizeram um curso básico de Libras para manter uma comunicação com seu aluno, o que é primordial para qualquer tipo processo de ensino, pois sem comunicação não há trocas formativas, então um professor que não se preocupa em

oferecer uma aula acessível a seus alunos, não logrará êxito em sua conduta docente. O fato de ter um intérprete educacional para auxiliar na comunicação, não significa que o professor vai deixar a cargo desse profissional o papel de incluir e adaptar as atividades e avaliações para o aluno surdo, isso são atribuições do professor regular, desejável um trabalho colaborativo com toda a comunidade escolar.

Na última unidade temática, **Avaliação para o aluno surdo**, não nos surpreendemos com as falas das colaboradoras, pois advindo de uma realidade que ainda não inclui o aluno surdo, a avaliação também não entra no eixo inclusivo do processo. As concepções errôneas sobre “oportunizar o mesmo ensino” se aplicam no que elas acham que é igual e inclusão, mas na verdade esse tipo de postura exclui os alunos surdos, pois sendo PAEE, necessitam de metodologias e avaliações adequadas linguística e culturalmente para sua realidade, nesse caso, o princípio da equidade educacional, fazer com que todos tenham as mesmas oportunidades de ensino adequada a sua realidade.

Falar em avaliação para aluno surdo como processo de inclusão é considerar que esse ambiente escolar e a comunidade esteja em constante formação linguística para comunicação, não apenas o professor regular, pois a não proficiência em Libras dos envolvidos no processo de escolarização interfere diretamente na avaliação desses alunos, que continuará sendo injusta e incoerente com o nível de cada aluno surdo.

Por isso, enfatizamos a necessidade dos professores e toda a comunidade escolar estar inserido em processos formativos voltados a conhecer o surdo, a surdez e a língua de sinais, para assim, poder ofertar uma educação que objetive a qualidade e inclusão de todos os seus alunos, comprometidos com a formação integral de todas as pessoas com necessidades educativas especiais.

É relevante destacar que para avaliar os alunos surdos, precisamos de critérios a partir da relação cultural, social e linguística do surdo, para conhecer de forma diagnóstica suas habilidades e poder explorá-las, a fim de oferecer um ambiente pedagógico rico de possibilidades, assim, uma avaliação coerente com a formação oferecida pelo docente. Pois muitos professores quando falamos de instrumentos avaliativos encontram grandes dificuldades frente à diversidade que cada turma tem, ainda mais quando essa diversidade está atrelada a limitações de pessoas com deficiência.

Dessa forma, podemos considerar que os professores conhecem suas fragilidades pedagógicas frente a pessoa surda, e a importância desses dentro das escolas regulares, pois além de permitir aprender com a diversidade cultural e linguística, tira a todos da zona de

conforto e a perceber que devemos nos colocar no lugar do outro para incluir. A inclusão dos alunos surdos impacta positivamente as escolas e contribuem para discussões sobre como tornar o ambiente mais inclusivo e a combater os preconceitos que permeiam a surdez e as possibilidades de ascensão educacional de alunos surdos.

Acreditamos que as escolas necessitam colocar em prática estratégias que suscitem ações inclusivas dentro de todo o processo escolar, principalmente a reformulação de avaliações mais coerentes com o perfil do alunado atendido dentro dessas instituições, objetivando alcançar a meta comum de todos da comunidade escolar, que são as aprendizagens.

O caderno pedagógico que é o produto dessa dissertação, traz conceitos e ideias de avaliações inclusivas, assim como sugestões de adaptações de avaliações, e mesmo sem solucionar os grandes problemas da inclusão, certamente contribuirá para mudanças positivas de inclusão avaliativa, linguística e cultural do aluno surdo, fomentando em uma mudança de postura dos envolvidos na pesquisa e aos pesquisadores, alunos e professores que tiverem acesso a essa dissertação.

Esperamos que esse trabalho alcance a muitos professores que sentem dificuldade em incluir os seus alunos surdos no processo avaliativo, servindo de fonte de pesquisa para os que se interessam em pesquisar sobre a temática, e que possamos ampliar essas discussões para tornar as escolas em espaços inclusivos, fazendo a avaliação sair desse caráter tradicional, para um viés formativo e prazeroso dentro de todo esse processo, e o professor como um eterno pesquisador rumo às suas qualificações docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALVEZ, Carla B. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez** / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 4.
- AMANDO, A.; MCBRIDE, M. **Increasing person-centered thinking: improving the quality of person-centered planning. A manual for person-centered planning facilitators.** Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration. 2001.
- ARAÚJO, Roberta Gomes de. **Avaliação da aprendizagem em discentes surdos: proposta para a disciplina de língua portuguesa no ensino médio integrado.** 2020. Dissertação. 64f.
- ARAÚJO TALMAG, Ane Frank. **Avaliação da Aprendizagem de Alunos Surdos no Ensino Superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras.** Dissertação em Educação 2018. 106 f.
- AZEVEDO, Patrícia Barcelos. Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva bilíngue no INES: múltiplos sentidos e conceitos na visão docente. **INES. Revista Fórum.** Rio de Janeiro, n. 33. jan-jun 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.
- BARROS, Hellenvivivan de Alcântara; ALVES, Francisco Regis Vieira. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 8, n. 8, p. 1-16, 5 jun. 2019. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i8.1231>.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983.307p.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; TORRES, Josiane Pereira. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Seção 1, 12 Ago. 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências: Brasília, DF, 2002.

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. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 Abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: 2018.

BRASIL. CORONA VÍRUS-COVID-19. **Ministério da Saúde**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro : BABEL Editora, 1993.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a Avaliação Escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, nº1, 2000, p.99-116.

CARNEIRO. M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial** | v. 25 | n. 44, | p. 513-530 | set./dez. 2012.

CORRÊA, Wallace Cayke Ribeiro. **Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos** [manuscrito] . Dissertação. 2018131f.

DAMÁZIO, M.F.M. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez. 2007 [online]. Disponível em: . Acesso em 10 Jan. 2022

DESPRESBITERIS, Leá; TAVARES M.R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M.L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ed. Campinas-SP: Alínea,2012, v. 1,p.52-71. Disponível em: [https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda\\_como-analisar-documentos.doc](https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc). Acesso em 26 de abr. de 2021

FALCÃO, Luiz Alberico Barbosa. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos.** Recife: 2ªed. Revisada e ampliada. Ed. Do autor, 2007

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.** In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, agosto de 2007.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice Franci. Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista de Humanidades e Ciências Sociais** . Vol. 7. N.1, Enero/Marzo de 2020. ISSN. 0719-4706.

FREITAS-REIS, Ivoni. REIS. O papel da formação continuada no trabalho dos professores de química com alunos surdos. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 7, 1 jan. 2019. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x27300>.

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso (Org). IN: **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI.** Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. 262 p. 19-66.

GODOY. Arlinda .S. **Introduzindo a pesquisa qualitativa e suas possibilidades, Revista administração de empresas.** Vol.5, 2006.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Larissa Pereira; SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. Limites e possibilidades da avaliação do processo de aprendizagem do aluno surdo em classe inclusiva na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Revista Com Censo #11**, vol. 4, n. 4 .novembro 2017.

- GUARINELLO, A. C. **O Papel do Outro no Processo de Construção de Produções Escritas por Sujeitos Surdos**. 222f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História** Vol. 2, nº. 6 – agosto de 2013 – Edição Especial. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/254/207>. Acesso em 08 abr. 2021.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, 32(2), 2010.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32. ed., Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação/ Jussara Hoffmann**. - Porto Alegre: Mediação, 2005, 9ª ed. Revista.
- HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- JESUS, Ivone das Dores de. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão- São Luís, 2012.
- LACERDA, Cristina. B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Cadernos CEDES, vol. 19, n. 46, Campinas, setembro, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.Ed.- São Paulo: Atlas, 2010.
- LEITE, Letícia de Sousa. **Mecanismo de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no Ensino Superior no âmbito da linguística aplicada/ Letícia de Sousa Leite**. 2019. Dissertação de Mestrado. 185f.
- LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. Ed. - São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. -São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 33-50.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MANZINI, E. J. Formação de professores e Tecnologia Assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 45-64.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.**

MENDONÇA, Aline Graciele. **Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: Desafios e perspectivas**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAIS, Mariana Peres de Vanessa; MARTINS, Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **ProPosições**. Campinas, SP. V. 31 . e20180089. 2020

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova Identidade**. Tijuca, RJ: Revinter, 2000.

NUNES, Terezinha. VARGAS, Rosane. Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 125-141, out./dez. 2016

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 43(1), p. 992-999. 2009

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na Legislação e Políticas de Especial no Brasil (1990-2015). **Revista- Journal Interações**. Vol. 14 n.º 49, 2018, pp. 153-172. <https://doi.org/10.25755/int.16161>

PEREIRA, Antonio Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista?. **Revista Educação Especial [en linea]**. 2008, 21(32), 189-200. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128950005>.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. UFSC: Florianópolis. 2006

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, nº 05. Florianópolis. 2003.

Quadros, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: Espaço de negociações. 2006. **Educação & Sociedade**, 26(69), 141-161. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. **A Pessoa Surda e Suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização**. Universidade de Brasília. Brasília. 2011.

ROSS, P. R. **Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva**. **Educar, Curitiba**, n. 19, p. 217-227, 2002. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602002000100015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602002000100015&script=sci_abstract&tlng=pt)>.

RUSCHEL, Paulo Berwanger. **Somos Surdos!! Por que nos avaliam como ouvintes??/ Paulo Berwanger Ruschel**. 2018. Dissertação de Mestrado. 112f.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação e realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS. **Inclusão em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Simone Gonçalves Lima da. Capítulo 3: Consequências da Aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em

sujeitos surdos. p. 57-82. In RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da. *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.

VILARONGA Carla Ariela Rios; MENDES Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. Pedagogia (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. v. 22, nº 2. p.147-155, abril-junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

## APÊNDICES

### Apêndice A- Produto Educacional: Descrição do caderno pedagógico

#### **CADERNO PEDAGÓGICO: AVALIAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS**

Esta descrição tem por objetivo mostrar como foi realizada a produção do Produto Educacional. O *Ebook* estará disponível após a banca de defesa, pois poderá ser alterado antes da diagramação final para divulgação junto a essa dissertação.

A dissertação é intitulada “O ALUNO SURDO: UM ESTUDO ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” e o produto é um caderno pedagógico, intitulado “Avaliação Inclusiva para alunos surdos” no formato *Ebook*, que está organizado segundo os itens a seguir:

1. **CAPA COM O TÍTULO E NOME DO AUTOR: AVALIAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS**
2. **FOLHA DE ROSTO: ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS**
3. **APRESENTAÇÃO** (Consta uma breve apresentação da temática, a justificativa da criação do *ebook*, os objetivos e a importância do PE)
4. **SUMÁRIO**
5. **CAPÍTULO 1: APROFUNDANDO CONCEITOS PARA AVALIAR** (Parte teórica do *ebook* com base na dissertação, apresentada de forma resumida, com links de indicação de textos para aprofundamento dos leitores)
  - 5.1 Por que Avaliamos?
  - 5.2 O que é a avaliação da aprendizagem?
  - 5.3 A avaliação serve para incluir?
  - 5.4 Quem é o aluno surdo?
  - 5.5 Como avaliar meu aluno surdo ?

## 6. **CAPÍTULO 2: ABRIR CAMINHOS: METÓDOS E TÉCNICAS PARA UMA AVALIAÇÃO INCLUSIVA** (Parte prática e pedagógica do *ebook*)

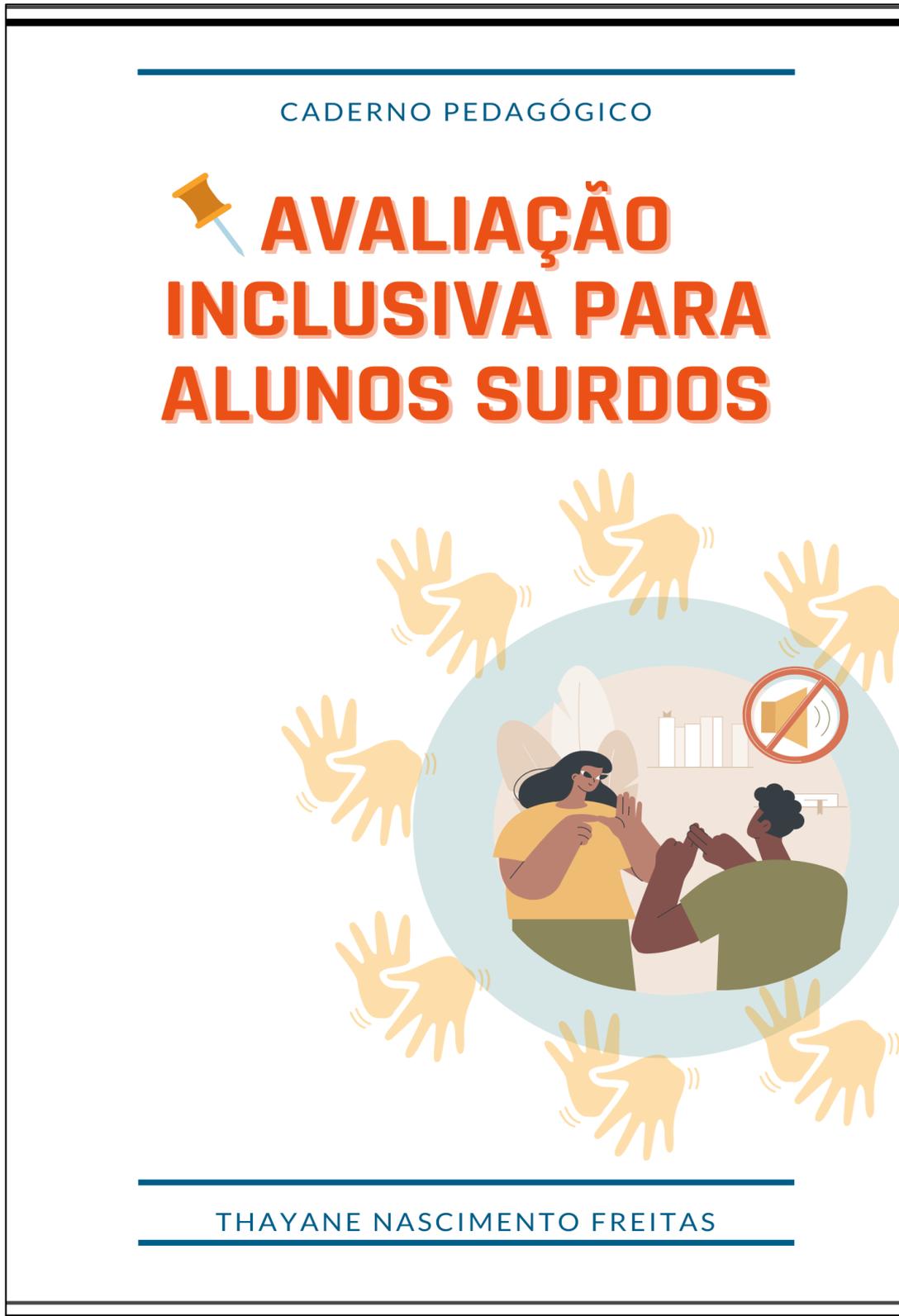
- a. Exemplo de avaliações (Usando a experiência das colaboradas e ajustando para tornar as práticas avaliativas inclusivas. Como não há uma avaliação modelo que se enquadre para todos os alunos surdos, essa padronização não deve acontecer, visto que cada um desses alunos apresenta um nível de aprendizagem e aquisição da língua de sinais diferente. Portanto, as avaliações apresentadas são adaptações sugestivas que podem ser utilizadas como suporte para atingir a todas as funções da avaliação)
- b. Dicas de avaliação na perspectiva inclusiva (Além de indicação de cursos na área da avaliação e da Libras, essa seção irá apresentar um resumo do *ebook* com um infográfico. )

## 7. **CONCLUSÕES** (Apresentando as principais conclusões da dissertação e do *ebook*)

## 8. **REFERÊNCIAS**

Enfatizamos que item 5 será teórico para elucidar os conceitos atuais sobre a temática em estudo, e o item 6 será com teor mais prático, com exemplificações e orientações de como produzir as práticas avaliativas. Após a análise dos dados da dissertação, identificamos as principais dificuldades das colaboradoras, e contemplamos no capítulo 2 do PE para auxiliá-las nas práticas avaliativas.

## Apêndice B- Template da capa do produto educacional em formato E-book



## Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “**O ALUNO SURDO: UM ESTUDO A CERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, que será realizada na UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO, cujo pesquisador responsável é o(a) Sr(a) *Ivone das Dores de Jesus*, professora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (orientadora), e os pesquisadores participantes, *Thayane Nascimento Freitas* (orientanda), Professora da Secretaria Municipal de Teresina- SEMEC, e *Juscelino Francisco do Nascimento* (co-orientador), professor da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

É necessário que antes de termos sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

A temática inclusão escolar, é nos dias de hoje, uma discussão mais que necessária, uma vez que as escolas regulares de ensino, fundamentado em diversas leis aqui já mencionadas, fundamentam a inclusão de alunos PAEE, e o grupo dos alunos surdos. O sujeito surdo, utiliza uma língua de comunicação que é visual-motora, e difere da maioria populacional que é ouvinte e usa a língua portuguesa de modalidade oral-auditiva, e conseqüentemente necessitam estudar em escolas com currículo flexível, metodologias adequadas linguisticamente e com avaliações inclusivas que maximizem o potencial do aluno e forneça subsídios para planejamentos cada vez mais eficazes nesse contexto educacional.

A motivação em pesquisar a avaliação educacional para alunos surdos surgiu a partir da interação com a comunidade surda<sup>27</sup> enquanto amiga, aluna, pesquisadora e docente. Dentre as muitas vivências cito um momento como pesquisadora, quando pude participar de momentos avaliativos. Desde então, venho acompanhando alguns amigos surdos e percebendo agravantes acerca da avaliação da aprendizagem.

---

<sup>27</sup> Compreende-se como sendo um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos, nela pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (STROBEL, 2008)

Na avaliação educacional engloba os processos de escolarização, envolvendo a vida pessoal do aluno, suas especificidades (Luckesi, 2011), além dos recursos que precisam ser disponibilizados para que ele venha adquirir e desenvolver outros sentidos que não esteja apenas associada a sua deficiência, e esse instrumento não deve ter somente por objetivo planejar a prática didática, mas para também repensá-la, fazendo uma autoavaliação docente. Em relação ao aluno surdo, o Decreto Federal nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) em seu capítulo VI, artigo 14<sup>28</sup>, aborda algumas diretrizes quando a avaliação.

Corroborando então com uma avaliação mais inclusiva, que leva em consideração todos os processos de aprendizagem, refletindo em uma análise das metodologias e práticas docentes, pois não pode acontecer no ensino em turmas inclusivas, a predominância estratégia ou do recurso de aprendizagem para todos os alunos, pois é indispensável a avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada aluno, respeitando suas especificidades.(ZERBANO; MENDES, 2018)

A partir desse contexto, os objetivos desta pesquisa são:

Como **objetivo geral**: Analisar o processo de avaliação educacional realizada por professores no Ensino Fundamental Anos Iniciais direcionado ao aluno surdo em sala de aula regular em uma escola estadual na cidade de Teresina-PI. E os **objetivos específicos**: Verificar os documentos legais vigentes nas esferas federal, estadual e municipal que contemplam a avaliação educacional de alunos com deficiência; Investigar as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores com os alunos surdos; Refletir sobre as práticas de avaliação educacional que podem ser desenvolvidas com o aluno surdo; e por último, construir um caderno pedagógico em formato *e-book* com propostas avaliativas inspiradas nas diretrizes legais e nas necessidades do aluno surdo.

Para realização desta pesquisa, inicialmente será enviado através da ferramenta Google Forms um questionário com questões objetivas e subjetivas. Com o questionário, buscaremos conhecer o perfil dos colaboradores, referentes a idade, tempo de serviço, experiência na docente, experiência com o aluno Surdo, formação na área de Libras ou não, e também conhecer seus posicionamentos acerca da avaliação para o aluno Surdo.

Após a coleta de dados com o questionário, utilizaremos também outro instrumento, a entrevista semi-estruturada, buscando compreender os conceitos dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, inclusão de alunos surdos e instrumentos avaliativos utilizados com

---

<sup>28</sup> Art. 14: [...] VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

os alunos surdos no Ensino Fundamental Anos Finais na cidade de Teresina-PI, para tal, utilizaremos a plataforma (Google Meet), para reunião online, afim de realizarmos a entrevista semi-estruturada e **gravar o áudio das reuniões**, para possibilitar que a pesquisadora possa utilizar os dados para a construção do produto, item exigido no mestrado profissional em Educação Especial e Inclusiva-PROFEI.

Pretende-se com a realização da pesquisa comprovar se a formação continuada de professores acerca da inclusão de alunos surdos, especificadamente as práticas avaliativas, resultam em uma práxis docente que possivelmente contemplam ou não uma avaliação coerente para os alunos surdos.

Esta pesquisa a priori será realizada presencialmente na escola lócus da pesquisa, seguindo as orientações da Organização mundial de saúde, se ainda não for seguro, a pesquisa acontecerá através de reuniões em salas virtuais (plataforma Google Meet) e não haverá riscos a integridade física dos colaboradores. Os mesmos serão previamente orientados sobre como os encontros irão acontecer, referente a temática e duração das entrevistas e encaminhamento dos questionários. Durante as reuniões, o único risco que poderá acontecer, é ter algum momento de constrangimento ou desconforto na entrevista, mas que isso será contornado por meio do diálogo respeitoso da pesquisadora com todos os presentes para suavizar qualquer situação embaraçosa.

O produto desta pesquisa consiste em um material construído mediante a coleta desses dados, será um caderno pedagógico com propostas de práticas avaliativas em formato *e-book*, trazendo estratégias de instrumentos de avaliação que valorize a aprendizagem escolar do aluno surdo, potencializando seus limites comprometidos pela perda auditiva.

Pretendemos beneficiar de imediato os participantes do projeto, que serão os professores de alunos surdos nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Teresina- PI, quanto ao processo avaliativo inclusivo voltado para esse público. Através desta pesquisa e do acesso ao produto (caderno pedagógico) em formato *e-book* outros docentes poderão refletir sobre sua prática avaliativa utilizada em sala de aula e promover uma avaliação mais coerente e inclusiva para os alunos surdos.

A importância desse trabalho consiste na análise dos processos e instrumentos avaliativos realizada pelos docentes com alunos surdos no sistema regular de ensino, através de observações e de fundamentação em teóricos que versam sobre a temática discutida neste projeto. Sendo esta pesquisa, de teor relevante para os docentes, gestores escolares e para auxiliar na construção de políticas públicas educacionais, pois contribuirá para o conhecimento

da vida escolar desses alunos e conseqüentemente a compreensão de direitos e deveres garantidos por leis voltados para a educação dos surdos que devem acontecer de forma diferenciada devido a sua diferença linguística, contribuindo para elaboração de um projeto pedagógico educacional mais inclusivo.

Esclarecemos que os participantes sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e ele poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Evidenciamos ainda que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Clarificamos que o(a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu, \_\_\_\_\_, DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Será **garantido** que o participante da pesquisa **receberá uma via** do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias, assinadas, e rubricadas em todas as suas páginas pelas pessoas que realizaram assinaturas no final, e uma delas ficará em minha posse.

**Endereço do(a) participante voluntário(a):**

Domicílio: (rua, conjunto).....Bloco: .....  
 Nº:.....,complemento: .....Bairro: .....  
 Cidade: .....CEP:.....Telefone: .....  
 Ponto de referência: .....

**Nome, Telefone e Endereço eletrônico do(a) Pesquisador(a) Responsável:**

Em caso de dúvidas, você poderá ter mais informações através do contanto com a orientanda **Thayane Nascimento Freitas**, por meio do e-mail: [thayanny\\_freitas@hotmail.com](mailto:thayanny_freitas@hotmail.com), ou

telefone e whatsapp (86)999276413.

**Instituição:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA/ Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva N.º 1000 – Jardim São Cristovão – São Luis/MA, CEP: 65.055-310

**ATENÇÃO:** Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Teresina-Piauí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

*Thayane Nascimento Freitas*

---

**THAYANE NASCIMENTO FREITAS**

**CPF: 051.483.603-21/ RG: 3023338**

*Ivone das Dores de Jesus*

---

**DRA. IVONE DAS DORES DE JESUS**

**CPF: 252.874.353-04/ RG: 0475362950**

*Juscelino Francisco do Nascimento*

---

**DR. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**

**CPF: 027.065.093-84/ RG: 5024946**

## Apêndice D- Termo de Compromisso de Utilização de Dados-TCUD



### SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

#### UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO

#### TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS – TCUD

Eu Thayane Nascimento Freitas, a Ivone das Dores de Jesus e Juscelino Francisco do Nascimento, pesquisadores participantes abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto de título: **“O ALUNO SURDO: UM ESTUDO A CERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos da **Unidade Escolar Matias Olímpio e dos professores colaboradores**, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito à avaliação educacional para alunos surdos.

De acordo e ciente,  
Assinatura do Responsável

Rosane Cunha Martins Miranda  
**DIRETORA**  
Aut. Polt. GSE Nº 1204/2019  
CPF: 722.213.483-20

*Rosane Cunha Martins Miranda*  
Rosane Cunha Martins Miranda  
CPF: 722.213.483-20  
Diretora responsável pela escola

UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO  
Av. Jacob Almeida, 498 - Porequante  
CEP: 64.003-000  
Resolução CEE/PI Nº 208/2017 de 30/11/2017  
Cód. INEP 22027564  
CNPJ: 02.834.030.0001-22  
tel. (86) 3221-6584

Teresina-PI, 26 de setembro de 2021.

| <b>Nome dos Pesquisadores</b>        | <b>RG</b>  | <b>Assinatura</b>                        |
|--------------------------------------|------------|--|
| THAYANE NASCIMENTO FREITAS           | 3023338    | <i>Thayane Nascimento Freitas</i>        |
| IVONE DAS DORES DE JESUS             | 0475362950 | <i>Ivone das Dores de Jesus</i>          |
| JUSCELINO FRANCISCO DO<br>NASCIMENTO | 5024946    | <i>Juscelino Francisco do Nascimento</i> |

## Apêndice E- Declaração dos Pesquisadores



### SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAÚI

#### UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO

#### DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão,

Eu **THAYANE NASCIMENTO FREITAS**, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada “**O ALUNO SURDO: UM ESTUDO A CERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, tendo como pesquisadores participantes, Orientadora **DRA. IVONE DAS DORES DE JESUS** e Co-orientador **DR. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da **Resolução nº 466/12**, do CNS.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **THAYANE NASCIMENTO FREITAS** da área de **EDUCAÇÃO ESPECIAL** da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO** que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

Teresina – Piauí, 18 de SETEMBRO de 2021

*Thayane Nascimento Freitas*

---

**THAYANE NASCIMENTO FREITAS**

**CPF: 051.483.603-21**

*Ivone das Dores de Jesus*

---

**DRA. IVONE DAS DORES DE JESUS**

**CPF: 252.874.353-04**

*Juscelino Francisco do Nascimento*

---

**DR. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**

**CPF: 027.065.093-84**

## Apêndice F- Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI

**PESQUISADORA:** THAYANE NASCIMENTO FREITAS

**ORIENTADORA:** IVONE DAS DORES DE JESUS

**CO-ORIENTADOR:** JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO

### QUESTIONÁRIO

#### I. IDENTIFICAÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

GRADUAÇÃO: \_\_\_\_\_

ESPECIALIZAÇÃO: \_\_\_\_\_

QUAL DISCIPLINA LECIONA NESSE ANO? \_\_\_\_\_

#### II. QUESTÕES PARA O FORMULAÇÃO

**1) Quanto tempo possui de experiência na docência desde a sua graduação?**

Entre 1 e 2 anos  Entre 3 e 5 anos  Entre 5 a 10 anos

**2) Qual a série (ano) que atua no corrente ano?**

6º ano  7º ano  8º ano  9º ano

**3) Na sua trajetória docente durante quanto tempo teve contato com o aluno Surdo?**

3 meses  6 meses  1 ano  2 anos  não recordo

**4) Na sala de aula em que havia aluno Surdo na turma, o intérprete de Libras estava presente?**

Sim  Não

**5) Relate como foi sua experiência ministrando aula para uma turma com Surdo(s).**

---

---

---

---

---

**6) A avaliação da aprendizagem é um processo importante na inclusão do aluno Surdo? Por quê?**

---

---

---

---

**7) Ao ministrar a sua disciplina, quais eram as principais dificuldades sentidas ao ensinar e avaliar o aluno Surdo?**

---

---

---

---

**8) Na disciplina que ministra, costuma fazer avaliação da aprendizagem em que periodicidade?**

---

---

---

---

---

**9) Você utiliza durante as atividades desenvolvidas em sala, instrumentos ou práticas avaliativas específicas para o aluno surdo? Se sim, quais?**

---

---

---

---

**10) Para você a avaliação é um processo final ou contínuo de verificação das aprendizagens do aluno surdo? Justifique sua resposta.**

---

---

---

---

## **Apêndice G- Entrevista semiestruturada**



### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI**

**PESQUISADORA: THAYANE NASCIMENTO FREITAS**

**ORIENTADORA: IVONE DAS DORES DE JESUS**

**CO-ORIENTADOR: JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

##### **I. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- ESTUDOU NA SUA GRADUAÇÃO ALGUMA DISCIPLINA VOLTADA PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR?
- O QUE SIGNIFICA AVALIAR?
- COMO VOCÊ PERCEBE A AVALIAÇÃO ESCOLAR?
- VOCÊ SABE QUAIS SÃO OS TIPOS DE AVALIAÇÃO?
- COMO A AVALIAÇÃO ESCOLAR PODE INCLUIR?
- QUE TIPO DE INFORMAÇÕES A AVALIAÇÃO PROPORCIONA PARA O PROFESSOR?
- QUAIS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS VOCÊ COSTUMA USAR EM SUAS DISCIPLINAS?

## **II. INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**

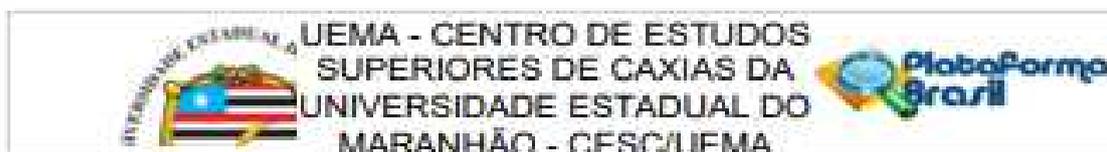
- ESTUDOU NA SUA GRADUAÇÃO A DISCIPLINA DE LIBRAS OU DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?
- FEZ/FAZ CURSOS DE LIBRAS?
- CONSEGUE SE COMUNICAR COM SEU ALUNO SURDO? UTILIZA LIBRAS OU PORTUGUÊS (ORAL E/OU ESCRITO)?
- NA ESCOLA EXISTE ALGUM PROJETO VOLTADO PARA INCLUSÃO DE SURDOS?
- HÁ PROFISSIONAIS INTÉRPRETES E DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE NA ESCOLA?
- PLANEJA AULAS JUNTO COM OS PROFISSIONAIS INTÉRPRETES E DE AEE?

## **III. AVALIAÇÃO PARA O ALUNO SURDO**

- VOCÊ CONHECE ESTRATÉGIAS, METODOLOGIAS OU PRÁTICAS INCLUSIVAS ESPECÍFICAS PARA ALUNOS SURDOS?
- A AVALIAÇÃO PARA ALUNOS SURDOS DEVE SER DIFERENCIADA DOS DEMAIS ALUNOS?
- VOCÊ JÁ ADAPTOU UM INSTRUMENTO AVALIATIVO? COMO FOI?
- NA SUA ESCOLA A APROVAÇÃO DO ALUNO SURDO SE DÁ ATRAVÉS DE PROVA/TESTE? OU CONSELHO DE CLASSE?
- OS ALUNOS SURDOS JÁ RECLAMARAM SOBRE O TIPO DE AVALIAÇÃO UTILIZADO EM SALA?
- HÁ ALGUM DIRECIONAMENTO POR PARTE DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS?
- CONHECE ALGUM DOCUMENTO NORTEADOR PARA A AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS?
- VOCÊ JÁ TEVE A OPORTUNIDADE DE FAZER ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA PARA INCLUSÃO DE SURDOS OU DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS SURDOS?

## ANEXOS

## Anexo 1- Declaração de aprovação do Comitê de ética e Pesquisa- CEP/ UEMA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ESTUDANTE SURDO: UM ESTUDO A CERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** THAYANE NASCIMENTO FREITAS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52434121.8.0000.5554

**Instituição Proponente:** Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.130.147

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa cujo título O ESTUDANTE SURDO: UM ESTUDO A CERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, nº de CAAE 52434121.8.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável THAYANE NASCIMENTO FREITAS. Trata-se de um estudo abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva,

O cenário da realização desse estudo será em uma escola Estadual na cidade de Teresina-PI.

Os participantes desta pesquisa será composto por será constituído por seis professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: serão selecionados professores efetivos que atuam em escolas públicas da cidade de Teresina, e que já possuem ao menos cinco anos de docência na educação básica, e no mínimo três anos de experiência com alunos surdos, pois

acreditamos que nesse período o docente adquiriu bastante experiência e desenvolve uma prática avaliativa própria ao alunado.

Serão excluídos do estudo serão desconsiderados aqueles que não atenderem aos critérios de inclusão exigidos.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão em etapas: na primeira etapa, após o levantamento bibliográfico, realizaremos o questionário com os professores participantes da

Endereço: Rua Quinze de Novembro, 743

Bairro: Centro

CEP: 70.255-010

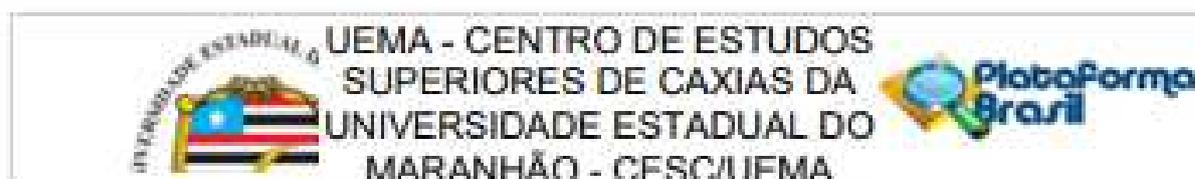
UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3251-3000

Fax: (99)3251-3000

E-mail: cep@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: S. 032/147

pesquisa e uma entrevista semiestruturada com eles. Para tanto, procuraremos interpretar as concepções dos professores quanto à avaliação feita para os alunos surdos e também interpretar suas narrativas a fim de identificar elementos que elucidassem as

concepções deles sobre surdez, inclusão, avaliação e aprendizagem.

Na segunda etapa, os dados gerados serão analisados individualmente, e entrecruzados ao longo de toda a análise sistemática, com transição passo a passo, registrando na íntegra a resposta dos questionários e dos depoimentos obtidos das entrevistas semi-estruturadas e, em seguida, organizados em categorias e submetidos a tratamento qualitativo, tendo como suporte o referencial teórico adotado. Após essas análises, na terceira etapa, elaboraremos como produto dessa pesquisa, um caderno pedagógico com propostas de práticas avaliativas em formato e-book, trazendo estratégias de instrumentos de avaliação que valorize a aprendizagem escolar do aluno surdo, potencializando seus limites comprometidos pela perda auditiva.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar o processo de avaliação educacional realizada por professores no Ensino Fundamental Anos Iniciais direcionado ao estudante surdo em sala de aula regular em uma escola estadual na cidade de Teresina-PI.

**Objetivo Secundário:**

Verificar os documentos legais vigentes nas esferas federal, estadual e municipal que contemplam a avaliação educacional de estudantes com deficiência;

Investigar as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores com os estudantes surdos;

Refletir sobre as práticas de avaliação educacional que podem ser desenvolvidas com o estudante surdo;

Construir um caderno pedagógico em formato e-book com propostas avaliativas

inspiradas nas diretrizes legais e nas necessidades do estudante surdo

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A priori a pesquisa será realizada presencialmente na escola lócus da pesquisa, seguindo as orientações da Organização mundial de saúde, se ainda não for seguro, a pesquisa acontecerá através de reuniões em salas virtuais (plataforma Google Meet) e não haverá riscos a integridade

Endereço: Rua Quinteirão Pires, 743

Bairro: Centro

CEP: 71.255-010

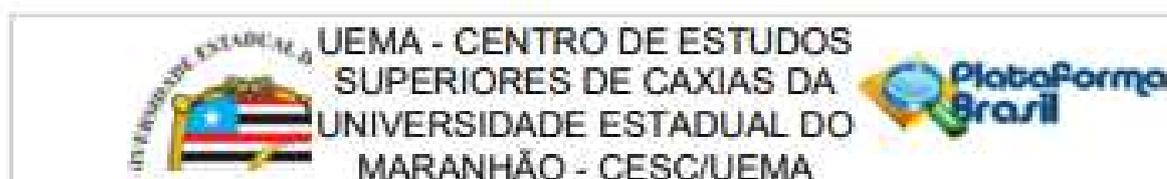
UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3251-3938

Fax: (99)3251-3938

E-mail: ceps@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: S.133.147

física dos colaboradores. Os mesmos serão previamente orientados sobre como os encontros irão acontecer, referente a temática e duração das entrevistas e encaminhamento dos questionários. Durante as reuniões, o único risco que poderá acontecer, é ter algum momento de constrangimento ou desconforto na entrevista, mas que isso será contornado por meio do diálogo respeitoso da pesquisadora com todos os presentes para suavizar qualquer situação embaraçosa.

**Benefícios:**

Esta pesquisa pretende beneficiar de imediato os participantes do projeto, que serão os professores de alunos surdos nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Teresina- PI, quanto ao processo avaliativo inclusivo voltado para esse público. Através desta pesquisa e do acesso ao produto (caderno pedagógico) em formato e-book outros docentes poderão refletir sobre sua prática avaliativa utilizada em sala de aula e promover

uma avaliação mais coerente e inclusiva para os alunos surdos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termo de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

**Recomendações:**

Sem recomendações

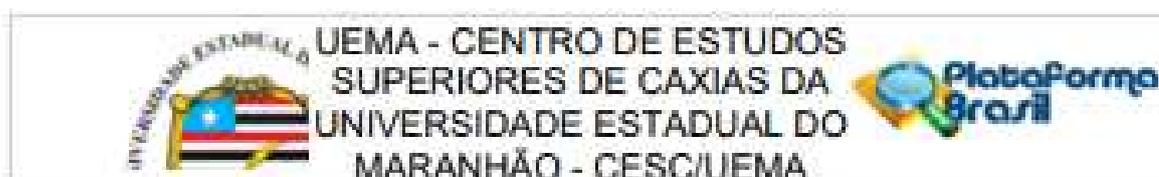
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa pode ser iniciada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APROVADO

Endereço: Rua Quinhentos Pisos, 743  
 Bairro: Centro CEP: 71.255-010  
 UF: MA Município: CAXIAS  
 Telefone: (99)3251-3938 Fax: (99)3251-3938 E-mail: cep@cecsc.uema.br



Continuação do Parecer: 5.136.147

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                      | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1828523.pdf | 26/10/2021<br>19:15:28 |                            | Aceito   |
| Outros  | declaracaodeautorizacaooinstituicao.pdf       | 26/10/2021<br>19:15:07 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Outros  | declaracaoTCUD.pdf                            | 26/10/2021<br>19:14:17 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_DE_PESQUISA_THAYANE.pdf               | 21/09/2021<br>00:23:44 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Outros  | LATTESJUSCELINO.pdf                           | 21/09/2021<br>00:22:06 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Outros  | LATTESIVONE.pdf                               | 21/09/2021<br>00:21:37 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Outros  | LATTES_THAYANE.pdf                            | 21/09/2021<br>00:20:12 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Outros  | TCUD.pdf                                      | 21/09/2021<br>00:13:46 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Outros  | roteirodeentrevistasemiestruturada.pdf        | 21/09/2021<br>00:13:06 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Outros  | QUESTIONARIO.pdf                              | 21/09/2021<br>00:12:36 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Orçamento   | cronogramaorçamentario.pdf                    | 21/09/2021<br>00:10:56 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | declaracaodospesquisadores.pdf                | 21/09/2021<br>00:07:19 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Solicitação registrada pelo CEP                           | oficioparaencaminhamentodoprojeto.pdf         | 20/09/2021<br>23:48:40 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termodoconsentimento.pdf                      | 20/09/2021<br>23:47:56 | THAYANE NASCIMENTO FREITAS | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.pdf                                | 20/09/2021<br>23:47:33 | THAYANE NASCIMENTO         | Aceito   |

Endereço: Rua Quintinha Pass, 743

Bairro: Centro

CEP: 70.255-010

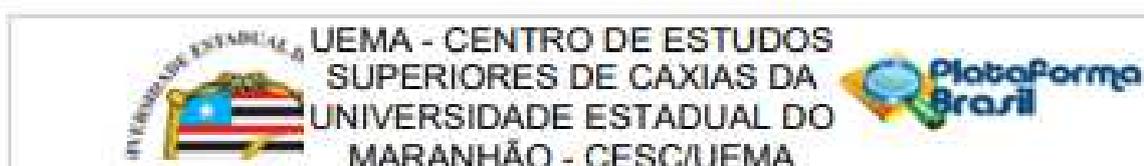
UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3251-3008

Fax: (99)3251-3108

E-mail: cepa@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 5.130.147

|                   |   |                        |                                  |        |
|-------------------|---|------------------------|----------------------------------|--------|
| Cronograma        | CRONOGRAMA.pdf                              | 20/09/2021<br>23:47:33 | FREITAS                          | Aceito |
| Brochura Pesquisa | PROJETO DE PESQUISA_PROFEI_C<br>OMPLETO.pdf | 20/09/2021<br>23:46:37 | THAYANE<br>NASCIMENTO<br>FREITAS | Aceito |
| Folha de Rosto    | FOLHADEROSTO.pdf                            | 20/09/2021<br>15:59:50 | THAYANE<br>NASCIMENTO<br>FREITAS | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS, 26 de Novembro de 2021

---

Assinado por:  
JOSENEIDE TEIXEIRA CAMARA  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quintinha Pires, 743

Bairro: Centro

CEP: 70.255-010

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)2251-3000

Fax: (99)2251-3000

E-mail: caxias@cesc.uema.br

## Anexo 2- Carta de autorização Escola Pesquisada



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

## UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO

## DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Teresina-Piauí, 26 / 10 / 2021

Eu, ROSANE CUNHA MARTINS MIRANDA declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado O ALUNO SURDO: UM ESTUDO A CERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob a responsabilidade do(s) pesquisador (es) : mestrande THAYANE NASCIMENTO FREITAS, e orientado pela professora DRA. IVONE DAS DORES DE JESUS, que a UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (produto educacional em formato de Ebook).

De acordo e ciente,

Assinatura do responsável

Rosane Cunha Martins Miranda  
DIRETORA  
Aut. Port. GSE Nº 1204/2019  
CPF: 722.213.483-20

*Rosane Cunha Martins Miranda*  
Rosane Cunha Martins Miranda  
CPF: 722.213.483-20  
Diretora responsável pela escola

UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO  
Av. Jacob Almeida, 498 - Porenquente  
CEP: 64.003-000  
Resolução CEE/PI Nº 208/2017 de 30/ 11/2017  
Cód. INEP 21027564  
CNPJ: 01.834.030.0001-22  
tel. (86) 3221-6584