UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

CONCEPÇÕES DE DOCENTES E INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

Claudia Aparecida Prates

Marília
2022

Claudia Aparecida Prates

CONCEPÇÕES DE DOCENTES E INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília
2022

Prates, Claudia Aparecida

P912c Concepções de docentes e intérpretes de Libras sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes surdos / Claudia Aparecida Prates. -- Marília, 2022

113 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Eduardo José Manzini

1. Educação Especial. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Concepções. 4. Estudante surdo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

AUTORA: CLAUDIA APARECIDA PRATES
ORIENTADOR: EDUARDO JOSE MANZINI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). EDUARDO JOSE MANZINI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). JAIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA (Participaçao Virtual)
Departamento de Administração Escolar / Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a). Dr(a). AILA NARENE DAHWACHE CRIADO ROCHA (Participaçao Virtual)
Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). CÉLIA REGINA VITALIANO (Participaçao Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual de Londrina

Prof(a). Dr(a). VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS (Participaçao Virtual)
Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos

Marília, 04 de março de 2022

Prof(a.) Dr.(a) Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta tese aos que estiveram mais próximos de mim durante este percurso:
Minha família: pai, mãe, irmãos, esposo, filhos, sogro, sogra, genro e em especial ao meu neto Arthur, que por muitas vezes deixei de estar com ele para dedicar-me à pesquisa.
Esta conquista também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

“Com a ponta da língua pude sentir a semente apontando sob a polpa.
Varei-a. O sumo ácido inundou-me a boca.
Cuspi a semente: assim queria escrever, indo ao âmago do âmago até atingir a semente resguardada lá no fundo como um feto.”

(Lygia FagundesTelles)

É um desafio escrever um texto de agradecimentos, ainda mais por se tratar de uma pesquisa de doutorado em que a longa trajetória é permeada por muitos desafios, incertezas, alegrias e alguns obstáculos pelo caminho. Eu posso afirmar que é um desafio, talvez, por ser a parte da escrita onde saímos do rigor científico e colocamos nosso sentimento de gratidão, e esse sentimento sai da nossa alma!

Por isso, trago o texto da escritora Lygia Fagundes Telles e parafraseando sirva de inspiração para a escrita deste texto. Começar a escrever, é como se a semente, resguardada lá no fundo como um feto, fosse fecundada e fizesse crescer a vontade de escrever, e que o espaço fecundo tornasse pequeno para tantas palavras de agradecimentos.

Apesar desse processo solitário de escrita da tese, não há como esquecer que durante o desenvolvimento da pesquisa foram muitas contribuições de várias pessoas! Nesse momento, é difícil mensurar!

A primeira semente fecundada foi a valiosa contribuição do meu orientador, professor Doutor Eduardo José Manzini, a quem agradeço imensamente pelas orientações pontuais, pelos muitos aprendizados que construí durante o doutorado sob sua orientação, com seu apoio, dedicação, orientação e confiança que estiveram comigo desde o projeto até a escrita desta tese, fazendo florir os conhecimentos fecundados durante este caminho, mesmo que à distância, pois além das fronteiras geográficas que nos separam, de qualquer forma, estaríamos afastados pela pandemia. Mas mesmo assim, esteve próximo, graças às tecnologias!

Meus sinceros agradecimentos aos docentes da UNESP – Campus de Marília, que deixaram suas cidades e vieram ministrar suas aulas em Rondônia, esses, também, eu não poderia deixar de citar os nomes: Suely

Amaral, Dagoberto Buim Arena, José Carlos Miguel, Júlio Cesar Torres, Neusa Maria Del Ri. Agradeço à professora Anna Augusta, tive a oportunidade de cursar sua disciplina quando estava em estágio obrigatório na cidade de Marília, foram muitos aprendizados!

Agradeço ao IFRO, pela oportunidade de cursar este doutorado em parceria com a UNESP, e pelo auxílio financeiro durante o afastamento. Agradeço em especial ao Campus Vilhena e aos colegas do Departamento pelo apoio durante o período em que estive afastada.

Meus agradecimentos à Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, à Coordenação de Pós-Graduação, à Coordenação Interna do Dinter - IFRO/UNESP, ao Coordenador do Dinter/UNESP/Marília, Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo.

Agradeço ao grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais da Unesp e ao Grupo de Pesquisa em Inclusão Social, onde tive a oportunidade de aprender muito!

Meus agradecimentos aos colegas da primeira turma do Doutorado em Educação - Dinter - IFRO/UNESP: Vanessa, Márcia Mendes, Mauro, Raimundo, Fábio, Moisés, Dioneia, Andreia, Shyrlei, Greissi, Marcelo, Mônica, Silvane, Silvana, Cledenice, em especial à Márcia Barbosa e Neusa, pois vocês acompanharam todo esse processo, compartilhamos angústias, alegrias! Vocês foram muito mais do que colegas, foram irmãs!

Agradeço às professoras Doutora Jáima Pinheiro de Oliveira e Professora Doutora Célia Regina Vitaliano por todas as contribuições no Exame Geral de Qualificação e também na defesa. E meus agradecimentos à Banca de defesa: Professora Doutora Aila Narene D. Criado Rocha, Professora Doutora Vanessa Regina de Oliveira Martins, por aceitarem o convite para compartilharem seus saberes.

“Os caminhos do conhecimento são como as redes de um pescador, com muitos nós: tramas conceituais, que se emaranham sem uma sequência ou linearidade que possa ser captada pelo simples olhar.”

(Jussara Hoffmann)

Claudia Aparecida Prates. **Concepções de docentes e intérpretes de Libras sobre avaliação da aprendizagem de estudantes surdos,** 2022. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP, Marília, 2022.

RESUMO

A avaliação de estudantes surdos ainda é tema polêmico atualmente, cuja prática vai além das concepções de como e para que avaliar. Pois a avaliação da aprendizagem engloba aspectos que ultrapassam a utilização de instrumentos, e deve ser vista enquanto processo contínuo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de docentes e intérpretes de Libras acerca da avaliação da aprendizagem de estudantes surdos. Participaram desta pesquisa cinco docentes e dois intérpretes de Libras de uma escola Estadual de Ensino Médio localizada no Cone Sul do Estado de Rondônia. A pesquisa teve um enfoque qualitativo/descritivo, cuja coleta de dados utilizou entrevistas semiestruturadas e Cadernos de Conteúdo. O roteiro para a entrevista semiestruturada foi previamente elaborado e analisado por juízes, e uma entrevista piloto foi realizada. A coleta foi realizada em duas sessões, a primeira por meio da entrevista semiestruturada e, a segunda, com a utilização dos cadernos de conteúdo. Os Cadernos de Conteúdo foram compostos pela transcrição das falas, organizadas sequencialmente e dispostas em colunas, com setas numeradas indicando a leitura, de forma que os participantes pudessem alterar, complementar ou modificar as informações fornecidas durante a entrevista. Após a transcrição dos relatos das entrevistas e cadernos de conteúdo, os dados organizados foram submetidos a uma análise de conteúdo que se fundamentou na teoria da análise de concepções. Os resultados permitiram identificar nove concepções de avaliação fundamentada: 1) em documentos normativos ou praxe escolar; 2) no uso de recursos visuais; 3) em processo contínuo de acompanhamento; 4) em avaliação escrita; 5) na realização de atividades e exercícios intra/ extraclasse, participação e atividades práticas; 6) no tempo diferenciado de aprendizagem; 7) em prova oral/traduzida; 8) em mecanismo de verificação da aprendizagem; 9) na repetição e memorização. A pesquisa possibilitou compreender que a complexidade de elementos presentes no processo de avaliação da aprendizagem sugere que não existe uma única concepção de avaliação, há diferentes formas possíveis de abordar o ato de avaliar e que, para avaliar o estudante surdo, há que se considerar as singularidades linguísticas desse sujeito, com a exploração dos recursos visuais na avaliação da aprendizagem e o uso da Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Educação Especial. Avaliação da aprendizagem. Concepções. Estudante surdo.

ABSTRACT

The evaluation of deaf students is still a polemic subject nowadays whose practice goes besides conceptions of how and why evaluating. Learning evaluation approaches aspects that overtake resources use and must be seen as a continuous proccess. The aim of this reasearch was to analyse teachers and sign language translaters conceptions about the learning of deaf students. Five teachers and two sign language translators took part of this research from a Satate High School located in the Southern Cone of the Satate os Rondônia. It had a qualitative/descriptive focus whose data collection run used semistructured interviews and Subjects Notebooks. The script for the semistructured interview was previously elaborated and analysed by judges, and a pilot interview was done. The data collection was performed in 2 sections, the first by semistructured interview, the second one using subject notebook. The subject notebooks were composed by speaking transcription sequentially organized and laid in coluns with numbered arrows indicating the Reading in a way that the participants could change, complemente or change the information provided during the interview. After the transcription of the interviews data and subject notebooks, the data were organized and submited to a subject analyses that were supported by the analyse theory of the conceptions. The results allowed to identify nine learning conceptions reasoned: 1) in regulatory documents or school practice; 2) in the use of visual resources; 3) in the following continuous process; 4) in the writing evaluation; 5) in the exercises performance or activities intra/extraclasse participation and practical activities; 6) in the different time of learning; 7) in oral test/translated; 8) in the sources of learning check; 9) in the repetition and memorizing act. The research allowed to comprehend that complexity of present elements in the learning evaluation process suggests that there is not just one evaluation conception, there are different ways to approach the act of evaluating and that evaluating a deaf student we must take into consideration linguistic singularities of this person exploring visual resources in the learning evaluation and use of the Brazilian Sign Language.

Keywords: Special Needs Education. Learning Evaluation. Conceptions. Death Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios e técnicas da avaliação inclusiva p.50
Quadro 2 - Perfil acadêmico e experiência profissional dos docentes p.56
Quadro 3 - Perfil acadêmico e experiência profissional dos intérpretes de Libras p.57
Quadro 4 - Exemplo da formação de um caderno de conteúdo p.63
Quadro 5 - Comparações de fragmentos das transcrições da entrevista e Caderno de Conteúdos p.65
Quadro 6 - Frequência em que aparecem as concepções de Avaliação da Aprendizagem identificadas nas falas dos entrevistados p.70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Frequência absoluta das concepções de Avaliação da Aprendizagem p.71

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
AEE	Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16

1 INTRODUÇÃO 18

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO, CONCEITOS E ESPECIFICIDADES 23

2.1 A avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro 24

2.2 Avaliação da aprendizagem: alguns conceitos e especificidades 29

2.3 Desafios e possibilidades no processo de avaliação da aprendizagem do estudante surdo 37

2.3.1 A avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos na perspectiva inclusiva 40

2.3.2 Possibilidades da avaliação da aprendizagem do estudante surdo 46

2.4 Contribuições do Intérprete Educacional no contexto da avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos 52

3 MÉTODO 55

3.1 Participantes e local da pesquisa 55

3.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados..... 57

3.2.1 Entrevista Semiestruturada 58

3.2.2 Caderno de Conteúdo 62

3.3 Organização dos dados das entrevistas e caderno de conteúdo 64

3.4 Análise e tratamento das informações..... 66

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES..... 70

4.1 Concepção de avaliação fundamentada em documentos normativos ou praxe escolar..... 72

4.2 Concepção de avaliação fundamentada no uso de recursos visuais . 74

4.3 Concepção de avaliação fundamentada em processo contínuo de acompanhamento..... 77

4.4 Concepção de avaliação fundamentada em avaliação escrita..... 79

4.5 Concepção de avaliação fundamentada na realização de atividades, e exercícios intra / extraclasse, participação e atividades práticas 80

4.6 Concepção de avaliação fundamentada no tempo diferenciado de aprendizagem 84

4.7 Concepção de avaliação fundamentada em prova oral/traduzida 85

4.8 Concepção de avaliação fundamentada em mecanismo de verificação da aprendizagem 87

4.9 Concepção de avaliação fundamentada na repetição e memorização 89

5. CONCLUSÕES 92

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 96

APÊNDICES 102

APRESENTAÇÃO

> "Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - 'a história". (SOARES, 1991, p. 28)

A nossa vida é como um bordado, com riscos esperando para serem preenchidos todos os dias. Assim, bordamos uma parte desse risco a cada dia e, na tessitura de tantos fios que delimitam e preenchem o bordado vamos nos constituindo seres humanos melhores, e na feitura dos fios tecidos vamos descobrindo novos desafios, e foi nesse emaranhado desafiador que me constituí e ainda me constituo educadora. Alguns detalhes, cores e texturas deste bordado quero compartilhar neste texto de apresentação que me fez rememorar o início da minha trajetória como profissional da educação até o ingresso no Doutorado em Educação.

Iniciei minha trajetória como profissional da educação no ano de 1988, na cidade de Ji-Paraná - Rondônia, neste mesmo ano concluí o curso Magistério. A partir de então, não me afastei do ambiente escolar. Minha primeira experiência docente foi numa escola privada, uma turma de 3ª série, do 1º grau (hoje, Ensino Fundamental). No ano seguinte fui aprovada no concurso público para professor. Atuei durante seis anos como professora alfabetizadora na rede estadual de ensino de Rondônia. Participei do processo seletivo para ingresso no curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, concluí em 1992. Em 1997, fiz novo concurso público, desta vez para supervisão escolar e atuei como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Rondônia, numa escola no município de Pimenta Bueno-Rondônia. Neste mesmo ano concluí a Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior na cidade de Cacoal – RO, pela União das Escolas Superiores de Cacoal – UNESC. Em 2010 passei no concurso público para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, onde atuo como Pedagoga no Departamento de Apoio ao Ensino.

Desde que iniciei minha carreira na educação a questão da avaliação da aprendizagem sempre foi uma temática perturbadora, até mesmo pela experiência que tive como aluna de um curso de formação de professores.

Talvez minha função como coordenadora pedagógica na escola possibilitou-me vivenciar os conflitos enfrentados pelos docentes no processo de avaliação da aprendizagem. Diante deste cenário de indagações e inquietações acerca da complexidade do processo avaliativo dentro da instituição escolar, me senti motivada a realizar um estudo mais aprofundado acerca da avaliação da aprendizagem.

Assim, dediquei parte do meu tempo às leituras relacionadas à temática avaliação da aprendizagem, e quanto mais embrenhava no tema, mais despertava em mim o desejo de compartilhar com os docentes as minhas inquietações. Em 2013, tive a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação Escolar, pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR, em parceria com o IFRO, com objetivo de pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem num trabalho colaborativo com os docentes, o que culminou na construção de uma proposta de avaliação mediadora para o IFRO - *Campus* Vilhena.

O interesse sobre a pesquisa nesta área ficou mais evidente quando recebemos um estudante surdo em nossa instituição, senti necessidade de conhecer um pouco mais sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos, para que, de alguma forma, pudesse auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem. Então, busquei formação, participando de cursos de na área de Libras, inclusive cursei uma segunda graduação em Letras Libras para melhor compreender esse processo de avaliação do estudante surdo.

O Doutorado em Educação promovido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, *campus* de Marília, por meio das orientações compartilhadas pelos docentes do Programa, as leituras realizadas, as disciplinas cursadas, a participação em grupo de Pesquisa, oportunizaram-me realizar este estudo sobre as concepções de docentes e intérpretes acerca da avaliação da aprendizagem, tema que será abordado nesta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

> A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2011, p.17).

A educação numa perspectiva inclusiva tem sido pauta de discussões e recorrentes reflexões acadêmicas, sobretudo com relação ao estudante surdo, em função de suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem com estudantes surdos apontam para o uso de recursos visuais como elementos pedagógicos importantes, mas que nem sempre são utilizados de forma a explorar toda sua potencialidade. De acordo com Lebedeff (2010), as práticas de ensino utilizadas ainda são baseadas na fonética da língua oral, e essas práticas se sobrepõem à utilização de recursos visuais. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de pesquisas sobre essa abordagem na educação de estudantes surdos.

Num contexto em que a avaliação da aprendizagem é temática frequente nas instituições escolares, não há como pensar o processo ensino e aprendizagem de forma incipiente, pois todas as ações que envolvem esse processo superam a mera transmissão de informações, essas ações compreendem planejamento, formação continuada docente, práticas avaliativas e a compreensão da complexidade do processo educativo, principalmente na perspectiva inclusiva.

A avaliação da aprendizagem no contexto escolar deve ser uma prática realizada de acordo com os objetivos propostos. Deve ser contínua, realizada ao longo do processo, conforme estabelece a Lei e Diretrizes da Educação Nacional, LDB 9.394/96, em seu art. 24, inciso V, alínea a,

> [...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: 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.

Nesse sentido, o antigo conceito de avaliação, como simples verificação do nível de aprendizagem do estudante, já não cabe mais na realidade atual. Esse conceito foi substituído por práticas avaliativas que têm como objetivo o processo de construção do conhecimento como um todo e não apenas o resultado final.

Nas instituições escolares, a avaliação da aprendizagem ainda é predominante a concepção de avaliação da aprendizagem como forma de classificação, com a utilização predominantemente de provas, mesmo que, na maioria das vezes, o estudante seja culpabilizado pelo fracasso da aprendizagem.

Por outro lado, há a concepção de avaliação que reflete uma educação numa perspectiva problematizadora, em que docentes e estudantes buscam construir colaborativamente o conhecimento, compreendendo a avaliação da aprendizagem como processo de redimensionamento da prática pedagógica, e apresenta diferentes formas de compreender o processo de construção do conhecimento, desencadeando formas diferenciadas de avaliação.

A prática da avaliação da aprendizagem é complexa, pois, como afirma Luckesi (2006, p. 99), "[...] a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando." Nesse sentido, é imprescindível compreender o processo de aprendizagem, para que seja possível avaliar as práticas pedagógicas.

Teóricos como: Hoffmann (2013), Luckesi (2006), Moretto (2005), Sant'anna (2009), dentre outros, têm realizado estudos importantes sobre avaliação da aprendizagem. E com relação à prática avaliativa com estudantes surdos, este desafio é enfatizado na contemporaneidade por meio de publicações, legislações e documentos orientadores, alguns pesquisadores apresentam estudos sobre o uso de imagens no ensino para estudantes surdos, entre eles: Lebedeff (2010), Reily (2003); Rosa e Luchi (2010); Taveira e Rosado (2013); dentre outros. Estes estudos mostram a linguagem visual como estratégia que possibilita a aprendizagem dos estudantes surdos.

De acordo com Kelman (2011), além da utilização da Língua Brasileira de Sinais - Libras nos processos de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos visuais variados pode contribuir significativamente para a

aprendizagem desses estudantes, salientando a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes surdos, bem como na avaliação da aprendizagem.

De acordo com Campello (2007):

> [...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos olhares aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o saber e a abstração do pensamento imagético dos surdos (p. 130).

Considerar o uso de recursos visuais nos processos avaliativos dos estudantes surdos requer uma análise das concepções subjacentes às práticas avaliativas para que se tenha consciência da dimensão do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é imprescindível refletir sobre as concepções de avaliação da aprendizagem de modo que possa atender às demandas de um contexto social emergente: o processo avaliativo do estudante surdo.

Essas concepções instituem novos conceitos sobre avaliação da aprendizagem, de forma que o estudante surdo possa se sentir incluído nos processos avaliativos, e que a instituição escolar compreenda a avaliação como algo intrínseco aos processos cotidianos da aprendizagem. A hipótese desta pesquisa é que a concepção de avaliação da aprendizagem seja fundamentada na utilização de recursos visuais, e que esta concepção esteja presente nas propostas avaliativas dos estudantes surdos, pois sua aprendizagem tem como base a visualidade. Todas as construções mentais do surdo acontecem pelo canal visual, e se considerar que a compreensão que o surdo tem do mundo ocorre por meio dessa realidade visual, as experiências de aprendizagem também precisam ocorrer com base nessa perspectiva. Reconhecendo que “a visualidade não é algo que pode ser ensinado, é uma forma de estar no mundo, que é fundamentalmente determinada pela linguagem e fala”.(PELUSO;LODI, 2015). Então, surgem as perguntas: *Como realizar uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem adequada ao contexto do estudante surdo? Quais aspectos devem ser priorizados para que na avaliação da aprendizagem sejam consideradas as especificidades linguísticas do estudante surdo? Que aspectos da avaliação devem ser considerados para que a avaliação da aprendizagem tenha uma perspectiva*

inclusiva? Quais pressupostos fundamentais da educação de surdos devem estar presentes na avaliação da aprendizagem? Esses questionamentos levam a uma pergunta a ser discutida na presente tese: Quais as concepções, de docentes e intérpretes de libras, norteiam os processos de avaliação de estudantes surdos?

Com o intuito de responder a essa questão, foi desenvolvida esta pesquisa que tem como objetivo *analisar as concepções de docentes e intérpretes de Libras acerca da avaliação da aprendizagem de estudantes surdos.*

Esta pesquisa foi desenvolvida numa escola Estadual de Ensino Médio situada no Cone Sul[1] do Estado de Rondônia. A instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é uma escola comum, mas que atende alunos surdos em sala específica para esses estudantes. Participaram desta pesquisa cinco docentes e dois intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras que atuam com estudantes surdos.

Este trabalho está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta uma reflexão teórica sobre o processo de avaliação da aprendizagem, considerando pontos fundamentais da avaliação da aprendizagem de forma a melhor discutir e compreender os resultados da pesquisa. Para tanto, nessa seção é apresentado o contexto histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil, trazendo as contribuições de alguns autores, entre eles: Libâneo (2006), Luckesi (2006) Saul (2008), dando ênfase às quatro gerações da avaliação abordada por Firme (1994). Esta seção também apresenta alguns conceitos e especificidades da avaliação da aprendizagem, segundo Esteban (2005), Demo (2003), Freitas (2012), Hoffmann (2008; 2011; 2013), Moretto (2005) e Sant'Anna (2009). Ainda nesta seção, é abordado os desafios e possibilidades do docente na avaliação da

[1] Pontos de Cultura no Estado de Rondônia foram uma iniciativa entre o Governo Federal e o Governo de Rondônia. Tal convênio foi assinado no dia 31 de dezembro de 2007. O estado de Rondônia foi dividido em 05 (cinco) Territórios de Identidade, contemplados com Pontos de Cultura levando em conta a proporcionalidade da sua densidade demográfica, ficando assim: Território de Identidade – MADEIRA MAMORÉ; Território de Identidade – GRANDE ARIQUEMES; Território de Identidade – REGIÃO DO CAFÉ; Território de Identidade – ZONA DA MATA e Território de Identidade – CONE SUL. RONDÔNIA. Territórios de Identidade. Disponível em: https://pontosrondonia.wordpress.com/pontos-de-cultura-rondonia/breve-historico/. Acesso em 03 de junho de 2020.

aprendizagem de estudantes surdos na perspectiva inclusiva, com ênfase na avaliação visual, com base nos autores Lebedeff (2010), Reily (2003), Rosa e Luchi (2010), Taveira e Rosado (2013), também é apresentado a função do intérprete educacional neste contexto, com base em Lacerda (2017).

Na segunda seção, é abordado o percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, em que se fundamenta e justifica a abordagem adotada e também são descritos os métodos e instrumentos utilizados no processo de desenvolvimento da pesquisa. Nesta seção é feita a caracterização dos participantes da pesquisa e a descrição do processo de coleta dos dados. Também é realizada a análise e tratamento das informações, com base na Análise de Concepções (Manzini, 2020), embasando-se a discussão no aporte teórico apresentado nas seções anteriores. Nos resultados e discussão são apresentadas as concepções sobre avaliação da aprendizagem expressas nas entrevistas realizadas com os participantes e também no Caderno de Conteúdo.

E, por fim, o texto apresenta as conclusões que procura expressar as contribuições do trabalho e seus possíveis desdobramentos provenientes desta pesquisa. Todo o processo aqui descrito visa contribuir para as discussões sobre a temática avaliação da aprendizagem para estudantes surdos.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO, CONCEITOS E ESPECIFICIDADES

> A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional (SANT'ANNA, 2009, p. 7).

A avaliação da aprendizagem é pauta presente nos encontros de formação, é tema abordado no cotidiano das instituições escolares. Estudiosos do assunto têm realizado pesquisas sobre avaliação da aprendizagem**,** entre eles destacam-se: Esteban (2004), Firme (1994), Freitas (1997), Hoffmann (2008; 2011; 2013), Luckesi (2006), entre outros.

As discussões e estudos sobre a temática avaliação da aprendizagem têm ganhado destaque, e mostram o contexto em que predominam críticas aos processos avaliativos, em que a avaliação da aprendizagem é marcada pelo caráter excludente e seletivo. A avaliação nesse contexto é apontada como "vilã" do processo, em que é responsável, muitas das vezes, pelos índices de evasão e repetência. Sobre isso, Hoffmann (2011) destaca:

> A história nos mostra que a sociedade e a escola prezam por demais a reprovação e que vem cultuando essa prática como garantia de manutenção de uma escola de qualidade. [...] com a finalidade explícita de aprovar/reprovar, essa prática passou a ser exercida no sentido de classificar entre capazes e incapazes, comparar diferenças, estabelecer padrões homogêneos de sucesso e fracasso, para poder excluir, obstaculizar processos de aprendizagem, manter na escola apenas os melhores (HOFFMANN, 2011, p.59).

Essa prática fica mais evidente quando se trata da avaliação da aprendizagem para o estudante surdo, pois nos processos avaliativos ainda é considerado a fonética da língua oral. A avaliação na perspectiva inclusiva visa compreender as diferenças, entender o papel da avaliação da aprendizagem, que é pautada numa concepção de sujeito com condições de aprender.

Nesse contexto, com o objetivo de sobrepujar a prática avaliativa seletiva e excludente surgem alguns estudos, como propostas que contribuíssem para o acesso e permanência dos estudantes na escola, levando em consideração a qualidade do aprendizado.

Os estudos que abordam sobre a temática avaliação, mesmo sendo produzidos no início da década de 1980 ou 1990, não diferem das obras publicadas no início do século XXI. Basta analisar essas obras para constatar isso, e até mesmo a prática avaliativa adotada nas instituições escolares, seja Educação Básica ou Ensino Superior, segundo Luckesi (2006), muitas dessas práticas ainda se fundamentam em provas, exames, prevalecendo sua função classificatória. Mesmo os estudos mais recentes que abordam sobre a temática avaliação da aprendizagem são baseados nos autores clássicos da avaliação.

De acordo com Prates (2015), "[...] a avaliação da aprendizagem não pode ser vista de forma isolada, fragmentada, fora de um contexto histórico, pois ela é parte integrante de todo o processo educativo." Nesse sentido, segundo a autora, pesquisar sobre avaliação sugere também, pesquisar sobre o sistema educacional e as políticas educacionais, levando a repensar sobre os processos avaliativos instituídos nas escolas. Dessa forma, entende-se que a avaliação da aprendizagem está inserida em todo o contexto da educação e, por isso, não pode ser analisada e nem mesmo praticada isoladamente do processo ensino e aprendizagem. É necessário haver mudanças significativas na educação, pois os melhores resultados no que se referem às práticas avaliativas, são elementos que fazem parte das práticas educacionais (BIAZZI, 2006).

Esta primeira subseção abordará a avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro, com destaque para a avaliação da aprendizagem com base no conceito de Firme (1994) sobre as quatro gerações de avaliação.

2.1 A avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro

Os estudos de Firme (1994) dividem o processo histórico da avaliação da aprendizagem em quatro gerações. Para a autora, o conceito de avaliação evolui ao longo dos séculos e apresenta os marcos conceituais da avaliação definidos em quatro gerações, tomando como base essa divisão, apresenta-se aqui uma síntese do histórico da avaliação.

A primeira geração da avaliação, segundo Firme (1994), é a “mensuração”, e tem como característica o uso da avaliação para medir o rendimento escolar dos estudantes. Para tanto, o avaliador necessitava criar instrumentos, em que o destaque dessa geração era os testes, os exames. A avaliação da aprendizagem neste período é vista como medida. A “descrição” marca a segunda geração, essa geração apresenta ênfase nos resultados com relação aos objetivos. A terceira geração é denominada “julgamento de valor”, nessa geração é concedido o papel de juiz ao avaliador. E, por fim, a quarta geração, denominada de “negociação”, em que os parâmetros avaliativos e as decisões não são unilaterais, mas são negociados e interativos com os envolvidos no processo avaliativo.

De acordo com Firme (1994), a primeira geração sinaliza as décadas de 1920 e 1930, com destaque ao conceito de que a avaliação da aprendizagem estava exclusivamente associada à mensuração: avaliação e medida era a mesma coisa, não havia distinção. Nessa geração, todos os esforços de estudiosos e professores eram centrados na elaboração de testes e exames para a verificação do rendimento escolar; os testes eram decisivos para a classificação dos estudantes, nessa geração o papel do avaliador era eminentemente técnico.

Para elucidar essa primeira geração, denominada “mensuração”, é importante fazer uma retrospectiva histórica, pois a história da avaliação do século XX e XXI é característica da própria colonização do Brasil. Segundo Luckesi (2006), a tradição dos exames escolares foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, e teve como base a atividade pedagógica produzida pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (séc. XVII). Na obra publicada pelos jesuítas *Ratium Studiorum*, estão descritas as regras de como deveriam ser conduzidos os exames finais do educando: no dia das provas os estudantes deveriam trazer para a sala de aula todo o material do qual necessitariam e, após concluir a prova, o estudante deveria receber seu material, entregar a prova e sair imediatamente e não poderia retomar a prova, a não ser depois de corrigida.

Apesar de nesse período não haver um sistema avaliativo consolidado, o ensino priorizava a memorização. Sobre esse período, Aranha (2006) diz:

> Com a didática, os jesuítas mostravam-se bastante exigentes, recomendando a repetição dos exercícios para facilitar a memorização. Nessa atividade eram auxiliados pelos melhores alunos, chamados *decuriões.* [...] Aos sábados as classes inferiores repetiam as lições da semana toda: vem daí a expressão *sabatina*, usada muito tempo para indicar avaliação (ARANHA, 2006, p.129).

A prática avaliativa utilizada nesse período tinha como foco a memorização, era centrada em provas e exames, e tinha o objetivo de medir a aprendizagem, por isso essa primeira geração foi denominada de "mensuração". O ensino apresentava um caráter tradicional e o foco era no professor, com uma prática pedagógica que distanciava o estudante das práticas do dia a dia. Sobre isso, Libâneo (2006) aborda:

> Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida (LIBÂNEO, 2006, p. 64).

De acordo com Aranha (2006), esse período foi marcado por competições, em que os estudantes eram incentivados a participarem, e para as classes mais adiantadas, eram organizados torneios de erudição, os estudantes que se sobressaíam recebiam prêmios que eram entregues em solenidades ostentosas, em que havia a participação de autoridades eclesiásticas e civis e também a participação das famílias.

De acordo com Firme (1994), a segunda geração da avaliação denominada de "descrição", ficou mais evidente entre os anos 1930 e 1950, surgiu pela inquietude dos estudiosos e pesquisadores que sentiram a necessidade de entender melhor o objetivo da avaliação. Nesse período não importava considerar somente o desempenho dos estudantes, mas também o currículo, e as práticas pedagógicas. Dessa forma, começaram a estabelecer o entendimento, de que as informações sobre objetivos precisavam ser obtidas. Por esse motivo, essa geração ficou conhecida como descritiva, pois, apesar da atuação do avaliador ser bastante técnica, seu papel era descrever padrões e critérios. Esta avaliação evidenciada na segunda geração não considerava os aspectos que influenciavam indiretamente nos resultados alcançados pelos alunos, buscava apenas estabelecer uma relação linear entre os objetivos, conteúdos e avaliação.

E é nesse mesmo período que surge o termo avaliação educacional e que há o predomínio dos objetivos com ênfase nos estudos de Ralph Tyler (1934), que adotou o conceito de avaliação como processo para se determinar até que ponto os objetivos educacionais são realmente alcançados. Esses estudos de Ralph Tyler (1934) contribuíram para que a avaliação educacional ganhasse uma maior amplitude. De acordo com Saul (2008), com Tyler surge, em 1934, a expressão “avaliação educacional”, o que o faz ser reconhecido como o pai desse campo de estudo.

Em decorrência das limitações da segunda geração, em que foi marcada por uma preocupação excessiva com os objetivos, surge a terceira geração, conhecida como “julgamento”. A terceira geração marca o período de 1960 e 1970. Segundo Firme (1994), essa geração aprofunda a crítica às gerações anteriores e percebe-se a fragilidade e a limitação, entendeu que os objetivos, além de não apresentarem clareza e transparência, não eram definidos antecipadamente, tornando o processo avaliativo irrelevante e sem sentido.

De acordo com Freitas (1997), esse período foi marcado pelo tecnicismo, segundo o autor, a “[...] escola só podia melhorar se treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro” (FREITAS, 1997, p.16). Segundo o autor, a década de 1970 as instituições escolares tinham como base os conceitos da administração nas indústrias:

> Hoje, tantos anos depois, reconstrói-se esse caminho, indo às indústrias e tomando de lá os conceitos de qualidade total, círculo de qualidade, etc. levando-os para dentro da escola, de novo, e apostando em uma carga muito forte de gerenciamento da escola (FREITAS, 1997, p.16).

Segundo Freitas (1997), a década de 1970 foi marcada pela concepção de avaliação voltada à dimensão tecnológica, dando ênfase aos métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem.

A legislação educacional que marca esse período é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para a educação, nota-se que é tratada com um caráter essencialmente de constatação da quantidade de conteúdo transferido ao estudante. O Art. 14 desta lei aborda sobre essa questão:

> A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração de assiduidade.

> § 1° Na avaliação do aproveitamento, a 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, caso esta seja exigida.
> § 2° O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.
> § 3° Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
> b) o aluno de frequência inferior a 75%, que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
> c) o aluno que não se encontre na hipótese de alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.
> § 4° Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios, que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971, s/n).

Percebe-se que a concepção de avaliação, apresentada pela Lei 5.692/71, tem como característica um modelo tradicional, que tinha como objetivo verificar se os estudantes haviam alcançado os objetivos pré-estabelecidos, visava os resultados e não o processo. Não apresenta uma definição de organização dos processos avaliativos, dá ênfase à mensuração a partir das notas atribuídas.

Faz-se necessário destacar algumas questões apresentadas por Firme (1994), antes de abordar a quarta geração de avaliação:

> 1) o conflito na relação de posições, valores e decisões entre quem solicita a avaliação e quem a executa; 2) dificuldade de chegar-se a um consenso devido ao pluralismo de valores presentes e; 3) a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas (FIRME,1994, p. 8).

Essas questões abordadas pela autora foram basilares para o surgimento da quarta geração, denominada “negociação”. Essa geração, de acordo com Firme (1994), marca a década de 1980, do século XX, a característica marcante dessa quarta geração é a “negociação”. Há uma participação efetiva dos avaliadores e avaliados, onde impera o respeito às diferenças no processo avaliativo.

O papel do avaliador é imbuído de aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo avaliativo. A avaliação da

aprendizagem nessa quarta geração é concebida como processo interativo, que se fundamenta num paradigma construtivista. Nesse contexto, Firme (1994) destaca:

> A quarta geração de avaliação revela, pois, uma evolução do conceito de avaliação [...] trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (FIRME, 1994, p. 8).

Embora tenha esse ordenamento das quatro gerações da avaliação da aprendizagem, em que cada geração da avaliação marca um período histórico e que mostra claramente que a quarta geração há uma diferença marcante dos processos mais convencionais de avaliação, em que há uma ordenação prévia e todo o processo avaliativo ocorre em função desse ordenamento. De acordo com Firme (1994), apesar da flexibilidade da quarta geração, não se pode desvaler os procedimentos ordenados de avaliação da aprendizagem, porém, incorporá-los de forma mais orientada, essa geração é marcada por uma concepção que incorpora esses procedimentos.

Embora as fases da avaliação abordada por Firme (1994) estejam apresentadas linearmente, as concepções e práticas avaliativas coexistem na atualidade, e as mudanças ocorridas nas quatro gerações de avaliação, ao longo dos tempos, contribuem para uma compreensão das diferentes abordagens avaliativas utilizadas pelas instituições escolares

Para elucidar essa questão, a próxima subseção abordará alguns conceitos e especificidades da avaliação da aprendizagem, dando ênfase à avaliação numa perspectiva mediadora.

2.2 Avaliação da aprendizagem: alguns conceitos e especificidades

A avaliação está presente em todas as atividades humanas. O "julgar", o "comparar", isto é "o avaliar" faz parte do nosso cotidiano, seja por meio de reflexões informais que orientam as escolhas. A avaliação, nesse sentido, refere-se a um julgamento de valor sobre coisas, pessoas e atos. É realizada para mensurar resultados e, assim, selecionar ou classificar pessoas, além de obter dados para melhor organizar administrativamente empresas, indústrias

(BIAZZI, 2006). A avaliação também ocorre formalmente, por meio de uma reflexão organizada e sistemática que define uma tomada de decisão. Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar é realizada de acordo com os objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.

A avaliação da aprendizagem não ocorre em momentos isolados do trabalho pedagógico, a avaliação inicia, e é o viés que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem e também conclui esse processo. A avaliação da aprendizagem não é apenas uma prática escolar, uma atividade neutra ou meramente técnica, mas uma atividade dimensionada que traduz a prática pedagógica. Na condição de avaliador, o docente interpreta e atribuir sentidos e significados à avaliação escolar.

Nas instituições escolares a avaliação encontrou lugar de destaque, ao mesmo tempo em que produz efeito interno, também produz efeito externo à instituição escolar. A avaliação da aprendizagem ocorre sobre ações ou instrumentos específicos e muitas vezes é confundida com o momento de atribuição de notas e/ou de julgamento de mérito dos trabalhos que os estudantes realizam no contexto escolar, dessa forma, tem um papel bastante característico. Nesse sentido, de acordo Hoffmann (2011):

> Avaliar exige observação longitudinal do processo, através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um aluno (HOFFMANN, 2011, p. 62).

De acordo com Prates (2015), para que haja uma compreensão clara dos propósitos e finalidades conferidas ao processo de avaliação da aprendizagem, primeiramente é necessário ter clareza das opções filosóficas, teóricas e pedagógicas adotadas pela instituição escolar. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem poderá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes ou, tornar-se um instrumento disciplinador e mecanismo de exclusão social. Por isso, é imprescindível refletir sobre os motivos que justificam as práticas avaliativas nas escolas.

No contexto escolar, a avaliação da aprendizagem tem ocupado pauta de discussões, tem sido temática nos encontros de formação continuada. A avaliação não é condição determinante do processo de ensino e aprendizagem, mas sim, é parte integrante desse processo, em que o docente apresenta muito mais do que saberes, pois o ato de avaliar exige competência, discernimento e equilíbrio, pois o que está em jogo não é nota ou conceitos, mas sim, o desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Freitas (2012),

> A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada de contradições (FREITAS, 2012, p.4).

Na concepção de Sant'Anna (2009), a prática da avaliação da aprendizagem é, reconhecidamente, "a alma do processo educacional", a partir do momento em que permite refletir sobre a prática. Segundo Grillo (2003), há três constituintes da ação pedagógica: ensino, aprendizagem e avaliação.

De acordo com a autora, o ensino nessa perspectiva é compreendido como organização de situações de aprendizagem capazes de contribuir para a construção do conhecimento, a aprendizagem é concebida como processo de construção de significados, construídos pelo estudante e a avaliação, então, é vista como elemento que possibilita realizar diagnósticos e reorienta o processo de ensino e aprendizagem. Os aspectos relacionados a operacionalização da avaliação, como avaliar e por que avaliar exige do docente clareza do processo de ensino e aprendizagem, pois muito mais do que escolhas de instrumentos avaliativos, a avaliação da aprendizagem reflete o referencial metodológico escolhido pelo docente.

Segundo Grillo (2010, p. 18), "[...] a avaliação condiciona os processos de ensino e aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e aprendizagem, determina a forma de avaliar".

De acordo com a autora, a avaliação da aprendizagem é concebida como elemento inerente ao processo e está presente em toda ação pedagógica docente, é parte da ação educativa, de acordo com Grillo, (2010), é compreendida como alicerce da ação pedagógica docente e fonte de informação para a aprendizagem do estudante. Portanto, é imprescindível conceber a avaliação da aprendizagem e o processo de ensino e

aprendizagem, como elementos pertencentes à mesma atividade pedagógica, pois são elementos que formam um movimento contínuo que estabelecem uma interação permanente e constante.

No que se refere aos estudantes, o processo avaliativo apresenta caráter singular. Ao docente cabe refletir sobre procedimentos avaliativos, pois todo o processo avaliativo é mediado por intenções: observar, analisar, compreender as estratégias de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. É preciso resgatar o significado da avaliação e torná-la um caminho para a aprendizagem, para que não sejam evidenciadas práticas avaliativas inseridas num modelo de pedagogia tradicional, em que se percebe uma tendência em avaliar com a intenção de penalizar, sancionar, qualificar, e que os estudantes são considerados como simples números passíveis de serem contabilizados, medidos pelo professor, que, por excelência, detém o conhecimento. Essa ideia de educação é corroborada por Paulo Freire (2013), quando o autor afirma que,

> [...] de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2013, p.81 – aspas do autor).

A prática avaliativa necessita ser repensada e rediscutida nas escolas, levando em consideração as abordagens técnica, sociológica, política, filosófica e pedagógica. Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano das instituições e reflete no planejamento, na proposta pedagógica, na relação e interpelação entre os elementos envolvidos na ação educativa. Para compreender melhor o processo avaliativo, é importante pensar que avaliar é atuar com base na compreensão do outro, pois, dessa forma, há que se entender todo o processo avaliativo. Sem uma reflexão sobre os valores éticos da avaliação, ela perde seu sentido e pode não levar à melhoria do processo do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Sant’Anna (2009) diz: A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos (SANT’ANNA, 2009, p. 27).

Entre a aprendizagem e a forma de avaliar é indispensável haver uma unidade de intenções. De acordo com Moretto (2001), se a abordagem no processo de ensino priorizar os princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem seguirá a mesma orientação.

No outro lado está a avaliação numa perspectiva mediadora, voltada para formação do indivíduo, a avaliação num contexto de educação problematizadora, em que o conhecimento é construído conjuntamente entre docentes e estudantes, de forma que a avaliação nesse contexto passa a ser vivenciada como processo de redimensionamento da prática pedagógica dos sujeitos (MIZUKAMI, 2013). As diversas formas de conceber a educação estão relacionadas às diferentes formas de compreender o processo de construção do conhecimento, sendo que diferentes concepções de educação resultam em diferentes formas de avaliar.

Nas instituições de ensino, a avaliação da aprendizagem muitas vezes ainda é concebida como forma de classificar os estudantes por meio de provas e notas, ainda que o ônus pelo fracasso da aprendizagem seja do estudante. Essa ideia de avaliação também está evidenciada no contexto social e,

> [...] não se restringe aos educadores em geral. É idêntica a visão dos alunos a respeito desse tema, das famílias e da sociedade. O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas (HOFFMANN, 2008, p.24).

A avaliação da aprendizagem não é mecanismo para aprovação ou reprovação dos estudantes, ela não pode estar a serviço da reprovação, mas deve ser instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. De acordo com Demo (2003), a avaliação não é fim em si mesmo, mas ela é expediente processual e metodológico, a avaliação tem sentido quando está relacionada aos fins a que se destina. Dessa forma, imbuído nessa concepção o docente compreenderá a avaliação da aprendizagem como instrumento de reconhecimento do estágio em que o estudante se encontra, para que possa tomar decisões assertivas, de forma que esse estudante possa avançar no processo de aprendizagem.

A mudança de paradigmas sobre as concepções de avaliação é resultado de estudos e reflexões sobre a temática, e leva o docente a repensar, reestruturar as concepções e atitudes para que possa atender às demandas de

um contexto social emergente que institui novas culturas, conceitos e valores. Nesse sentido, Freire afirma que,

> [...] é preciso insistir neste saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimentos, não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos na sua razão de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas precisa também ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p.141).

Portanto, a concepção do docente sobre o seu trabalho é formada pelos saberes práticos, pois são produzidos no cotidiano, na vivência, 'no chão da escola', e por essa experiência são validados. Dessa forma, o saber docente não é apenas constituído pelos saberes curriculares e disciplinares, produzidos nas instituições formadoras, são os saberes de experiência, definidos como aqueles específicos, desenvolvidos e mobilizados no conhecimento de seu meio, às habilidades de saber-fazer e de saber-ser (FREIRE, 1996).

De acordo com Prates (2015), a avaliação da aprendizagem precisa ser reconhecida como elemento fundamental no processo ensino e aprendizagem, ela é inerente às ações desenvolvidas na instituição escolar, não pode ser vista à parte, isolada, pois nela está inserida a concepção de educação. Apesar disso, ainda há inquietações acerca deste tema, principalmente quanto à questão de "como" e "por que" avaliar.

Segundo Hoffman (2011), a avaliação da aprendizagem é a observação contínua das manifestações de aprendizagem dos estudantes, objetiva auxiliar o professor na tomada de decisão, é instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e que possa favorecer a aprendizagem e a qualidade do trabalho educativo. Desse modo, a avaliação não tem como finalidade apenas o registro do desempenho escolar, traduzido por meio de notas e/ou conceitos, mas a avaliação, vai além disso.

O conceito de avaliação como simples verificação/constatação do nível de aprendizagem do aluno foi substituído por práticas avaliativas que visam o processo de construção do conhecimento como um todo, e não apenas o resultado final, que nos leva a interpretar a avaliação de maneira equivocada, pois, segundo Luckesi (2006, p.168), "[...] a prática escolar denominada de avaliação de aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que avaliação."

A concepção de avaliação enquanto processo leva a compreender a educação numa perspectiva integral, a formação do cidadão para viver em sociedade de modo pleno. Dessa forma, avaliar não se restringe ao simples ato de verificação, não é atribuir notas ou conceitos, o ato de avaliar vai além, pois é necessário reflexão por parte dos envolvidos no processo avaliativo, que conceba a avaliação como ação que determina a prática pedagógica. Segundo Esteban (2004): A reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social (ESTEBAN, 2004, p.7).

Segundo Hoffmann (2008), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem dos estudantes e não em função da mensuração do produto da aprendizagem, consubstanciado na classificação, com resultados traduzidos em notas e ou conceitos.

A ação avaliativa numa perspectiva mediadora, de acordo com Hoffmann (2013) é o encontro que ocorre entre todos os envolvidos no processo pedagógico, numa interação constante entre professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor e, que tem como base o diálogo que vai sendo construído ao longo desse processo.

Essa interação constante entre os envolvidos é fundamental quando se trata do processo de avaliação, pois, docente e estudante estão sempre interagindo, de forma a possibilitar ao estudante a tomada de consciência de suas dificuldades para que a busca pela superação seja constante. De acordo com Mizukami (2003),

> A verdadeira avaliação do processo consiste na avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto alunos quanto professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos (p.104).

Assim, refletir sobre a prática pedagógica deve ser inerente às etapas do trabalho docente, pois essa reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem é indispensável, não com o intuito de encontrar respostas definitivas, até porque não há respostas, mas para construir estratégias e abrir caminhos que possibilitem ações para que o ensino e aprendizagem possam fluir.

A avaliação nessa perspectiva mediadora se torna um momento desafiador, pois oriunda do conceito de que ao avaliar, o docente tenha clareza do que significa aprender e de como esta aprendizagem se processa. Exige do docente o respeito ao estudante na sua individualidade, procurando sempre orientá-lo a vencer os desafios e construir novos conhecimentos. O docente imbuído dessa concepção tem sua prática fundamentada nos princípios que regem a avaliação mediadora.

Para uma melhor elucidação da avaliação na perspectiva mediadora, segundo Hoffman (2011, p. 92) “[...] é preciso que se fundamentem princípios, muito mais do que se transformem metodologias. As metodologias são decorrentes da clareza dos princípios avaliativos.” Nessa concepção de avaliação, segundo a autora, há três princípios da avaliação mediadora:

1) a avaliação da aprendizagem deve estar a serviço da ação,sendo assim, tudo que é relacionado à aprendizagem do estudante é realizado de forma que resulte numa melhoria na aprendizagem, e toda a ação pedagógica docente tem como objetivo prever essa melhoria.

2) a avaliação da aprendizagem caracterizada como projeto de futuro. Nesse sentido, o que temos hoje? Uma avaliação tradicional que justifica a não aprendizagem do estudante, pois não apresenta uma perspectiva de futuro. dessa forma, imbuído do princípio avaliativo como projeto de futuro, o docente interpreta a prova não para saber o que o estudante não sabe, mas para refletir/agir em quais estratégias pedagógicas deverão ser desenvolvidas/adaptadas para atender esse estudante.

3) a avaliação da aprendizagem como princípio ético que também marca a avaliação mediadora, pois, muito mais do que o conhecimento construído pelo estudante, ele precisa ser reconhecido como ser humano.

A avaliação mediadora tem como base princípios éticos. Desta forma, para a avaliação da aprendizagem fundamentada nesses princípios não há regras gerais definidas e nem normas que sejam consideradas para todas as situações, pois estudantes com necessidades especiais necessitam de atendimento especial. Também não há tempos padronizados de aprendizagem para todos, mas há clareza de princípios, parâmetros de qualidade estabelecidos em consenso pelos docentes, há uma proposta político-pedagógica que evidencia a prática avaliativa adotada pela instituição, enfim,

uma prática coerente com o que a escola pretende desenvolver (HOFFMANN, 2012).

À vista disso, para que a avaliação na perspectiva mediadora se estabeleça é necessário que haja a ruptura do caráter de terminalidade da avaliação, muito presente nas práticas atuais de avaliação classificatória. Para Hoffmann (2013), é necessária a compreensão de que a avaliação não é o término de uma etapa, mas é o fio condutor da reflexão/ação de práticas pedagógicas, que resultem em um novo olhar sobre a avaliação, pois "[...] a avaliação, na perspectiva mediadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos" (HOFFMANN, 2013, p.141).

Para que ocorram mudanças nesse cenário da avaliação da aprendizagem, é indispensável, que haja uma mudança nas concepções sobre educação, escola e sociedade, para então, e, sobretudo mudar a concepção de avaliação da aprendizagem.

Na próxima subseção serão abordados os desafios e possibilidades no processo de avaliação da aprendizagem do estudante surdo na perspectiva inclusiva.

2.3 Desafios e possibilidades no processo de avaliação da aprendizagem do estudante surdo

A avaliação da aprendizagem deve ser concebida como algo inerente ao processo educativo e deve responder às demandas atuais da educação, avaliar, hoje, exige reflexão da prática pedagógica, não pode ser compreendida como um processo punitivo, excludente e seletivo. E isso é desafiador para as instituições escolares. Se a avaliação da aprendizagem já é um processo complexo para os estudantes ouvintes, o desafio se torna muito maior quando se trata de estudantes surdos.

Na avaliação da aprendizagem deve ser considerada a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda Língua (L2) para o surdo, e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, a língua que confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, sendo a primeira Língua do surdo, isso contribui para elucidar a concepção da cultura e identidade surdas. Esse

aspecto deve ser ponderado na avaliação da aprendizagem para que não ocorram entraves no processo avaliativo, refletindo o baixo desempenho, além das dificuldades de comunicação. O ponto de partida na avaliação do estudante surdo é o entendimento da cultura surda, e a compreensão de como esse estudante entende e interage com o mundo ao seu redor a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

Para que a avaliação da aprendizagem tenha sentido para o estudante surdo, primeiramente é necessário que docentes e equipe pedagógica da instituição tenham a concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual, e que os surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, dessa forma, é importante conhecer as características linguísticas que os diferenciam, considerando as singularidades de apreensão e construção dos sentidos.

Baseados numa visão da avaliação enquanto parte inerente ao processo de ensino e aprendizagem, e, considerando que a instituição escolar deve estar organizada de forma a atender cada estudante dentro de suas especificidades, é necessária uma prática educacional que supõe uma prática avaliativa que possa gerar reflexões e compromisso com o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes. Deve priorizar a avaliação que gere conscientização das desigualdades individuais, sociais e culturais dos surdos, portanto, não é adequada a avaliação que seja resultado de uma mera comparação de desempenhos de ouvintes e surdos. Interessa, também, promover uma postura cooperativa entre os elementos da ação educativa (HOFFMAN, 1991).

Dessa forma, é fundamental a valorização da prática avaliativa que ofereça informações qualitativas sobre o potencial de aprendizagem dos estudantes surdos e sobre suas necessidades pedagógicas. Para que isto seja possível, é necessária uma reorganização das práticas pedagógicas, que se tenha conhecimento sobre o sujeito surdo, e sobre as implicações da surdez na aprendizagem.

Nesse contexto há uma indagação: como realizar uma avaliação da aprendizagem adequada ao contexto do estudante surdo, pois, muitas vezes, pressupostos fundamentais da educação de surdos são desconhecidos pelos

docentes, e que por não conhecer o potencial desses estudantes, “profetizam” o fracasso escolar dos surdos?

Nesse sentido, Skliar afirma que,

> [...] não existe outra área da educação que mostre, em si mesma, tanta intolerância, na reconstrução do seu passado, tanta incompreensão na percepção de sua atualidade e tantas divergências na perspectiva de sua vida futura (1997, p. 244).

Considerando que é responsabilidade da instituição escolar atender às peculiaridades de todos os estudantes, e que a Legislação é clara nesse sentido, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina a necessidade da adoção de mecanismos de avaliação alternativos e coerentes que contemplem a condição linguística do estudante surdo. Dessa forma, é importante que docentes tomem conhecimento de aspectos que têm sido abordados por especialistas na área, e também a comunidade surda que tem se posicionado e resistido à exclusão escolar. Segundo Skliar, [...] os problemas na educação dos surdos se referem, de uma certa perspectiva, à dificuldade dos ouvintes que trabalham com os surdos para identificar e definir quais são esses problemas (1997, p. 261).

A prática avaliativa evidenciada aqui, não é a prática atrelada ao termo “promover” para a série seguinte sem o conhecimento necessário, não é simular uma aprendizagem, ou em nome dessa “promoção” utilizar procedimentos que ficam evidentes a compaixão, dó ou pena do estudante surdo. É necessário promover uma consciência crítica e responsável sobre o cotidiano da educação de surdos; é necessário que se desenvolva uma compreensão sobre o surdo e sobre a surdez; é necessário que a surdez seja definida como “[...] uma construção histórica, comunitária, linguística e cultural”, visto que a comunidade, a língua e os fatos culturais característicos determinam as diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo (SKLIAR, 1997, p. 249).

Na avaliação, o importante é que sejam enfatizadas as potencialidades do estudante, e, para que haja uma intermediação que resulte num processo avaliativo e pedagógico eficientes, há necessidade de se conhecer a realidade do estudante, criar estratégias diferenciadas para a sua aprendizagem, desenvolver atividades diversificadas, acompanhar, orientar, propor caminhos,

intervir para redirecionar o trabalho pedagógico, enfim, possibilitar ao estudante surdo a construção do conhecimento.

Diante da problemática apontada, o processo avaliativo dos alunos surdos é um desafio que está posto e demanda ações urgentes no sentido de tornar esse caminho mais igualitário aos surdos, nas condições diferenciadas necessárias para equidade entre estudantes surdos e ouvintes. A subseção seguinte apresenta as discussões em torno do processo da avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos numa perspectiva inclusiva.

2.3.1 A avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos na perspectiva inclusiva

As discussões sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes surdos passaram a ser amplamente difundidas a partir de 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, garantindo *status* linguístico a Libras.

O Decreto 7.611/2011 determina, no Artigo 1º, Inciso I, que é dever do Estado a "[...] a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades". Além disso, esse documento legal prevê, em seu § 2º, que, no caso específico dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, devem ser observadas as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto 5.626/2005.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) apresenta pressupostos legais que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência ao mesmo tempo em que as instituições de ensino promovem ações inclusivas para todos os estudantes, de maneira geral. Dessa forma, as metodologias de ensino serão elaboradas com vistas a atender as necessidades de todas as pessoas, com ou sem deficiência. O Capítulo IV da LBI, sobre Educação, aborda sobre quais ações devem ser adotadas para atingir esse objetivo.

De forma geral, a LBI não aborda especificamente sobre avaliação dos estudantes surdos na perspectiva inclusiva, contudo, prevê de forma geral o acesso e a permanência das pessoas com deficiência ao ensino. O Capítulo IV,

Art. 27 da LBI, apresenta diretrizes a serem cumpridas no que se refere ao direito à educação da pessoa com deficiência,

> [...] assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Ao atentar para o desenvolvimento das habilidades em conformidade com as necessidades de aprendizagem, a LBI reconhece as singularidades apresentadas pelas pessoas com deficiência. Dentre outras ações, a Lei 13.146/2015, em seu Art. 28, Incisos II e III, visa à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência buscando efetivar que o projeto pedagógico das instituições institucionalize o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como está disposto a seguir:

> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Dessa forma, é possível perceber que as ações previstas pela LBI, na promoção dos direitos à educação das pessoas com deficiência, buscam eliminar as barreiras e promover a inclusão escolar. A respeito do previsto especialmente para as pessoas surdas, a LBI prevê a oferta da educação bilíngue, uma vez que a Libras passa a ser reforçada constitucionalmente como primeira língua para os surdos.

Além disso, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, é assegurada nas escolas e classes bilíngues ou inclusivas. Para tanto, o Art. 28, através dos Incisos IV e V, determina que,

> IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
> V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino pelo (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência é assegurado pelo disposto na LBI ao determinar que esses estudantes tenham o acesso à educação, e que sejam favorecidos na permanência e êxito. Dessa forma, as instituições de ensino devem zelar pelo direito do estudante surdo, de forma que o processo de ensino e aprendizagem atenda às suas necessidades linguísticas.

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, e, em seu Art. 60, determina que,

> os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021).

A Legislação determina, porém, na prática ainda há muito que se fazer quando o assunto é inclusão do estudante surdo. É um processo complexo e desafiador. A aquisição da linguagem de crianças surdas acontece de forma diferente das ouvintes, por isso é fundamental curso de graduação de professor bilíngue de surdos para os anos iniciais, pois precisa ser fluente em Libras, além disso, é necessário conhecer a cultura surda, os aspectos da alfabetização de surdos, estudos de letramento de surdas e as estratégias de ensino e aprendizagem.

Outro documento legal a ser levado em consideração sobre o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior é a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Esse documento é fundamental para o processo de inclusão escolar, uma vez que dialoga com a norma constante da Constituição que prevê o acesso e permanência nos espaços educacionais em condição de igualdade para todas as pessoas.

Para possibilitar a permanência e êxito desses esses estudantes é fundamental que a instituição escolar desenvolva estratégias pedagógicas que

favoreçam sua permanência ao promover ações inclusivas no processo de ensino e aprendizagem que contemple as suas necessidades linguísticas.

O acesso estabelecido por lei, por si só, não garante a aprendizagem, são necessárias mudanças de paradigmas e estereótipos em relação a deficiência. Essa mudança requer incorporação de princípios que viabilizem os processos de ensino e aprendizagem, com a adoção de mecanismos de avaliação adequados.

É necessário que o docente compreenda que, para que as condições de aprendizagem sejam as mesmas entre surdos e ouvintes, precisa propiciar igualdade de oportunidades nas concepções práticas, avaliativas e metodológicas, pois as condições adequadas permitirão o desenvolvimento desse estudante.

Dessa forma, reconhecer a diferença linguística do aluno surdo é essencial para que seu processo avaliativo ocorra em condições diferenciadas, porém, que propiciem igualdade de oportunidades aos alunos surdos e ouvintes. Quando há o desconhecimento das implicações acerca da surdez, isso compromete o ensino, a aprendizagem e os processos avaliativos. Como resposta a esses desafios, os docentes necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos estudantes surdos (FERNANDES, 2005).

Esses desafios também vinculam outras questões, inclusive no processo avaliativo e nos currículos, quando há a crença de que o estudante surdo deve ser avaliado com a utilização das mesmas estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos ouvintes. Segundo essa perspectiva adotada pelos docentes, Campos e Fidalgo (2017) observam que,

> [...] na maioria das escolas, as necessidades educativas dos alunos surdos não são atendidas, uma “maneira diferente” de ensinar a essas crianças não existe. Talvez isso se deva à formação que (nem sempre) é oferecida aos professores. Não deve ser novidade para ninguém que os professores, em sua maioria, não recebem formação adequada para atuarem com a diversidade que têm hoje em sala de aula (CAMPOS; FIDALGO, 2017, p. 63).

Diante desses desafios, para que haja uma mudança de concepção frente a essa realidade, demanda que as instituições de ensino superior desenvolvam cursos de formação para os docentes atuarem com estudantes surdos a fim de desenvolver práticas pedagógicas que vão ao encontro das

necessidades desses estudantes. Nesse processo, é importante considerar que a língua oficial das relações na escola é a Língua Portuguesa, que tem base na fonética da língua oral, essa é a língua utilizada nos livros didáticos, nas provas, nas avaliações, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Esta constatação gera um entrave na aprendizagem dos estudantes surdos, e, consequentemente, na avaliação.

Os estudantes surdos, em função da ausência da experiência auditiva e de uma educação bilíngue que lhes permite construir esse conhecimento, muitos deles desconhecem a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, isso ocorre em função do acesso tardio à Língua de sinais. Quando esses estudantes são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles ainda não têm conhecimento da Língua Portuguesa. Ora, se o estudante surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, que tipo de formação é ofertada a esse estudante? Por dificuldades de acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita, os estudantes surdos ficam alheios aos processos avaliativos.

Diante dessa problemática, não há como desvincular a interdependência entre os conceitos de avaliação da aprendizagem e a identidade linguística dos estudantes surdos. É importante compreender a educação dos estudantes surdos numa perspectiva mais abrangente, envolvendo tanto as condições sociais e políticas, como também as condições linguísticas e culturais. Desse modo, o centro do currículo passa a ser o sujeito, a sua cultura e o seu ritmo de aprendizagem.

Os processos avaliativos desenvolvidos para os alunos ouvintes não podem ser os mesmos para os alunos surdos, caso contrário, isso implicará em um processo avaliativo falho, pautado em uma visão negativa das diferenças. Assim, a avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos deve contemplar as suas diferenças linguísticas e o processo contínuo de interlíngua.

Mas o que é interlíngua? Trata-se é um sistema, criado pelo próprio aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da língua-alvo (LAL) esse sistema apresenta uma estrutura intermediária entre a sua L1 e a L2. Essa estrutura apresenta regras que parecem estar entre as regras dos dois sistemas da (L1) Libras e da (L2) Língua Portuguesa, no entanto, sem se

enquadrar em nenhuma das duas. Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua-alvo durante o processo de aprendizagem. Caso contrário, por mais que tais estudantes tenham aprendido e evoluído, os mecanismos de avaliação inadequados à sua condição se tornam obstáculos para que o docente reconheça a potencialidade dos estudantes surdos.

Essa dificuldade também pode estar relacionada, em parte, à comunicação limitada entre o docente ouvinte e o aluno surdo, uma vez que, segundo Camillo (2008),

> [...] a falta de conhecimento e domínio da língua de sinais pelos ouvintes e os discursos construídos sobre o desenvolvimento linguístico das pessoas surdas – que seria pobre e primitivo – e sobre a aprendizagem deficitária do aluno surdo impedem que a educação de surdos construa outros olhares em relação à aprendizagem e à avaliação (CAMILLO, 2008, p. 46).

De acordo com a autora, é possível compreender que a educação dos estudantes surdos não é pautada em suas necessidades linguísticas, comprometendo assim, o processo avaliativo desses estudantes. Nesse sentido, é importante refletir que a avaliação da aprendizagem de estudantes surdos deve considerar a concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica.

Considerar a diversidade dos alunos na perspectiva da educação inclusiva é desafiador, pois não é possível considerar um único modo, técnica ou metodologia que dê conta de atender às práticas avaliativas, que considerem as diferenças e tempos de aprendizagem. Uma única forma de avaliar não contempla a heterogeneidade existente no sistema educativo.

Em se tratando dos estudantes surdos, ao reconhecer a diferença linguística desses estudantes, os professores contribuem significativamente para um processo avaliativo adequado que alcance resultados positivos. Praticar a avaliação como processo de construção de conhecimento, segundo Hoffmann (2013), exige um acompanhamento de cada aluno de maneira aprofundada.

Se há acompanhamento constante é possível, por sua vez, perceber a importância de conhecer a diferença linguística do estudante surdo para que o seu processo avaliativo não ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos. Sá (2009) afirma que,

> Longe de querer enquadrar a questão em uma bipolarização absoluta (ouvinte X surdo), é necessário entender que a questão da avaliação de pessoas surdas calca-se em uma complexidade que precisa ser enxergada numa perspectiva multicultural, visto que os surdos também não se enquadram numa única categoria cultural. [...] Assim, caso se queira proceder a uma prática avaliativa interativa é necessário entender que só é possível interagir quando há um mínimo de entendimento sobre o outro, por isso é imprescindível saber que no universo da educação de surdos existem questões culturais, curriculares, de identidade, que precisam ser conhecidas e consideradas, pois que compõem o meio no qual o educando surdo está inserido (SÁ, 2009, p. 8).

Quando há desconhecimento da equipe escolar e dos docentes acerca das implicações sobre a surdez, esse fator pode comprometer o ensino, a aprendizagem e as práticas avaliativas. Assim, os critérios de avaliação da aprendizagem estabelecidos para atender os estudantes surdos não podem ser os mesmos que os utilizados para os ouvintes. Ao contrário, o processo avaliativo dos surdos deve considerar a perspectiva multicultural, identitária e linguística desses estudantes.

Essas considerações permitem demonstrar que a avaliação de aprendizagem dos estudantes surdos apresenta desafios a serem superados não apenas pelos docentes, mas por todos os que se encontram comprometidos com uma educação para todos. O fazer e o avaliar pedagógico, em uma perspectiva inclusiva, compreende a educação enquanto promotora de condições para o docente exercer sua prática, imbuído do respeito às diferenças, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação, da aprendizagem e da avaliação do estudante surdo.

A subseção seguinte propõe uma reflexão sobre as possibilidades da avaliação da aprendizagem do estudante surdo.

2.3.2 Possibilidades da avaliação da aprendizagem do estudante surdo

Sobre as possibilidades de avaliação da aprendizagem do estudante surdo, convém citar alguns documentos legais que estabelecem mecanismos coerentes de avaliação.

O Decreto 5.626/05 estabelece, entre outras ações,

> [...] 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 (Artigo 14, §1º, Inciso VI).

Mesmo havendo legislação específica que prevê aos estudantes surdos mecanismos de avaliação que contemplem a sua condição linguística, é possível constatar a carência de práticas avaliativas que vão ao encontro da necessidade desses estudantes. Outro documento importante é o Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. Esse documento determina que o AEE deva integrar a proposta pedagógica da escola, e que deve envolver a participação da família no intuito de promover pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas. De acordo com esse documento, deve haver garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, cuja responsabilidade é principalmente do Estado.

É importante ressaltar que é responsabilidade da instituição prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino, incluindo processos e mecanismos alternativos de avaliação para o estudante surdo.

Os mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de Língua Portuguesa para estudantes surdos devem ser desenvolvidos por meio de estratégias interventivas adequadas com o objetivo de aprimorar o Português escrito. Bolsanello e Ross (2005) sugerem que ao avaliar um texto produzido por estudantes surdos, o docente observe os seguintes aspectos:

> a. Procure valorizar o conteúdo desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estrutura frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra; b. Verifique se o uso de palavras aparentemente inadequadas ou sem sentido não indica um significado diverso do pretendido pelo aluno; c. Considere os possíveis equívocos em relação ao uso de tempos verbais e a omissão ou inadequação do uso de artigos, preposições, decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa ou da interferência da Libras;
> b. Compreenda que o vocábulo “pobre” ou limitado, deve-se às poucas experiências significativas com a língua portuguesa que viveu; e. Utilize as próprias produções do aluno para avaliar seu progresso, evitando comparações com os demais alunos (BOLSANELLO; ROSS, 2005, p.18- aspas do autor).

Nesse sentido, considerando que o estudante surdo apresenta uma condição linguística diferente dos ouvintes, é imprescindível que os docentes

estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, que oportunizem o estudante surdo a aprendizagem. Na avaliação do estudante surdo, devem ser consideradas as possibilidades existentes, contudo não há uma fórmula pronta sobre o fazer e o avaliar pedagógico, mas é possível realizar uma avaliação que considere os estudantes como sujeitos centrais do processo avaliativo.

Outra questão importante que precisa ser levada em consideração ao avaliar o estudante surdo, é que o docente precisa ter uma definição clara sobre quem é esse estudante surdo. De acordo com Deliberato (2001), essa definição sobre quem é ou quem será o estudante surdo irá dirigir os procedimentos para que os objetivos propostos sejam atingidos e que, consequentemente, resultarão em ganhos educacionais.

Segundo a autora, há duas vertentes principais discutidas na literatura sobre a definição de surdez ou deficiência auditiva. A primeira vertente segue uma definição de origem patológica, preocupada mais com a questão de quantidade da perda auditiva, para essa utiliza-se o termo deficiente auditivo.

A segunda vertente compreende o indivíduo surdo numa visão sociológica. Nesse contexto, é possível perceber que o surdo é caracterizado como um sujeito diferente dos ouvintes, que pertence a uma mesma cultura, dividindo uma mesma língua, ou seja, os surdos seriam biculturais e bilíngues uma vez que têm acesso a duas línguas: a língua de sinais e a língua oral.

Para a instituição é um processo desafiador, pois ela precisa estar preparada para lidar com as demandas e, que, muitas das vezes, as atitudes diante da surdez podem representar uma barreira e limitar a construção do conhecimento do estudante surdo.

De acordo com Thoma (1999, p. 52),

> As práticas de avaliação têm servido, em larga escala, para classificar e distribuir os sujeitos em aqueles considerados os melhores, mais aptos, competentes e capazes e aqueles narrados como inaptos, incompetentes, inferiores [...].

E o que pode ser feito para amenizar essa situação, recorrentes no espaço escolar? O que deve fazer é rever as práticas pedagógicas, pois segundo Botelho, 2002, p. 60, “[...] nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida.” Conforme Fernandes (2005, p. 48), deveria se pensar em, [...]

viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que viabilizem memória e pensamento especificamente visuais atendendo diretamente ao espaço lógico, natural ao indivíduo surdo.

As questões abordadas nesta seção traduzem os impasses do processo avaliativo utilizado para avaliar o estudante surdo, que segundo Botelho (2002), muitas das vezes a instituição escolar desconhece as características desses estudantes e as consequências da surdez no processo educativo.

Diante dessas questões, pode-se afirmar que não há um único modelo de avaliação, porém, é necessário que ao escolher os instrumentos e procedimentos avaliativos deve-se considerar a necessidade linguística do estudante surdo. Esse processo avaliativo é permeado por desafios considerando a condição linguística desse estudante, tendo a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Nesse sentido, a avaliação em seus diferentes instrumentos configura-se como coleta de informações para futuras tomadas de decisões. Instrumentos que permitem analisar as dificuldades dos estudantes surdos são cruciais na avaliação, e a utilização de recursos visuais contribuem para que o estudante surdo desenvolva sua aprendizagem, pois segundo Sales (2004, p. 10),

> O elemento visual configura-se como um dos principais facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. As estratégias metodológicas utilizadas na educação devem necessariamente privilegiar os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem viso-espacial.

Dessa forma, pensar a avaliação do estudante surdo na modalidade escrita, na língua portuguesa, pode gerar dados insuficientes ou interpretações equivocadas para avaliá-lo. Utilizar instrumentos de avaliação padrão, em uma sala de aula composta majoritariamente por estudantes ouvintes, gera frustações aos estudantes surdos, pois nem todos conseguem ler e compreender o contexto de determinados textos.

A avaliação da aprendizagem com predomínio da linguagem visual é o que se aproxima do ideal na avaliação do estudante surdo, pois dessa forma a avaliação terá uma perspectiva inclusiva. Teixeira e Nunes (2014) apresentam um quadro com princípios e técnicas da avaliação da aprendizagem inclusiva:

Quadro 1 – Princípios e técnicas da avaliação inclusiva

PRINCÍPIOS
Envolvimento na definição dos procedimentos: o envolvimento e a compreensão dos procedimentos por todos os estudantes são essenciais
Legitimidade, validade e adaptação: os instrumentos devem ser legitimados, validados por todos e adaptados às necessidades dos estudantes;
Desenho Universal: as técnicas de avaliação devem buscar desempenhos aceitos de forma geral, aproximando o estudante das futuras realidades;
Diversidade: valorizar os progressos e os resultados atuando diretamente com a autoestima dos estudantes;
Coerência, orientação e apoio: avaliar aquilo que foi ensinado, orientando o estudante quanto ao que se pede e como se pede;
Prevenir segregação: o estudante deve ser visto sob o ponto de vista das suas competências e habilidades, sem rótulos;
Programa educativo individual: Oportuniza a inclusão pelo fato de que o estudante poderá se organizar diante do seu próprio aprendizado e sua consolidação.
TÉCNICAS
Avaliação sistemática: para uma avaliação inclusiva há necessidade de sistematizar o aparato pedagógico e curricular para que se possa ter os objetivos muito claros;
Registro: manter registros dos estudantes considerando o que foi ensinado e como foi avaliado, destacando o progresso do estudante, não deixando de lado os aspectos afetivos e sociais. Para tanto o docente precisa ter uma postura de observação;
Avaliação participativa: promove o diálogo do estudante com seu próprio aprendizado, pois o envolve, e o coloca como sujeito do processo, tendo a mediação do seu docente;
Avaliação dialógica: prima pelo diálogo entre professor estudantes e valoriza as interações ocorridas em sala de aula;
Autoavaliação: com auxílio de um mediador os estudantes avaliam suas ações e resultados, fazendo com que repensem seus conhecimentos. Apoia-se nos formatos discursivo, guiado ou livre;
Portfólio: ocorre a análise processual do desenvolvimento do estudante, possibilitando a retomada de temas que tenham ficado com lacunas, porém não sendo o púnico instrumento de avaliação;

Fonte: Adaptado - Teixeira e Nunes (2014)

O quadro de princípios e técnicas da avaliação inclusiva, de Teixeira e Nunes (2004), apresenta de forma clara que há necessidade de metodologias específicas e adaptações nos instrumentos de avaliação, para atender ao estudante surdo, sendo princípios indispensáveis na sala de aula.

Sobre isso, Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 108), dizem:

> [...] a visualidade do surdo não é algo natural, mas que se constitui num processo que precisa ser desenvolvido. Nesse sentido, a escola, na prática educacional cotidiana, pode colaborar para promover o desenvolvimento da visualidade, oferecendo subsídios para ampliar os olhares aos sujeitos surdos.

O destaque ao campo visual como aspecto potencial para avaliação da aprendizagem do estudante surdo não significa retirar a língua portuguesa na modalidade escrita do currículo, pois, a língua portuguesa além das outras áreas, é de extrema importância para o desenvolvimento pessoal e social do

ser humano. Por esse motivo, se faz necessária à adequação e utilização de adequações/adaptações, em consonância com as especificidades dos estudantes surdos.

Vale lembrar também, que a primeira língua de comunicação do surdo, é a língua de sinais, e essa língua é receptada por meio da visão e que, por isso, as construções mentais do surdo ocorrem pelo canal visual. Dessa forma, as experiências de aprendizagem do surdo devem se basear nesta perspectiva visual. As pesquisadoras surdas Karin Strobel e Gladis Perlin (2006) corroboram a compreensão do contexto educacional do estudante surdo, quando afirmam a necessidade de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da visualidade, para atender às demandas singulares desse estudante: "[...] o fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural" (p.45).

As metodologias de avaliação devem ser adequadas e adaptadas para atender às demandas dos estudantes surdos, além do respeito a singularidade de cada indivíduo dentro do processo de ensino, tendo clareza que este aprende e reage a estímulos de formas diferentes. Os estudantes surdos apresentam singularidades relacionadas ao aprendizado da própria língua materna [6]- Libras e também da língua Portuguesa na modalidade escrita.

Avaliar o estudante surdo num contexto inclusivo requer mudanças metodológicas, é necessário considerar os mesmos objetivos avaliativos para todos, surdos e ouvintes, porém, as técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação devem ser adaptados de acordo com as especificidades e singularidades linguísticas dos estudantes surdos.

O docente contribui para a aprendizagem do estudante surdo quando ele respeita a diferença cultural e linguística desse estudante, quando se dispõe a conhecer suas necessidades e reconhecer suas habilidades, entendendo sua singularidade. Dessa forma, é possível desenvolver estratégias pedagógicas considerando o contexto escolar numa perspectiva inclusiva, em que o ponto de partida é a condição linguística singular do estudante surdo, com foco em suas potencialidades, resultando no desenvolvimento de uma prática

[6] Língua Materna é a primeira Língua do indivíduo. No caso do surdo, a língua de sinais.

colaborativa, em que haja efetivamente a participação do intérprete educacional no processo ensino e aprendizagem.

A presença do intérprete educacional nesse processo de avaliação da aprendizagem é imprescindível que e ele deve estar atento às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo estudante surdo para mediar e auxiliar no desenvolvimento acadêmico desse estudante, principalmente quando se trata do estudante da última etapa da Educação Básica. Desta forma, o intérprete pode sugerir adaptações que resultem numa avaliação adequada e que contribuam no desenvolvimento de aprendizagem do estudante surdo.

Na próxima subseção, serão abordadas as contribuições do intérprete educacional no contexto da avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos.

2.4 Contribuições do Intérprete Educacional no contexto da avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos

O intérprete educacional que atua em escola tem função diferenciada daquele que exerce função em empresas ou palestras. No contexto educacional, ele recebe algumas funções que ultrapassam o simples "[...] versar de uma língua para outra nas relações interpessoais" (LACERDA, 2017, p. 14). Segundo a autora,

> Observa-se que as intérpretes assumem diversas funções inclusive de motivadoras de alunos, para além da tarefa específica de interpretar. Não se trata de ocupar o papel do professor, mas nas relações próximas às crianças surdas é difícil pensar que elas não se sintam (também) responsáveis por bons resultados em sua aprendizagem (LACERDA, 2017 p. 52).

A função principal do intérprete em sala de aula é o de mediar a comunicação e as informações que ocorrem no ambiente escolar. Lacerda (2009, p. 67) afirma que, "[...] as ações dos ILS (intérprete de Língua de sinais) em sala de aula e na escola extrapolam e muito a simples tradução/interpretação daquilo que é dito pela professora ou pelos alunos". Para Quadros (2004), o intérprete educacional é aquele que domina a língua de sinais e a língua falada do país.

> No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional

> precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (QUADROS, 2004, p. 27).

A função do Intérprete Educacional em sala de aula é de traduzir ao estudante surdo todos os conteúdos disciplinares da Libras para a língua portuguesa e da língua portuguesa para a Libras por apresentar competência linguística nas duas línguas. Mas isso não exime o docente de aprender a Libras para que possa se comunicar com os estudantes surdos, uma vez que a responsabilidade de "ensinar" os conteúdos em suas aulas e elaborar adaptações em avaliações é dele e não do Intérprete.

> A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer a Libras. É durante as aulas, no momento de ministrar conteúdos que o IE atua, mas, na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao estudante surdo, pedindo ajuda do IE apenas se necessário (LACERDA, 2017, p. 36).

O Intérprete Educacional tem a função de mediar a comunicação do docente e o estudante. A relação entre docente-intérprete-estudante deve ser de confiança, pois todos estão ali para alcançar um mesmo objetivo. Dessa forma, e segundo a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), a função do Intérprete educacional é de se tornar responsável pela mediação e influência no desenvolvimento das relações sociais e de aprendizado interpretando em Língua de Sinais as atividades didático-pedagógicas da escola. A esse respeito, a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), em seu artigo 6º, inciso II, traz como atribuições do intérprete educacional a tarefa de:

> interpretar em Língua Brasileira de Sinais – língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

O intérprete deve estabelecer uma relação de cumplicidade com o docente, pois o objetivo de ambos é comum: que o estudante aprenda, porém, o intérprete não é graduado na disciplina e, por isso, não sabe todo o conteúdo (e nem deveria), por esta razão, as dúvidas dos estudantes devem ser sanadas pelo docente e não pelo intérprete.

Para que a função principal do Intérprete Educacional de Língua de Sinais seja realizada com eficácia é preciso que este mantenha bom relacionamento com o docente regente de classe, assim poderá ter seu trabalho bem desenvolvido, por meio da boa comunicação (AMPESSAM; GUIMARÃES; LUCHI, 2013).

A sala de aula com a presença do estudante surdo e do intérprete é marcada por algumas diferenças e essas diferenças devem ser resolvidas por meio de algumas adaptações de material de aula, de posicionamento físico em sala, das metodologias usadas pelo docente e também de escolhas feitas pelo intérprete no meio de tudo isso, pois, como Lacerda (2017, p. 34) aponta:

> [...] esse processo educacional precisa ser revisto a cada momento, para possibilitar a aquisição de conhecimentos pelo sujeito surdo, visto que as práticas escolares são prioritariamente pensadas a partir da experiência ouvinte do professor e dos alunos ouvintes. Entendendo que a presença de alunos surdos é algo relativamente novo e junto com esta vem o desafio de adequar as metodologias de ensino voltadas para alunos ouvintes.

Nesse processo, encontram-se um ambiente escolar habitado exclusivamente por docentes e estudantes que tem sua harmonia quebrada pela presença de um profissional diferenciado - o intérprete educacional. Esse agente educacional vem contribuir no processo de aprendizado do estudante surdo. Segundo Lacerda (2017):

> Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações (LACERDA, 2017, p. 34).

Nesse sentido, função e modos de atuação do intérprete educacional precisam ser bem compreendidos, pois seu trabalho vai além de fazer escolhas sobre o que se deve traduzir, mas envolve modos de tornar os conteúdos acessíveis ao estudante surdo, ainda que isso implique solicitar ao docente um replanejamento (LACERDA, 2017).

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, na próxima seção serão abordados os aspectos metodológicos e a trajetória traçada nesta pesquisa.

3 MÉTODO

> “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
> Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”
> (Cora Coralina)

A metodologia utilizada para o estudo teve um enfoque descritivo, cujos dados foram tratados de forma qualitativa e quantitativa. Tendo como objeto de análise as concepções de avaliação da aprendizagem de docentes e intérpretes de Libras que atuam com estudantes surdos, uma melhor forma para coletar esses dados, como indica a literatura específica da área, é por meio de entrevistas e caderno de conteúdo, para garantir o aprofundamento da construção dessas concepções junto aos entrevistados (DIAS; MANZINI, 2020; OMOTE, 1995; TRIVIÑOS, 1987).

Nesta seção serão apresentados: a) os participantes e o local da pesquisa; b) os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados; c) análise e tratamento das informações.

3.1 Participantes e local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa Escola Estadual de Ensino Médio, situada no Cone Sul do Estado de Rondônia. A instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é uma escola comum, porém tem uma turma composta de sete alunos surdos matriculados no Ensino Médio.

Após a elaboração do projeto de pesquisa e termo de autorização da instituição pesquisada assinado pela Direção da escola pesquisada, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa[2], na Plataforma Brasil.

Logo após a aprovação do projeto, foi realizada uma visita à instituição participante da pesquisa e realizado o convite aos docentes e intérpretes de Libras, na ocasião foi explicado sobre os objetivos da pesquisa, aos que

[2] O projeto foi aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Parecer número 3.484.411, em 4 de agosto de 2019.

voluntariamente se propuseram a participar da pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, (Apêndice A) para que fosse assinado e os participantes estivessem cientes dos objetivos da pesquisa.

Participaram desta pesquisa cinco docentes e dois intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras que atuavam com estudantes surdos. O critério para escolha dos docentes foi por área do conhecimento, considerando a diversidade do currículo do Ensino Médio. Participaram dois docentes da área das ciências exatas, sendo Matemática e Física e dois docentes da área das ciências humanas, sendo História e Língua Portuguesa e um docente das Ciências Biológicas, Educação Física.

Os quadros a seguir mostram a formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação dos participantes da pesquisa, bem como o tempo de atuação na Educação Básica e experiência com estudantes surdos, extraídos dos dados das entrevistas na época da coleta.

Quadro 2 - Perfil acadêmico e experiência profissional dos docentes participantes

Docentes	Área de atuação	Formação acadêmica em nível de graduação	Formação acadêmica em nível de pós-graduação	Tempo de atuação na Educação Básica	Experiência anterior de atuação com estudantes surdos
D1- MAT	Matemática	Licenciatura Plena em Matemática	Especialização em Educação de Jovens e Adultos	10 anos	Não possui
D2- HIST	História	Licenciatura em História	Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior.	9 anos	Não possui
D3- FIS	Física	Licenciatura Plena em Física	Não possui	1 ano	Não possui
D4- ED. FIS	Educação Física	Bacharel e Licenciatura em Educação Física	Especialização em Docência do Ensino Superior	9 anos	Não possui
D5-L.PORT	Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras e Bacharel em Agronomia	Especialização em Psicopedagogia	23 anos	Sim

Fonte: elaboração própria

Quadro 3 - Perfil acadêmico e experiência profissional dos intérpretes de Libras

Intérpretes	Formação acadêmica em nível de graduação	Formação acadêmica em nível de pós-graduação	Tempo de atuação como intérprete
IL1	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Tradução e Interpretação	04 anos
IL2	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Especialização em Libras	03 anos

Fonte: elaboração própria

3.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para desenvolvimento desta pesquisa foi elaborado um roteiro para entrevista semiestruturada e Cadernos de Conteúdo. A entrevista é um procedimento utilizado para coletar dados sobre um determinado tema e que esteja relacionado ao problema da pesquisa. De acordo com (MANZINI, 2020), há três tipos de entrevista: entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Para esta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada.

Esta pesquisa aborda a análise de concepções e, de acordo com (DIAS; OMOTE, 1995), esse tipo de entrevista tem sido a mais utilizada para determinar as concepções que se possui sobre determinado objeto, dessa forma, justifica-se a escolha da entrevista semiestruturada.

A coleta foi realizada em duas sessões[3]: a primeira foi a entrevista semiestruturada e a segunda sessão de coleta foi realizada por meio do Caderno de Conteúdo. Segundo Manzini (2020,) o uso conjunto desses dois instrumentos, a entrevista e o caderno de conteúdos têm demonstrado a viabilidade de coleta para pesquisas que apresentam como objeto de estudo as concepções ou as representações sociais sobre algum fato ou fenômeno.

A seguir, de forma mais detalhada, são abordados os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

[3] A expressão Sessão de Coleta é a terminologia utilizada por Carolina Bori (1977), que desenvolveu o procedimento intitulado Caderno de Conteúdo.

3.2.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987, p. 146), tem como característica questionamentos básicos que são sustentados em teorias e hipóteses que estejam relacionadas ao tema da pesquisa. O autor complementa, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (2020), a entrevista semiestruturada tem como foco um determinado assunto e sobre este assunto é elaborado um roteiro com perguntas principais, essas perguntas são complementadas por outras questões de acordo com as circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode possibilitar informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam aos objetivos pretendidos. De acordo com Manzini (2020), o roteiro de entrevistas demanda alguns cuidados imprescindíveis quanto à linguagem utilizada, o formato e a sequência das perguntas. Há que se considerarem alguns pontos ao elaborar o roteiro de entrevista para que sejam evitadas falhas durante o processo. Todos os passos devem ser planejados com o intuito de evitar que as perguntas resultem em respostas enviesadas.

O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o entrevistado.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, Trivnõs, 1987 e Manzini, 2020, refere-se à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. A entrevista possibilita identificar opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições, todos sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela. Para Manzini (2020, p. 26) “[...] a entrevista é essencialmente um processo de interação social no qual o entrevistador envolve-se, e a interação depende das pessoas que participam desse processo.”

De acordo com Manzini (2020), ao elaborar um roteiro de entrevista, é necessário atentar-se para evitar jargões técnicos, adequar o vocabulário conforme a população que será entrevistada, ter o cuidado com perguntas de duplo sentido, ou que não contribuirão com o objetivo da pesquisa, observando o nível de intenção das perguntas; evitar perguntas com múltiplas finalidades e ter certeza de que a primeira pergunta do roteiro o entrevistado saberá responder. É importante considerar esses pontos para que a entrevista possa representar um meio eficiente na obtenção de dados referentes aos objetivos da pesquisa.

Para esta pesquisa, utilizou-se um roteiro com perguntas previamente elaboradas, que, conforme explicita Manzini (2020), serve para analisar as perguntas antes da realização da coleta, é como se fosse um treino, dessa forma, amparam o pesquisador no processo de interação com o entrevistado, ao mesmo tempo em que o prepara para o momento real da entrevista semiestruturada.

Foi elaborada previamente pela pesquisadora uma primeira versão do roteiro de entrevista, com 11 perguntas abertas (Apêndice B). Esse roteiro foi elaborado durante a disciplina “Coleta de Dados por meio de Entrevistas e diálogos”. Essa Disciplina foi ofertada em 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, em Parceria com o Instituto Federal de Educação de Rondônia, IFRO. A referida disciplina constituiu-se em um espaço de discussões na elaboração de roteiros para entrevistas semiestruturadas. Por meio desse espaço de diálogos e discussões, proporcionado pelo docente da disciplina, foi possível a elaboração de um roteiro de entrevista, discutido com o grupo de doutorandos, que a partir das discussões e análises foi sugerida a reformulação de várias questões, e após a concordância dos doutorandos e também do docente da disciplina, se estruturou uma segunda versão do roteiro (Apêndice C). Segundo Manzini (2020, p.100), [...] para realizar a adequação dos roteiros em entrevistas semiestruturadas, dois procedimentos têm sido comumente utilizados: 1) apreciação por juízes externos e 2) entrevista piloto.

Essa segunda versão passou por uma reavaliação, em que foram corrigidos pontos importantes na estruturação das questões, referentes ao uso de jargões, sequência das perguntas, detalhes importantes para a clareza das questões, essa versão do roteiro foi reelaborada, contendo 12 perguntas abertas. Em razão dessas alterações, surgiu a necessidade de elaborar a terceira versão do roteiro de entrevista (Apêndice D). De acordo com Manzini (2020), um roteiro de entrevista bem elaborado deve garantir ao pesquisador, pelo menos parcialmente e de forma intencional, a coleta das informações desejadas.

O roteiro foi elaborado com perguntas relacionadas a diversos aspectos pedagógicos, pois há que se entender que o processo avaliativo não se restringe à utilização de instrumentos avaliativos, vai além, pois não há como falar em avaliação sem falar de interação entre docente e estudante surdo, sem falar em adaptações curriculares, processo de ensino, formação docente, metodologia, porém, para a organização da análise dos dados desta pesquisa optou-se em realizar um recorte especificamente das questões que abordavam diretamente a avaliação da aprendizagem, considerando o objetivo da pesquisa, os demais temas, de certa forma, também contribuíram para uma reflexão na análise das concepções de avaliação da aprendizagem de estudantes surdos.

Após a finalização da terceira versão, foi realizada uma entrevista piloto com uma docente de Língua Portuguesa que atuava com estudantes surdos em uma escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Rondônia. A entrevista piloto possibilitou verificar as falhas, as quais foram corrigidas para o momento real da entrevista.

Antes do detalhamento da realização da entrevista, faz-se necessário abordar o contexto histórico no qual foi realizada parte da coleta de dados nesta pesquisa.

O distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19[4] fortaleceu os processos de conexões virtuais entre as pessoas, trazendo

[4] Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China ocasionando o enfrentamento à pandemia com medidas de distanciamento social.

implicações também para a condução de pesquisas, que tiveram impactos em sua realização, pois houve necessidade de adaptá-las às novas condições durante a pandemia.

Neste momento, em função das medidas sanitárias de distanciamento social, as entrevistas presenciais foram inviabilizadas, tornando imprescindível ampliar as estratégias de coleta de dados para contemplar adaptações e novos recursos que permitiriam a continuidade das pesquisas, apesar da pandemia.

Dentre os pontos positivos das entrevistas realizadas de forma online, de acordo com (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020), é possível destacar: 1) a ampliação da abrangência geográfica, possibilitando, dessa forma a participação de pessoas dos diferentes locais; 2) que não há necessidade de grandes deslocamentos, há economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados; 3) que há maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; 4) que é possível investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores; 5) que muitas pessoas podem se mostrar mais à vontade em participar de um estudo pela conveniência de estar em sua própria casa. Além disso, no atual cenário, em função da COVID-19, a realização de coleta de dados com a utilização de plataformas online é uma das poucas possibilidades para a continuidade de pesquisas que utilizam entrevistas.

Para esta pesquisa foram entrevistados cinco docentes e dois intérpretes de Libras.

As entrevistas ocorreram no período de setembro a novembro de 2019 e março a junho de 2021. Das sete entrevistas realizadas, quatro foram realizadas presencialmente em 2019, utilizando o espaço físico da própria escola, e três, em 2021, foram realizadas por videoconferência, utilizando a plataforma *Google Meet,*[5] dada a excepcionalidade do momento histórico vivido, em virtude da pandemia causada pelo novo Coronavírus. A escolha dessa plataforma se deu em função da familiaridade que, tanto a pesquisadora quanto os entrevistados tinham com o aplicativo. O contato com os entrevistados para agendar a realização das sessões de coleta foi via

[5] Plataforma de videoconferência gratuita para entrevistas áudio/vídeo, tanto individuais quanto em grupo. Site: https://apps.google.com/intl/ptBR/meet/how-it-works. Acesso em 10 de junho de 2021.

WhatsApp[7], as sessões foram realizadas em horários de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Com o objetivo de manter a qualidade, efetividade e privacidade nas entrevistas online, são necessários alguns pré-requisitos, tais como: segurança e confiabilidade da rede de Internet e dos equipamentos utilizados (celular, computador, câmera, microfone e fone de ouvido), além de um ambiente privativo e silencioso, para que seja possível assegurar o mínimo de interrupções, tanto para o pesquisador quanto para o participante (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020).

As entrevistas tiveram a duração mínima de 12 minutos e máxima de 47 minutos. As sessões de coleta com o caderno de conteúdo tiveram duração mínima de 48 minutos e máxima de 1h48min, e, tanto as realizadas presencialmente quanto as de forma online não tiveram problemas de interrupção e/ou falhas/instabilidade de internet durante a realização.

3.2.2 Caderno de Conteúdo

O caderno de conteúdo é um procedimento utilizado para coleta, análise e sistematização de dados de natureza verbal. Esse procedimento é empregado por vários pesquisadores brasileiros e foi desenvolvido em 1977 por Bori *et al.* (TUNES; SIMÃO, 1998). Com o uso do caderno de conteúdo o pesquisador pode reprogramar a coleta de dados; tem a possibilidade de validar as informações fornecidas pelo entrevistado; permite reformular os conteúdos transcritos durante a entrevista, além de enriquecer as informações fornecidas anteriormente (TUNES; SIMÃO, 1998; FUJISAWA; 2000).

No Caderno de Conteúdo constam as verbalizações do entrevistador e entrevistado, as quais são gravadas, transcritas e apresentadas ao entrevistado. De acordo com Manzini (2020, p.184), “[...] o caderno pode ser elaborado com uma folha A4 na posição paisagem. [...] uma folha de rosto

[7] O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens escritas e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países. Disponível em https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/ Acesso em 20 de junho de 2021.

informa ao sujeito da pesquisa sobre o que contém o caderno e o que ele deve fazer com o material.”

Após a transcrição das entrevistas foi marcada uma nova sessão de coleta de dados com os participantes. Essa segunda sessão foi realizada de forma *online*, com a utilização da plataforma *Google Meet.* Foram elaboradas duas versões do Caderno de Conteúdo: uma foi exibida ao entrevistado com as transcrições das entrevistas, e a outra versão do caderno em que constavam as questões que precisavam de um aprofundamento, ficou de posse da pesquisadora. Nesta sessão, foi realizada a leitura da transcrição e para cada resposta a pesquisadora aprofundava as questões e perguntava se os participantes gostariam de modificar, acrescentar ou retirar alguma fala. Essa sessão realizada por meio do caderno de conteúdo possibilitou que outras dúvidas que surgiram após a transcrição das entrevistas fossem eliminadas nesse momento. A gravação em vídeo dessa sessão de coleta foi transcrita e organizada de forma sequencial, de acordo com cada entrevista.

Para esta pesquisa foram organizados sete Cadernos de Conteúdo. Cada caderno possuía uma linha com a pergunta dirigida a cada entrevistado. Em cada coluna, os temas foram separados em colunas e a leitura das falas ocorria da esquerda para a direita de acordo com a ordem de importância dos objetivos da pesquisa. As falas foram organizadas numa sequência numérica, com uso de setas indicativas por onde a leitura seguiu (MANZINI, 2020). As falas foram organizadas em cinco colunas, sendo a primeira referente à avaliação da aprendizagem, a segunda às adaptações/adequações realizadas, a terceira sobre a aprendizagem, a quarta referente à comunicação/interação e a última coluna era para descrição de outras informações, conforme quadro a seguir (ver Apêndice F).

Quadro 4 - Exemplo da formação de um caderno de conteúdo

Como é avaliação da aprendizagem em Matemática com meu aluno surdo?				
Como é a avaliação da aprendizagem do meu aluno surdo	Como são realizadas as adaptações para ensinar meu aluno surdo	Como é a aprendizagem do meu aluno surdo	Como é a interação / comunicação com meu aluno surdo	Outros comentários
Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas

Fonte: elaboração própria

3.3 Organização dos dados das entrevistas e caderno de conteúdo

A análise, interpretação e tratamento das informações têm como objetivo final responder aos objetivos da pesquisa, após a coleta de dados. Dessa forma, o procedimento escolhido para proceder à análise e interpretação dos dados deve ser descrita detalhadamente. De acordo com Gil (2008, p.175), “[...] esses dois processos apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados”.

A análise está presente em várias etapas da pesquisa, porém, torna-se mais formal após a conclusão da coleta de dados, quando os dados estão sistematicamente organizados de maneira a possibilitar respostas ao problema da pesquisa.

Os relatos advindos das entrevistas semiestruturadas e dos Cadernos de Conteúdos foram gravados em áudio e transcritos. A transcrição foi fundamentada nas normas da ABNT, que tratam sobre citações literais de autores e foram realizadas pelo próprio pesquisador, pois de acordo com Queiroz (1983), o ideal é que o próprio pesquisador que entrevistou seja também o transcritor, pois, ao ouvir e transcrever é um exercício de memória, em que toda a cena da entrevista é revivida. Manzini (2020) também aborda sobre isso:

> O momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material. Dessa forma, principalmente nas entrevistas dos tipos semiestruturada e não estruturada, que são entrevistas passíveis de serem transcritas, é conveniente que essa atividade seja realizada pelo próprio pesquisador (MANZINI, 2020, p.125).

A análise contemplou os depoimentos de todos os entrevistados, sendo cinco docentes e dois intérpretes de Libras, num total de sete participantes na pesquisa. Para garantia do sigilo, os depoimentos dos participantes foram identificados por códigos. Os códigos expressos pela letra D se referem aos docentes, seguida por números, de 1 a 5, e letras iniciais dos componentes curriculares, sendo: Matemática – MAT, Língua Portuguesa - L.PORT, História – HIST, Física – FIS e Educação FÍSICA – ED.FIS, e os intérpretes foram identificados pelas letras IL, seguida dos números 1 e 2.

Vale ressaltar que a sessão de coleta de dados com a utilização do Caderno de Conteúdo foi realizada, devido à pandemia do COVID19, em 2021.

Dessa forma, ficou um longo período entre a primeira e a segunda sessão de coletas, o que poderia refletir na mudança de algumas concepções, pois, nesse período, dois docentes continuaram num processo de formação continuada; um deles realizou uma especialização e outro iniciou uma segunda graduação. A seguir, fragmentos da fala de dois entrevistados D1- MAT e D2- HIST, transcritos em colunas separadas:

Quadro 5 – Comparações de fragmentos das transcrições da entrevista e Caderno de Conteúdos

Transcrição da Entrevista Semiestruturada	Transcrição do Caderno de Conteúdos
P: Você falou que utiliza recursos visuais nas suas aulas, como são esses recursos visuais? *D1- MAT: Então, boa parte são figuras, né… e nas avaliações eu desenho no quadro pra eles, então… figuras e desenhos no quadro.*	P: Você poderia comentar um pouco mais sobre os recursos visuais que você utiliza? *D1-MAT: Então, algumas é possível fazer no quadro, outras eu utilizava o data show, ou já pega do Word, , da internet e lançava no quadro, também, utilizando o data show, ou até mesmo já vinha fixado na prova, já trazia ali, ao lado da questão, essa imagem para que pudesse auxiliar na solução da avaliação. [...] As imagens têm que estar correlacionadas com o conteúdo. Se eu coloco uma questão da escada de trigonometria, tem que estar correlacionada a trigonometria. Se eu coloco um desenho lá, de tábuas, de uns feixes de tábuas, ela estaria correlacionada com progressões aritméticas. Então, sempre essas imagens têm que estar correlacionadas com o conteúdo.*
P: Você falou que utiliza recursos visuais, durante as aulas, você utiliza gravuras, utiliza o que mais? *D2-HIST: Eu gosto muito de fotografias, porque às vezes você fala e entende, aí você lança a fotografia, aí eles têm uma ideia do que é aquilo, né, eu gosto também de vídeos, e o bom que eles sabem ler, então, muitos dos vídeos com legenda, eles mesmos que pedem vídeos com legendas, eles escolhem os filmes que eles querem assistir, às vezes, então, todo final do bimestre… que filme que vocês querem assistir agora, e eles dizem, tal filme, professora! Traz legendado e eles assistem o filme. [...]*	P: Sobre a questão da fotografia, a fotografia você já deu o exemplo do Padre Martinho Lutero, de que maneira são utilizadas as fotografias durante a sua aula? Ela era projetada no slide? Ou tinha alguma outra forma que você utilizava? *D2-HIST: Então, além de projetá-las, porque aí ficava em um tamanho bem acessível, onde todos os detalhes eram vistos, também as imagens elas eram incluídas nas avaliações escritas. Então, era apresentada na avaliação a questão que a intérprete interpretava, mas logo abaixo da questão uma imagem que estava relacionada com aquilo que a questão estava abordando, então, o entendimento com a interpretação da intérprete, mais a lembrança da imagem, fazia com que eles… se tornasse mais fácil, facilitava a compreensão do contexto, para que eles pudessem responder.*

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, pelas transcrições, que com a utilização do Caderno de Conteúdo foi possível ampliar as informações à medida que foram feitas as intervenções, possibilitado ao entrevistado refletir sobre suas respostas. Segundo Manzini, 2020,

> Um dos princípios subjacentes ao Caderno de Conteúdo é que ele é um forte componente de aprendizagem, faz o participante pensar sobre o que ele disse, uma vez que sua fala não se perdeu, ela está ali, materializada, escrita, e apresentada em forma de um caderno (MANZINI, 2020, p. 196).

Nesse sentido, a utilização dos procedimentos de coleta de dados, somados às técnicas de análise dos dados possibilitou uma construção-síntese mediante diálogo entre os dados empíricos, mediados por autores que tratam da temática estudada e análise. Cabe esclarecer que não foi utilizado *software* ou outro recurso tecnológico para categorização das falas. Este trabalho foi realizado manualmente, pela pesquisadora, utilizando recursos do *Word.* Desse modo, a análise qualitativa constitui-se em esforços sucessivos de interpretação e compreensão das respostas, tendo em vista, realizar inferências e considerações acerca das questões norteadoras.

3.4 Análise e tratamento das informações

A partir das transcrições das entrevistas e caderno de conteúdo, construiu-se o referencial teórico, com o objetivo de analisar as concepções de avaliação da aprendizagem.

Antes de abordar o detalhamento das concepções, convém esclarecer o conceito de concepção. Segundo Manzini (2020):

> [...] o termo concepção refere-se a um enunciado que apresenta um julgamento de valor do falante – sobre um tema, uma pessoa, um objeto, ou fenômeno-, que pode estar explícito ou implícito na fala, e que pode estar materializado em uma ou em várias frases conexas (p.249).

Nesse sentido, as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. O pesquisador pode identificar as concepções de duas formas: 1) por meio da identificação dos indícios do enunciado, a partir das mensagens subliminares das falas e construir um enunciado como os conteúdos subjacentes; ou 2) trabalhar com a identificação da concepção sem a construção do enunciado (MANZINI, 2020). Para identificar as concepções explícitas ou implícitas nas

falas dos entrevistados, os conteúdos das falas são divididos em temáticas, e a partir de cada tema é extraído um enunciado.

Para melhor exemplificar, um excerto de falas da pesquisa de Nunes (2019): *“A avaliação deles tem que ser dada da mesma forma que a dos demais, é a orientação que recebemos.”*

Atentando-se à fala do entrevistado, o pesquisador pode elaborar um enunciado que traz a concepção latente: *“A avaliação do aluno com deficiência tem que ser a mesma que a dos demais alunos*.” O enunciado é então construído pelo pesquisador.

Neste fragmento da fala está clara a concepção, mas nem sempre é tão explícito, pois, às vezes, o entrevistado não declara juízo de valor. Para chegar ao nível de concepção é necessário que o pesquisador busque esse dado na fala, que, muitas das vezes, não está explícito, então, requer uma análise mais cuidadosa, pois o enunciado está subjacente, exigindo do pesquisador várias leituras do material.

De acordo com Manzini (2020), para algumas pesquisas, nem sempre é necessária a elaboração de enunciado. Dessa forma, para esta pesquisa, optou-se por trabalhar com a identificação da concepção sem a construção de enunciados, a exemplo de Mello (2019).

Essas concepções foram identificadas e nomeadas sem a elaboração de enunciados. Assim, as concepções foram identificadas de acordo com as falas dos docentes e intérpretes participantes da pesquisa. Abaixo, um fragmento da fala do entrevistado (D3-FIS) em que é possível identificar a concepção de avaliação:

> Eu avalio através de **avaliações escritas**, **atividades em sala de aula**, aí também tem a **participação deles em sala de aula** [...] (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - D3-FIS- Grifo nosso).

Nesta fala do entrevistado, foram identificadas três concepções de avaliação: 1) *Concepção de avaliação fundamentada em avaliação escrita; 2) Concepção de avaliação fundamentada na realização de atividades e exercícios intra/extraclasse, participação e atividades práticas*; e, 3) *Concepção de avaliação fundamentada na participação do aluno.*

A fala do Intérprete (IL1) revela a concepção de avaliação da aprendizagem fundamentada em avaliação escrita e também concepção de avaliação fundamentada na prova oral/traduzida:

> [...] E aí, eu acho que tem que ser assim: tem que ter alguma coisa **escrita,** porém a avaliação mais profunda, sendo **oral**, ela fica mais evidente o conhecimento deles (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - IL2 – Grifo nosso).

A Concepção de avaliação da aprendizagem fundamentada na verificação e na avaliação escrita está presente na fala do docente (D1-MAT), quando afirma:

> Eu trabalho com duas avaliações bimestrais. [...] nos primeiros 25 dias letivos faz a primeira avaliação, [...] aí eu faço aquela revisão e trabalho a primeira avaliação, **avaliação escrita**, com 10 questões, cada uma valendo 0,25, dentro das habilidades necessárias daquele conteúdo, **para verificar** se os estudantes adquiriram ou não. Se caso contrário, eles não adquiriram, tem que voltar novamente naquele conteúdo, pra verificar o porquê que esse estudante não adquiriu. E outra avaliação no final do bimestre, com o restante dos conteúdos bimestrais e mais um pouco daqueles que não foram compreendidos na primeira avaliação (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - D1- MAT-Grifo nosso).

A fala a seguir deixa explícita a *concepção de avaliação fundamentada na repetição e memorização:*

> As atividades de sala são da mesma forma que nem a avaliação, só que nas atividades de sala, era assim: primeiro eu iniciava um conteúdo, eu explicava, usando datashow, explicava certinho, nos slides, resolvia exemplos no quadro, **e depois disso eu pegava e passava toda a aula, exercício, exercício, exercício,** referente aos exemplos que eu resolvi no quadro (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - D3-FIS- grifo nosso).

Neste processo de tratamento das informações, pelas variedades de respostas, foi possível identificar diferentes concepções de avaliação da aprendizagem reveladas pelos docentes e intérpretes de Libras, que permitiram estabelecer nove concepções representativas sobre avaliação da aprendizagem.

Após a identificação de todas as concepções, foi realizada uma análise quantitativa. De posse das nove concepções identificadas, foram computadas quais participantes - quer docente ou intérprete - comungavam ou não dessas concepções.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados e discussões das análises.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A complexidade de elementos presentes no processo de avaliação da aprendizagem sugere que não existe uma única concepção de avaliação, há diferentes formas possíveis de abordar o ato de avaliar. A avaliação é uma análise qualitativa sobre dados considerados importantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho (LIBÂNEO, 2006).

Nesta seção serão apresentados os resultados referentes às concepções de docentes e intérpretes de Libras que atuam com estudantes surdos acerca da avaliação da aprendizagem. Após a análise dos dados foram identificadas 09 concepções de avaliação da aprendizagem, sendo elas:

1. Concepção de avaliação fundamentada em documentos normativos ou praxe escolar;
2. Concepção de avaliação fundamentada no uso de recursos visuais;
3. Concepção de avaliação fundamentada em processo contínuo de acompanhamento;
4. Concepção de avaliação fundamentada na avaliação escrita;
5. Concepção de avaliação fundamentada na realização de atividades e exercícios intra/ extraclasse, participação e atividades práticas;
6. Concepção de avaliação fundamentada no tempo diferenciado de aprendizagem;
7. Concepção de avaliação fundamentada em prova oral/traduzida;
8. Concepção de avaliação fundamentada em mecanismo de verificação da aprendizagem;
9. Concepção de avaliação fundamentada na repetição e memorização;

Fundamentado nos relatos, foi possível quantificar as concepções identificadas nos relatos. O quadro, a seguir, apresenta a frequência em que as concepções aparecem.

Quadro 6 - Frequência em que aparecem as concepções de Avaliação da Aprendizagem identificadas nas falas dos entrevistados

Concepção identificada	Entrevistados que apresentaram a concepção identificada
1. Concepção de avaliação fundamentada em documentos normativos ou praxe escolar	D1-MAT; D2-HIST; D3-FIS; D4- ED.FIS; D5- L.PORT; IL1; IL2
2. Concepção de avaliação fundamentada no uso de recursos visuais	D1-MAT; D2-HIST; D3-FIS; D4- ED.FIS; D5- L.PORT; IL1; IL2
3. Concepção de avaliação fundamentada em processo contínuo de acompanhamento	D2-HIST; D5- L.PORT; IL1; IL2
4. Concepção de avaliação fundamentada na avaliação escrita	D1-MAT; D2-HIST; D3-FIS; D4- ED.FIS; D5- L.PORT; IL1; IL2
5. Concepção de avaliação fundamentada na realização de atividades e exercícios intra/ extraclasse, participação e atividades práticas	D1-MAT; D2-HIST; D3-FIS; D4- ED.FIS; D5- L.PORT; IL1; IL2
6. Concepção de avaliação fundamentada no tempo diferenciado de aprendizagem	D2-HIST; D5- L.PORT; IL1; IL2
7. Concepção de avaliação fundamentada em prova oral/traduzida	D2-HIST; IL1
8. Concepção de avaliação fundamentada em mecanismo de verificação da aprendizagem	D1-MAT; D2-HIST; D3-FIS; D4- ED.FIS; D5- L.PORT; IL1; IL2
9. Concepção de avaliação fundamentada na repetição e memorização	D3-FIS;

Fonte: Elaboração própria.

Observando o Quadro 5, é possível verificar quais concepções aparecem com maior ou menor frequência para o grupo de entrevistados. Assim, é possível contabilizar que, dentre nove concepções identificadas, cinco delas estavam presentes nos relatos de todos os participantes:

- Concepção de avaliação fundamentada em documentos normativos ou praxe escolar;
- Concepção de avaliação fundamentada no uso de recursos visuais;
- Concepção de avaliação fundamentada na avaliação escrita;
- Concepção de avaliação fundamentada na realização de atividades e exercícios intra/ extraclasse, participação e atividades práticas;
- Concepção de avaliação fundamentada em mecanismo de verificação da aprendizagem.

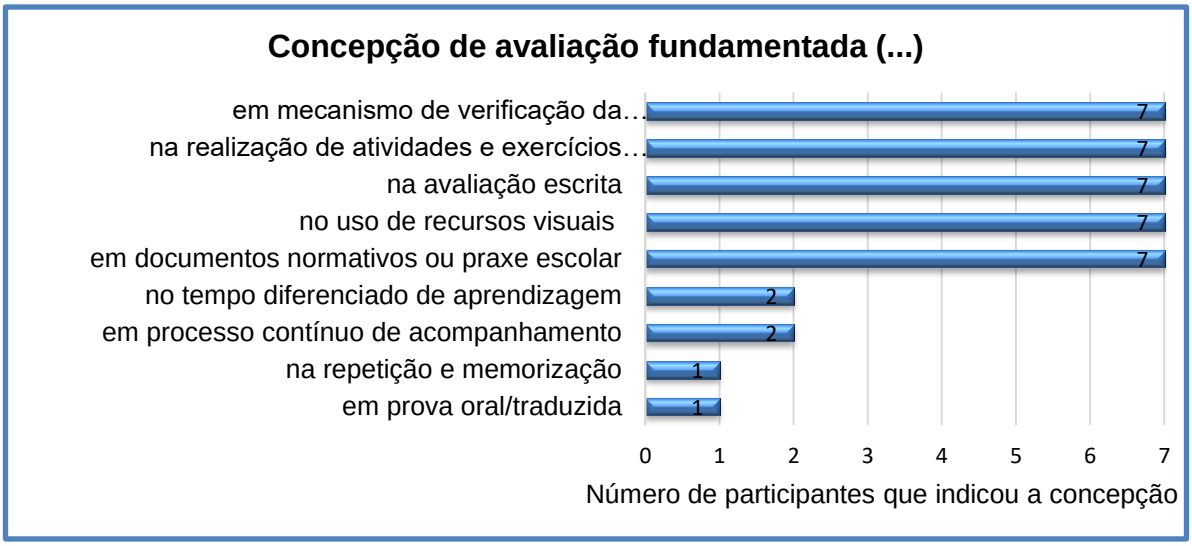
Dentre as nove concepções identificadas, duas delas estavam presentes nos relatos de quatro participantes:

- Concepção de avaliação fundamentada em processo contínuo de acompanhamento;
- Concepção de avaliação fundamentada no tempo diferenciado de aprendizagem.

A concepção intitulada Avaliação fundamentada em prova oral/traduzida esteve presente nos relatos de dois dos participantes (D2-HIST; IL1) e somente um participante relatou sobre a Concepção de avaliação fundamentada na repetição e memorização (D3-FIS).

O gráfico a seguir, apresenta a frequência absoluta em que as concepções aparecem nos relatos dos participantes.

Gráfico 1: Frequência absoluta das concepções de Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

A seguir, serão apresentadas e discutidas cada uma das concepções identificadas:

4.1 Concepção de avaliação fundamentada em documentos normativos ou praxe escolar

A avaliação da aprendizagem fundamentada em documentos normativos ou praxe escolar é aquela que segue o que determina os documentos oficiais. Neste caso, há documentos específicos que regulamentam a forma de avaliar, a exemplo disso, as falas abaixo representam essa concepção:

> [...] Então, eu uso as atividades em sala que eles produzem, como a 4563[8], que determina, são 3 pontos de atividades de sala, 2 pontos extras, e 5 pontos de avaliação. [...] É a normativa do governo do estado. Aí você a segue (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D1-MAT – grifo nosso).

> [...] Então, a maneira de avaliá-los era sobre todos esses pontos e dessas maneiras, e aí eu ia atribuindo peso para cada trabalho de acordo com o que estava lá na Resolução [...] então como era dividido, eu tentava ao máximo estabelecer divisões de acordo como estava na Resolução, atividade escrita valendo 3 pontos [...] (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO – D2-HIST- grifo nosso).

> [...] Eu faço prova e aqui temos o sistema de avaliação semestral, escrita, porque, então**,** nos dias de avaliação semanal é prova escrita, obrigatoriamente 5 pontos, dos 10, tem que ser prova escrita[...] (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D4-ED.FIS-grifo nosso).

> Essa Resolução determina que 5 pontos sejam, obrigatoriamente, com avaliação escrita. Depois, além desses 5 pontos são dois pontos de trabalhos, considerados trabalhos fora da escola e três pontos trabalhos dentro da escola, trabalhos não, se fala em atividades, atividades extraclasse e atividades em classe. Então essa Lei determina que seja dessa maneira (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO – D3-FIS- grifo nosso).

> No início do ano letivo todos os professores falam dessa avaliação, uma avaliação aberta, que são 30% de atividades feitas em sala, 20% é extra e 50% de avaliação escrita (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO – D1- MAT grifo nosso).

Observa-se que os critérios adotados pelos docentes não consideram as especificidades dos estudantes surdos, uma vez que em seu Art. 5º, da Portaria 4563/2015, diz o seguinte:

> A verificação do rendimento escolar deverá:
> [...] IV - Cumprir os seguintes critérios de distribuição da escala de notas adotadas:
> a) Atividades em Classe – AC – 3,0 pontos;

[8] Portaria 4563/2015/GAB/SEDUC que estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais e dá outras providências.

b) Atividades Extraclasses – AEC – 2,0 pontos;
c) Avaliações Escritas – AE – 5,0 pontos.

Apesar de descrever esses critérios, os docentes, ao avaliar o estudante surdo, desconsideram o que estabelece o parágrafo 3º desta mesma portaria: "[...] Aos estudantes da educação especial é assegurado avaliação diferenciada de acordo com regulamentação específica".

Além disso, o Artigo 7º, sobre os currículos e as propostas pedagógicas das instituições escolares, considerando o disposto no Art. 27 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, devem adequar as proposições da BNCC-EM à realidade local e dos estudantes, tendo em vista:

> [...]
>
> III - Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
>
> [...]
>
> V - Construir e aplicar 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;
>
> [...]

E conforme estabelece a Resolução 552/09- CEE/RO[9], de 27 de abril de 2009, em seu art. 7º, estabelece que,

> Para o ingresso e o atendimento aos alunos com necessidade educacionais especiais, os mantenedores e/ou as instituições de ensino devem prever e prover:
> [...]
> V- Professores intérpretes em Língua Brasileira de Sinais na Educação Básica, quando incluso aluno surdo.
> VI – Língua Portuguesa como segunda Língua em **uma metodologia própria para surdos** (Art.7º - Resolução 552 – CEE/RO – Grifo nosso)
> [...]

Pelos relatos dos docentes, o processo avaliativo não possibilita total autonomia, pois quando ele afirma que há pontuações específicas que devem ser cumpridas para atender a legislação, isso fica evidente a concepção de avaliação como medida, que, segundo Firme (1994), se enquadra na primeira

[9] Fixa diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.

geração, que é voltada para “mensuração”. O que era evidente nessa geração eram testes, os exames e a avaliação da aprendizagem neste período eram vistos como medida.

Embora, a Legislação assegure uma metodologia própria para surdos, constata-se que os docentes ainda apresentam práticas avaliativas que necessitam de reformulação. Neste contexto, considerando a condição linguística do estudante surdo, é necessário que o docente desenvolva estratégias metodológicas adequadas às peculiaridades linguísticas deste estudante.

4.2 Concepção de avaliação fundamentada no uso de recursos visuais

A avaliação da aprendizagem fundamentada no uso de recursos visuais é a que pauta seu conteúdo na visualidade, na utilização dos recursos visuais, sendo base do processo de ensino e aprendizagem.

Os docentes e intérpretes entrevistados têm a concepção de que para avaliar o estudante surdo é necessária a utilização de recursos visuais, conforme relatos a seguir:

> [...] as imagens elas eram incluídas nas avaliações escritas. Então, era apresentada na avaliação a questão que a intérprete interpretava, mas logo abaixo da questão uma imagem que estava relacionada com aquilo que a questão estava abordando, então, o entendimento com a interpretação da intérprete, mais a lembrança da imagem, fazia com que eles… se tornasse mais fácil, facilitava a compreensão do contexto, para que eles pudessem responder (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO - D2-HIST- grifo nosso).
>
> [...] Então, nas avaliações eles gostam muito de imagens. Então vamos dizer que eu tenho uma questão que só tem o texto, ele não vai ter a mesma facilidade de resolver, do que quando eu tenho uma questão que tenha uma imagem, que faz a demonstração daquela questão (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO – D1-MAT- grifo nosso).
>
> [...] Inclusive nas avaliações de Língua Portuguesa, eu sempre gostava mais do texto imagem, que é o visual.., porque, aí depois você pode ter um pequeno texto lá com palavras verbal, vamos dizer, mas o interessante é que quando você leva a imagem, ele já faz toda uma leitura daquela imagem, e às vezes ele visualiza algo na imagem que a gente não percebe. Então, a imagem, ela é muito melhor, o visual dele funciona mais, ele vai aprender mais com o visual (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D5- L.PORT-grifo nosso).
>
> [...] além de projetá-las, porque aí ficava em um tamanho bem acessível, onde todos os detalhes eram vistos, também as imagens

> ela eram incluídas nas avaliações escritas. Então, era apresentada na avaliação a questão que a intérprete interpretava, mas logo abaixo da questão uma imagem que estava relacionada com aquilo que a questão estava abordando, então, o entendimento com a interpretação da intérprete, mais a lembrança da imagem, fazia com que se tornasse mais fácil, facilitava a compreensão do contexto, para que eles pudessem responder (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO - D2-HIST- grifo nosso).

Os estudos sobre metodologias utilizadas no processo de ensino de estudantes surdos apontam o uso de recursos visuais como elementos pedagógicos importantes para o processo ensino e aprendizagem do surdo, porém, nem sempre são utilizados em toda sua potencialidade. Conforme identificou Lebedef (2010), muitas práticas de ensino ainda são fundamentadas na fonética da língua oral e essas acabam se sobressaindo ao uso de ferramentas visuais.

De acordo com Kelman (2011), a utilização de diferentes recursos visuais pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem de estudantes surdos, e há necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas a esses estudantes.

Campello (2007) reforça tal argumento ao afirmar a importância da:

> [...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos "olhares" aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o "saber" e a "abstração" do pensamento imagético dos surdos (CAMPELLO, 2007, p. 130 - aspas do autor).

Nesse sentido, é importante a utilização de recursos visuais no ensino para estudantes surdos, pois a percepção de mundo para as comunidades surdas se dá, também, por meio da experiência visual. Sobre essa experiência visual o entrevistado relata o seguinte: "Olha, pra eles as figuras e os desenhos, é mais pra eles compreenderem do que nós estamos falando [...] eles são muito visuais, então, tudo que eu passo no quadro eles conseguem acompanhar [...] (D1- MAT)," nesse sentido, pode-se afirmar que o surdo tem contato com o mundo a partir do canal viso-manual e não por meio da oralização.

Outro entrevistado, sobre essa questão, diz:

> Porque pra eles (os surdos), a questão da visualidade completa aquilo que falta no entendimento, muitas vezes nos termos, nas palavras, ou fala tal coisa aconteceu assim, mas nunca viu, então, mostra a imagem, aí eles, começam...nossa mas e porque que era

> assim (TRANSCRIÇÃO CADERNO DE CONTEÚDO - D2 –HIST- grifo nosso).

Dessa forma, isso está relacionado à construção cultural e à vivência que temos enquanto sujeitos culturais, manifestando nossas impressões de mundo. Ainda sobre o uso de recursos visuais outro entrevistado diz: [...] e nas avaliações eu desenho no quadro pra eles, então… figuras e desenhos no quadro" (TRANSCRIÇÃO CADERNO DE CONTEÚDO - D1-MAT)

De acordo com Strobel (2008, p.39),

> Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro - que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Essa diferença de percepção do mundo para os surdos é entendida no cotidiano na forma como se comunicam, usando expressões corporais, faciais, enfim, todos os meios que usam para se comunicar, e, principalmente a língua de sinais.

Além de utilizar os recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos é indispensável o uso da Libras. Para muitos docentes, a Libras não representa a língua natural da comunidade surda e que deve ser a língua de instrução de estudantes surdos. Podem acreditar que os sinais são tratados como simples gestos, porém, a Libras é representada por um *status linguístico* (QUADROS; KARNOPP, 2004) por apresentar fonologia, morfologia, sintaxe e semântica na modalidade visual-espacial ou cinésico-visual.

Outra fala do entrevistado que relata sobre a importância da utilização de imagens como estratégia metodológica para o estudante surdo:

> E ele (o surdo) **vê o mundo através de imagens**, então, isso são exemplos mais concretos pra ele entender o conteúdo. Não que os outros meios de linguagens, como a escrita, como a leitura, não são importantes, são. São complementos. Só que a gente tem os tipos de aprendizagens... tem aquele que é mais visual, aquele que é mais audível, tem vários tipos. Então, a gente sempre dava esses toques, porque às vezes aqueles textos enormes... e aí não tinha nenhuma foto (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - IL1- Grifo nosso).

Segundo Lebedeff, (2010), muitas vezes a singularidade dos surdos, enquanto sujeitos visuais, fica restrita à capacidade de usar a Língua de Sinais,

porém, a experiência visual dos surdos, para além das questões linguísticas envolve todo tipo de significações, utilizam metáforas visuais, utilizam apelidos ou nomes visuais; definição das marcas do tempo a partir da visualidade.

A utilização de imagens nas práticas avaliativas dos docentes entrevistados tem sido recorrente, isso mostra que, pelo menos, um dos aspectos da avaliação do surdo está sendo considerado, pois o caráter polissêmico e subjetivo da imagem muitas vezes favorece a aquisição de conceitos abstratos de diferentes disciplinas. Para o estudante surdo, o caminho da aprendizagem necessariamente passa pela visualidade. Compreendendo que a visualidade não se resume à escolha de imagens, figuras com a intenção de representar os conteúdos programáticos propostos nas ementas escolares, ao contrário, a visualidade busca desenvolver no estudante percepções visuais para que se possa compreender o significado, de fato, e, a partir de suas práticas sociais e culturais, realizar leituras e ampliar seu conhecimento.

Dessa forma, é imprescindível que os docentes compreendam mais sobre o poder constitutivo da imagem na aprendizagem do estudante surdo

4.3 Concepção de avaliação fundamentada em processo contínuo de acompanhamento

A concepção de avaliação fundamentada em processo contínuo de acompanhamento é aquela concebida como um processo contínuo e dinâmico, compreendendo que o principal nesse processo não é o resultado final, e sim, o diagnóstico, a análise e a compreensão dos processos de desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa concepção de avaliação, a principal característica é o acompanhamento da aprendizagem do aluno, mostrando a sua evolução, e realizando apontamentos necessários para que o estudante aprenda. Nesse aspecto sobre a avaliação enquanto processo contínuo de acompanhamento o docente diz o seguinte:

> [...] a gente avaliava pelo desempenho deles nas aulas diárias, que era mais pela participação. E como lá, eles realizavam tudo que a gente propunha pra eles, mesmo que não fosse sair 100% que a gente esperava, mas eles participavam e faziam, então a gente

> avaliava mais nesse aspecto no dia a dia ali, a participação dele e a realização das atividades. E não tanto, em si, os acertos [...] (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D5 –L.PORT- Grifo nosso).

O relato do docente fica evidente uma concepção de avaliação enquanto processo, pois aponta sobre o acompanhamento diário do desempenho dos estudantes, era proposta uma avaliação mais interativa, no dia a dia. Se há acompanhamento constante é possível entender a importância de conhecer a diferença linguística do estudante surdo para que o seu processo avaliativo não ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos.

Essa concepção corrobora a ideia de avaliação proposta por Hofmann, (2011):

> Avaliar exige observação longitudinal do processo, através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um aluno (HOFFMANN, 2011, p. 62).

A avaliação enquanto processo contínuo de acompanhamento tem como base uma avaliação mediadora, propondo ao docente uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Nesse sentido, Hoffmann (2008) argumenta que:

> A dinâmica da avaliação mediadora é decorrente do espiral evolutivo do conhecimento, sem início, meio e fim: cada passo dado pelo aluno o leva a outras curvas e trajetos, com muitos desvios e obstáculos, muitas vezes surpreendentes e inesperados para o avaliador. Devido a isso, o acompanhamento do aluno deve ser permanente, contínuo, intencional, algumas vezes atrevendo-se as dificuldades que poderão surgir (HOFFMANN, 2008, p. 95).

Nesse sentido, as finalidades da avaliação da aprendizagem dependerão das opções teóricas, filosóficas e pedagógicas adotadas pela instituição escolar. A avaliação nesse contexto poderá revelar-se como um diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem. A avaliação está relacionada com a reflexão docente sobre sua própria prática. Dessa forma, Antunes (2012) afirma que:

> A avaliação da aprendizagem constitui um conjunto de observações sobre a prática do ensino e da aprendizagem aplicadas em sala de aula. A avaliação proveitosa ocorre quando há uma observação contínua ao longo do período escolar e não concentradas só nos momentos de provas (ANTUNES, 2012).

Em relação a esse aspecto, Hoffmann (2011) destaca que as finalidades da avaliação da aprendizagem estão profundamente interligadas ao conceito que o docente tem do ato de avaliar e a pratica que utiliza no cotidiano escolar,

bem como aos fins do processo de ensino e aprendizagem. A autora aponta ainda que uma das principais finalidades da avaliação é que ela contribua para a melhoria não só do produto final, mas do processo de ensino e aprendizagem, e isso precisa estar claro para o docente.

4.4 Concepção de avaliação fundamentada em avaliação escrita

A concepção de avaliação fundamentada em avaliação escrita é aquela que considera a escrita como elemento principal na avaliação. Abaixo, fragmentos das falas dos participantes em que são identificadas a concepção fundamentada em avaliação escrita:

> [...] Então, eu faço a prova escrita, geralmente é isso, e tem a parte prática, a observação, principalmente com os surdos, a observação. Eu costumo dar pra eles as notas da avaliação escrita, e as outras é observação (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D4- ED. FIS-Grifo nosso).

> [...] Apesar que, como a gente trabalhava muito simulado e coisas com eles, eles são muito bons em acertos também, nas provas objetivas, eles faziam, porque eles participavam quase que normalmente dos simulados, das avaliações, avaliação semanal, tudo era treinamento para o vestibular, para o ENEM, eles participavam (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D5-L.PORT- Grifo nosso).

O relato acima evidencia uma concepção mais tradicional de avaliação, em que são utilizados treinos, simulados para o vestibular e Enem, retomando a concepção mais tradicional de avaliação, segundo Luckesi (2006, p.168) “[...] a prática escolar denominada de avaliação de aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que avaliação”.

Para Vasconcelos (2003, p.125), a ênfase na “prova” está se referindo:

> Àqueles “momentos especiais”, com rituais especiais, dificuldades especiais, etc, que representam uma verdadeira descontionuidade na prática pedagógica, e não às atividades – escritas, inclusive – que o professor utiliza no cotidiano da sala de aula para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos(aspas do autor).

Outro relato sobre essa concepção fundamentada em avaliação escrita, diz o seguinte:

> Geralmente fica a critério dos professores, cada professor faz como queira, e aí, cada professor de acordo com sua experiência, de acordo com seu entendimento pode colocar uma prova mais objetiva, colocando uma questão aberta, V ou F, aqueles vários métodos de elaboração de questões, mas ela tem que ser essencialmente escrita. O aluno tem que ir lá e responder as perguntas (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDOS – D4-ED.FIS-Grifo nosso).

Em relação aos momentos destinados às avaliações escritas, sejam objetivas ou dissertativas, de resposta breve ou longa, elas apresentam características específicas, de acordo com as situações apresentadas, tornam mais recomendadas para uma situação do que para outras. Situações diferentes de aprendizagem demandam, por sua vez, diferentes instrumentos para avaliá-las. É fundamental que não se reduza o processo avaliativo unicamente a avaliações escritas, mas que sejam oportunizadas outras modalidades de expressão da aprendizagem dos estudantes.

Nas instituições de ensino, a avaliação da aprendizagem ainda é compreendida como forma de classificação por meio de provas e notas, mesmo que, o ônus pelo fracasso da aprendizagem seja exclusivamente do estudante. Essa ideia de avaliação também está evidenciada no contexto social e, dessa forma,

> [...] não se restringe aos educadores em geral. É idêntica a visão dos alunos a respeito desse tema, das famílias e da sociedade. O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas (HOFFMANN, 2011, p.24).

Nesse mesmo sentido, Sant'Anna (2009), destaca que a avaliação da aprendizagem escolar é múltipla porque não ocorre num único sentido. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem não pode ser compreendida com o momento da avaliação escrita, com o uso unicamente do instrumental prova como sinônimo de avaliação, mas deve contemplar uma concepção mais ampla, uma vez que envolve apreciação de aspectos qualitativos, deve ser compreendida como uma ação reflexiva do processo da aprendizagem, pois é um instrumento essencial no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (HOFFMANN, 2011).

4.5 Concepção de avaliação fundamentada na realização de atividades e exercícios intra / extraclasse, participação e atividades práticas

Esta concepção de Avaliação considera outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula. Ainda que o espaço da sala de aula continue sendo o principal espaço de ensino nas instituições escolares, não há como negar que outros espaços também são considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Na fala a seguir, é evidente a contribuição de atividades extraclasse para o estudante surdo:

> [...] até mesmo aqueles projetos diferenciados, por exemplo, FERA, aquele Festival Estadual de Artes que é totalmente um projeto diferente, eles participaram de dança, de apresentação de teatro. Então, eles trabalhavam muito na escola essa parte de apresentar aquilo que o surdo poderia fazer. Então, eles tiveram diversos trabalhos, e apresentaram na escola, na sociedade, participaram de muitos eventos. Então, assim, quando a gente pensa em surdo apresentando, participando de projeto de dança, eu me lembro que quando eu trabalhava muito antigamente com os outros surdos, era como se fosse impossível o surdo participar de um festival onde ele vai apresentar a dança, né, e eles tiveram vários momentos que eles apresentaram tanto nas aulas de Educação Física, quanto nos projetos diferenciados que a gente tinha (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D5-L.PORT).

Neste contexto, entende-se por atividades extraclasses as realizadas fora do ambiente da sala de aula. Elas podem ser educativas, culturais e esportivas e seu objetivo deve ser, necessariamente, criar novas possibilidades para que os estudantes tenham contato com experiências que vão complementar o trabalho realizado dentro de sala.

Essas atividades também podem contribuir para que os docentes tenham uma percepção mais completa das características e competências de cada estudante. O relato abaixo descreve sobre uma prática de atividade extraclasse desenvolvida na instituição, denominada “práticas experimentais”:

> As práticas experimentais são assim: geralmente são duplas de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática, salvo engano é o professor de Matemática e a professora de Biologia que lecionam essa disciplina para eles. Então, eles têm uma semana eles fazem uma prática de Biologia e outra semana de Matemática, e assim sucessivamente até o final do bimestre. Após chegar o final do bimestre, lá nessas aulas tem relatório, a professora vai avaliar tudo isso. Chegando lá eles vão contabilizar os relatórios, vai vir o comportamento, como é que foi a produção deles durante o bimestre e essa disciplina vai de zero a dois pontos. Por exemplo, se um aluno lá tirou dois pontos na disciplina de Práticas Experimentais, esses dois pontos vão valer para Biologia, Física, Química e Matemática (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D1-MAT).

Essa percepção passa pelo entendimento de que muitos estudantes encontram dificuldades em consolidar, de maneira clara, os conceitos vistos em sala de aula e de associar o que é aprendido à realidade que os cerca.

As atividades desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula possibilita ao estudante o desenvolvimento de experiências práticas referentes aos componentes curriculares que fazem parte da área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática. Após a realização das atividades, os estudantes elaboram um relatório do que foi desenvolvido durante as práticas.

> Práticas Experimentais são voltadas para área de exatas. E essa não, todas as áreas precisam se misturar. Então, todos os professores tinham que formar duplas, às vezes dava 7 duplas, 8 duplas, pelo fato da escola ser pequena, e aí, então, no primeiro semestre os professores que sugeriam para os alunos o projeto, e a gente fazia o projeto, e fazia uma apresentação como se fosse uma propaganda, né, pra quem vai votar mais em mim, né… (risos) quem vai me escolher, e aí a gente era escolhido por eles de acordo com o projeto e afinidades deles. Já, no segundo semestre, apesar de ser o professor que monta o projeto, mas era o aluno quem dava sugestão. Então, os alunos sugeriam vários projetos, e aí a gente pegava, inclusive as ideias que eram afins, né, porque às vezes eles falam a mesma coisa com linguagem diferente, aí a gente juntava as ideias e aí montava o projeto, e aí novamente, e aí apresentava pra eles (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D5- L.PORT)

Outros relatos que abordam essa concepção são os seguintes:

> Eu uso as atividades em sala que eles produzem. [...] exercícios, se ele faz um exercício ele está sendo avaliado [...] trabalhos que podem ser feitos extrassala, lista com 10 exercícios ou 20 exercícios (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D1-MAT- Grifo nosso).

> [...] tudo que ele produz, em Matemática, especificamente, se ele faz um exercício ele está sendo avaliado, passo o primeiro conteúdo, desde o primeiro dia de aula até o último dia letivo ele está sendo avaliado (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D1 –MAT- grifo nosso).

> [...] Então, tudo que ele produz ali na sala, se passa cinco exercícios, ele tem que fazer aqueles exercícios, porque ele está sendo avaliado dentro desses exercícios. Então, toda essa atividade que é feita dentro da sala de aula ele está sendo avaliado. Se o estudante vai pra sala de aula e não produz, ele não tem como ser avaliado, principalmente em Matemática. Em Matemática ele está sendo avaliado pelo que ele produz, se ele está produzindo alguma atividade, logo ele está sendo avaliado pra chegar num resultado final avaliado (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D1- MAT– grifo nosso).

Esse tipo de atividade pode ser educativa, cultural ou esportiva e tem como objetivo complementar o trabalho realizado em sala de aula. Elas oferecem ao estudante a possibilidade de vivenciar, na prática, muitos conceitos apresentados pelo docente em sala de aula. Essas atividades podem

ter relações diretas com as disciplinas que é o caso relatado pelo docente sobre as práticas experimentais adotadas na instituição, ou podem também ser independentes, sendo ofertadas pelas escolas em turnos inversos àqueles em que acontecem as aulas do colégio. Aqui, se encaixam atividades como música, teatro, dança, práticas esportivas, idiomas, dentre outros.

Dentro do contexto escolar, qualquer atividade de aprendizagem pode ser avaliada, por exemplo, um estudo de texto, a análise de um filme, uma excursão, um seminário, um relatório de atividade prática, uma discussão de um tema, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios claros e bem definidos. A avaliação é, pois, indispensável à aprendizagem, porque propõe indagações, mostra incompletudes e indica novos caminhos. A avaliação deve estar presente ao longo do processo, não podendo reduzir-se a um momento final de uma atividade prática. Para isso, faz-se necessário ter coerência e consistência entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Com relação à participação do estudante nas atividades, percebe-se que há uma forte inclinação entre os docentes para atribuírem nota a participação em aula e considera esse aspecto um fator motivacional que não pode ser desprezado.

Contudo, é preciso ser cauteloso, pois isso pode ser caracterizado por uma avaliação determinada pela impressão que o estudante causa ao docente, e pode não demonstrar o real resultado. No caso da participação, é mais prudente que ela seja considerada como condição favorável à aprendizagem ou como um indicador de empenho e de interesse, porque os alunos nem sempre participam da mesma maneira (LIMA; GRILLO, 2010).

O relato a seguir demonstram a participação dos estudantes:

> Eu avalio através de avaliações escritas, atividades em sala de aula, aí também tem a participação deles em sala de aula, como aqui a escola tem a metodologia um pouco diferente da escola regular, tem as práticas experimentais, que também vale nota (TRANSCRIÇÃO CADERNO DE CONTEÚDO - D3- FIS-Grifo nosso).

Dessa forma, o ato de observar essa participação do estudante também deve ser planejado. Conforme os apontamentos de Hoffmann (2013), é preciso que essa observação não ocorra em tempos estanques ou delimitados, mas que sejam realizados ao longo do processo e que resulte em reflexão e ação.

4.6 Concepção de avaliação fundamentada no tempo diferenciado de aprendizagem

A concepção de avaliação fundamentada no tempo diferenciado de aprendizagem sugere uma avaliação que respeite as singularidades dos estudantes, o tempo de aprendizado, considerando as especificidades de cada estudante.

Os relatos a seguir demonstram essa concepção, em que deixa clara a preocupação do docente em atender as peculiaridades referentes ao processo de aprendizagem do estudante surdo:

> [...] se você vai levar um material visual, você tem que pensar bem o objetivo, porque o visual é o melhor, porém, você tem que ter bastante estratégias, que um slide, por exemplo, se você não estiver atento, e a questão do tempo... tem que lembrar que o tempo para o surdo é diferente do que para o ouvinte (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D5-L.PORT- Grifo nosso).

> Então, aí tinha a adaptação do texto, e também o quantitativo de questões, enquanto para os outros era uma avaliação de quarenta questões, pra eles era reduzido para 50%, por causa do tempo que eles tinham para realizar e também o acompanhamento dos intérpretes, [...],tinha uma redução de 50% devido ao próprio tempo, mesmo. Por exemplo, se ele vão realizar o ENEM, eles já tem um tempo maior, e na escola, como a gente não tinha como aumentar o tempo, a gente tinha que reduzir as questões para ficar equivalente, então. A gente reduzia no quantitativo de questões, para que eles pudessem ter mais tempo para as questões. [...] essa redução não era no conteúdo, o que acontecia que para os alunos normais eu deixava até uns textos mais extensos e para eles eu evitava textos muito extensos, porque dificultava a compreensão para eles. (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDOS - D5- L.PORT-Grifo nosso).

> Então, enquanto os alunos ouvintes trabalham 10 questões, eles fazem cinco. Há essa diferenciação. A gente sempre procura pra eles, enquanto o ouvinte vai fazer cinco, eles fazem três (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – D1- MAT- Grifo nosso).

Nesse sentido, Hoffmann esclarece:

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará

> abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2011, p. 47).

Desta forma, a avaliação é definida como um meio de que o docente dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos estudantes, e constitui-se como um procedimento permanente, dinâmico, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.

É necessário conceber a avaliação da aprendizagem do estudante surdo, respeitando seu tempo de aprendizagem, sua língua, sua cultura. Com a redução do tempo e conteúdo é possível atender às peculiaridades do estudante surdo? As singularidades linguísticas desse estudante ultrapassam essa concepção de avaliação. Desta forma, é necessário que se tenha compreensão clara dessa concepção para que não caia na falácia de que, ao reduzir as questões na avaliação, e aumentar o tempo é possível atender ao estudante surdo na sua singularidade.

Segundo (HOFFMANN, 2011), a avaliação precisa ser um processo permanente, todos os estudantes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos e, por isso, segundo a autora, o processo avaliativo deve considerar o tempo de aprendizagem dos alunos na sua singularidade e o que caracteriza essa forma singular, não é a solidão na realização das atividades propostas, mas o caráter único da trajetória de cada estudante no conjunto de sua escolaridade.

4.7 Concepção de avaliação fundamentada em prova oral/traduzida

A concepção de avaliação fundamentada em prova oral/traduzida é a que mais se aproxima da avaliação em Libras como primeira língua do estudante surdo, e que considera, ainda que de maneira sutil, suas especificidades linguísticas.

Os relatos a seguir mostram a importância de utilizar uma avaliação mais ampla, em que aspectos mais singulares dos surdos sejam considerados:

> Então, a minha discussão era sempre essa, com perguntas mais objetivas, e frases mais simplificadas, ou então o professor pedia uma avaliação oral, que geralmente era brilhante! Porque a riqueza de detalhes que com as quais eles explicavam tais situações para os professores era incrível! A professora de História, mesmo, que era uma das professoras que mais abraçou a causa dos surdos comigo lá, e a de Biologia, também, dava muita avaliação oral pra eles, então, ela dava uma aula muito dinâmica, com muita explicação, com muito desenho, e depois pedia para eles explicarem algo que marcou muito eles durante a aula, ou ela colocava uma palavra **e** pedia pra eles falarem tudo que lembravam sobre aquela palavra, e geralmente a prova deles demorava, porque eles falavam muita coisa. Mas com o que eles tinham sentido, não era baseado somente na escrita, e isso eu achava muito interessante! Porque a gente percebe a apropriação do conhecimento, mas é que faltam-lhes as palavras para dizer, quando eles vão escrever eles têm muita dificuldade (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - IL2- Grifo nosso).
>
> [...] Então, essa avaliação oral dependia muito do conteúdo que nós estávamos trabalhando. Às vezes eu fazia questionamentos: “Ah você se lembra que nós conversamos sobre a evolução do homem? Então me diga o que você lembra.” Então, eles iriam expor tudo aquilo que nós havíamos trabalhado (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO- D2-HIST- Grifo nosso).
>
> [...] Então, conforme eles iam expondo esse ponto que mais tinha chamado a atenção ou o que tinha ficado pra eles, eu ia complementando com questões pertinentes, que estavam dentro do conteúdo, e isso ia facilitando com eles fosses expondo outras informações, outras opiniões (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO- D2- HIST-Grifo nosso).
>
> [...] quando a gente pedia pra eles fazerem a avaliação oral, a gente percebe que o conhecimento é muito maior do que aquelas poucas palavras que eles colocam no papel. Então, em algumas disciplinas os professores optavam sempre em fazer as duas, né. Hoje a gente vai fazer um debate, por exemplo, a gente fazia debate em História, fazia debate em Biologia, e eles iam se contrapondo, e era muito legal isso, porque a gente percebia que tinha argumentos, mas eles não conseguem pôr no papel. Então, a professora aceitava o papel, porque ela sabia que eles tinham conhecimento baseado na explicação oral, então isso era muito legal (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - IL2- Grifo nosso)!

Nessa perspectiva, é necessário compreender que avaliar o estudante surdo com respeito às especificidades, deve entender que a comunicação desse estudante se dá por meio do sistema visual espacial. Na Lei da Libras, no parágrafo único, Art. 1º, esta língua é definida como um:

> [...] sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão

> de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Por isso, a importância de utilizar uma proposta de avaliação que valorize essa Língua.

A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como processo contínuo e cumulativo, para tanto, é importante que sejam utilizados instrumentos variados para que as possibilidades de o aluno expressar sua aprendizagem sejam ampliadas. Segundo Lima e Grillo (2010),

> [...] a prova é somente um entre os vários instrumentos disponíveis aos docentes, os quais, ao conjugarem atividades diversificadas, têm condições de realizar uma avaliação mais ampla e mais abrangente. Entre os procedimentos recomendados destacam-se: apresentação oral ou escrita de conclusões de seminários, relatórios de trabalhos de campo, relatos de experiências, resenhas, fichamento de leituras, resumos, diários de aula e muitas outras atividades que podem ser criadas pelo professor com tal objetivo (p. 28).

De acordo com Lima e Grillo, (2010), há determinadas aprendizagens mais visíveis que permitem a identificação de aspectos considerados relevantes e a explicitação de critérios de desempenho esperado do aluno, como, por exemplo, propriedade de linguagem, explicação de um conceito, resolução de um problema matemático, realização de uma experiência em laboratório. Nesse caso, a prova oral/traduzida possibilita ao aluno uma forma de expressar o que aprendeu, considerando, também, no caso do estudante surdo, a presença do Intérprete. Porém, ainda falta o registro, pois por meio do registro, o estudante surdo tem a oportunidade de ajustar o texto em Libras produzindo implicações significativas na sua aprendizagem.

Segundo Ramos e Martins (2018, p. 22), “[...] tem-se que priorizar uma língua na qual não haverá impedimento orgânico para os surdos desenvolverem, no caso, a língua de sinais.” Há que perceber a diferença, pois a avaliação oral traduzida apresenta diferença da avaliação em Libras, uma vez que não houve registro dessa avaliação.

4.8 Concepção de avaliação fundamentada em mecanismo de verificação da aprendizagem

Nesta concepção, o enfoque é o de verificar a aprendizagem para saber se aprendeu ou não o conteúdo. Não fica explícito nos relatos se essa verificação terá ou não consequências para tomar a decisão sobre os próprios processos de ensino para garantir a aprendizagem.

O ato de avaliar é uma atividade complexa, de acordo com Luckesi, (2006), a avaliação é como o indicativo da atribuição de um determinado valor ou qualidade a um objeto, com vistas à tomada de uma posição a seu favor ou contra ele, o que conduz a uma decisão: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. Por isso, a avaliação da aprendizagem, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que 'congela' o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2006, p.93).

> Eu não posso verificar um estudante, as habilidades dele, se ele não fez. Porque na hora que chega na avaliação, ele vai colocar em prática tudo aquilo que ele aprendeu dentro da sala, com as atividades feitas em sala de aula (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO – D1-MAT- grifo nosso).

A avaliação da aprendizagem concebida como procedimento para construção de diagnósticos revela-se como atividade em que não apenas se aprende; mas essencialmente passa-se a aprender a aprender (LUCKESI, 2006).

Nesse sentido, o processo de avaliação da aprendizagem precisa ser capaz de fornecer elementos para que o docente possa identificar, analisar, refletir e propor ações que ampliem e melhorem as condições de mediação da aprendizagem dos estudantes, estabelecendo diálogos com sua prática pedagógica.

> A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 2003, p.56).

A avaliação da aprendizagem, portanto, apresenta com a intenção de comunicar resultados obtidos durante o desenvolvimento de atividades; quer seja o docente, ou o estudante, as informações possibilitam realizar uma

análise e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo aos envolvidos no processo avaliativo a identificação de deficiências ou insuficiências e sua posterior reorganização com fins a melhorias no desenvolvimento de habilidade e competências (SANT'ANNA, 2009).

Atualmente, mesmo que falemos em avaliação da aprendizagem e não exames, Luckesi (2006) alerta para o fato de que ainda há procedimentos mais relacionados à aplicação de exames que do desenvolvimento de processos avaliativos e que a avaliação da aprendizagem escolar ainda é concebida como processo de mensuração e classificação para um posterior estabelecimento de juízo de valor com base em números ou conceitos, muito mais que ações de observação, acompanhamento e análise das causas que dificultam o processo de aprendizagem.

Para Hoffmann, 2013,

> [...] conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação, é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a parcos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (HOFFMANN, 2013, p. 53).

Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 195) entende a complexidade do processo de avaliação de aprendizagem escolar, quando afirma que a avaliação:

> […] não se resume a 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 as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

E por constituir-se em uma somatória de valores alcançados, ou não, a avaliação resume-se em uma única função: estabelecer critérios válidos para se aprovar ou reprovar os alunos.

A avaliação da aprendizagem é um processo que se constitui a partir dos objetivos de aprendizagem, e, por isso, não pode ser entendida a partir da simples mensuração através de códigos numéricos (LUCKESI, 2006).

4.9 Concepção de avaliação fundamentada na repetição e memorização

A concepção de avaliação fundamentada na repetição e memorização está clara nas provas que se caracterizam pela exploração exagerada da memorização. Essa concepção está vinculada à tendência Tradicional em que o docente é a figura central e o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas. Há repetição de exercícios com exigência de memorização (LIBÂNEO, 2006).

Os relatos a seguir evidenciam essa concepção de avaliação:

> [...] aí também tem a questão da avaliação semanal, que a gente faz [...] que toda segunda-feira tem lá a avaliação semanal. Quando era de Física, era a avaliação semanal normal para as turmas regulares eram 20 questões, para eles (os surdos) eram 10 (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D3-FIS- Grifo nosso).

> [...] as avaliações eram assim: eram baseadas nas atividades que eu passava em sala de aula. Então, sempre que eu passava um conteúdo novo, eu passava uma bateria de exercícios, todos eles adaptados (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D3-FIS- Grifo nosso).

> Então, avaliação e atividades de sala de aula eram só cálculos. De vez em quando eu passava uma ou duas questões, em exercícios para fazer em sala de aula, de teoria. Só que era muito raro. Eu tentava focar mais em cálculos, tanto na avaliação quanto nos exercícios de sala de aula (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - D3-FIS-Grifo nosso).

> [...] Resolvia com exemplos no quadro, e depois disso eu pegava e passava toda a aula, exercício, exercício, exercício, referente aos exemplos que eu resolvi no quadro (TRANSCRIÇÃO DO CADERNO DE CONTEÚDO-D3-FIS- Grifo nosso).

Rodrigues (1992) afirma que a avaliação, neste contexto, se apresenta como um jogo de valorização da memória, dando privilégio ao aluno memorizador, sem levar em consideração outras tendências, aptidões e habilidades específicas.

Nesse contexto, o estudante é um simples repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Não cabe ao estudante o papel de escolher o que deve ou não saber, nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita. A ele cabe aprender o que é colocado, da forma como foi planejado, e repetir no momento da verificação da aprendizagem (MORETO, 2003).

Nesse sentido, Garcia (1999) afirma que o

> [...] prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas

> consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias (GARCIA, 1999, p. 41).

Avaliar é dinamizar oportunidades de reflexão e exige um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo como acontece hoje e passa a representar a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2008).

As formas de conceber a educação estão ligadas a diferentes formas de compreender o processo de construção do conhecimento, sendo que diferentes concepções de educação desencadeiam formas diferenciadas de avaliação.

Assim, rever a concepção de avaliação e os aspectos a ela subjacentes é refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem, de educação e de escola. Quando isso for colocado em prática, a avaliação será vista como função diagnóstica, dialógica e transformadora da realidade escolar. Cabe à instituição escolar, apesar dos inúmeros obstáculos, realizar uma avaliação da aprendizagem com ênfase na tomada de decisões para possibilitar a aprendizagem do estudante surdo e mudanças na prática pedagógica do docente, pois, segundo Esteban (2004), toda resposta ao processo de aprendizagem, seja certa ou errada, é um ponto de chegada, por mostrar os conhecimentos que já foram construídos e absorvidos, e um novo ponto de partida, para um recomeço, possibilitando novas tomadas de decisões.

5. CONCLUSÃO

"[...] e, mesmo quando eu vou mais longe que posso,
ainda assim não fico nem um pouco satisfeito,
ainda vejo um território além,
mas numa visão turva e nublada,
que não consigo decifrar."(MONTAIGNE, 2002, p.218-219.

A abrangência da concepção de avaliação da aprendizagem amplia-se permanentemente, e, com isso, assume dimensões diversas na área educacional. Abordar sobre avaliação sugere revisitar antigas questões que, com algumas modificações, permanecem contemporâneas pelas interconexões estabelecidas com novos questionamentos. É isso que faz da avaliação da aprendizagem um caráter de atualidade e de dinamicidade, pois, no movimento de expansão de sua abrangência, ela abriga outras indagações e compõe novos cenários, resultando num terreno fértil para a continuidade ou o aprofundamento de estudos.

Sem esgotar as possibilidades de pesquisa referente à temática avaliação da aprendizagem, retoma-se ao objetivo desta pesquisa, fio condutor para a realização deste estudo, com a certeza de que ele foi atingido, mostrando as concepções de avaliação da aprendizagem identificadas nas falas dos docentes e Intérpretes de Libras, as quais revelam quão complexas e desafiantes é a avaliação da aprendizagem. Na tessitura desse discurso, é possível desvelar o lugar que ela ocupa na instituição escolar e a importância que desempenha no processo ensino e aprendizagem. Quando a avaliação é direcionada à prática pedagógica, o docente compreende as especificidades/singularidades dos estudantes, fazendo romper o processo de homogeneização dos sujeitos e contribuindo para a construção de uma prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar.

Sem pretensão de esgotar os estudos sobre avaliação e sem intenção de apontar soluções para a prática da avaliação, foi realizada uma análise cautelosa apoiada na literatura citada. Acredita-se que seria, no mínimo, incoerente listar uma série de aspectos negativos que se constituem em implicações no processo avaliativo, dadas as concepções de avaliação identificadas nesta pesquisa. Todavia, não foi esse o objetivo. As falas dos

entrevistados embasadas com a literatura especializada apontaram a necessidade de se discutir a avaliação da aprendizagem voltada ao estudante surdo, pois contatou-se que a maioria dos docentes, apesar de revelar algumas pequenas mudanças em suas práticas avaliativas, como a utilização da prova oral/traduzida, que, apesar do esforço em aproximar da Libras e considerar as singularidades do estudante surdo, algumas concepções ainda permanecem cristalizadas. A concepção de avaliação fundamentada em prova oral/traduzida, não era gravada em Libras pelo estudante surdo, o que não oportunizava este estudante a devolutiva referente ao que ele havia respondido sobre as questões abordadas. Outras concepções abordaram sobre a utitilização de instrumentos diversos, como atividades práticas, atividades intra/exclasse, porém, ainda há a concepção da avaliação escrita como instrumento principal no processo avaliativo. Além disso, apesar da legislação prever a esses estudantes uma avaliação diferenciada, ainda é evidente a prática de avaliação que desconsidera essas especificidades, pois todos apresentaram a concepção de avaliação da aprendizagem fundamentada em documentos normativos ou praxe escolar e também a concepção fundamentada em mecanismo de verificação da aprendizagem. Outra concepção que teve destaque nas falas foi utilização de recursos visuais nos processos avaliativos. Essa concepção corrobora a hipótese desta pesquisa, pois, considerando que o surdo é viso-espacial, o uso de recursos visuais na aprendizagem desse estudante é imprescindível e as respostas dos entrevistados confirmam isso.

De acordo com a literatura pesquisada, o processo de avaliação da aprendizagem inclui a obtenção contínua de dados quantitativos e qualitativos acerca da extensão e natureza da aprendizagem do aluno. As possibilidades de mudanças nas práticas de avaliação requerem a compreensão, pelo docente, de que os diversos modelos de ensino e aprendizagem implicam abordagens de avaliação diferenciadas.

Além disso, esta pesquisa possibilitou a ampliação da compreensão do processo avaliativo, entendendo que não pode se limitar à verificação da aprendizagem de conteúdos ou atividades, mas deve contemplar uma concepção mais ampla, uma vez que envolve apreciação de aspectos

qualitativos, deve ser compreendida como uma ação reflexiva do processo da aprendizagem, pois é um instrumento essencial ao ensino.

A análise dos resultados da pesquisa permitiu algumas considerações acerca das concepções de docentes e intérpretes de Libras acerca da avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos e que remetem também ao contexto de ensino e aprendizagem.

Devido à especificidade e à dinâmica das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à avaliação do estudante surdo, esta pesquisa resultou na compreensão de que a complexidade dos elementos presentes no processo de avaliação da aprendizagem sugere que não existe uma única concepção de avaliação, há diferentes formas possíveis de abordar o ato de avaliar e que para avaliar o estudante surdo há que se considerarem as singularidades linguísticas do surdo, com a exploração dos recursos visuais na avaliação da aprendizagem e o uso da Língua Brasileira de Sinais.

Sabendo que uma pesquisa não se esgota com a escrita da dissertação ou tese, conclui-se essa pesquisa com a certeza de que a avaliação da aprendizagem para estudantes surdos, numa perspectiva inclusiva, ainda está distante de acontecer de maneira que contemple sua singularidade linguística, pois a escola ainda não se apropriou da discussão sobre a importância da Libras, nem nos documentos legais que norteiam as práticas, isso faz com que nas práticas pedagógicas dos docentes sejam manifestos os saberes vigentes, o que deflagra os problemas da educação de surdos na atualidade.

As reflexões suscitadas neste estudo possibilitaram novas discussões visando repensar a avaliação, o que significa modificar a concepção docente sobre o ato de avaliar, configurando-o como uma ferramenta mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se, com a disseminação dos resultados, ter contribuído para desestabilizar acepções cristalizadas, assim como subsidiar discussões em torno da temática avaliação, contribuindo para uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem para o estudante surdo, numa perspectiva inclusiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento histórico pelo qual o mundo está passando foi o pano de fundo no desenvolvimento desta pesquisa. É importante salientar a realidade desse período para ratificar as condições para escrita desta tese. Apesar do momento peculiar, em meio a tantos desafios, foi possível concluir. Ao olhar para trás, refletindo sobre toda a organização da pesquisa, desde o projeto, a escolha dos instrumentos para coleta de dados até a escrita da tese, nunca poderia imaginar que tudo isso afetaria as pessoas e que não haveria um controle real da situação pela qual o mundo todo estava enfrentando: Covid19.

Neste contexto, manuseando a caneta pelas folhas do meu caderno de anotações sobre minha escrivaninha, concentrada nas atividades remotas, (reuniões do grupo de pesquisa, reuniões de orientação, lives, entre outras atividades), capturo, por meio da escrita, tudo o que consigo absorver de informações. Contemplo as pessoas à distância, cada gesto, cada olhar. O conhecimento agora partilhado via internet é a nova realidade para muitos, porque o mundo já não é o mesmo, foi surpreendido pela pandemia ocasionada pelo coronavírus, vírus altamente contagioso e que, por esta razão, uma das medidas de contenção da disseminação da doença foi o distanciamento social e, assim, o afastamento educacional presencial. É inegável que o trabalho do professor se intensificou. Assim como tive que aprender a lidar com as novas ferramentas, os docentes tiveram que se reinventar. Tudo mudou. A didática que se tinha em sala de aula já não é a mesma. Docentes compartilham do processo de aprender a manusear as novas plataformas digitais, até mesmo as concepções mudam.

Imbuída dessa vontade de mudanças, concluo a escrita desta tese, consciente de que ainda há muito que pesquisar quando o tema é avaliação da aprendizagem do estudante surdo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia** – Geral e do Brasil**.** 3ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow. **Avaliação da aprendizagem e formação do professor:** concepções e experiências. 2006, 134 p. (Dissertação) Mestrado em educação. Programa de Pós-graduação na área de educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

BOLSANELLO, Maria Augusta; ROSS, Paulo Ricardo. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular** : caderno 1. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Decreto** nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.146,** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 12.1319,** de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. **A avaliação como dispositivo pedagógico** : capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos** . In:Quadros, R.M. de.; Pelin, G. (orgs). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul. p. 100- 131, 2007.

CAMPOS, Sandra Regina Leite; FIDALGO, Sueli Salles. **Uma abordagem para o ensino de português como L2 com o apoio em Libras**. In: LOURENÇO, E. A. G. (Coord.). Educação bilíngue para surdos. São Paulo: Alameda, 2017. p. 59-71.

DELIBERATO, Débora. **Ensino do aluno surdo**: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área.In: MANZINI, E. J. (org.). Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 13-54

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil:** ainda muito por fazer. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

DIAS, Tárcia Regina da Silveira; OMOTE, Sadao. Entrevista em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, v. 1, p. 67-80, 1990.

ESTEBAN, Maria Tereza(org). **Escola, currículo e avaliação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe que erra:** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, Eulália. (Org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FIRME, Tereza Penna. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ**., Rio de Janeiro, v1, n 2, p.5-12, jan/mar.1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia do Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luís Carlos. Avaliação: construindo o conceito**. Ciência e ensino, v.3,1997.** Disponível em http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/24/31> Acesso em 20 de agosto de 2020.

FREITAS, Luís Carlos. **Avaliação educacional:** Caminhando pela contramão. 4ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2012.

FUJISAWA, Dirce Shizuko, **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças:** implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal, 1999.

GIL, Antônio Carlos.**Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas,2008.

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Por que falar ainda em avaliação**. Especificidades da avaliação que convém conhecer. Porto Alegre-RS: Editora Universitária da PUCRS, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 28. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 21.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 21. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

KELMAN, Celeste Azulay. **Significação e aprendizagem do aluno surdo**. In MARTÍNEZ, A. M. &TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: 2011

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras***:* em atuação na educação infantil e no ensino fundamental/Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca . Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: In: HARRISON, K. M. P.; LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B.; GOES, A. M.; KOTAKI, C. S.; CAETANO, J. F.; SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L.; MOURA, M. **Língua brasileira de sinais - Libras**: uma introdução. São Carlos: UFSCar, 2011. p. 103-116.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler "com outros olhos**": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf Acesso em: 20 de maio de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2006.

LUCKESI, Carlos Cipriano. .**Avaliação da aprendizagem escolar**. 17ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de Entrevista**. Marília – SP: ABPEE, 2020 .

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MELLO; Graziele Perpétua Fernandes. **Concepção de professores de sala regular sobre ensino para alunos com deficiência.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino:** as abordagens do processo. E.P.U., São Paulo, 2013

MONTAIGNE, Michel. **Ensaios**. Livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PELUSO, Leonardo;LODI, Ana Claudia Baleiro. **Pro-Posições,** vol.26, nº 3 (78) p. 59-81. Set./Dez.2015. Disponpivel em: https://www.scielo.br/j/pp/a/Bfr5pzwjvSD4SWpf7pFHyQP/?format=pdf&lang=es Acesso em 15 de abril de 2022.

PERLIN, Gladys; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/text.pdf> Acesso em: 20 set. 2021.

PRATES, Claudia Aparecida. **A avaliação no Ensino Técnico Integrado: Perspectivas para uma Prática Avaliativa Mediadora no IFRO- Câmpus Vilhena.** Dissertação de Mestrado. Disponível em <https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1492/1/Claudia%20A.%20Prates_A%20avalia%c3%a7%c3%a3o%20no%20ensino%20t%c3%a9cnico%20integrado.pdf> Acesso em 20 de junho de 2021.

RAMOS, Amanda de Souza; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva.** Manaus, v.1,n.1, jan./jun.2018. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4112/3886 Acesso em: 15 de abril de 2022.

REILY, Lúcia Helena. **As imagens**: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. Em I. R.Silva; S. Kauchakje & Z. M.Gesueli (Orgs.), Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192).SP, Plexus Editora, 2003.

RODRIGUES, José. **Educação e Valores**: Avaliação. Rio de Janeiro: Gazetilha, 1992.

ROSA, Emiliana Faria., LUCHI, Marcos. **Semiótica imagética**: a importância da imagem na aprendizagem. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Emiliana%20Rosa.pdf. Acesso em 24 de maio de 2020.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de Surdos**.2 ed.. São Paulo: Paulinas, 2010. Coleção Pedagogia e Educação.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos**. Dialógica**(Manaus). 2009, v.01, p.01 a 11.

SANTANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SALES, Elielson Ribeiro. **A imagem no ambiente logo enquanto elemento facilitador da aprendizagem com crianças surdas.** 2004. 65 f. Monografia (Especialização em Informática Educativa), Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, 2004.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro, 2008. Disponível em <periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19, REFACS (online) Out/Dez 2020; 8(4) **Tecnologia da Informação e Comunicação**, ISSN 2318-8413 http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877 REFACS (online) Out/Dez 2020; 8(4):960-966. Acesso em 30 de junho de 2021.

SILVA. Camila M. M. da. A interlíngua Português-Libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como segunda língua - Dissertação de Mestrado, disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30690/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Camila%20Michelyne%20Muniz%20da%20Silva.pdf. Acesso em 30 de julho de 2021.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. 124p. (Educação contemporânea. Memória da educação)

SKLIAR, Carlos Bernardo. .**A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos**. In: SILVA, L. H. da (org.). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

TAVEIRA, Cristiane Correia., ROSADO, Luiz Alexandre da Silva.**Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes**: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. Espaço, Rio de Janeiro, n.39, jan/jun.2013.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, LILIANE. **Avaliação escolar:** da teoria à prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Wake d.,2014.

THOMA, Adriana da Silva. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. In: THOMA, A.S. e KLEIN, M. (orgs.). **Currículo & avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais-** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: editora Atlas, 1987.

TUNES, Elisabeth;SIMÃO, Lívia Mathias. Sobre análise do relato verbal. **Psicologia** USP, São Paulo, v.9, n 1, p.303-324, 1998.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** São Paulo: Editora Globo, 1976.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou aluna do Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília – SP – UNESP e estou desenvolvendo uma pesquisa sob a orientação do professor Dr. Eduardo José Manzini, cujo objetivo é analisar as concepções de avaliação de aprendizagem de professores e intérpretes de Libras que atuam com alunos surdos.

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada, caso você permita. As informações da entrevista serão transcritas e devolvidas a você para alterar ou complementar qualquer dado. Ressalto que sua participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade em fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora fone (69) 98410 1222.

Atenciosamente,

_____

Claudia Aparecida Prates
Matrícula: EDU180556

_____

Nome e assinatura do participante

Vilhena, _____ de _____de 2021.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Apêndice B – versão 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Quem entrevistar? Professores que lecionam para alunos surdos.

Quais objetivos da entrevista? Analisar as concepções que determinam os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a), Professor(a),

Sou aluna do Doutorado em Educação, do Programa de Doutorado da Universidade Estadual Paulista- UNESP. O objetivo fundamental desta pesquisa é analisar as concepções que determinam os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos. Suas respostas servirão de base para nortear as ações da pesquisa.

1. Fale sobre a experiência de ter um aluno surdo em sua classe.
2. Como ocorre a interação dos colegas de sala com a criança surda?
3. Qual a forma de comunicação utilizada pelo aluno surdo em sala de aula?
4. Qual a forma de comunicação você utiliza com o aluno surdo?
5. Quais os procedimentos metodológicos utilizados na avaliação da aprendizagem de alunos surdos?
6. O aluno surdo apresenta dificuldades nos processos avaliativos? Se sim, quais?
7. Você acha necessário realizar alguma adaptação curricular para os alunos surdos? Se sim, de que forma ela deve ser realizada?
8. Você acha importante a Libras no processo de aprendizagem do surdo? Por quê?
9. Você possui formação em Língua Brasileira de Sinais- Libras?
10. Os alunos surdos tem algum acompanhamento especializado fora da sal de aula? Se sim, onde e por quem?
11. Como é a atuação do intérprete de Libras em sala de aula?

Apêndice C - versão 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Quem entrevistar? Professores que lecionam para alunos surdos.

Quais objetivos da entrevista? Analisar as concepções que determinam os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Estamos realizando um estudo sobre a avaliação da aprendizagem para alunos surdos. Acreditamos que pela sua experiência e vivência nesta área, considerando que esta instituição é pioneira no ensino para alunos surdos, você poderia muito nos auxiliar. Você poderia nos dar uma entrevista sobre este assunto? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que você pode nos dar. Queria salientar que a sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações dadas. Você, então, permite gravar nossa conversa nestes termos?

1. Comunicação /interação com alunos surdos

1. Como é a interação dos alunos ouvintes com os alunos surdos? Como você percebe a convivência com eles em sala de aula?

2. Qual a forma de comunicação utilizada entre os alunos surdos e ouvintes em sala de aula?

3. E você, como se comunica com os alunos surdos?

2. Acompanhamento pedagógico dos alunos surdos

1 – Sua escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

2 - Você tem informações se os alunos surdos têm algum outro acompanhamento especializado? Se sim, onde e por quem?

3 – Suas aulas são acompanhadas por intérprete de Libras?

4 – Como é o trabalho do intérprete de Libras em sala de aula ?

3. Currículo e Formação Docente

1 . Na sua opinião, o aluno surdo aprende da mesma forma que o ouvinte? Por quê?

2. Você acha necessário realizar alguma adaptação ou adequação para que o aluno surdo aprenda? Quais?

3. Você acha importante a utilização de Libras na aprendizagem dos alunos surdos? Por quê?

4. Você já teve oportunidade de realizar alguma formação em Língua Brasileira de Sinais – Libras? Se sim, como foi?

5. O que você considera importante que o professor saiba para atuar com alunos surdos?

4 . Prática docente/Avaliação da aprendizagem

1.Você utiliza recursos visuais durante as aulas? Se sim, quais?

2 . Os alunos surdos se mostram mais interessados a partir da utilização desses recursos?

3. Quais instrumentos você utiliza para avaliar os alunos surdos?

4. Caso aplique provas escritas, há diferença na elaboração e aplicação dessas provas para alunos surdos e ouvintes? Se houver diferença, quais são?

5. Ao avaliar, você percebe algum tipo de dificuldade apresentado pelos alunos surdos? Se sim, Quais?

6. Há atividades que os alunos surdos não participam devido à surdez? Se sim, quais?

7. Para finalizar, fale um pouco como tem sido sua experiência de ter surdos em sua classe.

Eu agradeço pela entrevista. Vou escutar a gravação, e caso tenha alguma dúvida, poderia retornar novamente para conversarmos?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e atenção

Apêndice D - versão 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Quem entrevistar? Professores que lecionam para alunos surdos.

Quais objetivos da entrevista? Analisar as concepções que determinam os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Estamos realizando um estudo sobre a avaliação da aprendizagem para alunos surdos. Acreditamos que pela sua experiência e vivência nesta área, considerando que esta instituição é pioneira no ensino para alunos surdos, você poderia muito nos auxiliar. Você poderia nos dar uma entrevista sobre este assunto? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que você pode nos dar. Queria salientar que a sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações dadas. Você, então, permite gravar nossa conversa nestes termos?

1. Comunicação professor /aluno

1.Qual a forma de comunicação você utiliza com os alunos surdos?

2. Acompanhamento pedagógico dos alunos surdos

1 – Sua escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

2 - Você tem informações se os alunos surdos têm algum outro acompanhamento especializado? Se sim, onde e por quem?

3 – Suas aulas são acompanhadas por intérprete de Libras?

4 – Como é o trabalho do intérprete de Libras em sala de aula ?

3. Currículo e Formação Docente

1 . Na sua opinião, o aluno surdo aprende da mesma forma que o ouvinte? Por quê?

2. Você acha necessário realizar alguma adaptação ou adequação para que o aluno surdo aprenda? Quais?

3. Você acha importante a utilização de Libras na aprendizagem dos alunos surdos? Por quê?

4. Você já teve oportunidade de realizar alguma formação em Língua Brasileira de Sinais – Libras? Se sim, como foi?

5. O que você considera importante que o professor saiba para atuar com alunos surdos?

4 . Prática docente/Avaliação da aprendizagem

1.Você utiliza recursos visuais durante as aulas? Se sim, quais?

2 . Os alunos surdos se mostram mais interessados a partir da utilização desses recursos?

3. Quais instrumentos você utiliza para avaliar os alunos surdos?

4. Caso aplique provas escritas, há diferença na elaboração e aplicação dessas provas para alunos surdos e ouvintes? Se houver diferença, quais são?

5. Ao avaliar, você percebe algum tipo de dificuldade apresentado pelos alunos surdos? Se sim, Quais?

6. Há atividades que os alunos surdos não participam devido à surdez? Se sim, quais?

5. Formação acadêmica e experiência docente

1.Qual sua formação acadêmica em nível de graduação?

2.Qual sua formação acadêmica em nível de pós - graduação?

3.Há quanto tempo atua na Educação Básica?

4. Já atuou com aluno surdo?

6. Para finalizar, fale um pouco como tem sido sua experiência de ter alunos surdos em sua classe.

Eu agradeço pela entrevista. Vou escutar a gravação, e caso tenha alguma dúvida, poderia retornar novamente para conversarmos?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e atenção

Apêndice – E

CADERNO DE CONTEÚDO

Esse caderno contém todas as informações que foram dadas por você durante a entrevista. Nesse momento, nós vamos ler essas informações. Você pode alterar, retirar, acrescentar ou complementar as informações, caso queira.

Fonte: elaboração própria

Como é avaliação da aprendizagem em Matemática com meu aluno surdo?				
Como é a avaliação da aprendizagem do meu aluno surdo	**Como são realizadas as adaptações para ensinar meu aluno surdo**	**Como é a aprendizagem do meu aluno surdo**	**Como é a interação/comunicação com meu aluno surdo**	**Outros comentários**
(2) *Tem aquele dia que não tem intérprete, aí a gente tem que se "virar nos 30"* P: Poderia dar algum exemplo que você teve que se "virar nos 30"? *Em Matemática eles são muito visuais.* P: Você poderia me explicar mais sobre essa sua percepção de que em Matemática eles são visuais *Eles têm grande dificuldade em leitura.* P: Como é sua avaliação em Matemática, de forma a explorar a leitura?	←	←	**(1)** Como você se comunica com os alunos surdos em sala de aula ou fora do espaço, *Olha, nós temos o intérprete, , e hoje vamos aprendendo muitos sinais com eles. E também vamos aprendendo o linguajar, os sinais. Mas em boa parte das aulas tem intérpretes.*	

Sempre é adaptado, principalmente as avaliações. P: Você poderia falar um pouco dessas adaptações nas avaliações? Como é feito? Tem dado certo?				**(3)** P: Você acha importante a utilização da Libras na aprendizagem dos alunos? *Sim...para os surdos é fundamental. Porque nessa turma específico eles já sabem quase todos os sinais. Ainda tem alguns sinais que eles ainda têm certa dificuldade. Mas, no entanto, a Libras é a linguagem deles. Então, se não tem a Libras, como é que nós vamos nos comunicar com eles?* **(4)** P: Você já teve a oportunidade de fazer algum curso de formação nessa área de Língua Brasileira de Sinais? *Não, ainda não tive tempo ainda de fazer porque a correria é grande…*

				(5) P: A escola já ofertou alguma capacitação nesse sentido ou não? *Não, a escola ainda não. Apesar que tem os estudantes que já estão fazendo, né?Mas é no horário do almoço. Então, aí… a gente também tem a correria do dia a dia, tem que buscar a esposa na faculdade, menino na escola. Então, não tem esse tempo de ficar aqui com eles.*
	(7) P: Você falou em adaptação, você acha necessário realizar alguma adaptação para que o aluno surdo aprenda? *Sim, imagens...* P: Poderia falar um pouco mais dessas adaptações com o uso de imagens? **(8)** O que você considera	**(6)** P: Agora, na sua opinião, você acha que o aluno surdo ele aprende da mesma forma que o ouvinte? Por quê? *Eu acredito que sim, ele tem a mesma capacidade.* P: Poderia dar um exemplo de alguma atividade em que ficou claro essa percepção?		

(9) P: Para avaliar, você utiliza que tipo de instrumento? *Então, eu uso as atividades em sala que eles produzem. Como a 465 determina, são 3 pontos de atividades de sala, 2 pontos extras e 5 pontos de avaliação*	importante que o professor saiba para atuar com os alunos surdos? *Um pouco de metodologias, né… adaptar essas metodologias de ensino e aprendizagem pra eles, que é fundamental para que ele venha a aprender.* P: Você poderia falar um pouco mais dessas adaptações na metodologia?			