



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LETÍCIA DE SOUSA LEITE

**PROCESSOS AVALIATIVOS E OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE SURDOS NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO**

UBERLÂNDIA-MG

2024

LETÍCIA DE SOUSA LEITE

**PROCESSOS AVALIATIVOS E OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE SURDOS NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de doutora em estudos linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística.

Tema: Atendimento Educacional Especializado – AEE e Escolarização de pessoas com deficiência.

Orientadora: Profa. Dra. Eliamar Godoi.

UBERLÂNDIA-MG

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L533p
2024 Leite, Leticia de Sousa, 1973-
 Processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem
 de surdos no âmbito da pós-graduação [recurso eletrônico] / Leticia de
 Sousa Leite. - 2024.

 Orientadora: Eliamar Godoi.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5510>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Literatura. 2. Surdos - Educação. I. Godoi, Eliamar, 1968-,
 (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Estudos Linguísticos | | | | |
| Defesa de: | Tese de doutorado - PPGEL | | | | |
| Data: | Trinta e um de julho de dois mil e vinte e quatro | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 18:00 |
| Matrícula do Discente: | 12023ELI004 | | | | |
| Nome do Discente: | Letícia de Sousa Leite | | | | |
| Título do Trabalho: | Processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no âmbito da Pós-graduação | | | | |
| Área de concentração: | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada | | | | |
| Linha de pesquisa: | Teoria, descrição e análise linguística | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Panorama sociolinguístico e descritivo da Libras falada pela comunidade surda em contexto educacional da cidade de Uberlândia | | | | |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Eliamar Godoi - UFU, orientadora da Tese; Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara - UAP; Maria Virgínia Dias de Ávila - FATRA; Waldemar dos Santos Cardoso Júnior - UFPA; Giselly Tiago Ribeiro Amado - UFU.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Eliamar Godoi, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos,

conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Waldemar dos Santos Cardoso Junior, Usuário Externo**, em 31/07/2024, às 21:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Presidente**, em 05/08/2024, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giselly Tiago Ribeiro Amado, Usuário Externo**, em 07/08/2024, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, Usuário Externo**, em 09/08/2024, às 06:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Virgínia Dias de Ávila, Usuário Externo**, em 19/08/2024, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5568543** e o código CRC **DF823A46**.

Ao meu Aba, o meu Melhor Amigo.
Um farol constante em meio às tempestades da vida.
Pela Sua palavra gerou ordem do caos e trouxe luz à escrita desta tese.

AGRADECIMENTOS

Este momento da tese não só parece clichê como também parece que todo mundo escreve a mesma coisa, não é mesmo? Portanto, eu não sei se você vai ler o que escrevo aqui, mas ainda assim preciso registrar os meus agradecimentos às pessoas que influenciaram a escrevivência¹ desta tese.

Envolta no processo de escrever e viver, diferentes acontecimentos da vida e da formação como pesquisadora são e foram interpelados por pessoas que causaram impacto em minhas itinerâncias e dilemas sociais, intelectuais e afetivos. É perigoso resumir grandes verdades em uma simples declaração, mas vou tentar. Nessa parte dos agradecimentos, eu compartilho com você a minha alma que transborda de gratidão.

É nesse sentido que peço licença a vocês, queridos(as) leitores(as) fazer uso das minhas iscrivinhanças apoiadas no glossário “leticês”². A ordem aqui elencada não diz respeito a um maior ou menor grau de importância na esfera dos agradecimentos. Dito isto, é com veemência que conclamo uma salva de palmas para retribuir e reconhecer a contribuição de cada uma e cada um em minhas escrevivências.

Derramo o meu coração, de modo visceral e genuíno, em agradecimento às pessoas que farei menção a seguir. Quando olho para vocês, entendo o significado da palavra bênção.

Começo revelando a influência da magnânima Professora Eliamar Godoi em minha vida-formação, em que repetir todos os elogios já feitos seria reafirmar o óbvio. De maneira sucinta, ela é uma força da natureza que se derrama em amor para os seus. Ninguém passa por sua orientação sem se contagiar com o entusiasmo presente no trabalho que ela desenvolve. Aprender com ela me estimulou e me formou como uma pesquisadora criativa e criadora. Além de orientadora, tenho o privilégio e a honra de tê-la como minha amiguirmã. Por incontáveis vezes ela soube compreender que eu precisava de socorro mesmo quando as minhas forças já tinham se esvaído e isso me impedia de gritar por ajuda. Eliamor, ailoviu ao infinito e além!!

Aurora Maria, o ser mais lindo duniverso que raiou em minha vida e ressignificou a minha compreensão do que é amor incondicional de uma avó apaixonada pela neta. Os seus cachinhos ruivos e a força que emana do seu um aninho de vida trouxeram a leveza necessária

¹ Termo cunhado por Evaristo (1994).

² Linguagem inventiva da autora com emprego de neologismos e aglutinações de palavras.

para que o fluir da escrita desta pesquisa fosse potencializado pelo tempo de brincadeiras e vovozices. A vovó Lelê te ama com todo o vigor do meu ser!!

Mamãe e papai, o amor inabalável de vocês me inspira a acreditar na vida e no amor ágape no matrimônio. Em mais de meio século que eu existo, vocês são o meu abrigo seguro e a minha referência de caráter íntegro. Mesmo sendo já erada, vocês me carregam no colo quando percebem que estou exaurida. Através da força do vosso amor me renovam os ânimos para seguir adiante. Recebam o pulsar do meu coração e todo o meu amor. Eu sou grata de uma maneira indescritível.

Lúrian Kézia e Lukiã. Meus Lus. Minha vida. Eu não consigo conter as lágrimas enquanto digito agora, já que as palavras não dão conta de expressar a imensidão do meu amor. Tenho orgulho graúdo ao admirar o quanto vocês são incríveis e geniais. Ao contrário de muitos filhos e filhas, o amor que emana de vocês não é egoísta. Conseguem compreender as minhas necessidades como mulher, como mãe e como ser humano, e se desdobram para me acolher e encontrar possíveis saídas para as adversidades. Vocês me impulsionam. Quando parece ser impossível amá-los ainda mais, o meu amor se multiplica frente à pujança de suas existências. Mamãe ama vocês foreveternamente!!

Meus irmãos e minhas irmãs, amores meus. Paulo Henrique e Luciana, Adriano e Ana Luiza, Rogério e Ana Beatriz, Fernanda e Jean. À sua maneira, a contribuição latente de vocês palpita em minha vida e em cada letra desta tese. Vocês me inspiram. Muitobrigada pelo amor fraternal. Eu os amo, eu as amo muito xibante de aroeira!!

Minha sobrinhespetaculosa e meus sobrinhos fabulosos. Giorgianna, Lorenzo e Enrico. Sou tia corujaça que se derrama em orgulho e muitamor. Vocês são extraordinários. Amo tantão demais da conta!!

Minha sobrinha neta lindezureza e meus sobrinhos netos incrivelezos. Solita, Ludgero e Luigi, o trio mais formoso da face da terra. A tia Lelê ama vocês muitão de tonelada!!

Minhas amiguirmãs Raquelita, Nathalindeza, Gisellyndeusa, Janaínadmirável, Glaucitamore e Dra. Auréliarrojada. Raquelita, uma mulher gigante em sua força de existência, sempre me acolhe com suas doces palavras. Nathalindeza, a minha filhota de coração, parceria de lida e de vida. Gisellyndeusa, a meiguice em pessoa, pelos inúmeros acudimentos e abraços em formato de palavras e atitudes. Janaínadmirável, pela cumplicidade e prosas da madrugada, e as arteirices do Lulu que me alegram o viver. Glaucitamore, por me sustentar em oração junto com suas criabençoadas. Dra. Auréliarrojada, com sapiência e muitamor fomentou condições

físicas e mentais para dar sequência ao escrever. Essas moçoilas magníficas são dádivas em minha vida. Amocês tantão pra vidinteira!!

Ao “Povo da Vó Lia” e à “Negaiada”, minha essência familiar. Agradeço por celebrarem cada uma das minhas conquistas. Vocês são formidáveis e têm todo o meu amor!!

Meus fiotinhos de quatro patas, Pretinha, Aruck, Grandão, Futrica, Chilique, Pretim, Lolinha, Jove e Tibério. O amor legítimo e incondicional de vocês me comove. Contem com o meu amor para que vivam o melhor dessa terra.

Aos esplêndidos componentes da banca, pelas preciosas contribuições que floresceram em conhecimento no delinear desta tese. Profa Dra Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, a presença ilustre dessa menina profícua e saberêta conquistou a minha admiração e o meu coração, sem mesmo conhecê-la pessoalmente. Profa. Dra. Maria Virgínia Dias de Ávila, sinônimo de competência e prestimosidade; formosurezacadêmica sempre disposta a acolher e a orientar. Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior, esse fantástico menino sábio, generoso na partilha do saber, deu liga de vida e de pesquisas desde o início. Profa. Dra. Giselly Tiago Ribeiro Amado, pela inspiração com seus saberes e na partilha generosa que concorre para além do contexto acadêmico.

Às queridas professoras Sandra Gattolin do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos; Simonexuberante e Valeskinável; ao queridespecial professor Wilhiam Tagata. Cada contribuição de vocês na realização de pesquisas ao refinar o olhar, a escrita e a compreensão teórica, ecoaram na construção do conhecimento para a escrita desta tese.

À diva elegantíssima inspiradora dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, Maria Inês Vasconcelos Felice. Professora queridíssima, receba toda a minha gratidão pelo acolhimento em orientação científica na dissertação e amorosidade em notar o meu potencial como pesquisadora. Ser sua aluna na disciplina sobre avaliação contribuiu sobremaneira para a escrita desta tese. *Je t'aime* com muitobrigademais!!

À dupla dinâmica de secretárias do PPGEL, Luanamorosa e Virgíniafável, pela contribuição com celeridade nos processos burocráticos e na disseminação das informações do Programa.

À coordenação e supervisão da Divisão de Acessibilidade e Inclusão - DACIN, o trio queridazolhedor Anna Paula, Marili e Ricardo, ao propiciar condições para realizar a pesquisa em concomitância com a Ação de Desenvolvimento em Serviço – ADS.

Aos colegas de trabalho da DACIN pela compreensão da necessidade de adesão à ADS para primar pelo desenvolvimento da pesquisa.

Ao pessoal incrível da Divisão de Afastamentos – DIAFA, pela paciência, pela acolhida e extrema gentileza na partilha das informações e na condução do processo de solicitação da ADS.

Ao meu Aba, o meu Melhor Amigo, por escrever esta tese comigo. O meu lugar preferido é no Seu abraço. Eu te amo e tributo toda honra e glória a Ti!!

E a você, querido(a) leitor(a), por dispor do seu precioso tempo para ler esta tese. Muitobrigada!!

RESUMO

A temática central desta pesquisa incide nos processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da Pós-Graduação. Na presente tese, buscamos analisar como foram constituídos os processos avaliativos aplicados aos doutorandos surdos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2020 e 2024. A problematização do estudo se encontra focada em três questões norteadoras, a saber, (1) O processo avaliativo aplicado aos surdos foi o mesmo aplicado aos ouvintes? (2) De que maneira a perspectiva de avaliação como ação contínua e indissociável do ato educativo impactou na aprendizagem e desempenho dos alunos surdos? e (3) Os processos avaliativos adotados nesse curso atendem à legislação no que se refere à adoção de mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas? A metodologia adotada se fundamenta no paradigma qualitativo de base interpretativista, cujo procedimento metodológico utiliza a pesquisa documental e o estudo de caso. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo é circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à avaliação de aprendizagem, em termos gerais, e à avaliação dos alunos surdos em contexto de ensino de línguas na Pós-Graduação. Acreditamos na necessidade de colaborar com os estudos linguísticos sobre avaliação da aprendizagem dos surdos ao evidenciar certas lacunas observadas nas práticas avaliativas aplicadas a esses aprendizes ao não levarem em conta a sua condição linguística. Outra justificativa incide na urgência de contribuições com os aspectos da avaliação voltada aos surdos por meio de uma proposta que valorize o modo como esses estudantes mobilizam suas habilidades e reflitam o seu real desempenho a partir de um processo avaliativo incluído com uma metodologia de ensino que favorece o aspecto visual e considera as singularidades sensoriais e linguísticas. Os contornos e a direção dessa discussão reforçam o patamar de excelência do PPGEL – UFU entre os programas de Pós-Graduação stricto sensu do Brasil ao dispor de um corpo docente que, de acordo com os dados, se mostra comprometido em buscar compreender como se dá o processo de aprendizagem dos surdos, e procura criar estratégias para dispor de recursos imagéticos no sentido de significar os conceitos abstratos e contemplar a sua característica visual e espacial. É nossa expectativa que esta tese estimule o desenvolvimento de mecanismos alternativos de avaliação da aprendizagem de surdos alinhados a uma interface que privilegie a sua condição linguística a partir de uma perspectiva bilíngue e não se pautem em padrões socioculturais ouvintes. Considerando essa premissa, a pesquisa desenvolvida buscou indicar possíveis caminhos e desdobramentos para a promoção da avaliação da aprendizagem de surdos que ocorra de modo horizontal, em uma concepção formativa, democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Avaliação formativa para surdos. Educação linguística de surdos. Ensino e aprendizagem de surdos.

ABSTRACT

The main theme of this research focuses on the evaluation process and the mechanisms for assessing deaf learning in the context of postgraduate courses. In this thesis, we sought to analyze how the evaluation processes applied to deaf doctoral students in the Graduate Program in Language Studies at the Federal University of Uberlândia between 2020 and 2024 were constituted. The problematic of the study is focused on three guiding questions, naming, (1) Was the evaluation process applied to deaf people the same applied to hearing people? (2) How has the perspective of assessment as a continuous and inseparable action of the educational act impacted on the learning and performance of deaf students? and (3) Do the evaluation processes adopted in this course comply with the legislation regarding the adoption of assessment mechanisms consistent with second language learning in the correction of assessment activities? The methodology adopted is based on the interpretivist qualitative paradigm, whose methodological procedure uses documentary research and case studies. As for the theoretical-methodological framework, the study is circumscribed in the bibliographic review of the subject of study, namely texts referring to learning assessment, in general terms, and to the assessment of deaf students in the context of language teaching in postgraduate courses. We believe in the need to collaborate with linguistic studies on the assessment of deaf learning by highlighting certain gaps observed in the assessment practices applied to these learners, as they do not take into account their linguistic condition. Another justification lies in the urgent need to contribute to aspects of assessment for the deaf through a proposal that values the way these students mobilize their skills and reflects their real performance based on an inclusive assessment process with a teaching methodology that favors the visual aspect and considers sensory and linguistic singularities. The contours and direction of this discussion reinforce the level of excellence of the PPGEL - UFU among the *stricto sensu* postgraduate programs in Brazil, as it has a teaching staff that, according to the data, is committed to understanding how the learning process of the deaf takes place, and seeks to create strategies to make use of imagery resources in order to signify abstract concepts and take into account their visual and spatial characteristics. It is our expectation that this thesis will stimulate the development of alternative mechanisms for assessing the learning of deaf people aligned with an interface that privileges their linguistic condition from a bilingual perspective and is not based on hearing sociocultural standards.

Keywords: Formative assessment for the deaf. Linguistic education for the deaf. Teaching and learning for deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|---------------|---|-----|
| Figura 1 | Muito prazer! Sou Leticia | 29 |
| Figura 2 | Variáveis da avaliação | 69 |
| Infográfico 1 | Práticas avaliativas inclusivas para surdos | 131 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2024 | 36 |
| Quadro 2 | Trabalhos coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES | 40 |
| Quadro 3 | Principais contribuições dos autores sobre avaliação | 50 |
| Quadro 4 | Aprender e avaliar | 60 |
| Quadro 5 | Pedagogia tradicional x progressista | 70 |
| Quadro 6 | Funções da avaliação | 70 |
| Quadro 7 | Diferentes propostas de avaliação formativa | 73 |
| Quadro 8 | Levantamento da quantidade de surdos doutores no Brasil | 86 |
| Quadro 9 | Panorama das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva | 92 |
| Quadro 10 | Instrumentos avaliativos | 100 |
| Quadro 11 | Acessibilidades para alunos surdos | 123 |
| Quadro 12 | Critérios de avaliação da produção de texto em Língua Portuguesa por alunos surdos | 128 |
| Quadro 13 | Instrumento Conceitual – Avaliação Diagnóstica | 141 |
| Quadro 14 | Instrumento Conceitual – Avaliação Formativa | 139 |
| Quadro 15 | Instrumento Conceitual – Avaliação Somativa | 140 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| | APRESENTAÇÃO | 17 |
| 1 | ASPECTOS INTRODUTÓRIOS | 32 |
| 2 | PROCESSO AVALIATIVO VOLTADO A DISCENTES SURDOS E OUVINTES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS..... | 45 |
| 2.1 | Avaliação: apontamentos introdutórios..... | 45 |
| 2.2 | A evolução do conceito de avaliação..... | 47 |
| 2.3 | Diálogos entre linguística e avaliação da aprendizagem..... | 62 |
| 2.4 | Os três momentos da avaliação..... | 66 |
| 2.5 | Conhecer para avaliar: a heterogeneidade da surdez..... | 77 |
| 3 | ESTUDANTES SURDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A LEGISLAÇÃO, OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO E OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS..... | 83 |
| 3.1 | Breves apontamentos sobre o acesso e a permanência dos estudantes surdos no ensino superior e na pós-graduação..... | 83 |
| 3.2 | O Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: patamar de excelência entre os programas de pós-graduação stricto sensu do Brasil..... | 86 |
| 3.3 | Os documentos legais e normativos sob o prisma da avaliação..... | 89 |
| 3.4 | A interinfluência entre os mecanismos de avaliação e os instrumentos avaliativos..... | 98 |
| 4 | AVALIAÇÃO COMO UMA AÇÃO CONTÍNUA: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS..... | 106 |
| 4.1 | Avaliar é educar: uma ação contínua..... | 106 |
| 4.2 | Avaliação para aprendizagem significativa de surdos: alguns pontos de tensionamento..... | 111 |
| 4.3 | Avaliação da aprendizagem de surdos em foco: ações que geram impacto positivo no desempenho acadêmico..... | 119 |
| 5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 134 |
| 5.1 | Abordagem metodológica..... | 134 |
| 5.1.1 | Pesquisa documental..... | 136 |
| 5.1.2 | Natureza da pesquisa: estudo de caso..... | 137 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 5.2 | Trajetórias da pesquisa..... | 138 |
| 5.3 | Descrição do cenário de pesquisa..... | 146 |
| 5.4 | A pesquisadora..... | 153 |
| 5.5 | Os participantes da pesquisa..... | 155 |
| 5.6 | Instrumento de coleta de dados..... | 156 |
| 6 | EM PAUTA, A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PPGEL – UFU | 158 |
| 6.1 | A avaliação da aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos..... | 159 |
| 6.2 | A contribuição da prática docente para uma avaliação a favor da aprendizagem | 164 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 191 |
| | REFERÊNCIAS..... | 200 |
| | ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP..... | 214 |
| | APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 226 |
| | ANEXO C - Questionário de pesquisa – docentes..... | 227 |

APRESENTAÇÃO

Esta tese foi escrita para contribuir com o trabalho dos professores e profissionais em formação que atuam na educação dos surdos. O estudo aqui apresentado se vale da nossa experiência como professora da educação básica e intérprete de Libras que, por muitos anos, vivenciamos os processos avaliativos aplicados aos surdos. Muitas vezes, em função de práticas avaliativas equivocadas, os resultados não indicavam o real desempenho desses estudantes que são público-alvo da educação especial.

Além das vivências na atuação profissional, as pesquisas desenvolvidas durante a especialização e o mestrado culminaram nos estudos do doutorado, presentes nesta tese. Nosso propósito nesta investigação é fornecer informações sobre os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da pós-graduação. Em outras palavras, vamos apresentar uma proposta de avaliação que privilegia o desenvolvimento de habilidades dos surdos e possibilita a construção de uma aprendizagem significativa a partir de suas necessidades linguísticas.

E como tudo começou?

Muito prazer! Sou Letícia³.

O mundo me recebeu às 16h 24 minutos do dia dois de junho do ano de 1973. Nasci Letícia. Derivado do latim *Laetitia* com o significado de alegria, esse nome foi cuidadosamente escolhido pelos meus queridos pais Agnaldo e Neuda. Era como se, mesmo sem me conhecerem, já vislumbrassem minha essência: alegria latente de quem teima em ser feliz. Carinhosamente apelidada pelo papai de Pepita, fui recebida com muito amor pelos meus três irmãos Paulo Henrique, Adriano e Rogério, que ansiosamente aguardavam pelo nascimento da irmãzinha.

Ruiva, com muito cabelo e de sorriso fácil fazendo jus ao nome, o fato de crescer em companhia de três irmãos, sempre brincando de futebol e de carrinho de rolimã, me inspirou a

³ Parte desta introdução compõe a apresentação da pesquisadora na dissertação *Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada* (LEITE, 2018, p. 12-23) Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23767> Acesso em: 01 out. 2022

ser uma criança destemida de espírito aventureiro. Passados três anos, o cargo de caçula foi ocupado pela irmãzinha Fernanda, formando assim, o quinteto Sousa Leite.

Tive o privilégio de nascer em um lar que desde sempre favoreceu a educação musical como suporte para o desenvolvimento das outras potencialidades da inteligência. Embora com cinco crianças e com muito serviço em casa, minha mãe sempre orquestrou o tempo entre a criação dos filhos, as atividades domésticas e o incentivo às aulas de música. Assim, o aprendizado escolar sempre caminhou de mãos dadas com o saber musical. Na melodia da aprendizagem, sempre havia espaço para os diferentes conteúdos musicados pelos mais variados saberes.

Embora as brincadeiras e as peraltices com os irmãos ocupassem boa parte do tempo, desde pequetinha demonstrei interesse especial pelos estudos e pelos livros. Os três irmãos já estavam em idade escolar enquanto eu ainda não tinha a idade mínima para frequentar o Jardim da Infância. Não poder ir à escola não me impediu de trazê-la a mim. As bonecas eram excelentes alunas, e o meu quarto, a minha sala de aula.

No mundo encantado da “tia Letícia”, tudo ganhava vida sob a ótica da criança-professora. O que antes era despertador, agora se transformava no sinal que anunciava o início e o término das aulas. As muitas bonecas, ora inanimadas, ganhavam vida, nome e sobrenome para ocuparem os seus lugares no quarto de aula, ou melhor, na sala de aula. Os livros, o pequeno quadro negro (que na verdade era verde), os gibis, os lápis e as alunas sempre ávidas pelo saber eram os meus companheiros de todas as tardes. Assim, o tempo passava rapidamente na escolinha da tia Letícia, que não mais sentia a ausência dos irmãos, uma vez que agora tinha a sua própria sala de aula.

Mas nem por isso desisti de continuar insistindo com minha mãe para me levar à escola dos meus irmãos, porque eu queria muito estudar em escola de gente grande. Na verdade, acredito que queria aprender mais para ensinar mais. Afinal, as minhas alunas eram muito sabidas e faziam perguntas muito difíceis. E assim, após tanta insistência, mamãe conseguiu que eu frequentasse o Jardim da Infância como aluna ouvinte até completar a idade para ser matriculada.

Do Jardim da Infância ao Pré 1, 2 e 3 o tempo voou. De repente eu já saboreava a emoção da minha primeira formatura, aliada à honra de ser escolhida pelos coleguinhas e pela professora para ser a oradora da turma. Muito exibida de beca verde eu proferi as palavras que, repetidas em uníssono pelos meus amigos, ecoavam a promessa de prosseguir os estudos com

muita dedicação. Quase não tive tempo para comemorar, pois novamente enfrentaria outro desafio para ser matriculada na 1ª série em outra escola. Como nasci no mês de junho, precisaria aguardar um ano para conseguir a vaga na turma com crianças da minha idade.

O que essa nova escola não sabia é que eu tinha a mamãe mais genial de todas e que certamente ela já estava pensando em uma maneira para eu não perder um ano inteiro, à espera. Ainda no mês de dezembro, mamãe conseguiu agendar um horário para que a diretora da escola me entrevistasse juntamente com a supervisora a fim de verificar se eu era alfabetizada e se tinha condições de acompanhar a turma da 1ª série com crianças um ano mais velhas. É com frescor na memória que ainda me recordo daquela tarde ensolarada com cheiro de escola nova.

Estava encantada com o prédio enorme, bem maior que a minha antiga escolinha. Tamanha era a vontade de estudar ali que em momento algum estive intimidada com a sabatina de perguntas da diretora e da supervisora. A presença da minha mãe me tornava ainda mais segura e determinada a garantir a vaga. Lembro que havia uma mesa enorme na sala forrada com um tecido colorido, e nele havia alguns escritos. Sem titubear, comecei a ler em voz alta aquelas palavras, que de início não faziam sentido algum para mim. A diretora esboçou um sorriso, que logo foi acompanhado pela risada da supervisora. Olhei subitamente para minha mãe buscando um sinal de aprovação, mas ela também ria muito. Não consegui me conter, e caí na risada fazendo coro com elas, mas sem entender o motivo da gargalhada. Só depois entendi que as palavras escritas no tecido estavam em inglês! Como recusariam aquela menininha espontaneamente obstinada?

Enfim, matriculada na 1ª série, finquei raízes no solo fértil que me alimentou até o Ensino Médio. Paralelamente, durante esses anos eu também estudava no Conservatório Estadual de Música. Piano, flauta e bateria alternando o protagonismo com os livros. Durante o ensino médio do ensino regular, aprofundei os estudos musicais em nível técnico. A música se tornou grande aliada durante minha jornada escolar. Vivenciei momentos ímpares que me marcaram, como os recitais e festivais de música que me empolgavam tanto quanto minhas conquistas acadêmicas.

Uma lembrança forte foi quando aos nove anos fui eleita pelos alunos do ensino fundamental como presidente do Clube de Leitura Monteiro Lobato. Logo no ano seguinte, venci um concurso de redação municipal e fui premiada pela Secretaria Municipal de Educação. Como aluna dedicada, a minha média de notas somada a um processo seletivo me possibilitou um emprego como menor estagiária no Banco do Brasil, aos 13 anos.

Dividindo o meu tempo entre os estudos, o emprego no banco e as aulas de música, concluí o ensino médio aos 16 anos. No mesmo ano, concluí o Curso Técnico em Música com habilitação em flauta doce e em bateria. Tal formação possibilitou o primeiro contato oficial com a docência, em 1989, ao assumir as aulas de bateria para crianças da 1ª à 4ª série no Conservatório Estadual de Música de Araguari. Dos 16 aos 18 anos permaneci em dupla jornada de trabalho, no banco e no conservatório. Posteriormente, me dediquei exclusivamente à docência, não apenas no batuque da bateria, mas também no exercício de ritmar a vida com alegria.

Finalmente a “tia Letícia” tinha uma sala de aula de verdade! O quadro negro foi substituído pela bateria, o giz branco, pelas baquetas, e as bonecas, por crianças que brilhavam os olhos frente ao instrumento musical. Entre uma nota rítmica e outra, repicada na caixa, no bumbo e nos outros instrumentos de percussão da bateria, ressoava na alma da “tia Lelê” a alegria de ensinar. Em meio a muitos ritmos e pentagramas⁴ tive o primeiro contato com os alunos que determinaram o novo curso do meu destino.

Primeiramente, um mocinho encantador e extremamente musical, com síndrome de Down. Após recitais e apresentações de bateria em que ele se destacava pela habilidade com as baquetas, fui procurada por mães de filhos com outras necessidades específicas, a fim de desenvolver um trabalho ritmo musical com eles. Assim, em pouco tempo, assumi outro cargo de professora de bateria para me dedicar exclusivamente a este público tão especial.

Durante esse tempo, fui aprovada no vestibular do curso de Música com Habilitação em Flauta na Universidade Federal de Uberlândia. Embora eu fosse professora de bateria, a referida universidade ainda não disponibilizava curso de formação na área da percussão. Em função disso, iniciei o curso de flauta enquanto aguardava a criação do curso de habilitação musical na área em que eu já ministrava aulas. Durante esse tempo, no Conservatório de Música, os meus dois cargos de bateria contemplavam somente os alunos do ensino especial, visto que, em meados dos anos 90, praticamente nada se falava em inclusão na minha cidade. De fato, era a primeira vez que alunos com necessidades educacionais especiais tinham acesso à educação musical na rede estadual de ensino.

A nova turma de bateristas era plural: alunos com síndrome de Down, paralisia cerebral, amputações de membros inferiores e/ou superiores, autismo, deficiência sensorial, dificuldade

⁴ Conjunto de cinco linhas e quatro espaços em que são escritas as notas musicais.

de mobilidade, entre outras necessidades especiais. Para muito além dos rótulos, paradigmas e diagnósticos, cada aluno desenvolvia o seu potencial à luz dos ritmos, da música e da alegria na aprendizagem.

Diante de um público tão diverso, intuitivamente desenvolvia diferentes metodologias de ensino com o enfoque na potencialidade musical de cada aluno. Dessa maneira, entendia também que as avaliações deveriam contemplar as particularidades, evidenciando a aprendizagem e o desenvolvimento individual. Assim, desenvolvia o meu trabalho pautado na relação afetiva com meus alunos tão singulares, em que um dos pilares era a comunicação fluida.

Então, ele chegou. Um aluno que demandava além do meu conhecimento musical e das minhas competências interpessoais. Surdo, ele se comunicava por meio da Libras. Foi a primeira vez que tive contato significativo com a língua de sinais, já que se tornou imprescindível para que pudéssemos nos entender. Interessante observar que, a despeito da surdez como visão clínica da ausência de sons, esse aluno era o que mais se destacava no quesito precisão rítmica. A vibração dos instrumentos de percussão da bateria⁵ possibilitava a execução das células rítmicas com perfeição e isso me encantava especialmente. Com ele, vieram outros alunos surdos, curiosos e dispostos a se desafiar.

As aulas foram adaptadas para as suas necessidades linguísticas e sensoriais, e, do mesmo modo, as avaliações. Além da vibração dos instrumentos musicais repercutida pelo toque das baquetas, eu improvisava um batuque corporal com os alunos surdos para que eles tivessem consciência rítmica do exercício antes de reproduzi-lo nos instrumentos musicais. Inicialmente, eu utilizava todos os recursos de comunicação por meio de gestos improvisados com mímicas e desenhos, dentre outras estratégias. A interação musical com os alunos surdos promovia uma aprendizagem de mão dupla: éramos professores e alunos, unidos pela música e pela língua de sinais. Meus alunos eram também os meus professores, e vice-versa. Com eles, aprendi os primeiros sinais em Libras.

Logo, fui apresentada à Sociedade de Surdos e, neste ambiente, desenvolvi a nova competência linguística. Após algum tempo vivenciando a comunidade surda, comecei a exercer a função de intérprete voluntária, em função da ausência de profissionais. Nesta época,

⁵ Caixa, chimbal, tom-tom 1, tom-tom 2, surdo, bumbo e pratos.

conciliava os estudos na universidade, as aulas de bateria na rede estadual de ensino, as reuniões na Sociedade de Surdos e o voluntariado.

A habilitação pela qual esperava no curso de música foi finalmente ofertada pela universidade. Após a nova aprovação no vestibular e também na prova de habilidade específica em música com o enfoque na percussão, iniciei os estudos no novo curso de música, tendo aproveitamento em algumas disciplinas antes cursadas. Viver o mundo acadêmico sob o escopo musical me possibilitou desenvolver técnicas e estratégias adaptadas para atender às especificidades dos meus alunos nas aulas de bateria.

Em especial aos alunos surdos, sentia a necessidade de aprofundar o conhecimento referente à língua de sinais. Eu já era usuária da Libras na comunicação diária nas aulas do conservatório e no voluntariado na Sociedade de Surdos, contudo, ainda não tinha formação específica. Assim, como servidora estadual, procurei a Superintendência Regional de Ensino para me informar sobre os cursos oferecidos aos professores que atuavam na educação especial.

O vínculo com a rede estadual de ensino me possibilitou participar de diferentes cursos de formação de professores para atuar com alunos com deficiências sensoriais, cognitivas, com dificuldade de aprendizagem, dentre outras particularidades. O discurso da inclusão surgia timidamente, como uma possibilidade educacional a tais alunos. Contudo, a teoria não cedia espaço à prática. A escola básica ainda não estava preparada para receber os alunos com deficiência em sala regular de ensino. Ao contrário dessa realidade, no Conservatório de Música, as aulas de bateria possibilitavam que os alunos com deficiência desenvolvessem as potencialidades musicais e, como resultado, as habilidades sociais na convivência diária com os demais alunos no espaço escolar musical.

Em 1993, com o nascimento da minha primogênita, foi necessário abrir mão de um cargo como professora de bateria para me dedicar à incrível aventura de ser uma eterna mãe aprendiz. Assim que retornei da licença maternidade, com a filhota nos braços e intercalando os horários de mamada, iniciei o projeto de intercomplementaridade na perspectiva musical intitulado “Inclusão: uma utopia possível”, estabelecendo uma parceria musical entre duas instituições de ensino e o Conservatório Estadual de Música. Essas instituições, uma particular e outra pública, atendiam alunos com necessidades educacionais especiais. A primeira, com alunos autistas, com síndrome de Down e com outras necessidades educacionais especiais. A segunda, uma escola municipal para surdos.

As ações do projeto na instituição particular previam aulas de iniciação musical com estimulação precoce às crianças autistas. Ademais, a proposta contemplava a formação de uma banda inclusiva. A “Banda Inclusive” tinha como vocalista e instrumentista uma cantora cega, o baterista com síndrome de Down, na percussão um aluno com paralisia cerebral e outro aluno surdo, além dos monitores do ensino regular musical na responsabilidade dos teclados e das cordas. O repertório musical era composto por músicas de autoria do grupo, além de outras que evocavam o direito à vida de maneira igualitária e o exercício da cidadania para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

O projeto ramificou-se em um novo grupo, o *Special Dance Group* (nome escolhido pelos alunos) que era composto por alunos surdos e alunos ouvintes. O grupo de dança desenvolvia coreografias ao som dos estilos musicais catira⁶, sertanejo e também *country*, com apresentações na abertura de rodeios, eventos rurais e participações em programas de TV locais e regionais. Assim, além de trazer benefícios na área psicomotora e na percepção de estruturas rítmicas via estímulos visuais e também por meio da vibração corporal, a dança também auxiliava no processo de inclusão dos surdos e na interação social nos mais diferentes contextos.

Com as aulas de educação musical nas instituições parceiras do projeto de intercomplementaridade, tive a oportunidade de conhecer uma turma muito especial na Escola Municipal para Surdos. Dentre tantos alunos, destacava-se uma menina de aproximadamente 8 anos, muito esperta com olhinhos da cor de jabuticaba que permaneciam sempre atentos. As suas mãozinhas ligeiras sinalizavam para responder a todas as questões propostas durante as aulas e, em suas participações, ela demonstrava ser articulada e um tanto precoce para a idade. Mais tarde, eu me lembraria dessa cena.

O projeto de inclusão musical em seus diferentes vieses contemplou um público diverso tanto no conservatório de música quanto nas instituições parceiras. Durante aproximadamente seis anos, conciliei o tempo entre o projeto, as aulas de bateria, os cursos de capacitação e ainda ministrei aulas de música em duas instituições particulares. Nesse tempo, tive o meu segundo filho e optei por estar ainda mais presente na educação dos pequenos. Tranquei o curso de música, mantive um cargo de professora de bateria, prossegui com o projeto de intercomplementaridade e continuei como intérprete voluntária na Sociedade de Surdos de Araguari e em outras demandas pessoais apresentadas pelos meus amigos surdos.

⁶ Dança rural muito difundida em que os participantes formam duas filas, uma de homens e outra de mulheres, e, ao som de música, sapateiam e batem palmas; catira.

Desde cedo meus filhos envolveram-se com o ambiente inclusivo. Eu me realizava como profissional comprometida, mas, especialmente, como mãe consciente, que fomentava o altruísmo, o respeito e o reconhecimento das diferenças que tornam rico o crescer. Entre fraldas, baquetas e livros, cresci.

Durante minha formação específica, em um seminário de educação especial promovido pela Superintendência de Ensino, tive a grata surpresa de conhecer o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE)⁷, da Universidade Federal de Uberlândia. Ainda que durante um tempo tenha sido discente do curso de Música da UFU, o CEPAE me foi apresentado somente pela SRE.

A partir de então, descortinam-se para mim infinitas possibilidades de estudo e capacitação para a formação docente no exercício profissional a fim de promover a educação inclusiva. A secretária do CEPAE explicou pacientemente como participar dos cursos de extensão, dos seminários, dos debates e demais atividades desenvolvidas, tive a certeza de prosseguir adiante para efetivar educação musical inclusiva a todos os meus alunos.

Por meio das participações em diversos eventos promovidos pelo CEPAE, estava cada vez mais dedicada a aprender sobre a educação dos surdos, sobre as questões identitárias e culturais, dentre outros aspectos. Capacitar-me em um centro de ensino renomado e conviver com a comunidade surda de minha cidade significavam a minha experiência de aprendizagem.

Em 2005, a inclusão do aluno surdo no ensino regular foi determinada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro do referido ano, regulamentando a Lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como status linguístico. Diante dessa determinação legal, o aluno surdo inserido na sala de aula com alunos ouvintes requer a necessidade do profissional intérprete de Libras para traduzir os conteúdos e mediar a comunicação com os colegas e os professores.

Em função do referido decreto, no início de 2007, a diretora de uma escola estadual me procurou como indicação da Superintendência Estadual de Ensino para atuar como intérprete educacional para uma aluna surda que cursaria a 7ª série no referido ano letivo. Para tanto, eu deveria participar de uma banca de avaliação do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS em Belo Horizonte.

⁷ Atualmente Divisão de Acessibilidade e Inclusão – DACIN da Universidade Federal de Uberlândia.

Tudo aconteceu com muita rapidez e tranquilidade. Em pouco tempo, obtive a certificação especial do CAS para atuar como intérprete educacional na rede estadual de ensino. Essa conquista demandou uma escolha determinante para a minha carreira. Ao assumir que os caminhos da educação inclusiva para os alunos surdos seriam o meu enfoque profissional, me vi obrigada a abrir mão das aulas de bateria.

Senti alegria por contribuir para um marco significativo na educação dos surdos em minha cidade. Afinal, seria a primeira vez que um aluno surdo teria o acompanhamento do profissional intérprete em sala de aula. Em contrapartida, a angústia de abdicar do lugar que foi berço da minha jornada em prol da inclusão. A confirmação de que o projeto continuaria devido à iniciativa de um dos monitores trouxe-me a segurança necessária para tomar minha decisão.

Transbordando de gratidão pelos dezessete anos em que atuei como professora de bateria no Conservatório Estadual de Música, estava pronta para assumir outros desafios. Assim, minha trajetória profissional como intérprete de Libras iniciou-se quando a Superintendência Regional de Ensino autorizou a minha contratação.

A aluna surda que havia solicitado o acompanhamento de intérprete em sala de aula impulsionou a mudança de curso da minha carreira. Essa aluna, que foi a primeira surda da cidade a contar com o atendimento educacional especializado por meio da presença do profissional intérprete de Libras, havia antes frequentado a Escola Municipal para Surdos. Os mesmos olhinhos de jaboticaba, atentos, contemplavam a conquista da qual eu fazia parte. A menina precoce e encantadora que conheci aos oito anos era, agora, uma moça disposta a promover a mudança. Ainda que a luta seja cheia de percalços, o destino nos presenteia com coincidências que parecem ter sido cuidadosamente arquitetadas.

Em 2007 iniciamos a nossa história a quatro mãos, e ela rendeu muitas conquistas. Mãos sustentadas por várias pessoas que acreditavam no potencial da educação inclusiva. Uma mãe que sempre lutou pelos direitos da filha, uma diretora que vislumbrou uma mudança significativa no ensino e uma comunidade escolar que abraçou a causa com o carinho que merece e a persistência de que precisa.

Nas primeiras aulas, tanto os professores quanto os alunos ouvintes ficavam admirados com a participação da aluna surda em todas as disciplinas. Frequentemente, ela contribuía com comentários pontuais e perguntas interessantes. Minha presença em sala deu voz aos seus questionamentos e inspirou confiança para que a estudante demonstrasse o seu conhecimento. Por se tratar de uma situação inédita, a maioria se mostrava confusa ao presenciar quem antes

era uma pessoa tímida, retraída, de participação nula, florescendo como alguém que se destacava muito.

Inicialmente, por se tratar da minha voz o canal de comunicação das ideias da aluna, muitas pessoas assumiam que era eu quem me pronunciava. Logo, fez-se necessário esclarecer que ainda que a voz fosse minha, o enunciado a ela pertencia. A participação em sala de aula e o resultado em seu desempenho escolar foram significativamente impactados quando a aluna teve o acesso aos conteúdos curriculares por meio da língua de sinais. Ao mesmo tempo, ela foi se desenvolvendo na língua de sinais, ampliando o seu vocabulário em conhecimentos específicos abordados nas disciplinas. Em pouco tempo se tornou destaque na escola figurando entre os melhores alunos com rendimento escolar acima da média.

A fim de propiciar melhores condições de aprendizagem para a aluna surda, somente a minha presença em sala de aula, mediando a comunicação entre ela, entre os professores e a comunidade escolar, não daria conta de tamanho desafio. Foi preciso aliar reforços aos professores, aos supervisores e à direção da escola, de modo geral. Nesse processo, foi possível vislumbrar que a inclusão pode deixar de ser utopia para se concretizar em ações efetivas, de fato inclusivas. Entendi que para saber fazer é preciso perguntar como fazer. E a partir de então, discutir, negociar, flexibilizar os processos e considerar o aluno como copartícipe nessa caminhada.

Os processos avaliativos que antes eram pensados e/ou elaborados sob uma única ótica, conquistaram um novo espaço de discussões, desafios e possibilidades. Dentre as muitas propostas desenvolvidas em parceria com a aluna e com os professores, as que mais promoveram o êxito de sua aprendizagem foram aquelas que contemplaram a sua condição linguística. Ainda que muitas conquistas carecessem de ser celebradas, a jornada também foi significada por algumas dificuldades que nos motivaram a seguir adiante.

O senso comum afirma que os momentos especiais significados com amor e alegria passam ligeiramente. Estou de acordo. Num piscar de olhos entre os movimentos das mãos, passaram-se cinco anos. Durante esse tempo fui intérprete para a aluna protagonista da minha mudança de carreira profissional da 7ª série ao Ensino Médio, em duas escolas da rede estadual de ensino. Nesses anos eu também atuei como intérprete para duas alunas surdas nas mesmas escolas.

Muitas surpresas, alegrias, desafios e conquistas permearam essa caminhada percorrida a muitas mãos. Quando a primeira aluna surda que contou com intérprete de Libras cursava a

1ª série do Ensino Médio, ela participou da 1ª etapa do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) na Universidade Federal de Uberlândia. Na época, sempre envolvida com a comunidade surda da minha cidade e da região, eu estava cada vez mais presente no CEPAE em busca de conhecimentos na área da educação de surdos.

Cristocidentemente⁸ fui contratada para interpretar em Libras a prova da aluna surda, que foi devidamente registrada em vídeo. Em síntese, nos anos seguintes eu também interpretei as outras etapas em conjunto com outra intérprete, que veio somar esforços com o seu brilhantismo profissional. A história que se iniciou a quatro mãos agora ganhou reforço com muitas mãos para continuar significando a educação dos surdos de nossa cidade. Dentre elas, vale ressaltar duas mãos angelicais que me presentearam com sua mais doce amizade. Estou me referindo à Raquel Bernardes. Inicialmente, como uma intérprete brilhante que auxiliou no atendimento à demanda de alunos surdos de nossa cidade, e atualmente, tenho a honra de celebrar o preciosismo de sua amizade para além do campo profissional.

Com os filhos crescidos, retomei a caminhada rumo à jornada do saber. Para calçar os meus passos com o saber científico, fui aprovada no vestibular de Pedagogia na modalidade EaD na Universidade Federal de Ouro Preto. A escolha por este curso se deu em função de considerar a possibilidade de desenvolvimento em estudos na área da pedagogia bilíngue, vislumbrando futuras ações para a comunidade surda. Outra vez, o tempo passou ligeiro e tão logo eu me formei Pedagoga, iniciei o curso de Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, na UFU.

Paralelo a isso, a menina de olhos de jabuticaba concluiu o ensino médio e foi aprovada no processo seletivo da UFU para o Curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística. Iniciou os seus estudos na universidade no ano seguinte à conclusão do ensino médio. Os desafios ganharam a dimensão do contexto de ensino superior e foi necessária muita coragem para manter a sua escolha em estudar em um curso que tinha como pressuposto a condição auditiva. No entanto, isso não estremeceu a obstinada mocinha que prosseguiu adiante, mesmo sem a presença de intérprete de Libras nos primeiros meses de aula.

Obviamente isso causou um “Deus nos acuda”, com muita angústia e inquietação aos professores, alunos e à própria aluna surda. A não contratação de intérpretes, em um momento inicial, se deu pelo fato de aspectos burocráticos atrasando esse processo. O CEPAE se

⁸ Termo cunhado pela própria autora para indicar que ocorreu uma coincidência por intermédio divino.

empenhou, como sempre, e com muita luta, conseguiu a contratação de intérpretes para atender a aluna surda do curso de Letras, e também outros alunos surdos que cursavam Química, Estatística, Matemática e Teatro.

Entre os intérpretes que prestavam serviços à UFU, novamente tive a honra de participar do processo de formação da aluna que motivou a minha carreira profissional. Em novo contexto, presenciei quando os desafios surgiram ressignificados na dimensão do ensino superior. Contudo, eram novos problemas antigos, tais como as questões de avaliação e aprendizagem dos alunos surdos.

Com o ingresso de mais alunos surdos à UFU e com professores surdos ocupando os espaços profissionais na universidade, houve a necessidade de promover um concurso para intérprete de Libras. Passei por esse processo, culminando em minha efetivação no ano de 2014. Então, estive mais presente no processo de formação da aluna que acompanhava desde o ano de 2007. O CEPAE que me acolheu desde o início do meu interesse para promover ações inclusivas, ainda que no âmbito da educação musical, agora me acolhia também no seio da universidade, como servidora. Como intérprete de Libras tenho a honra e grande orgulho em ser lotada no núcleo de acessibilidade da UFU, atualmente, Divisão de Acessibilidade e Inclusão – DACIN.

Durante esse tempo, ao concluir a Especialização em Educação Especial e AEE na UFU, uma irmã de coração, anelada no mais puro amor fraternal, me incentivou a embrenhar na área dos estudos linguísticos, me oferecendo todo o suporte nos estudos e na amizade incondicional. Com todo esse apoio, fui aprovada no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos na mesma universidade. Como aluna da pós-graduação, me propus a investigar questões que me “aperreavam” desde o início da minha atuação profissional como intérprete da aluna surda acompanhando o seu processo educativo. Desde a 7ª série do ensino fundamental até o ensino superior, essas questões eram significadas pelos mecanismos de avaliação aplicados aos alunos surdos.

Ao cursar a disciplina de Avaliação e Linguística Aplicada, fui tão impactada pelas aulas e pelos ensinamentos da professora que, em dado momento, literalmente me joguei a seus pés e implorei para que considerasse a possibilidade de orientar a minha pesquisa. Confesso que foi um ato inusitado, contudo, me trouxe a imensa alegria de ser orientada brilhantemente por quem eu tanto respeito, admiro e aprendi a amar. Nesse percurso, a professora me presenteou com o convite a uma coorientadora para me acompanhar especificamente no estudo sobre a educação

dos surdos. Dessa vez, nem foi preciso um ato ousado, porque ela prontamente atendeu ao convite para trabalhar em conjunto na minha orientação. Quem tanto me motivou a iniciar os estudos na área da linguística, agora me orientaria nesse processo.

Um momento, por favor, acabou de cair uma lágrima de gratidão.

(Pausa)

Retornando à aluna surda, no início da minha pesquisa ela estava prestes a concluir o curso de Letras. Em 2017, com a pesquisa em andamento, essa aluna foi a primeira pessoa surda a se graduar pela Universidade Federal de Uberlândia⁹. Momento especial foi quando interpretei a cerimônia de formatura ao mesmo tempo em que continha as lágrimas. Nem em meus mais lindos sonhos ousei considerar fazer parte de uma história tão linda assim. História de amizade, de amor, de superação, de lealdade.

Cresci como gente, como profissional, como ser humano sempre atento às diferenças do outro. Embora sempre com muito estudo constante, é inegável que toda essa história foi significada pelo amor. Muito obrigada, Joiciene Alves Batista¹⁰, a moça linda dos olhos de jabuticaba. Amo você.

Existem mães que são ‘mães de coração’. Eu me considero ‘mãe de mãos’.

Figura 1: Muito prazer! Sou Letícia



Fonte: A própria autora

Assim finaliza a minha apresentação como pesquisadora na dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de mestrado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Na referida pesquisa, busquei investigar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras:

⁹ Para saber mais, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=fCZXHkoYIqM>.

¹⁰ A autora foi devidamente autorizada para uso de imagem com a quebra do anonimato.

Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu uma aluna surda entre os anos de 2012 e 2017.

Essa retomada se faz importante para contextualizar a minha trajetória na condição de pesquisadora em estudos linguísticos com ênfase na avaliação da aprendizagem de aluno surdo. Especificamente, por entender que o olhar científico se encontra enviesado com o exercício da minha profissão como intérprete de Libras, em virtude de eu ter acesso aos mais diferentes contextos acadêmicos em que os surdos estão inseridos.

Ao passo em que desenvolvia a pesquisa no mestrado, eu atuava também no campo da pós-graduação tornando acessíveis os conteúdos em Libras para os discentes surdos. Embora o meu olhar investigativo estivesse voltado ao objeto de estudo da pesquisa com o enfoque na graduação, concomitantemente, eu observava de modo atento os processos avaliativos aplicados aos alunos surdos no âmbito da pós-graduação. É como se já estivesse seduzida, e de fato estava, a dar continuidade ao trabalho investigativo nessa nova seara.

O fato de o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, doravante PPGEL, contar com uma professora bilíngue – Língua Portuguesa e Libras, fluente na língua de sinais, contribuiu sobremaneira para que os surdos se interessassem em tê-la como orientadora. Junto a isso, exercendo a função de intérprete de Libras da instituição, eu estava cada vez mais presente nos componentes curriculares que os discentes surdos cursavam. Como mediadora da interação linguística que se desenvolve pela língua de sinais e no universo fronteiro entre as línguas oral-auditiva e viso-espacial, tive a oportunidade de volver o meu olhar de maneira específica para a avaliação da aprendizagem desses alunos no ensino de prosseguir com essa pesquisa no doutorado.

Para tanto, era preciso finalizar a pesquisa em andamento. E dessa maneira eu procedi. Após a defesa e aprovação da dissertação para obter o título de Mestre em Estudos Linguísticos, mal tive tempo de comemorar, uma vez que já vislumbrava o ingresso no doutorado. Assim, elaborei o projeto e me inscrevi no processo seletivo do PPGEL. Após obter aprovação na prova escrita, fui entrevistada por uma banca de professores do Programa e também fui aprovada.

Finalmente no doutorado, tenho a honra de ser orientada pela única professora bilíngue¹¹ do PPGEL, por quem tive o privilégio de ser coorientada por ela na dissertação. Assim, para

¹¹ Língua Portuguesa e Libras, fluente na língua de sinais.

dar continuidade à pesquisa agora no nível de doutorado, assumimos este desafio frente à demanda pungente da avaliação da aprendizagem de alunos surdos.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Iniciamos as reflexões sobre avaliação da aprendizagem ao emprestar de Luckesi (2000) o seguinte questionamento: O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Com este autor, concordamos que a avaliação se torna uma aliada importante no sentido de um redirecionamento no ensino e, por consequência, na aprendizagem. Para tanto, esse redirecionar demanda uma coleta diagnóstica de informações para saber onde o aluno se encontra no processo de ensino e aprendizagem.

Carvalho (2018, p. 10) apresenta contribuições decisivas para o modo de pensar a avaliação como parte do ato de educar. Em suas palavras, “O professor educa quando avalia. Para isso, precisa saber o que, como, quando e com que finalidade avaliar”. Essa concepção converge com a nossa: a avaliação deve favorecer os processos de aquisição, desenvolvimento e construção do conhecimento concernentes ao processo de consolidação da aprendizagem.

A respeito disso, Ambrósio (2015) destaca que em qualquer nível e modalidade de ensino, a avaliação da aprendizagem demanda um trabalho de formação contínuo, coletivo, sistemático e flexível que perpassasse todo o processo educativo, com a participação efetiva dos educandos. Ao volver o nosso olhar para os educandos surdos, esse desafio se torna mais complexo, uma vez que compreende o ato de avaliar e de educar em uma língua de modalidade distinta da língua de sinais.

Nesse caso, referimo-nos aos alunos surdos que têm como sua base linguística a língua de sinais, mais especificamente, a Língua de Sinais Brasileira. Esta língua é de modalidade visual e gestual, e a Língua Portuguesa é de modalidade oral e auditiva. Leite (2018, p. 33) explica que “não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos nas avaliações, mas a maneira como os processos avaliativos são desenvolvidos ao desconsiderar a diferença linguística de tais estudantes”. Tal fato demanda atenção especial no trato com a avaliação da aprendizagem, já que impacta esse processo ao considerar que as aulas e as relações são estabelecidas por meio da língua majoritária

A avaliação que nos interessa aqui dialoga com as questões emergentes da educação dos surdos ao reconhecer as suas necessidades linguísticas. Uma avaliação que põe o foco na surdez como uma deficiência sob a ótica clínica, certamente está fadada ao fracasso. Para evitar que isso ocorra, é preciso considerar a diferença linguística e identitária dos surdos que têm como

base a língua de sinais. Além disso, o processo de interlíngua¹² também deve ser considerado para que o processo avaliativo desses estudantes ocorra em condições equivalentes às dos demais alunos.

Entre os problemas relacionados à avaliação da aprendizagem dos surdos, ocorrem processos equivocados que levam os professores a desenvolverem uma avaliação comparativa aos alunos ouvintes. Muitas vezes, os professores desconhecem o processo linguístico dos alunos surdos e aplicam um tipo de avaliação mais no enfoque comparativo com o resultado de outros alunos, e menos no enfoque formativo. Quando isso ocorre, o resultado da avaliação dos alunos surdos é sempre negativo, fazendo que eles nunca estejam à altura, ou correspondam à expectativa do professor.

Tais questões nos motivam a dar continuidade à pesquisa desenvolvida no mestrado por compreender a urgência de trabalhos que levem em conta a avaliação de aprendizagem dos alunos surdos desde a educação básica à pós-graduação. Para tanto, não é demais enfatizar que entendemos a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva de avaliação formativa-qualitativa é compreendida por Fidalgo (2007, p. 290) como “[...] uma atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos”. Diante disso, compreendemos que os processos avaliativos precisam ocorrer em consonância às necessidades dos surdos, contemplando suas diferenças linguísticas e sensoriais.

Nessa linha de pensamento, o revisitar de cada ação pode ser compreendido de maneira metafórica como “barco [que] chega à praia, mas a trajetória continua sempre... Novas viagens, os marujos são outros, a tripulação é por vezes alterada... Permanece o mar incógnito, sempre inusitado, como um dia após o outro... É a vida... Navegar é preciso...” (Sousa, 2003, p. 205). Para prosseguir com a investigação sobre a avaliação da aprendizagem, ajustamos as nossas velas no intuito de desbravar novos rumos que contribuam para a educação dos surdos.

De modo específico, urgem pesquisas no âmbito do ensino de línguas para esses sujeitos, visto que é cada vez mais significativa a quantidade de estudantes surdos que ingressam na pós-graduação. As considerações expostas são relevantes para compreender que o nosso interesse na presente pesquisa se trata, de maneira específica, no Programa de Pós-

¹² A interlíngua se mostra como um processo em que o texto produzido pelo aluno surdo recebe influência das duas línguas - Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Nesse caso, a pessoa surda utiliza a ordem da estrutura frasal da Língua de Sinais composta por palavras da Língua Portuguesa, gerando um texto que não se identifica nem como produção textual da Língua de Sinais e nem da Língua Portuguesa (Leite, 2018, p. 36).

Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu cinco discentes surdos no curso de Doutorado acadêmico dentre os anos de 2020 e 2024.

Levando em conta que o PPGEL recebeu nota 6 na avaliação quadrienal 2017-2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, entre outros fatores, partimos da hipótese de que os docentes do PPGEL aplicam instrumentos avaliativos que atendem às demandas linguísticas dos surdos, contribuindo para o êxito de sua aprendizagem. Sendo assim, defendemos a tese de que os mecanismos de avaliação que contemplam as necessidades linguísticas dos surdos podem favorecer a aprendizagem e promover a inclusão em condição de igualdade com os ouvintes.

Nesse caminho, algumas perguntas norteiam a presente investigação. O processo avaliativo aplicado aos surdos foi o mesmo aplicado aos ouvintes? De que maneira a perspectiva de avaliação como ação contínua e indissociável do ato educativo impactou a aprendizagem e o desempenho dos alunos surdos? Os processos avaliativos adotados nesse curso atendem à legislação no que se refere à adoção de mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas?

No intuito de buscar respostas aos questionamentos apresentados, essa investigação tem como **objetivo geral** analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados aos doutorandos surdos no PPGEL entre os anos de 2020 e 2024. A exemplo da pesquisa desenvolvida no mestrado, para dar continuidade aos estudos de maneira mais aprofundada, como **objetivos específicos**, primeiramente, pretendemos relacionar os mecanismos de avaliação adotados no Programa aos determinados pela legislação que estabelece os direitos do aluno surdo. Segundamente, buscamos eleger e apresentar a proposta de avaliação que mais atendeu à particularidade linguística dos discentes surdos matriculados no curso de Doutorado, com o intuito de dar visibilidade às práticas avaliativas da aprendizagem de alunos surdos na pós-graduação.

Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo é circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à avaliação de aprendizagem, em termos gerais, e à avaliação dos alunos surdos em contexto de ensino de línguas. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Carvalho (2018), Felice (2013), Fidalgo (2004) e Scaramucci (1997, 1999) no âmbito da Linguística Aplicada; Haydt (1995), Hoffman (1996), Luckesi (2000, 2002), dentre outros diferentes teóricos que vinculam

seus estudos a outras áreas; Albres (2012), Fernandes (2007), Godoi (2019) e Thoma (1999) na avaliação da aprendizagem dos surdos, fundamentam as discussões.

A metodologia adotada na presente investigação se fundamenta no paradigma qualitativo de base interpretativista, cujo procedimento metodológico utiliza a pesquisa documental e o estudo de caso. Como pesquisa documental, buscamos analisar os documentos oficiais do PPGEL, e os aspectos legais relacionados à educação dos surdos, quais sejam, a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, a Lei Brasileira da Inclusão 13.146/2015, dentre outros. O estudo de caso é referente ao processo avaliativo desenvolvido pelos docentes e em sua aplicação aos alunos surdos matriculados no curso de Doutorado do PPGEL.

Constituem-se como sujeitos de pesquisa, nesse caso, os docentes que ministraram componente curricular para turmas com a presença de surdos doutorandos, tendo o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia como cenário de pesquisa. O instrumento utilizado na coleta de dados é o questionário, apresentando questões fechadas e abertas, aplicado aos docentes das disciplinas cursadas pelos surdos.

Os documentos legais, tais como a Lei 13.146/2015 e os Decretos 5.626/05 e 7.611/11 se constituem como base de análise de dados. Pretendemos analisar, com base nos documentos reguladores que determinam a necessidade de desenvolver práticas e mecanismos avaliativos alternativos e coerentes com aprendizagem de segunda língua, se o PPGEL propicia o direito aos surdos de ter avaliação específica ao encontro de suas habilidades e condição linguística.

A presente investigação é delineada em consonância com a linha de pesquisa Teoria, Descrição e Análise Linguística do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, e se articula ao tema Atendimento Educacional Especializado e educação de pessoas com deficiência. Esta pesquisa está ligada ao Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e à Distância e Tecnologias – GPELET¹³ sob a coordenação da Profa Dra Eliamar Godoi.

Esse grupo de pesquisa foi criado em 2014 com certificação pelo CNPQ e visa à produção de conhecimentos articulando pesquisas sobre estudos da linguagem; Libras; políticas e processos de escolarização do surdo; educação especial e inclusão; dentre outras temáticas que têm como eixo norteador as práticas inclusivas e a promoção da acessibilidade à pessoa

¹³ Para mais informações sobre o GPELET, acesse: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261>

com deficiência. Como parte do GPELET, entendemos que os trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa se entrelaçam ao nosso fazer científico apresentando contribuições para a presente investigação por meio do estudo proporcionado pelas referidas pesquisas e também pelo nosso aprimoramento como pesquisadoras.

Para demonstrar a produção de conhecimento resultante das pesquisas do GPELET apresentamos, no Quadro 1, as produções acadêmicas realizadas pelos componentes do grupo desde sua criação. Os trabalhos listados assim como o perfil de cada pesquisador podem ser consultados na íntegra por meio do link <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261>.

Quadro 1: Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2024

| | PESQUISADOR | TÍTULO | MESTRADO DOUTORADO | ANO |
|----|------------------------------------|--|-------------------------------|------------|
| 1 | Aparecida Rocha Rossi | O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas – UFU | Mestrado | 2014 |
| 2 | Rosane Cristina de Oliveira Santos | O espaço comunicativo do Aposentado na UFU – UFU | Mestrado | 2014 |
| 3 | Carla Regina Rachid Otavio Murad | A tradução como mediação em contexto jornalístico: uma análise textual discursiva de textos de opinião da Seleções do Reader's Digest | Doutorado | 2014 |
| 4 | Lucio Cruz Silveira Amorim | Políticas educacionais de inclusão: a escolarização de Surdos em Uberlândia-MG – UFU | Mestrado | 2015 |
| 5 | Paulo Sérgio de Jesus Oliveira | O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos – UFU | Mestrado | 2015 |
| 6 | Wandelcy Leão Junior | História das instituições educacionais para o deficiente visual: o instituto de cegos do Brasil central de Uberaba (1942- 1959) – UFU | Mestrado | 2015 |
| 7 | Soraya Bianca Reis Duarte | Validação do WHOQOL- Bref/Libras para avaliação da qualidade de vida de pessoas surdas – UFG | Doutorado | 2016 |
| 8 | Telma Rosa de Andrade | Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2 UNB | Mestrado | 2016 |
| 9 | Elaine Amélia de Moraes Duarte | Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula particular – UFU | Mestrado | 2017 |
| 10 | Flavia Medeiros Álvaro Machado | Formação e Competências de Tradutor e Intérprete de Língua em interpretação simultânea de Língua Portuguesa-Libras: estudo de caso em câmara de deputados federais – UCS | Doutorado | 2017 |
| 11 | Lucas Floriano de Oliveira | Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do | Mestrado | 2017 |

| | | | | |
|----|------------------------------------|---|-----------|------|
| | | sistema de avaliativa – UFG | | |
| 12 | Mara Rúbia Pinto de Almeida | Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória – UFU | Mestrado | 2017 |
| 13 | Paulo Celso Costa Gonçalves | Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil – UFU | Doutorado | 2017 |
| 14 | Rogério da Silva Marques | O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional – UFU | Mestrado | 2017 |
| 15 | Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes | O professor de Língua Portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações – UFU | Mestrado | 2018 |
| 16 | Letícia de Sousa Leite | Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada – UFU | Mestrado | 2018 |
| 17 | Márcia Dias Lima | As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras – UFU | Mestrado | 2018 |
| 18 | Marisa Dias Lima | Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos – UFU | Doutorado | 2018 |
| 19 | Waldemar dos Santos Cardoso Junior | Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras - PUC/SP | Doutorado | 2018 |
| 20 | Guacira Quirino Miranda | Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superlotação no esporte – UFU | Doutorado | 2018 |
| 21 | Késia Pontes de Almeida | Do assistencialismo à luta por direitos: as pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto Constitucional de 1988 – UFU | Doutorado | 2018 |
| 22 | Renata Altair Fidelis | Desenvolvimento Profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação – UFU | Mestrado | 2019 |
| 23 | Josimar Soares da Silva | Práticas de compreensão leitora no ensino médio: o leitor, o sentido e o texto na sala de aula | Mestrado | 2019 |
| 24 | Angélica Rodrigues Gonçalves | Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva: um estudo contrastivo português / Libras | Mestrado | 2019 |
| 25 | Naiane Ferreira Souza | Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática nas Escolas Prisionais: Perspectivas e Possibilidades – UFG | Mestrado | 2020 |
| 26 | Raquel Bernardes | Estudos do léxico da Libras: realização dos processos flexionais na fala do surdo | Mestrado | 2020 |
| 27 | Andreлина Heloísa Ribeiro Rabelo | Libras e o fenômeno da incorporação nos processos de formação de sinais | Mestrado | 2020 |

| | | | | |
|----|-----------------------------------|--|-----------|------|
| 28 | Viviane Barbosa Caldeira Damacena | Escrita e interação: Uma proposta de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos | Mestrado | 2020 |
| 29 | Pedro Henrique de Macedo Silva | A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas | Mestrado | 2021 |
| 30 | Tayná Batista Cabral | Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação em Língua Portuguesa- Língua Brasileira de Sinais | Mestrado | 2021 |
| 31 | Eni Catarina Da Silva | Língua Portuguesa e a Expressão Escrita De Surdos | Mestrado | 2021 |
| 32 | Kássio Silva Cunha | Associação entre iniciação sexual precoce e coocorrência de comportamentos de risco à saúde: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar -PeNSE 2015 | Mestrado | 2021 |
| 33 | Kleyver Tavares Duarte | A Formação dos Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005 | Doutorado | 2022 |
| 34 | Ana Beatriz da Silva Duarte | Vida fecunda, obra imperecível: Ana Rímoli de Faria Dória à frente do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1951-61. | Doutorado | 2022 |
| 35 | Victor Sobreira | Análise de Performance na Localização de Bugs apoiada pela Dissecção de Conjuntos de Dados | Doutorado | 2022 |
| 36 | Marisa Pinheiro Mourão | Corpo, deficiência e inclusão escolar em teses na Educação em Ciências (2008-2018) | Doutorado | 2022 |
| 37 | Andreia Cristina da Silva Costa | Pedagogia Visual na aprendizagem da escrita do aluno surdo | Mestrado | 2022 |
| 38 | Antônia Aparecida Lopes | O Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras a Ouvintes pela Perspectiva da Abordagem Intercultural | Mestrado | 2022 |
| 39 | Helano da Silva Santana Mendes | O profissionalismo digital para tradutores e intérpretes de língua de sinais | Mestrado | 2022 |
| 40 | Juliano Marques | O psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos | Mestrado | 2023 |
| 41 | Juliana Prudente Santana do Valle | Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas bilíngues: possibilidades de aprendizagem | Mestrado | 2023 |
| 42 | Telma Rosa de Andrade | Sistema pronominal e tipologia verbal na língua brasileira de sinais | Doutorado | 2023 |
| 43 | Suely André de Araújo Drigo | Aspectos metodológicos e funcionais do atendimento educacional especializado para surdos em uma escola inclusiva | Mestrado | 2023 |

| | | | | |
|----|------------------------------|---|-----------|------|
| 44 | Angélica Rodrigues Gonçalves | De atividades gamificadas ao portlibras: uma investigação sobre a criação de jogos para o ensino de português em uma escola inclusiva | Doutorado | 2023 |
| 45 | Heverton Rodrigues Fernandes | A audiodescrição, os textos alternativos e as tecnologias da informação e comunicação: um estudo acerca da escolarização das pessoas com deficiência visual | Mestrado | 2023 |
| 46 | Márcia Dias Lima | Política de Formação de Professores para Educação Bilíngue de Surdos | Doutorado | 2024 |

Fonte: A autora

As quarenta e três pesquisas desenvolvidas na esfera do GPELET contribuem para aprimorar os estudos no que tange às temáticas abordadas nos trabalhos supracitados, a saber, ensino e aprendizagem, política educacional, aspectos linguísticos da Libras, tradução/interpretação da Libras, ensino de Língua Portuguesa para surdos, educação a distância, além de audiodescrição e legendagem. No que concerne à avaliação da aprendizagem com enfoque específico, somente o estudo de Leite (2018) apresenta aporte teórico para subsidiar a presente investigação.

Em sua pesquisa de mestrado intitulada “Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada”, defendida em 2018, Leite realizou uma pesquisa sobre os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu uma aluna surda dentre os anos de 2012 a 2017. O eixo de análise se pautou na interrelação dos procedimentos avaliativos com diferentes concepções e mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior. Os resultados apontaram que a avaliação aplicada à aluna surda favoreceu o seu êxito nos componentes curriculares. A análise de dados mostrou ainda que os mecanismos adotados mais adequados às necessidades da aluna foram aqueles que contemplaram a sua condição linguística.

Com a finalidade de identificar e destacar as produções acadêmicas referentes à temática desta pesquisa, realizamos um levantamento de Teses e Dissertações no Portal de Periódicos da CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> A busca foi por elencar trabalhos que discutem os processos de avaliação aplicados aos surdos, com o intuito de estudar os instrumentos e procedimentos avaliativos que promovem visam a acessibilidade linguística e condições de igualdade na aprendizagem.

Os descritores utilizados foram: ‘avaliação da aprendizagem e aluno surdo’, ‘avaliação e surdez’ e ‘educação de surdos e avaliação’. Os unitermos foram escolhidos com a intenção de montar um panorama dos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, sem recorte temporal. No Quadro 2 registram-se todos os trabalhos encontrados nesse banco eletrônico ou Catálogo de Teses e Dissertações CAPES que trazem os descritores em seus títulos.

Quadro 2: Trabalhos coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

| ANO | AUTORES - TÍTULOS | IFES |
|------|--|--------|
| 2000 | BORTONI, PAULO ROBERTO. Software Educacional Lúdico: uma ferramenta para avaliar o surdo no processo de construção de seu vocabulário escrito. 268 f. Mestrado | PUCRS |
| 2008 | CAMILLO, CAMILA RIGHI MEDEIROS. A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos. 84 f. Mestrado | UFSM |
| 2010 | MELO, MARIA GRACIANE CLEMENTE DE. Avaliação da aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a): (im)possibilidades na escola regular. 110 f. Mestrado | UFPB |
| 2013 | JORGE, ELIANE ELENICE. Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos. 191 f. Mestrado | UFSC |
| 2015 | RESENDE, ALICE ALMEIDA CHAVES DE. Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue. 210 f. Doutorado | UFSCAR |
| 2015 | SILVA, SORAYA GONÇALVES CELESTINO DA. Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco. 127 f. Mestrado | UFPB |
| 2016 | ALPINO, LUANA DE LIMA. Avaliação da escrita de alunos surdos bilíngues assistidos pelo atendimento educacional especializado. 136 f. Mestrado | UFPE |
| 2018 | CORREA, WALLACE CAYKE RIBEIRO. Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos 131 f. Mestrado | UFG |
| 2018 | LEITE, LETICIA DE SOUSA. Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da linguística aplicada. 186 f. Mestrado | UFU |
| 2018 | TALMAG, ANE FRANK ARAUJO. Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras. 107 f. Mestrado | UFC |
| 2019 | LIMA, KARINE NAFAELI SOUSA. Os estágios de interlíngua como instrumento de avaliação do desenvolvimento da escrita em língua portuguesa por alunos surdos no ensino regular’ 115f. Mestrado | UFT |
| 2019 | MATHIAS, MERCIA SANTANA. Narrativas de pessoas surdas que apreciam a música’ 25/02/2019 158 f. Mestrado | UFSCar |

| | | |
|------|---|--------------|
| 2020 | ARAUJO, ROBERTA GOMES DE. Avaliação da aprendizagem dos discentes surdos: Manual de orientação para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino médio Integrado.' 65 f. Mestrado | IF Sertão PE |
| 2020 | CORREA, ADRIANA MOREIRA DE SOUZA. Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB.' 219 f. Mestrado | UERN |
| 2022 | FREITAS, THAYANE NASCIMENTO. O aluno surdo: um estudo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva nos anos finais do ensino fundamental,' 146 f. Mestrado | UEM |

Fonte: A autora

Dentre as quinze produções citadas, três foram desenvolvidas na esfera dos estudos linguísticos. Ao passo que a pesquisa de Leite (2018) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, a dissertação de Lima (2019) foi apresentada no Programa de Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins. Já os estudos de Lima (2015) foram desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Conforme citado, no primeiro trabalho, Leticia de Sousa Leite defendeu em 2018 a dissertação “Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da linguística aplicada” em que buscou avaliar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu uma aluna surda dentre os anos de 2012 a 2017. Em termos gerais, os resultados de sua investigação indicaram que os processos avaliativos aplicados à aluna surda favoreceram o seu êxito nos componentes curriculares por contemplar a sua condição linguística.

No segundo estudo, Karine Nafaeli Sousa Lima defendeu em 2019 a dissertação “Os estágios de interlíngua como instrumento de avaliação do desenvolvimento da escrita em língua portuguesa por alunos surdos no ensino regular”. Em seu trabalho, a autora delineou como objetivos abrir novos caminhos para a avaliação de alunos surdos em ensino regular; oportunizar aos professores de Língua Portuguesa maior conhecimento acerca do desenvolvimento de escrita e apropriação da segunda língua pelos alunos surdos e identificar com eficiência os estágios de interlíngua pertencentes a cada aluno surdo em sua respectiva série cursada no ensino regular.

Os resultados da pesquisa de Lima (2019, n.p.) indicaram que o “enquadramento dos níveis de interlíngua pertencentes a cada aluno pode subsidiar com mais clareza uma intervenção efetiva no processo de aquisição de Língua Portuguesa desses educandos”. Por meio do estudo realizado, a autora enfatizou que a avaliação deve considerar os níveis de interlíngua dos alunos surdos em busca de uma avaliação mais inclusiva e igualitária.

A terceira investigação, defendida em 2015 por Soraya Gonçalves Celestino da Silva é intitulada “Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo, experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco”. Em seu trabalho, Silva (2015) buscou analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos. De acordo com a autora, as concepções e estratégias de avaliação utilizadas na escola inclusiva se pautam na concepção do ensino de Língua Portuguesa como primeira língua. A pesquisadora destaca que as estratégias para aplicação da avaliação dos alunos surdos se limitam à sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Destacamos, ainda, outras pesquisas do levantamento apresentado no Quadro 2 por entender que podem contribuir com o presente estudo, embora não sejam realizadas no âmbito da linguística. Entre essas, ressalta-se a dissertação de Ane Frank Araújo Talmag intitulada “Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras”, de 2018, da Universidade Federal do Ceará. A autora se propôs a investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos matriculados no curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza - CE. Como resultado da pesquisa, Talmag (2018) defende que a efetiva avaliação da aprendizagem deve estar alinhada com as gerações mais atuais da Avaliação Educacional e da Educação Inclusiva, desde que haja formação docente adequada para educar o aluno surdo.

Em relação à avaliação da aprendizagem de estudantes surdos, dessa vez com o enfoque na educação básica, ressaltamos três pesquisas. A primeira pesquisa é a de Luana de Lima Alpino, intitulada “Avaliação da escrita de alunos surdos bilíngues assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado”, de 2016, da Universidade Federal de Pernambuco. Esse estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Mestre em Saúde da Comunicação Humana. Por meio de seu estudo, Alpino (2016) objetivou investigar como é realizada a avaliação da escrita do surdo bilíngue pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em instituições públicas de Maceió. Como resultado

de pesquisa, foi apontada a necessidade de reformulações de políticas educacionais, a implantação de um bilinguismo efetivo e a promoção de mais espaços de reflexão sobre o processo de aprendizagem do surdo e sobre a prática no atendimento educacional especializado.

“Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB”, de Adriana Moreira de Souza Corrêa, é segunda pesquisa destacada. Realizada em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Ensino, a dissertação analisa a relação entre as concepções e práticas dos professores na avaliação dos estudantes surdos em classes inclusivas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Cajazeiras/PB. Os principais resultados elencados foram: a necessidade de compreensão, dos educadores, sobre as concepções que norteiam a Educação Inclusiva e a função de cada recurso (humano e material) previsto na implementação da Educação Especial; o reconhecimento dos obstáculos para a efetivação da avaliação, como a proposta escolar e as concepções dos próprios educadores sobre a avaliação, com vistas a buscar, coletivamente, estratégias de superação; e a precariedade de divulgação científica que analisem as experiências de avaliação de surdos, utilizando instrumentos diferenciados e de cadernos didáticos que versam sobre a temática.

Por fim, a última pesquisa destacada é a de Roberta Gomes de Araújo que defendeu, em 2020, a dissertação intitulada “Avaliação da aprendizagem de discentes surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio integrado”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro. A pesquisadora investigou as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí. Os resultados indicaram que os docentes compreendem a necessidade de uma avaliação da aprendizagem adequada às necessidades linguísticas dos alunos surdos, mas não sabem como construir este instrumento. Os discentes surdos, que tiveram voz na pesquisa de Araújo (2020), apontaram que sentem dificuldades no momento da realização da avaliação da aprendizagem. Dentre outros aspectos, a relevância desse estudo é a elaboração de um manual de orientação sobre avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa com o objetivo de auxiliar os docentes do referido componente curricular.

Apresentamos, assim, os trabalhos extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, cuja temática se associa de alguma forma com o enfoque dessa pesquisa. A análise desse levantamento evidencia a necessidade urgente de pesquisas sobre a avaliação da

aprendizagem de estudantes surdos na pós-graduação, visto que nenhum trabalho foi encontrado nessa área.

Este aspecto aponta para a originalidade da presente investigação. Em se tratando do enfoque específico desta tese que se propõe a investigar os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da pós-graduação, esta pesquisa é inédita. É notória a carência de trabalhos no campo dos estudos linguísticos que se proponham a investigar as avaliações aplicadas aos alunos surdos com o intuito de direcionar o trabalho docente, o que também justifica a relevância deste estudo.

Por extensão, acreditamos na necessidade de colaborar com os estudos sobre avaliação da aprendizagem dos surdos ao evidenciar certas lacunas observadas nas práticas avaliativas que não consideram adequadamente a sua condição linguística. Outra justificativa incide na urgência de contribuições com os aspectos da avaliação voltada aos surdos por meio de uma proposta que valorize o modo como esses estudantes mobilizam suas habilidades e reflitam o seu real desempenho a partir de um processo avaliativo incluído com uma metodologia de ensino que favorece o aspecto visual e considera as singularidades sensoriais e linguísticas.

Para contemplar a temática apresentada, a tese foi estruturada em sete seções. Após a introdução apresentada como primeira seção do estudo, damos continuidade a esta abordagem teórica, enfocando o processo avaliativo voltado a discentes surdos e ouvintes. Na próxima seção, apresentamos as nossas discussões sobre os estudantes surdos nos Programas de Pós-Graduação, os aspectos legais, os mecanismos de avaliação e os instrumentos avaliativos.

Como parte da fundamentação teórica, na quarta seção, argumentamos sobre a avaliação como uma ação contínua e os impactos na aprendizagem e desempenho de alunos surdos. Os aspectos metodológicos e a trajetória traçadas são apresentados na quinta seção. Na seção seis trazemos em pauta, a avaliação da aprendizagem no PPGEL – UFU em que apresentamos ao leitor a interpretação dos dados à luz do aporte teórico, da legislação vigente sobre a avaliação da aprendizagem de surdos e do Instrumento Conceitual para analisar a avaliação da aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e a contribuição da prática docente para uma avaliação a favor da aprendizagem.

Por fim, tecemos algumas considerações finais em que retomamos as perguntas norteadoras da presente tese e as possíveis respostas encontradas nesse percurso.

2 PROCESSO AVALIATIVO VOLTADO A DISCENTES SURDOS E OUVINTES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Esta seção da tese busca desenhar a evolução do conceito de avaliação. O desenho foi traçado à medida em que pontuamos os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento de uma avaliação da aprendizagem democrática e emancipadora. Em seguida, entre as perspectivas apresentadas sobre avaliação da aprendizagem, buscamos refletir sobre esse conceito à luz dos estudos linguísticos. Essa reflexão nos levou a discorrer sobre as funções da avaliação e, em continuidade, apresentamos uma questão que suscitou discussões em relação aos diferentes vieses que envolvem a avaliação de alunos surdos e ouvintes.

2.1 Avaliação: apontamentos introdutórios

A avaliação da aprendizagem tem se caracterizado como um objeto complexo e multifacetado. Dada essa configuração, muito se tem discutido acerca dessa temática nos diferentes níveis de ensino. Qual concepção de avaliação tem norteado as práticas docentes? O processo avaliativo voltado a discentes surdos e ouvintes é o mesmo? Quais práticas avaliativas têm sido aplicadas aos alunos surdos que contemplem a heterogeneidade em sala de aula? Estes têm sido alguns dos questionamentos que os pesquisadores de diversas áreas de atuação vêm tentando encontrar respostas. Embora as pesquisas relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos surdos ainda sejam incipientes, elas buscam apresentar reflexões que favoreçam essa discussão.

Ao tocar nesse ponto, a avaliação da aprendizagem, seja na educação básica, seja no ensino superior ou na pós-graduação, tem recebido cada vez mais holofotes de pesquisadores preocupados com essa pauta urgente. Entretanto, os processos avaliativos aplicados aos alunos surdos não têm recebido a devida atenção, conforme apontam as tímidas pesquisas realizadas nessa seara, como as apresentadas nos aspectos introdutórios desta tese, bem como na dissertação de Leite (2018).

Essa constatação ganha contornos mais severos ao considerar que no contexto da pós-graduação não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre avaliação de aprendizagem de aluno surdo. Some-se a isso que o processo avaliativo desses estudantes ocorre tendo a língua

majoritária como língua de instrução e, por consequência, também de avaliação. Sobre esse conceito, há de se considerar que nosso entendimento procede com o de Felice (2013, p. 48) ao conceber a “avaliação como parte integrante do processo de ensino aprendizagem e da formação dos estudantes”.

Para ressignificar o conceito de avaliação no contexto da educação dos surdos, em termos gerais, é preciso que as práticas avaliativas atuais considerem o ensino-avaliação-aprendizagem¹⁴ como parte intrínseca ao processo de formação desses estudantes à luz da aprendizagem crítico-reflexiva (Leite 2018). Uma abordagem reflexiva da avaliação valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima a aprendizagem a partir de uma relação com o saber. Assim, a tríade ensino-avaliação-aprendizagem em consonância com uma aprendizagem crítico-reflexiva não deve se resumir a um processo avaliativo que desconsidera a particularidade dos educandos. Ao contrário, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto das práticas avaliativas que requerem a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento da aprendizagem.

Percebemos, portanto, as múltiplas facetas que envolvem o processo avaliativo e a sua importância para todos os alunos, com ou sem deficiência, como um dos instrumentos para a efetivação de uma aprendizagem significativa. À medida que a avaliação se articula com os demais aspectos da aprendizagem, é possível considerar esse processo como dinâmico e em constante desenvolvimento para favorecer a tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem.

A compreensão dessa interface nos convida a refletir com Godoi (2019) sobre o desafio da avaliação da produção dos alunos surdos quando realizada de maneira equivocada, em termos de igualdade com os alunos ouvintes. Sobre isso, a pesquisadora destaca que

Em termos de avaliação [...] a produção de um aluno surdo não deve ser avaliada em comparação com a produção dos demais alunos ouvintes. O desenvolvimento do surdo deve ser avaliado tendo em vista a prática de ensino que foi desenvolvida, respeitando sua especificidade linguística e visual e comparando ele com ele mesmo para analisar os progressos e limitações (Godoi, 2019, p. 13).

A concepção errônea em termos da avaliação da aprendizagem de surdos e ouvintes, vai ao encontro do que defende Skliar (2003) ao pontuar que o currículo central nas instituições

¹⁴ Termo cunhado por Felice (2013).

ainda é desenvolvido sob a influência do mito da igualdade que se confunde com a mesmidade. Nessa perspectiva, prevalece a ideia de que todos são iguais. Isso se constitui como um importante desafio, uma vez que essa visão equivocada a respeito da avaliação pautada em uma suposta igualdade vai na contramão de uma educação que busca ser inclusiva.

O desafio está posto: encontrar possibilidades avaliativas que favoreçam a aprendizagem dos surdos em condições de igualdade com os ouvintes. Antes de avançar, é necessário refletir sobre o ato de avaliar. Esta reflexão constitui uma das principais propostas de discussão desta tese.

2.2 A evolução do conceito de avaliação

As concepções de avaliação evoluíram de acordo com o tempo. Em um passado não tão longínquo, era natural que os professores punissem fisicamente os estudantes pelos seus erros. Sobre isso, Luckesi (2022, p. 49) explica que a punição era realizada com “uma régua para bater num aluno que não respondesse com adequação às suas perguntas sobre uma lição qualquer. A quantidade de ‘palmadas’ dependia do juízo desse professor sobre a ‘gravidade’ do erro”. De encontro a essa perspectiva do erro como punição, as práticas avaliativas na atualidade devem considerar o erro como parte do processo de ensino e aprendizagem, como um indicador do que o aluno não aprendeu e quais aspectos precisam ser retomados para consolidar uma aprendizagem significativa.

Para melhor entendermos a evolução do conceito de avaliação à luz da perspectiva histórica, nos valem dos estudos de Vianna (2000) ao defender que a avaliação “surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa, o homem julga, isto é, avalia” (Vianna, 2000, p. 22). Nesse caminho, Canales (1999, p. 55) pontua que a avaliação pode ser entendida como uma necessidade e uma condição humana em que “a capacidade de avaliar é inerente à condição humana. Avaliamos diariamente todas as pessoas, valorizamos e tomamos decisões com relação a todos os aspectos e dimensões de nossa vida”.

Ao explicar sobre as origens da avaliação, Depresbiteris (1998) elucida que avaliação era denominada de docimologia, palavra que vem de *dokimé* e que, em grego, significa medida (nota). Essa teórica destaca que “A Docimologia era, portanto, a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular, dos sistemas de atribuição de notas e dos comportamentos dos

examinadores e dos examinados, tendo em Pierón, um estudioso francês, seu principal difusor” (Depresbiteris, 1998, p. 35).

Por sua vez, Luckesi (2011) afirma que o termo avaliar é oriundo do latim *valere*, que apresenta o significado de atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Nessa direção, o conceito de avaliação é formulado tendo em vista a necessidade de atribuir valor a algo. Para Depresbiteris (1998, p. 41), o ato de avaliar “não se encerra na configuração do valor atribuído ao objeto avaliado, exige uma tomada de decisão, seja ela favorável, seja desfavorável”. A partir dessas considerações, a avaliação se configura como um processo que objetiva desenvolver uma análise quantitativa sobre os dados como resultado do ensino e da aprendizagem, no sentido de orientar e auxiliar o docente na tomada de decisões em sua ação educativa.

A concepção de avaliação em sua origem pode ter influenciado, ainda na atualidade, a compreensão de avaliar é tão somente aplicar provas e atribuir notas. A relação tênue entre avaliação e testes foi defendida por diferentes pesquisadores. Depresbiteris (1998) destaca que Rice foi o precursor em desenvolver os primeiros testes objetivos para uso em pesquisas de alcance escolar. Em seus estudos, Rice destaca três pontos, a saber

[...] à construção, ao uso e à correção de testes objetivos; à construção, ao uso e à correção de testes dissertativos; e à busca de diferenças entre esses dois tipos de testes, na função de medir, avaliar, prever e classificar (Depresbiteris, 1998, p. 35).

Os programas de exames estaduais e regionais se tornaram possíveis devido às pesquisas de Rice que culminaram no desenvolvimento de testes objetivos. No caminho da evolução do conceito de avaliação, outros teóricos apresentaram importantes contribuições. Foi um educador estadunidense, Ralph Tyler, que inaugurou o desenvolvimento de uma teoria de avaliação de forma mais sistematizada, a partir de 1930.

Vianna (2000) explica que Tyler identificou a relevância da avaliação como área de estudos e pesquisas no âmbito da educação ao analisar se, ao final de um período, os objetivos pretendidos pelo professor foram alcançados ou não. A partir desse entendimento, o conceito de avaliar foi vinculado aos objetivos educacionais. As contribuições dos estudos de Tyler provocaram um grande impacto na literatura da avaliação ao propor atividades avaliativas “como escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre os desempenhos dos alunos com relação à consecução de objetivos curriculares” (Depresbiteris, 1998, p. 35).

Alguns pontos fundamentais dos estudos de Tyler são pontuados por Vianna (2000, p. 52) ao observar que “Os padrões de conduta na escola são, na realidade, os objetivos educacionais. O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos”. Nesse viés, a teoria de Tyler ainda se faz presente nas escolas ao apresentar influência behaviorista com metodologia de caráter quantitativo com vínculo à construção de objetivos comportamentais.

A avaliação quando atrelada aos objetivos comportamentais é concebida em uma perspectiva positivista que, por meio do treino e da experiência, busca provocar mudança de comportamento. Sobre isso, Tyler (1949) defende que avaliar pressupõe a verificação do grau em que mudanças comportamentais ocorrem. Em função desse aspecto, a avaliação demanda o julgamento dos comportamentos dos alunos, visto que o objetivo principal pretendido em educação é modificar tais comportamentos. Sob a premissa do positivismo, a aprendizagem é pautada na mudança de comportamento.

Essa visão corrobora para o entendimento de que para avaliar é preciso medir se houve ou não mudanças do comportamento dos aprendizes, o que é estabelecido como avaliação por objetivos, com uma metodologia de caráter racional e comportamental da avaliação. O paradigma proposto por Tyler foi ampliado e aperfeiçoado posteriormente por Bloom (1971), Gagné (1967), Mager (1962) e Popham (1973), que em seus trabalhos, mantiveram a estrutura e os pressupostos básicos do teórico norte americano.

A produção dos avaliadores estadunidenses influenciou as concepções presentes na área educacional no Brasil a partir de um paradigma positivista. Como indica Sousa (1998),

avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano. Para realizar uma boa avaliação, era preciso definir, em primeiro lugar, os objetivos em termos comportamentais e determinar, além disso, em que situação seria possível observá-los. Só poderia ser avaliado o que fosse observável, ou através de provas ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida (Sousa, 1998, p. 162).

Por questionar a profunda confiança em uma metodologia de caráter racional e comportamental da avaliação e rejeitar a orientação teórica predominante da avaliação educacional brasileira, Sousa (1998) buscou fundamentos em outros autores como Michael Scriven, Robert Stake, Daniel Stufflebeam, David Hamilton, Malcon Parlett e Barry MacDonald. A partir dos estudos de Sousa (1998), elaboramos o Quadro 3 com as principais contribuições dos teóricos que fundamentaram a sua pesquisa. É nossa intenção observar a

evolução do conceito de avaliação que influenciou a perspectiva qualitativa na avaliação da aprendizagem.

Quadro 3: Principais contribuições dos autores sobre avaliação

| | |
|---------------------------|--|
| Scriven (1967) | <ul style="list-style-type: none"> . A avaliação poderia ser não apenas "goal based", mas também "goal free"; . Apresenta em 1963 o conceito de avaliação somativa e formativa, causando impacto entre avaliadores brasileiros; . A avaliação de uma situação inclui o processo de interpretação do próprio avaliado. |
| Stake (1967) | <ul style="list-style-type: none"> . Avaliação envolve a emissão de juízos de valor dos especialistas em avaliação, dos professores e dos pais; . O avaliador deve coletar argumentos que permitem julgar o valor de um programa educacional. |
| Stufflebeam (1971) | <ul style="list-style-type: none"> . Avaliação como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para subsidiar a tomada de decisões; . Propõe um modelo avaliativo que envolve análise de variáveis de <i>input</i> de processo, de contexto e de resultados na relevância do processo de tomada de decisões. |
| Parlett e Hamilton (1977) | <ul style="list-style-type: none"> . Desenvolveram a avaliação iluminativa baseada no paradigma socioantropológico; . Foco na descrição e interpretação de um processo educativo; . A avaliação deve considerar como os objetivos estão sendo percebidos, vividos por aqueles responsáveis por sua execução. |
| MacDonald (1977) | <ul style="list-style-type: none"> . Introduz a classificação política dos estudos avaliativos; . Dependendo dos valores, objetivos e dos procedimentos utilizados por um avaliador, a avaliação poderia ser burocrática, autocrática ou democrática. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sousa (1998)

Os modelos avaliativos desenvolvidos à luz de uma abordagem de natureza mais qualitativa influenciaram as pesquisas de teóricos brasileiros que buscavam ampliar a temática. Assim, uma nova perspectiva de avaliação começa a se desenhar. Dias Sobrinho (2003, p. 24) explica que se trata da abordagem qualitativa na qual “a avaliação, nesse momento, desloca seu centro: dos objetivos para a tomada de decisões. Ao mesmo tempo, o paradigma positivista é questionado”. A partir da década de 1980, as contribuições da sociologia se tornam mais efetivas na área educacional. Sob essa nova perspectiva, Sousa (1998) explica que os estudos desenvolvidos buscam compreender a discriminação socioeconômica sofrida pelos alunos provenientes de camadas populares que culminava no fracasso escolar com maior taxa de evasão e repetência.

Os trabalhos produzidos a partir desse período buscam desenvolver uma proposta de transformação estrutural no que se refere à avaliação em uma perspectiva qualitativa. De acordo com Lima (1994, p. 72), os pesquisadores buscaram questionar “as limitações dos testes padronizados para se ter compreensão daquilo que o professor ensina e do que o aluno aprende”. A necessidade de avançar nas teorias avaliativas para oferecer condições que favoreçam a recuperação dos conhecimentos e a aprendizagem fez com que o estudo sobre avaliação ganhasse força a partir de pesquisas de diversos autores.

Inicialmente, discutiremos sobre a importância do pensamento de Paulo Freire para a avaliação da aprendizagem. Embora o educador não tenha tratado enfaticamente sobre essa temática em suas obras, a sua concepção de educação influenciou uma visão mais ampla do processo de avaliação. A perspectiva freireana compreende a avaliação como um processo contínuo e reflexivo, que deve ser usado para promover a conscientização, a aprendizagem e a transformação, e não apenas para medir o desempenho acadêmico.

Do ponto de vista de Freire (1982, p. 94), “a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática”. Abrindo outras possibilidades para se pensar a avaliação da aprendizagem como um processo dialógico que engloba os professores e alunos como participantes dessa ação, Freire sugere que a avaliação deve ser compartilhada.

Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação, Freire (1982b, 1992a, 1997) propõe uma educação democrática e emancipatória. Bezerra e Mani (2016, p. 182) elucidam que “Esta proposta de avaliação democrática difere da avaliação tradicional, pois rejeita a relação de dominação do educador sobre o educando”. Esse ponto de vista libertador e transformador parte do pressuposto que a avaliação deve ser compreendida como processo humano, como diálogo e como reflexão crítica, “que implica em saber dialogar e escutar, que supõe o respeito pelo saber do educando e reconhece a identidade cultural do outro” (Bezerra; Mani, 2016, p. 173).

Nesse viés, a avaliação não tem como objetivos a punição, ao contrário, ela é humanizadora, libertadora e transformadora. Para tanto, o professor necessita desenvolver um olhar acolhedor para os erros apresentados ao longo do processo que apontam os caminhos que devem ser retomados para sedimentar a aprendizagem. Nessa conjuntura, compartilhamos com Vasconcellos (2005, p. 57) que “o sentido maior da avaliação é avaliar para que os alunos

aprendam mais e melhor”. Esse objetivo primordial aponta para a uma avaliação pautada no diálogo, em que o educando é copartícipe na tomada de decisões.

A relação vital entre a docência e a avaliação é enfatizada por Freire (1992a, p. 83-84) ao pontuar que “o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva”. Sobre isso, o educador acrescenta,

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (Freire, 1992a, p. 83).

As posições assumidas por Freire estão presentes em sua teoria como resistência contra toda forma de opressão, inclusive quando se trata de uma avaliação autoritária. Freire defendia práticas democráticas de avaliação por meio de uma pedagogia crítica que favorece a relação entre avaliação e prática educativa. Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como parte do ciclo de aprendizagem problematizadora que promove a conscientização.

As características de uma avaliação freireana indicam que seja autêntica, formativa e participativa. Logo, os desafios e as implicações compreendem a superação da visão tradicional de avaliação e demanda uma formação de professores para avaliação a serviço da transformação social. Para tanto, se faz necessário considerar a subjetividade do educando durante a construção do seu conhecimento.

A proposta de uma educação libertadora, o cerne da pedagogia de Freire, dialoga com os pressupostos de uma avaliação em prol de uma intencionalidade democrática. A esse respeito, Freire (1997) destaca uma problemática:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (Freire, 1997, p. 116).

A educação dialógica freireana concebe a necessidade de se estabelecer uma avaliação pautada no diálogo que considere a função social da avaliação. Essa concepção de avaliação pressupõe a valorização do aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem e uma proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre professor e estudante. Nesse sentido, a avaliação demanda uma postura crítico-social que estimula o pensamento e a criticidade.

A construção de uma nova prática avaliativa denuncia que a educação deve mudar os métodos de ensino para que se tornem mais ativos e democráticos. Tal premissa indica que há alterações na concepção de avaliação. A esse respeito, Haydt (1988) observa que,

Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série pra outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos (Haydt, 1988, p.14).

Com isso, observamos que o conceito de avaliação da aprendizagem está atrelado a uma concepção pedagógica mais ampla. Em função disso, esse teórico apresenta quatro princípios básicos que devem nortear a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. No primeiro princípio, Haydt (2008, p. 13) explica que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, “portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando”. O segundo princípio considera que a avaliação é funcional, visto que é realizada em função de objetivos. Para Haydt (2008, p. 13) “avaliar o processo ensino-aprendizagem consiste em verificarem que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação”.

No terceiro princípio, Haydt (2008, p. 13) defende que a avaliação é orientadora, já que “não visa eliminar alunos, mas orientar o seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos”. Por fim, o quarto princípio concebe a avaliação integral, “pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo (Haydt, 2008, p.14). Os quatro princípios fundamentam a avaliação em sua dimensão orientadora, cooperativa e interativa que pressupõe a integração das ações pedagógicas de maneira a construir uma avaliação que constate progressos e dificuldades para reorientar o trabalho docente.

Mudanças de paradigmas no curso da história da educação vão influenciar enfoques diferenciados para a avaliação e promover algumas mudanças da prática educacional. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem como um processo interativo pode se configurar como um desafio para os professores. Em busca de possibilidades para lidar com essa problemática, concordamos com Luckesi (2011) ao defender que a avaliação da aprendizagem não deve ser compreendida como uma ação estanque. Ao contrário, ela é componente de algo mais amplo, o ato pedagógico.

Tal perspectiva demanda a necessidade de uma avaliação contínua, crítica e participativa que busca promover o desenvolvimento de quem vivencia o processo de aprendizagem. Para que ocorra a mudança da prática educacional nesse sentido, Vasconcellos (1997) destaca a necessidade da compreensão da avaliação como processo de conhecimento e não de uma ação isolada, como instrumento de poder compartilhado e como atitude de compreensão.

Ainda com Vasconcellos (1997), a avaliação é problematizada como ferramenta de discriminação e seleção social, ao reforçar as desigualdades. Para esse pesquisador, a avaliação na perspectiva tradicional desconsidera a diversidade de habilidades e os diferentes estilos de aprendizagem ao favorecer alguns em detrimento de outros. Vasconcelos (1997) defende a avaliação como instrumento de apoio ao desenvolvimento do aluno na promoção da equidade na educação. Para tanto, é preciso romper com a visão de que o conceito de avaliação se reduz à nota que garante a aprovação ou reprovação dos alunos.

No entanto, essa ruptura com a visão positivista tradicional se configura como um desafio. Carvalho (2018, p. 53), alerta que nesse processo podem ocorrer as chamadas “disfunções da prática avaliadora”, dentre as quais o linguista destaca:

- a) avaliação exclusiva de conteúdos conceituais;
- b) atribuição de “culpa” pelo fracasso escolar do aluno;
- c) entendimento de que apenas o aluno deva ser avaliado;
- d) desatenção ao processo, focando apenas nos resultados;
- e) recuperação como simples repetição das provas;
- f) foco da avaliação no que o aluno não sabe;
- g) redução da avaliação a uma nota (Carvalho, 2018, p. 53).

Essas disfunções precisam ser abandonadas do cotidiano escolar para promover uma avaliação contínua, crítica e participativa que não tenha ênfase nos resultados. Para a avaliação funcionar e cumprir o seu papel, Vasconcellos (1997) chama a atenção para alguns aspectos. O

primeiro pressupõe uma visão macro da avaliação em que um entendimento mais amplo da prática docente auxilia na compreensão das dificuldades do aluno. A educação na atualidade reclama por educadores que estejam comprometidos com mudanças que favoreçam a aprendizagem.

O segundo aspecto aponta para a importância da sala de aula como um espaço de conhecimento e transformação em que a avaliação ocorre de maneira contínua para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, o próximo aspecto tem a sua ênfase na avaliação processual que ocorre durante o acompanhamento das atividades e oferece suporte em momentos que os estudantes apresentam dificuldades. Para funcionar efetivamente, o professor deve aproveitar esses momentos para significar a aprendizagem do estudante, em vez de apenas julgá-lo.

Esse ponto nos leva ao último aspecto que considera a relação entre a avaliação e o sofrimento estudantil. Vasconcellos (1997) alerta que professores sensíveis percebem o estresse dos estudantes com as notas em virtude de uma visão tradicional que exclui, segrega e pune. Para romper com essa ótica punitiva que se configura como um desafio central na avaliação, Luckesi (2002) aponta para a necessidade de se promover uma avaliação como um ato amoroso.

Em suas palavras,

podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (Luckesi, 2002, p. 173).

A evolução no conceito da avaliação sob essa perspectiva afetiva, amorosa e acolhedora, é aquela que se lança na luta contra a interpretação da avaliação como sendo punitiva, segregadora e excludente. Nesse processo, a subjetividade do aluno é valorizada no decorrer da construção do conhecimento. Para que isso ocorra, Luckesi (2002, p. 81) explica que “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Em vista disso, o enfoque recai sobre a avaliação da aprendizagem do aluno e não sobre a avaliação dos resultados.

Para Luckesi, avaliar é diagnosticar e incluir. Não se trata de simplesmente aferir resultados, mas de dar o foco do diagnóstico em toda a conjuntura da avaliação de modo que se torne processual, dinâmica, inclusiva e democrática. Esse caminho demanda oferecer oportunidades de aprendizagens em que o erro seja considerado como percalços de travessia. Ao encontro desse pensamento, Carvalho (1997, p. 54) comenta que “não existimos para decretar fracassos, mas promover aprendizagens”. Ao pensarmos desse modo, o desafio de lidar com o erro na avaliação se transforma em possibilidade ao utilizar o erro como fonte de decisão sobre os novos caminhos a serem seguidos na construção do conhecimento.

Boa parte das práticas pedagógicas nas instituições escolares ainda confundem avaliação com testar e medir. Do ponto de vista de Haydt (1997, p. 289), testar é “verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes”; medir é “descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo”. De maneira sucinta, entendemos que examinar se trata de medir e classificar. Assim, enquanto os exames se inserem na perspectiva somativa e quantitativa, a avaliação da aprendizagem deve se conectar à perspectiva formativa e qualitativa.

Nesse sentido, parece-nos fundamental discutir esse ponto uma vez que, muitas vezes, a concepção engessada de avaliação que impera nos testes e exames não apresenta possibilidades de orientar a aprendizagem. No intuito de elucidar tal questão, ainda com Leite (2018), importa-nos ressaltar que

a avaliação que visa a mera atribuição de notas ao evidenciar os erros e as dificuldades como rejeição e punição não contribui para a aprendizagem do aluno. Ao contrário, a avaliação que informa o aluno e o professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, para que sejam tomadas novas ações para auxiliar o estudante a alcançar a aprendizagem de maneira efetiva, é uma avaliação na perspectiva formativa que atende às reais necessidades dos alunos (Leite, 2018, p. 64).

A partir dessa concepção, a avaliação da aprendizagem é não punitiva e vai além do objetivo de salientar erros e acertos. De acordo com Saul (2010, p. 49), a avaliação precisa ser útil para reorientar as práticas dos estudantes e “requer uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes”. Esse movimento pedagógico supõe o contrário dos pressupostos do modelo positivista e da visão tradicional da avaliação que tem o seu foco no resultado, e não na aprendizagem.

A avaliação em uma perspectiva progressista visa o acesso à informação para tomada de decisões no processo do ensino de maneira que favoreça a aprendizagem. Daí a necessidade de conhecer em que ponto o aluno está em sua aprendizagem e quais aspectos precisam ser retomados. Em vista disso, Zabala (1998) defende que é possível e necessário conhecer para ajudar. A avaliação nessa concepção apresenta uma visão dialógica que se compromete a desenvolver aspectos da formação integral do sujeito e necessita de um professor que trabalhe na perspectiva do sucesso. Isso vai depender da sua cosmovisão e de suas decisões pedagógicas.

Aqui vale um alerta de Carvalho (2018, p. 61): “o modo de ver a realidade dirige nossas ações”. Portanto, é necessário que o educador tenha uma visão pautada nas necessidades do educando no sentido de desenvolver uma avaliação que signifique a sua aprendizagem. O papel do avaliador ativo, em termos de processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos.

Nessa conjuntura, as afirmações de Hoffmann (2001, p. 46) indicam que

o significado da avaliação na escola deve ser completamente diferente de um processo que classifica, seleciona e exclui. No entanto, o que observamos no cenário educacional é que as práticas avaliativas durante o último século estiveram fortemente atreladas a algumas concepções de avaliação classificatória com a finalidade de privilegiar as melhores notas, classificando os alunos de acordo com o nível de aproveitamento (Hoffman, 2001, p. 46).

A noção da avaliação mediadora da aprendizagem de Hoffmann (2012, p. 13) defende que avaliar não é julgar, “mas acompanhar um percurso de vida do estudante, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. Entendemos com isso, que essa perspectiva da avaliação se entrelaça com o ensinar e com o aprender enfocando nas necessidades dos aprendizes, uma vez que busca propiciar condições para que a aprendizagem favoreça o seu desenvolvimento.

Isso significa, que, para essa pesquisadora, a avaliação precisa ser concebida não como um construto unitário ou isolado, uma vez que é constituída por práticas. E nesse percurso, na concepção de Hoffmann (2003), o erro não deve ser indicativo de punição para os aprendizes, uma vez que se configura como parte do processo de ensino-aprendizagem. Ao encontro dessa afirmação, Leite (2018, p. 79) entende que “Nesse processo, o professor deve rever as suas ações e planejamento de estratégias para subsidiar o aluno em sua busca pelo saber”. Logo, o

erro é parte constitutiva do ensinar-aprender-avaliar já que indica os pontos que precisam ser retomados para que se consolide a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação mediadora defendida por Hoffman (2003) pressupõe o erro como parte natural da aprendizagem, uma vez que errar possibilita aprender. A avaliação mediadora é um termo cunhado por Hoffmann (1993) que remete aos estudos de Vygostky (1993) sobre a importância da mediação em uma perspectiva dialética, com enfoque na possibilidade de aquisição do conhecimento. Fundamentada nas teorias construtivistas de Freire (2001), Piaget (1997) e de Vygostky (1993), Hoffmann (1993) defende como princípio de avaliação que todos os alunos aprendem.

Para essa pesquisadora, é preciso entender a lógica da mediação em todo o processo da aprendizagem, de maneira específica, os momentos avaliativos. Hoffmann (1994, p. 51) defende que “a avaliação mediadora ocorre a partir de uma análise qualitativa das aprendizagens, sustentada na reflexão teórica que lhe dá sentido”. Assim, a avaliação deve ocorrer com o objetivo de apoiar o aluno e contribuir para a construção do conhecimento.

Na lógica da autora, “o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo” (Hoffmann, 2005, p. 13). Importa destacar que são três intenções, e não três passos indicados como lógica ou sequência. A teoria de Hoffmann (1993, 2003, 2005, 2012) aponta para a intenção lógica da mediação e sua contribuição no processo do ensino e da aprendizagem, especificamente, da avaliação. A estudiosa considera que avaliar é “acompanhar as hipóteses que [...] [os estudantes] vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça” (Hoffmann, 2006, p. 75).

Essa ação educativa pressupõe a sala de aula como um ambiente dialógico em que o conhecimento é construído e compartilhado tanto entre o educador e o educando quanto entre os próprios educandos. A ambiência que favorece o diálogo na construção do conhecimento considera a avaliação, a depender da atividade desenvolvida, como um momento a ser compartilhado. As atividades avaliativas, nesse processo, têm por objetivo significar as experiências, valorizar as competências e identificar as lacunas de aprendizagem a serem mais bem trabalhadas.

A avaliação que pretende ser mediadora carece oportunizar aos alunos diferentes ferramentas e instrumentos que possibilitem expressar suas ideias e evidenciem o seu

desenvolvimento na aprendizagem. Para que a avaliação reflita as competências, as habilidades e as dificuldades dos educandos, é necessário que a ação mediadora signifique a interação pedagógica na promoção de oportunidades de aprendizagem.

Em seu estudo, Hoffmann (2003) propõe a necessidade de

oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias; oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadora; realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes; ao invés do certo /errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (Hoffmann, 2003, p. 56).

Uma prática controversa que ocorre nas avaliações é o enfoque na quantidade. Sob essa ótica quantitativa a nota é sobrestimada e todo o processo de aprendizagem é colocado em um lugar de menos valia. Para romper com essa visão que se constitui como um desafio, Hoffmann (2003) apresenta possibilidades acima mencionadas para que os momentos avaliativos sejam significados por meio de diferentes aspectos que favoreçam a compreensão das escolhas feitas pelo educando. A partir disso, é possível entender em que momento ele está em sua aprendizagem, identificar as lacunas e intervir com perguntas que vão direcionar e reorganizar a ação desenvolvida.

A intervenção pedagógica que favorece a observação do que está sendo realizado contribui para a análise e compreensão das estratégias que deverão ser utilizadas a favor da avaliação e da aprendizagem. A mediação que se vale da ação provocativa do professor fornece meios e subsídios para que o aluno reorganize o pensamento e reflita sobre as escolhas feitas. Nessa perspectiva, ensinar-avaliar-aprender ocorrem em consonância. Sobre esse assunto, Hoffmann (1994) aponta para a necessidade que o acompanhamento do processo de construção de conhecimento

implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de

elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas (Hoffmann, 1994, p. 57).

A teoria de Hoffmann aponta que o acompanhamento e o diálogo se tornam imprescindíveis em um processo avaliativo que não esteja à parte do ato de educar. Para que isso ocorra, as provocações e os questionamentos feitos pelo professor têm a finalidade pedagógica de (re)direcionar o aluno em seu caminho da aprendizagem. Partindo desse argumento, a autora apresenta os modos de compreensão sobre aprender e avaliar, e a partir dessas concepções, como podem ser compreendidos os termos acompanhamento e diálogo.

Para elucidar a teoria de Hoffman (1994), sistematizamos o Quadro 4 sobre aprender e avaliar à luz dos seus estudos.

Quadro 4: Aprender e avaliar

| APRENDER | AVALIAR |
|--|--|
| Aprendizagem significa modificação de comportamento que alguém que ensina produz em alguém que aprende. | <ul style="list-style-type: none"> . Avaliação significa o controle permanente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor; . Dialogar é perguntar e ouvir respostas; . Acompanhar significa estar sempre junto para observar e registrar resultados. |
| Aprendizagem significa descobrir a razão das coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções. | <ul style="list-style-type: none"> . Avaliação significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido; . Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto do conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber; . Acompanhar é favorecer o “vir a ser”, desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Hoffman (1994, p. 58)

É curioso perceber como a compreensão desses termos relacionados à aprendizagem e à avaliação podem causar impacto, positivo ou negativo, na ação docente. A ação mediadora deve ser concebida de modo a favorecer a aprendizagem do educando com apontamentos e direcionamentos assertivos a partir da observação atenta do educador. É o que Hoffmann (1994) denomina de ação-reflexão-ação em que os questionamentos e a intervenção mediadora do

educador buscam instigar a reflexão do educando na tomada de decisões para favorecer o desenvolvimento de estratégias.

Nas palavras de Hoffmann (1994), é preciso que ocorra

reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (Hoffmann, 1994, p. 18).

Ao trabalhar as potencialidades dos educandos ao favorecer o processo de construção de conhecimentos, o educador propõe uma avaliação que favorece a interação entre ele e o aprendiz em busca de um mesmo objetivo, a aprendizagem. Uma avaliação que põe o foco nos processos e não somente no resultado, propõe uma ruptura com a visão tradicional e punitiva. Ao contrário, a avaliação em uma perspectiva emancipatória busca detectar os avanços e as dificuldades dos estudantes para dar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades educativas dos aprendizes.

Ao percorrer, ainda que sucintamente, a evolução do termo avaliação, buscamos entender as práticas avaliativas presentes na atualidade. Ao que parece, a maioria das instituições brasileiras de ensino ainda desenvolvem uma avaliação sob a perspectiva tradicional em que o enfoque recai sobre o produto. A lógica parece simples: se não há, em cursos de formação de professores, uma disciplina que trate especificamente sobre avaliação da aprendizagem, é possível que os professores avaliem os seus alunos da mesma maneira que foram avaliados em sua trajetória educacional. Nesse aspecto, Felice (2013) destaca que os professores consolidam e reproduzem as mesmas práticas avaliativas a que foram submetidos.

A problemática está posta: mais do que detectar os desafios é preciso propor possibilidades. Criticar que as práticas avaliativas não favorecem a aprendizagem dos estudantes não vai resolver a questão. Uma formação docente que propõe uma avaliação da aprendizagem que favoreça o desempenho das habilidades dos alunos carece estar presente nos currículos de formação de professores nas instituições formadoras, nos cursos de aperfeiçoamento, nas escolas e no plano político pedagógico. É necessário formar para avaliar.

De maneira específica, no contexto da avaliação da aprendizagem de alunos surdos, foco desta investigação, os desafios são acentuados pela falta de formação dos docentes que frequentemente desconhecem o que é a surdez e o impacto que ela causa na educação desses estudantes. Os processos avaliativos equivocados e assistemáticos que são aplicados aos surdos

prejudicam significativamente sua aprendizagem. Para enfrentar esse desafio, é essencial desenvolver processos avaliativos que atendam às necessidades linguísticas e sensoriais dos surdos. Com Godoi e Leite (2019) ressaltamos que a necessidade do surdo é linguística e isso requer uma avaliação específica para o êxito nos processos avaliativos, de ensino e de aprendizagem.

Em função disso, apresentamos as nossas reflexões que abarcam os estudos sobre avaliação à luz da linguística.

2.3 Diálogos entre linguística e avaliação da aprendizagem

A perspectiva que assumimos aqui é a de que o conceito de avaliação e suas práticas não deve ser concebido de maneira fragmentada como se fosse um assunto somente da área de estudo da educação e/ou da linguística. Ao buscar refletir sobre os desafios e as possibilidades da promoção de uma avaliação em condições de igualdade para discentes surdos e ouvintes, é fundamental apresentar a contribuição dos estudos linguísticos.

Filho e Silva (2016, p. 7) alertam que “o papel da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas, apesar de muito importante, pode estar sendo subestimado por grande parte dos profissionais envolvidos neste processo”. Em seus estudos, os linguistas apontam que a avaliação punitiva como remédio para o erro é responsável por instrumentos de avaliação como um processo de tortura em que os professores ameaçam seus alunos e nada contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem.

Essa visão equivocada da avaliação como punição parece permear as práticas avaliativas atuais aplicadas tanto aos alunos surdos quanto aos ouvintes. No caso da avaliação da aprendizagem de surdos, Godoi e Leite (2019, p. 228) chamam a atenção que a diferença recai “também no perfil do aluno, sendo que o ensino para o surdo deve ter sempre a Libras como língua de instrução e requer uma prática mais pautada nos aspectos visuais e culturais do surdo”. Diante desse desafio, surge outro problema de mais complexidade, quando o educador se propõe a aplicar o mesmo processo avaliativo para surdos e ouvintes, esperando que o resultado seja o mesmo.

Na acepção proposta nesta tese, concordamos com Marcuschi (2004, p. 44) quando a linguista defende que “avaliar é a ação processual de construir um valor provisório para o ser focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas”.

Nessa perspectiva, entendemos que os diferentes tempos e ritmos da aprendizagem dos educandos devem ser considerados ao longo do processo avaliativo. Em vista disso, a avaliação não é concebida como um momento isolado e somente para o diagnóstico de erros e acertos. Ao contrário, o ato de avaliar é indissociável do ato de ensinar e de aprender.

Esse pensamento ganha significado também com Fidalgo (2004) ao defender que a avaliação compreende uma função além do processo de ensino e aprendizagem. Para essa teórica,

avaliar **É** (assim maiúsculo e enfatizado) ensinar-aprender, tanto quanto ensinar-aprender **É** avaliar. Os dois processos ocorrem concomitante e constantemente em sala de aula, como na vida. É nesse sentido que a avaliação pode ser chamada de mediada pela linguagem e mediadora da aprendizagem (ou mediad(or)a) (Fidalgo, 2004, p. 9).

Essa forma de olhar a avaliação vai ao encontro dos pressupostos de Carvalho (2018, p. 8), em que o teórico enfatiza que “**avaliar é educar**, é uma ação contínua que não pode ser separada do ato educativo simplesmente porque faz parte dele”. Sob esse enfoque, a avaliação não ocorre em momentos isolados e fragmentados, já que se desenvolve em sincronia com o ato de educar. No entanto, para que isso ocorra, Carvalho (2018, p. 8) alerta que “é preciso saber o que avaliar, como avaliar, quando avaliar e com quais finalidades avaliar”. Com isso, o que desejamos destacar, é o reconhecimento de que a avaliação apresenta aspectos pedagógicos que são suplantados no processo avaliativo que prioriza a aferição de resultados.

Como possibilidade frente a esse desafio, buscamos refletir sobre os estudos de linguistas que consideramos marcantes para propor uma avaliação que favoreça a tomada de decisões em prol de uma aprendizagem significativa. No âmbito da Linguística Aplicada, doravante LA, os trabalhos de Scaramucci e seus orientandos (2004) apresentam importantes contribuições para a intersecção avaliação, educação e LA.

Não pretendemos neste trabalho discutir sobre o que é LA. Contudo, apresentamos uma definição que dialoga com o estudo proposto nesta tese. Em nossa investigação, concordamos com Gomes e Felice (2016) ao citarem Freitas e Silva (1998) para destacar que a LA

engloba assuntos que são de natureza aplicada, focalizam a linguagem do ponto de vista processual, são de natureza interdisciplinar e mediadora, envolvem formulação teórica, utilizam métodos de investigação de base positivista (mais na década de 80) e interpretativista (Gomes; Felice, 2016, p.147).

Essa concepção se alinha à de Moita Lopes (2006, p. 97) ao entender a LA “não como disciplina, mas como área de estudos”. A partir dessa consideração, entendemos que a LA deve ser interdisciplinar e com isso, ela vai conversar com outras áreas de estudos com uma análise dos fatos à luz da linguística. No caso da avaliação da aprendizagem e seus processos, foco desta tese, é preciso beber nas fontes da Educação, conforme discutido anteriormente a partir dos trabalhos apresentados.

Tal como Fernandes (2001, p. 39), consideramos que “o avaliar deve ser um acompanhar, um analisar, um pensar, um atender. Um momento de descanso para pensar no que viemos realizando, em como nos sentimos e o que estivemos fazendo”. Esse processo é permeado por desafios que demandam “uma espécie de transição do tradicional para a avaliação formativa” (Felice, 2013, p. 73). Para que isso ocorra, a linguista propõe uma metodologia adotada por ela em uma disciplina ministrada no contexto de formação de professores para promover práticas avaliativas na perspectiva crítico-reflexiva no ensino de línguas.

Para essa teórica, “(...) por se tratar de uma disciplina focada na formação do futuro profissional de Letras, avaliação deve ter um papel fundamental e precisa ser reconhecida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem” (Felice, 2013, p. 69). Pautando-se no conceito de avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, o ensino e a avaliação devem ser regidos por uma mesma abordagem (Scaramucci, 1997).

Temos refletido bastante sobre a perspectiva da avaliação que ocorre em momentos estanques, isolados do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que é preciso colocar em prática uma avaliação crítico-reflexiva que se vale de todos os momentos do ensinar e do aprender para avaliar. Nas palavras de Antunes (2008),

a avaliação não se pode reduzir a um momento pontual, inteiramente do presente, que acontece num dia certo, com data marcada, que se esgota na resolução de umas questões e que culmina com a entrega das notas, depois do que tudo continua como antes — em direção ao resto do programa -, na mesma rotina de aulas, como se nada tivesse vindo à tona nas avaliações feitas. Nessa redução de perspectiva, o aluno nem percebe que, em dias de prova, seu processo de aprendizagem está sendo avaliado, como não percebe ainda que, em momentos de avaliação, também se aprende. Ele, simplesmente, aceita submeter-se à prova — “que tem que ter” (nas palavras de um aluno) — e, daí, esperar o resultado, quantificado numa nota, a qual, se for alta, pode até dispensá-lo de estudar nos próximos meses ou; pode ainda indicar que ele, de agora em diante, não precisa estudar tanto. Isto é, a prova totalizou as operações de avaliação, e a nota totalizou a indicação do quanto prosseguimos ou não no percurso da aprendizagem (Antunes, 2008, p. 166).

Percebemos, desta forma, que a avaliação como apresentada aqui abandona em muitos aspectos a visão positivista e tecnicista que por vezes ainda conseguimos perceber nas práticas avaliativas tradicionais. Como possibilidade frente a esse desafio, nossa visão de avaliação se alinha à de Felice (2103) ao propor uma avaliação que compartilha o poder com os aprendizes ao permitir que eles participem na decisão e na elaboração do plano de avaliação, que tenham oportunidade de contribuir para uma avaliação como parte integrante do seu processo de formação. Nessa ótica, ainda que ocorra um momento específico para a realização de determinadas atividades avaliativas, elas fazem parte do processo de aprendizagem de maneira natural, e não são concebidas como instrumento de testagem e de classificação.

Essa proposta vai ao encontro dos estudos de Fidalgo (2007, p. 290) que defende uma avaliação como uma “atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos”. Essa concepção de avaliação pressupõe a coparticipação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem a partir de uma prática reflexiva. Continuamos a acreditar que o conhecimento sistêmico tem a sua importância no trabalho docente, no entanto, as nossas pesquisas em LA apontam para outras possibilidades frente aos desafios, outras trajetórias para que a avaliação ocorra de maneira reflexiva, contextualizada, visando uma função emancipadora e democrática em igualdade de oportunidade para todos.

No enfrentamento das problemáticas no que refere à educação dos surdos, a LA pode apresentar contribuições à medida em que

pode ajudar os educadores a diferenciar entre alunos com necessidades especiais genuínas e aqueles cujas notas baixas nas avaliações são mais prováveis de ser resultado de sua competência linguística ainda em desenvolvimento em casa ou em outro idioma. (Hall; Smith; Wicaksono, 2011, p.168).

Com o foco na avaliação dos surdos, os desafios são significados por sua condição linguística, no caso dos que têm a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. No sentido de deslocar o foco do problema em busca de possíveis respostas, Albres (2012, p. 121) enfatiza que “o processo de avaliação, de identificar os obstáculos ou as dificuldades que impediram as aquisições, é contínuo e favorável à aprendizagem dos alunos surdos”. Observamos que essa perspectiva também é favorável à

aprendizagem de todos os estudantes, já que propõe a identificação das lacunas para promover condições de superá-las e buscar novos caminhos para o desenvolvimento das habilidades.

Do mesmo modo, a avaliação colaborativa entre professor e alunos, alunos e alunos, é fundamental para a promoção de um processo avaliativo que ocorra de modo horizontal e em condição de igualdade de oportunidades. Conforme apontam Godoi e Leite (2019),

ao considerar a multiplicidade do processo avaliativo para os surdos, a educação deve visar a práticas que se desenvolvam de maneira contínua, dinâmica e investigativa. Contínua, ao observar o desenvolvimento do aluno através de avanços, dificuldades e possibilidades no processo de aprendizagem. Dinâmica, ao utilizar diferentes instrumentos que refletem sobre os resultados e consideram a participação do aluno. Investigativa, visando ao mapeamento de dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno que oferece subsídios para os profissionais refletirem sobre a sua prática pedagógica (Godoi e Leite, 2019, p. 223).

Essas considerações evidenciam a necessidade de considerar o aluno surdo, e de maneira geral, todos os alunos, como sujeitos centrais da avaliação. Esse percurso demanda a elaboração de diferentes instrumentos para a tomada de decisão visando à totalidade da aprendizagem. Buscamos refletir sobre isso mais adiante quando tratamos dos instrumentos de avaliação e dos processos avaliativos aplicados aos surdos e aos ouvintes.

A reflexão sobre as implicações e limitações aqui suscitadas apontam para a necessidade de nós, linguistas, contribuir com os estudos sobre avaliação da aprendizagem em uma concepção democrática e emancipatória, como possibilidade frente aos desafios apresentados. A nossa intenção é favorecer a ruptura de uma visão tradicional, punitiva e excludente. Para tanto, se faz necessário refletir sobre as funções da avaliação. É o que propomos a seguir.

2.4 Os três momentos da avaliação

Scallon (1988) explica que a distinção entre os diferentes objetivos e funções da avaliação foram estabelecidos em 1967 por Scriven ao inaugurar os termos “avaliação somativa” e “avaliação formativa”. Essa primeira proposta de tipologia de avaliação foi utilizada para designar metodologias de avaliação de currículo. Pouco depois, essa diferenciação foi adequada para a avaliação da aprendizagem, o que deu origem à especificação das funções, ou modalidades, de avaliação.

Fernandes (2006) discorre sobre esse período em que surgiu o termo avaliação formativa, que

tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX [...], pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje [...]. No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (Fernandes, 2006, p. 22-23).

A partir da interação com o educando, o educador promove uma avaliação a serviço da aprendizagem e busca “melhorar o processo enquanto ele se desenvolve agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino” (Dias Sobrinho, 2003, p. 24-25). Essa concepção indica que a avaliação deve ser tomada como fonte de informação para o educador sobre o progresso das aprendizagens dos educandos. Isso somente será possível se a avaliação cumprir a sua função diagnóstica como instrumento de compreensão do estágio da aprendizagem em que se encontra o aluno (Luckesi, 2002).

Nesse aspecto, concordamos com Carvalho (2006) em relação à noção de avaliação diagnóstica ao elucidar que

as três instâncias (ou tipos) de avaliação tradicionalmente conhecidas, são, na verdade, *três momentos* do processo de verificação da aprendizagem. Dizer de uma avaliação inicial diagnóstica, depois de uma outra avaliação processual formativa e, por último, uma avaliação final somativa não faz sentido, pois, o que há, de fato, considerando-se o processo educativo por completo, são TRÊS MOMENTOS de se avaliar e os três são, igualmente, momentos de Avaliação Diagnóstica (Carvalho, 2016, p. 26).

Isso indica que a Avaliação Diagnóstica vai ocorrer nos três momentos: início, meio e fim, com o objetivo de orientar rotas de aprendizagem. O linguista chama a atenção para o fato de que “não é um caso de substituição de uma nomenclatura por outra, simplesmente. Trata-se de dar o foco do Diagnóstico a todos os momentos de avaliação, porque sempre é tempo de aprender com os resultados para readequar os recursos pedagógicos” (Carvalho, 2016, p. 27).

Defendemos o conceito de avaliação diagnóstica de habilidades na coleta de informações que acontece nos três momentos da avaliação. Nesse ponto, nos aliamos à Luckesi (2011) ao pontuar que

no que se refere à avaliação da aprendizagem, cabe o uso da avaliação de acompanhamento, uma vez que aprendizagem é ação de aprender realizada pelo educando, cujo resultado final é a aprendizagem satisfatória, contando com o suporte do ensino – objeto da ação e do investimento do educador (Luckesi, 2011, p. 174).

Do mesmo modo que o autor, sustentamos que a avaliação da aprendizagem requer uma postura de acompanhamento do educador antes, durante e depois de um período específico de ensino e aprendizagem. Com Carvalho (2016, p. 28) nos importa salientar que, embora a avaliação se configure como diagnóstica, ela também assume as características que, comumente, “são delegadas à do tipo formativo (processual) e à do tipo somativo (final)”. Nessa linha de pensamento, a avaliação pressupõe a articulação das funções diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem.

É nesse sentido que buscamos refletir sobre a complementaridade entre os três tipos de avaliação e as suas referidas funções. As diferentes variáveis apontadas no quadro elaborado por Cunha (1998) apresentam a avaliação da aprendizagem a partir de uma visão formal que se estrutura em razão de uma demanda social. Com isso, assume formas e funções diversas ao se relacionar com as variáveis. A problemática nesse caso, de acordo com Hadji (1989) é que as questões são equiparadas, contudo, não se situam em um mesmo plano. A partir da provocação de Hadji, Cunha (1998) alerta que

de fato, não é possível responder adequadamente a perguntas metodológicas como “o que avaliar?” sem, em primeiro lugar, ter respondido às questões primordiais que permitem definir o sentido da ação, isto é, “para quem avaliar? para quê? em vista do quê?” (Cunha, 1998, p. 114).

Nesse ponto, concordamos com o autor ao destacar as questões norteadoras do processo de avaliação quando o enfoque recai na promoção da aprendizagem. Para tanto, buscamos refletir sobre as variáveis da avaliação sistematizadas na Figura 2 com adaptação de Cunha (1998) a partir das proposições de Maccario (1988).

Figura 2: Variáveis da avaliação

| USUÁRIOS (Para quem?) | AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO SOCIAL (Administração escolar, pais, sociedade...) | | | AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO PEDAGÓGICA (Professor, aluno, grupos de alunos...) | | |
|--------------------------|--|--|-------------------------------|--|--|---------------------------------|
| | OBJETIVOS (Em vista do quê?) | Orientar a ação | Validar a ação | Validar, certificar | Conceber a ação | Regular a ação |
| FUNÇÕES (Para quê?) | Prognosticar chances de sucesso | Estabelecer avaliações intermediárias | Estabelecer um controle final | Analisar a situação | Melhorar condições de ens./aprend. | Identificar efeitos da formação |
| OBJETO (O quê?) | Aptidões, capacidades, potenciais | Competências, conhecimentos adquiridos (produto) | | Perfil inicial | Processos de produção, interações aluno/situação de aprendizagem | Transformações ocorridas |
| MODALIDADES (Como?) | Avaliação prognóstica | Avaliação somativa (interna ou externa) | | Avaliação diagnóstica | Avaliação formativa | Avaliação somativa (interna) |
| MOMENTO (Quando?) | Antes | Durante | Depois | Antes | Durante | Depois |

Fonte: Cunha (1998, p. 115)

As informações apresentadas possibilitam uma visão macro do conjunto no sentido de observar “os dois tipos de usos reservados à avaliação da aprendizagem: a avaliação com destino social e a avaliação com destino pedagógico” (Cunha, 1998, p. 114). Ao passo que os resultados do primeiro tipo são transformados em notas, conceitos, médias, certificados e diplomas com o objetivo de utilização pela administração escolar, de modo geral, os resultados do segundo tipo de avaliação permanecem no âmbito de sala de aula como subsídio ao trabalho docente e aos parceiros da relação pedagógica, quais sejam, os alunos.

É nessa perspectiva que alinhamos a nossa investigação de modo que a coleta de dados como resultado do processo avaliativo cumpra a sua finalidade pedagógica. Essa dimensão pedagógica da avaliação dialoga com os pressupostos de uma pedagogia progressista. Para compreender o lugar que a avaliação ocupa nas pedagogias tradicional e progressista, buscamos refletir com Libâneo (1992), conforme quadro apresentado abaixo, no qual estruturamos os aspectos relevantes do seu estudo para apresentarmos as diferenças entre a pedagogia tradicional e a progressiva.

Quadro 5: Pedagogia tradicional x progressista

| PEDAGOGIA TRADICIONAL | PEDAGOGIA PROGRESSISTA |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> . Avaliação somativa . Foco no conteúdo . Individualismo . Classificação e seleção . Ausência de reflexão crítica | <ul style="list-style-type: none"> . Avaliação formativa . Foco no desenvolvimento integral do aluno . Cooperação . Reflexão crítica . Democratização |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Libâneo (1992)

Conforme a síntese apresentada a partir dos estudos de Libâneo (1992), observamos que a avaliação reprodutivista apresenta características alienadoras, fundamentada pela pedagogia tradicional liberal. De encontro com essa perspectiva, a avaliação progressista se alinha aos aspectos da avaliação formativa com enfoque na promoção das aprendizagens dos educandos ao se valer da avaliação para gerar situações de ensino sob o viés da transformação.

Libâneo (1992) argumenta sobre as funções da avaliação da aprendizagem já mencionadas, como diagnóstica, formativa e somativa. A função diagnóstica propicia condições para um levantamento prévio dos conhecimentos necessários a serem aprofundados; a função formativa permite ajustes ao longo do processo; e a função somativa verifica se os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem. Além dessas três funções apontadas, o teórico acrescenta a avaliação pedagógica que orienta a prática do ensino.

Pretendemos, portanto, expor de maneira sucinta as características da avaliação diagnóstica, somativa e formativa, em que, posteriormente, daremos destaque à avaliação que vinculamos esta tese. Nesse ponto, importa-nos salientar que a concepção de avaliação que defendemos considera as funções da avaliação somativa e formativa a partir de uma perspectiva diagnóstica que permeia todo o processo no sentido de reorientar rotas de aprendizagem.

Agora, no Quadro 6, apresentamos a síntese de Leite (2018, p. 44) com as funções, objetivos e instrumentos da avaliação.

Quadro 6: Funções da avaliação

| Funções da avaliação | Foco | Apontamentos | Objetivos | Instrumentos |
|----------------------|---|---|---|---|
| Diagnóstica | . Foco nas capacidades do aluno antes de iniciarem processo de ensino/aprendizagem. | . Capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem. . Presença ou ausência de habilidades e pré- | . Averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser | . Questionários . Anamneses (entrevistas com a intenção de ser um contato inicial para |

| | | | | |
|------------------|---|---|--|--|
| | | requisitos. . Identifica causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. | propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. . Amenizar dificuldades futuras. . Resolver situações presentes. | diagnosticar necessidades educativas). . Relatos de experiências vividas. |
| Formativa | . Foco na aprendizagem. . Foco nas competências. . Ensino centrado na qualidade (percepção do mundo, interação e criatividade). | . Se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. . Orientação tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, através de mecanismos de feedback. . Permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. | . Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. | . Autoavaliação . Feedback . Avaliação dos pares . Co-avaliação . Diário reflexivo . Seminários . Avaliação do componente curricular . Avaliação da prática de ensino . Resenhas . Resumos . Refação da atividade/prova . Portfólio |
| Somativa | . Foco na promoção do aluno. . Foco nas provas. . Ensino centrado nas provas e exames. | . Determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem. . Permite outorgar uma qualificação que, por suavez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. . Função creditativa. | . Ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. . Balanço final (visão do todo). | . Prova escrita . Prova oral . Testes |

Fonte: Leite (2018)

Observa-se, no quadro 6, que as três funções da avaliação podem se manifestar de maneiras distintas quando consideradas de maneira isolada. Contudo, as considerações até aqui tecidas nos remetem a outro deslocamento proporcionado pela intenção que se tem ao avaliar. Quando a intenção tem como objetivo a classificação ou tão somente a atribuição de notas sem considerar a dimensão do processo avaliativo, ela não contribui para a tomada de decisões.

A despeito dos diferentes conceitos e aplicações do conceito de avaliação, interessa-nos aqui a avaliação a serviço da aprendizagem. Concordamos com Carvalho (2018), quando ele propõe

não três tipos de avaliação, mas uma avaliação diagnóstica em três fases distintas e interligadas: a avaliação diagnóstica realizada sempre no início de um processo, etapa letiva ou didático-pedagógica; a avaliação diagnóstica realizada no transcurso de um processo, cujo objetivo principal será reorientar rotas de aprendizagem, a partir da verificação das habilidades já adquiridas, em desenvolvimento e consolidadas e, finalmente, outra avaliação diagnóstica, conclusiva de uma etapa ou ciclo (Carvalho, 2018, p. 57).

Com base nessa argumentação, o objetivo da avaliação diagnóstica norteadora de três momentos distintos será identificar as aprendizagens desenvolvidas no período referente a cada avaliação como ponto de partida para a próxima etapa. Nossa experiência, estudos e pesquisas indicam que a avaliação diagnóstica das habilidades oferece a oportunidade de uma coleta de informações que reflete o real desempenho dos alunos.

Em consequência disso, a tomada de decisões se dará a partir de situações reais de aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação cumpre a sua função diagnóstica, mas também assume as características do tipo formativa (processual) e do tipo somativo (final). Aí se insere a avaliação que o enfoque recai no diagnóstico em todos os momentos de avaliação de modo que seja possível readequar os recursos pedagógicos de acordo com as necessidades apontadas pelos estudantes.

Ao pensarmos desse modo, concordamos com Luckesi (2011, p. 171) que “o ato de avaliar é um ato de investigar, enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade”. Assim, consideramos a avaliação como ferramenta investigativa capaz de identificar o estágio de aprendizagem dos alunos avaliados. Além disso, ela é fundamental para apontar o desenvolvimento das habilidades dos alunos e os aspectos que necessitam de mais trabalho para consolidar a aprendizagem.

O problema que se coloca é que, muitas vezes, nas instituições escolares, a avaliação da aprendizagem é balizada por uma ótica tradicional legitimada por práticas excludentes de avaliação. Tais práticas avaliativas, perpassadas pela ótica somativa que avalia com o foco nos resultados, faz com que os alunos não tenham oportunidade de mostrar o seu real desempenho. Como possibilidade frente a esse desafio, a avaliação requer uma abordagem dialógica. Para que os propósitos educativos venham a ser alcançados, torna-se fundamental o diálogo entre professor e aluno na construção do conhecimento.

No bojo das noções de avaliação, o conceito de avaliação diagnóstica está atrelado à função formativa que seja dialógica, mediadora, participativa, autêntica, democrática e que propicie condições de avaliar para conhecer. É nesse caminho que nos propomos a refletir sobre as diferentes propostas de avaliação formativa apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7: Diferentes propostas de avaliação formativa

| Proposta de Avaliação | Definição | Características |
|---|---|--|
| <i>Avaliação dialógica</i> Romão (1998) | Enfatiza o diálogo entre os professores e alunos, e se fundamenta nas concepções da escola cidadã e da educação libertadora. | <ul style="list-style-type: none"> . Busca conhecer as necessidades, as potencialidades, os limites e os ritmos de aprendizagem dos alunos; . Propicia ao professor uma reflexão do processo educativo; . Direciona e retroalimenta o processo a partir da análise conjunta entre professor e aluno sobre os resultados obtidos. |
| <i>Avaliação mediadora</i> Hoffmann (2001) | Fundamentada nos estudos de Piaget e Vygotsky, a avaliação mediadora busca enfatizar a interação e a mediação no processo de construção do conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> . Ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem como um percurso; . O planejamento das atividades pedagógicas é realizado com base nas necessidades e interesses dos alunos; . A característica classificatória ou seletiva não reside no instrumento de avaliação, mas na finalidade que o professor emprega na coleta de dados a partir das respostas dos alunos. |
| <i>Avaliação para conhecer</i> Álvarez Méndez (2002) | Avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar é deliberar, é racionar, é aprender. quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados (Álvarez Méndez, 2002, p. 63). | <ul style="list-style-type: none"> . Insere-se fortemente na perspectiva de avaliação formativa; . Busca conhecer para garantir o desenvolvimento e a evolução dos aprendentes; . Estimula os processos de autoavaliação e coavaliação; . Promove a reflexão sobre os critérios de avaliação; |

| | | |
|--|---|--|
| | | . Está a serviço da formação do aluno. |
| <i>Avaliação participativa</i> Diligenti (2003) | A avaliação participativa estimula a co-responsabilização avaliativa entre professores e estudantes. | . Busca resgatar a união, a solidariedade, a humanização, a co-responsabilização e a consciência social; . Atua a serviço das aprendizagens dos alunos; . Promove a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação. |
| <i>Avaliação democrática</i> Batalloso (2003) | A avaliação democrática tem a função de assegurar a possibilidade de refletir e questionar criticamente as práticas usadas pelos agentes que intervêm nos processos (Batalloso, 2003, p. 50). | . Caracteriza-se pela transparência ao informar o aluno a respeito de sua evolução do seu processo de aprendizagem e dos critérios utilizados na avaliação; . Auxilia o professor na organização ou na recondução do processo de ensino-aprendizagem; . Concilia as funções formativa e somativa da avaliação; . A coleta de informações ocorre com a efetiva participação dos alunos por meio de instrumentos diferentes; . Enfoque na participação dos alunos. |
| <i>Avaliação formativa-reguladora</i> Silva (2004) | A avaliação formativo-reguladora tem como principal função coletar informações referentes a diversos aspectos que afetam a aprendizagem dos estudantes. | . Selecionar e produzir instrumentos de avaliação que considerem a natureza dos conteúdos curriculares; . Utiliza as informações acerca do processo educativo para adaptá-lo em função das necessidades dos alunos; . Apoia-se na concepção de um processo educativo com o enfoque no reconhecimento da diversidade existente na escola e do diálogo. |
| <i>Avaliação autêntica</i> Condemarín e Medina (2005) | Um aspecto inseparável do ensino e da aprendizagem, constituindo, portanto, uma <i>atividade formadora</i> , que permite regular as aprendizagens; ou seja, compreendê-las, retroalimentá-las e melhorar os processos envolvidos nelas (Condemarín; Medina, 2005, p. 13). | . Deriva da avaliação formativa; . É multimensional; . É coerente com as atuais concepções da aprendizagem da linguagem oral e escrita; . Constitui um processo participativo na medida em que os alunos assumem o papel de co-participantes do processo de aprendizagem, por meio da autoavaliação e da coavaliação feita pelos colegas de turma e pelo professor; . Centra-se nos pontos fortes, ajudando os alunos a identificarem o que sabem e o que são capazes de realizar com a ajuda dos colegas. |

| | | |
|--|---|---|
| <i>Avaliação formativa-qualitativa</i> Fidalgo (2007) | Uma atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos Fidalgo (2007, p. 290). | . A avaliação é utilizada como instrumento de ensino, mediada pela língua/linguagem e mediadora dessas ações; . Pressupõe a atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, como um processo indissociável. |
|--|---|---|

Fonte: Elaborada pela autora com base em Melo (2009)

Em boa medida, as reflexões sistematizadas sobre as diferentes propostas de avaliação formativa indicam possibilidades para desenvolver uma avaliação justa e equânime que indica qual percurso de aprendizagem o estudante está fazendo. De acordo com Saul (2010), uma avaliação justa deve ser capaz de, além de aferir o grau de domínio de um aluno sobre um conjunto de habilidades, ser capaz de responder por que os alunos aprendem (ou não) algo específico; responder se os alunos aprenderam mais que o esperado; responder se deixaram de aprender algo.

Na perspectiva de avaliação para conhecer, essa informação é fundamental para o educador. A partir da coleta de informações para a tomada de decisão, o professor terá condições de repensar a estratégia de ensino para reorientar a rota de aprendizagem e consolidar no educando a habilidade em foco. Nesse percurso, o diálogo se constitui como uma ferramenta imprescindível para se promover uma avaliação dialógica. No processo da construção do conhecimento, uma avaliação que busca ser mediadora deve considerar a ótica da pedagogia libertária. Nesse ponto de vista, o ato avaliativo “é constituído por vivências, experimentações, sendo incorporado em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático” (Neta; Júnior, 2012, p. 582).

Por isso, levando em conta a interação e a mediação no processo de construção do conhecimento, não faz sentido uma avaliação engessada em práticas homogêneas para atender à diversidade em sala de aula. A avaliação que pretende ser democrática busca multiplicar a fonte de coleta de informações para a tomada de decisões de modo a promover a reflexão sobre o processo avaliativo. Ademais, a avaliação como atividade formadora trabalha a serviço da regulação das aprendizagens em que o processo é desconstruído e reconstruído de acordo com as necessidades educativas identificadas no percurso avaliativo.

É preciso compreender a concepção de avaliação que norteia a prática docente e para que esse processo ocorra de maneira efetiva, o professor deverá assumir uma postura

investigativa que ilumine para o aluno a sua própria aprendizagem (Luckesi, 2011). De acordo com a orientação de Carvalho (2018, p. 65), deve-se “considerar que o aluno é um ser humano e, nessa condição, sempre pode haver aprendizagem e desenvolvimento, o que exigirá do professor o planejamento desse ensino”. Esse planejamento precisa dar conta da avaliação sob a perspectiva diagnóstica para desenvolver processos que levem à melhoria do ensino e da aprendizagem.

É preciso promover uma avaliação do ponto de vista diagnóstico que colhe dados, interpreta-os e conduz a uma tomada de posição frente à aprendizagem, visando garantir ao aprendiz a construção da competência necessária ao desempenho de uma função (Carvalho, 2018). O que justifica a defesa desse tipo de avaliação que se vale das características dos tipos formativa e somativa para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, é pontuado por Luckesi (2011) ao nos lembrar que

o estudante vem à escola para aprender e, para que isso ocorra, precisa ser ensinado. Com o intuito de saber se ele está aprendendo o suficiente e de forma adequada, importa avaliar a qualidade dos resultados em andamento que vem obtendo, a fim de subsidiar a construção do resultado final satisfatórios (Luckesi, 2011, p. 174).

Essas observações apontam para a urgência da promoção de práticas avaliativas que favoreçam a qualidade da aprendizagem, a observação efetiva da evolução dos aprendizes e o acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido. Nesse contexto, para o desencadeamento de uma atitude reflexiva, é preciso oferecer meios para a participação dos educandos nos processos avaliativos. Podemos dizer, desse modo, que é de fundamental importância que todo professor a serviço da avaliação para a aprendizagem seja um aprendiz em evolução, por meio da “pesquisa e por questionamentos derivados de sua própria ação pedagógica [...] [deve] buscar, assim, sua autonomia e de seus alunos” (Mateus, 2002, p. 12). Esperamos, com isso, que ao refletir sobre a concepção de avaliação que rege as suas práticas avaliativas, o educador considere o resultado demonstrado por seus aprendizes para uma autoavaliação de sua postura e de suas crenças como agente avaliador.

Tendo discutido sobre os três momentos de avaliação e as diferentes propostas de avaliação formativa enviesadas pela concepção diagnóstica, cabe agora focar na avaliação da aprendizagem de alunos surdos. Para tanto, é preciso compreender sobre os aspectos da heterogeneidade da surdez e os seus impactos na avaliação da aprendizagem.

2.5 Conhecer para avaliar: a heterogeneidade da surdez

Nossa experiência, estudos e pesquisas apontam que o processo avaliativo aplicado aos alunos surdos não tem favorecido o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, já por si um aspecto polêmico nas discussões sobre educação dos estudantes de modo geral, torna-se ainda mais problemática quando se trata da avaliação de surdos.

De acordo com Fernandes (2007), os professores necessitam de formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos. Uma concepção equivocada de uma avaliação que pretende ser inclusiva em condição de igualdade para todos, contudo, sem considerar as necessidades linguísticas dos surdos, pode prejudicar o desempenho desses aprendizes surdos nos processos avaliativos. Isso ocorre quando os surdos são submetidos aos mesmos processos que os ouvintes no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Essa problemática se torna ainda mais latente ao constatar que a língua oficial das relações nos espaços escolares é a Língua Portuguesa. Desse modo, a língua de instrução formal é de modalidade oral e auditiva, ao passo que a língua de sinais é de modalidade gestual e visual. Isso pode se constituir como um desafio para as pessoas surdas que não têm como base linguística o português ou não apresentam domínio dessa língua.

Esses aspectos impactam o ensino e a aprendizagem dos surdos, visto que, de modo geral, esse processo, o currículo e a proposta pedagógica são concebidos tendo como base um público ideal de alunos que têm como base linguística a língua oral. Partindo desse pressuposto, Leite (2018) faz o seguinte alerta:

em se tratando dos alunos surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira, é preciso considerar [que] tal aspecto, pode [...] causar um entrave no processo avaliativo, refletindo baixa aprendizagem, além das dificuldades comunicacionais. Ao partilhar da concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, é importante conhecer as características linguísticas que os diferenciam. A língua de sinais confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas (Leite, 2018, p. 82).

Uma vez considerados esses apontamentos, é necessário problematizar a concepção de avaliação que tem norteado as práticas avaliativas desenvolvidas com os surdos. Um aspecto que pode gerar dúvidas aos professores é que alguns alunos surdos podem ser usuários da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, e também podem se comunicar oralmente por intermédio da Língua Portuguesa.

De fato, torna-se imprescindível levar em conta a heterogeneidade da surdez e conhecer sobre os seus impactos na educação dos surdos. A investigação de Leite (2018) aponta que a maioria dos professores desconhece as características desse alunado e as consequências da surdez no processo educativo. Na perspectiva da diferença, a surdez não é compreendida de uma única forma. A esse respeito, Darde (2018) explica que existem diferentes maneiras de reconhecer a pessoa surda a partir da sua singularidade. Seja como sujeito social ou como grupo na sua “heterogeneidade linguística e nos modos de constituir-se como sujeito de linguagem nas interações sociais” (Darde, 2018, p. 13).

Sobre o processo de ensino e aprendizagem de surdos, Botelho (2002) enfatiza que o desconhecimento das características que os surdos apresentam pode influenciar negativamente as práticas educativas, e aqui damos ênfase à avaliação como parte desse processo, o que pode tornar esse processo excludente. Sobre isso, Leite (2018, p. 94), destaca que “Por inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente”. Diante dessa problemática, urge a formação de professores com o enfoque na promoção de “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, conforme assegurado no Art. 1º, Inciso I do Decreto 7611/2011 (Brasil, 2011).

Ao fazer menção sobre a lacuna na formação de professores, Campos e Fidalgo (2017, p. 63) pontuam 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”. Ao volver o nosso olhar para a heterogeneidade da surdez, importa-nos levar em conta essa diferença, uma vez que causa impacto na educação de surdos e, de maneira óbvia, nos processos avaliativos desses sujeitos.

Dessa maneira, Godoi (2022) explica que os surdos oralizados são pessoas com surdez congênita ou adquirida que utilizam qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, orofacial, também denominada de leitura labial e/ou leitura e escrita. A denominação abrange os surdos que sabem ler, escrever e falar fluentemente e os surdos que sabem ler e

escrever, mas não são fluentes na fala. Já os surdos sinalizantes ou sinalizados são as pessoas que se utilizam da língua de sinais como principal forma de comunicação.

Existem também as pessoas ensurdecidas e as pessoas que ficam surdas na terceira idade. De todo modo, o que é comum neste grupo é o uso da língua oral como meio de comunicação em todas as suas formas. Para Moreira (2012), surdos oralizados são indivíduos que leem lábios, que falam (ou não), que dominam o português escrito (e até outras línguas) e que usam (ou não) a tecnologia para voltar a ouvir.

Em relação ao início da produção da heterogeneidade da surdez, Darde (2018) elucida que esse processo ocorre quando uma família descobre que o filho é surdo. A pesquisadora cita Santana (2007) para destacar as escolhas que poderão ser feitas, como a decisão sobre a cirurgia de implante coclear (- IC), o aprendizado da Libras e a conviver com a comunidade surda, o uso de prótese auditiva, a escolha de terapia fonoaudiológica, e o tipo de escola que a criança vai frequentar, entre outras decisões determinantes.

No que diz respeito às necessidades e características dos surdos relacionadas às múltiplas identidades surdas sob a ótica de concepções ideológicas da educação inclusiva, Mello (2001) faz um apontamento interessante. A pesquisadora enfatiza que tais aspectos culminam em um dilema: a surdez vista como um paradigma pedagógico. Segundo ela, “a prática escolar tem sido, em geral, desenvolvida a partir da ideia de um aluno hipotético. Se tende a fazer generalizações” (Mello, 2001, p. 01).

Ao não levar em conta as características individuais dos estudantes, sejam eles surdos ou não, surdos oralizados ou não oralizados, corre-se o risco de efetivar práticas avaliativas desenvolvidas a partir de uma fórmula única que não se atenta para a diversidade em sala de aula. A surdez envolve aspectos relevantes que precisam ser considerados na tomada de decisões para reorientar a aprendizagem.

Outro aspecto importante é o de ordem social que se relaciona às dificuldades interacionais com os ouvintes. Essa problemática é acentuada na avaliação dialógica que tem a sua ênfase no diálogo como função social da avaliação. No caso dos surdos sinalizantes que contam com a presença do intérprete de Libras, esse processo poderá ocorrer a partir do atendimento educacional especializado por meio do profissional que promove a acessibilidade linguística desses alunos. Contudo, aqui vale um alerta: a responsabilidade da promoção de um processo avaliativo que considere as necessidades linguísticas dos estudantes surdos é do

professor. É ele o agente avaliador que vai estimular o pensamento e a reflexão crítica dos seus aprendizes surdos.

Sob esta visão, importa refletir ainda sobre outro aspecto de ordem linguística, uma envolve as diferenças na apropriação e no desenvolvimento da língua oral e/ou da língua de sinais. A luta pelos direitos dos surdos à língua de sinais é pontuada por Santana (2007) como sendo de ordem política. Por outro lado, Darde (2108) chama a atenção às questões de ordem educacional que também se constituem como aspectos relevantes a serem considerados. Com Skliar (2016, p. 11) entendemos que a surdez “é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”. Ainda de acordo com o autor, “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida” (Skliar, 2016, p. 11).

Essa constatação propõe, assim, a surdez sob a ótica da diferença, da experiência visual e considera a subjetividade do sujeito, já que não existe a imposição de um modelo único da surdez. Ao encontro dessa informação, Mello (2001, p. 01) pondera que “surdos oralizados e não oralizados geralmente apresentam diferentes raízes de concepção de mundo”. Segundo a autora, enquanto os surdos não oralizados em geral têm a sua manifestação maior de cultura na língua de sinais, os surdos oralizados “se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, onde privilegia-se a habilidade da fala e eficácia em leitura labial” (Mello, 2001, p. 02). Logicamente, a demanda desses grupos é diferente e, em função disso, demanda uma avaliação pedagógica-educacional diferente também.

Os debates sobre a avaliação da aprendizagem dos surdos apontam para a criação de uma agenda de discussão acerca da singularidade linguística desses alunos. Tal fato impacta o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes que durante muito tempo foram considerados incapazes de aprender os conteúdos ensinados no contexto escolar. Essa problemática aponta para a urgência de práticas avaliativas autênticas que respeitem as suas singularidades e promovam a sua aprendizagem admitindo a sua diferença linguística escapando de modelos estereotipados.

Com Darde (2018, p. 27) defendemos que “mesmo que o sujeito surdo não fale a Libras nas trocas interativas, prevalece a condição de ser surdo”. Em sua pesquisa, a linguista destaca que “entende-se que o fato dele não falar Libras não lhe dá “automaticamente” a condição de ser um surdo oralizado ou deficiente auditivo, tampouco a condição de ouvinte, mesmo nos casos de uso de dispositivos auditivos eletrônicos”. A pesquisadora cita Perlin (1998, p. 54)

para destacar que “os surdos são surdos em relação à experiência visual e [estão] longe da experiência auditiva”. Nesse viés, a avaliação que pretende ser inclusiva em condição de igualdade com os processos avaliativos desenvolvidos para os ouvintes, carece favorecer as práticas linguísticas e pedagógicas de modo a contemplar a heterogeneidade da surdez.

Diante disso, é preciso levar em conta que no espaço escolar existem alunos que são usuários da Libras e outros que têm como base linguística a Língua Portuguesa. A diversidade que existe no contexto educacional precisa dialogar com os processos avaliativos que buscam alternativas pedagógicas para favorecer a qualidade de ensino do surdo bilíngue, que se comunica por meio da Libras e da Língua Portuguesa. Além disso, é necessário considerar alternativas para os alunos cujas famílias não optaram pela língua de sinais.

A escola que busca favorecer um ambiente inclusivo demanda o respeito às diferenças e o acolhimento de todos os alunos no que concerne às suas especificidades educativas. Para tanto, se faz necessário elaborar uma diretriz de trabalho no que se refere à avaliação da aprendizagem que contemple a particularidade linguística sob a ótica da heterogeneidade da surdez. A esse respeito, Darde (2018, p. 184) elucida que “para os estudantes surdos não falantes da Libras, as diretrizes não são concisas, uma vez que não apresentam uma proposta de trabalho fundamentado que contemple as necessidades educacionais e linguísticas desses sujeitos”.

Ainda com Darde (2018), a pesquisadora enfatiza a necessidade de se pensar em alternativas que deem conta da diferença existente na escola inclusiva com vistas a atender os alunos surdos que optam pela língua de sinais e também aqueles que não têm a opção pela Libras. Para tanto, ela considera que “o trabalho com a Língua Portuguesa para esses surdos, diferente do surdo bilíngue, deveria ser fundamentado no ensino de L1, considerando as suas especificidades linguísticas e como sujeito surdo” (Darde, 2018, p. 187).

Na elaboração de um currículo pautado na diferença que considera as particularidades dos estudantes surdos oralizados, Lebedeff (2017) coloca ênfase que é importante levar em conta que, embora os dispositivos auditivos eletrônicos possam proporcionar certas vivências auditivas aos surdos, eles acessam tudo pela visão. Em outras palavras, eles são sujeitos eminentemente visuais. Em consonância com essa afirmativa, Strobel (2009) alerta que no contexto educacional é preciso promover experiências escolares significativas que privilegiem a experiência visual do surdo.

Ao encontro disso, Darde (2018, p. 188) ressalta que o sujeito surdo interage e compreende o mundo por meio da visão, e, portanto, “essas experiências dão base à sua constituição como sujeito e da sua linguagem na interação verbal. Dessa forma, elas precisam ser também a base das propostas educacionais para os surdos”. A produção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem dos surdos se dá, em boa medida, pela sua experiência visual. Em vista disso, é preciso transpor as barreiras impostas pela avaliação tradicional que impõe os mesmos processos avaliativos para surdos e ouvintes. Chamamos a atenção para a urgência de promover uma avaliação da aprendizagem que promova condições de igualdade entre surdos e ouvintes.

Urge que o aluno surdo tenha oportunidade de demonstrar o seu conhecimento por meio de diferentes instrumentos da avaliação que multipliquem a coleta de informações para a tomada de decisões a partir das suas necessidades linguísticas e culturais e não se pautem em padrões socioculturais ouvintes. Para tanto, é importante considerar que professores bem formados no atendimento às necessidades desse alunado podem contribuir para o desenvolvimento de processos avaliativos que levem em conta a sua diferença educacional. Nesse ponto, concordamos com Carvalho (2018, p. 67) ao mencionar que “uma avaliação não se faz sem que os agentes educacionais estejam bem preparados para realizá-la e para dar o melhor encaminhamento aos resultados obtidos”. No compromisso de promover uma avaliação da aprendizagem que respeite, reconheça e valorize todas as diferenças, queremos encorajar você, professor e pesquisador, a refletir as suas práticas avaliativas a partir de uma ótica inclusiva.

Daí a necessidade de discussão sobre os aspectos legais acerca da avaliação da aprendizagem, das atividades avaliativas e dos mecanismos de avaliação. Esta é a nossa proposição para a próxima seção.

3 ESTUDANTES SURDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A LEGISLAÇÃO, OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO E OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Nesta seção, é nosso objetivo iniciar as discussões que envolvem o processo de inclusão de estudantes surdos nos Programas de Pós-Graduação no que se refere ao acesso e à permanência. Essas questões serão mais bem delineadas na quarta seção. Como parte desta seção, apresentamos um levantamento da quantidade de surdos doutores no Brasil em que foi possível constatar que a Universidade Federal de Uberlândia contribui nesse cenário com quatro doutores surdos. Destes, um é oriundo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e foi o primeiro surdo a defender uma tese no PPGEL.

Em continuidade às discussões desta seção, buscamos refletir sobre alguns aspectos importantes para esta pesquisa em relação ao PPGEL que alcançou uma nota que indicativa de excelência na CAPES. Apresentamos um levantamento de teses e dissertações que foram desenvolvidas no âmbito do Programa que se relacionam aos estudos linguístico da Libras, ao processo de tradução e interpretação da língua de sinais, e à educação de surdos.

No próximo tópico, apresentamos os documentos legais e normativos sob o prisma da avaliação para em seguida discutir sobre a interinfluência entre os mecanismos de avaliação e os instrumentos avaliativos. Para prosseguir com esta pesquisa, apresentamos na subseção seguinte algumas considerações pontuais em relação ao acesso e à permanência dos surdos no ensino superior e na pós-graduação.

3.1 Breves apontamentos sobre o acesso e a permanência dos estudantes surdos no ensino superior e na pós-graduação

Na seção anterior discorremos, entre outros aspectos, sobre a problemática da heterogeneidade da surdez e os seus impactos na educação dos surdos. Conforme pontuamos, de modo geral, quando o surdo oralizado é também sinalizante, ou seja, é fluente em Libras, conta-se com a presença do profissional intérprete para assegurar-lhe o direito linguístico ao acesso dos conteúdos ministrados em língua de sinais. Porém, é notável que apenas contar com a presença desse profissional em sala de aula não é suficiente para efetivar a promoção de práticas inclusivas que deem conta de contemplar as particularidades linguísticas dos surdos.

Como a comunidade escolar é composta majoritariamente por ouvintes, o currículo da escola e as práticas didático-metodológicas são desenvolvidos tendo em vista as necessidades educativas desse público predominante. Essa constatação se torna ainda mais preocupante quando os surdos por vezes são colocados em segundo plano no processo educativo. Compreendemos que a promoção do acesso e da permanência dos surdos nos espaços escolares demanda, dentre outras questões, repensar o material didático utilizado nos componentes curriculares, nas metodologias e na avaliação da aprendizagem.

Essa questão reveste-se de importância crucial a partir do alerta de Sá (2006, p. 21-22) que a pedagogia tradicional para surdos, que ainda influencia algumas práticas educativas “não considerou sua diferença, língua, cultura e identidade; por supervalorizar a voz, negou-lhes a vez. Hoje, os educadores de surdos estão lentamente tomando consciência de seus escassos resultados”. Nesse ponto, urge promover reflexões e disseminar o conhecimento para romper com a perspectiva tradicional que segrega os surdos.

Em direção contrária a essa ótica excludente, é preciso favorecer uma agenda de discussões que promova a inclusão dos surdos pautada em condições de igualdade com os ouvintes ao considerar a sua identidade linguística. Essa premissa demanda a promoção da acessibilidade comunicacional (linguística), metodológica e programática. Ao volver o nosso olhar para a inclusão das pessoas com deficiência, de modo geral, no ensino superior, são perceptíveis algumas mudanças positivas no que se refere ao acesso e permanência dos referidos discentes.

Em um levantamento realizado por Martins e Lacerda (2015), os pesquisadores apontam que no ano de 2003 havia 5078 pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior. Já as pesquisas de Sanches e Silva (2019) demonstram que naquele período 665 surdos cursavam o ensino superior. Em 2016 ocorre um salto significativo em relação à quantidade de pessoas com deficiência matriculadas nesse contexto que culminam em 29.034, sendo que deste quantitativo, 1.488 são discentes surdos (Freitas; Eulálio, 2020).

Mais notadamente, acreditamos que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), dentre outros dispositivos legais, promoveu impacto significativo na educação superior do público-alvo da educação especial. Isso ocorreu em função de a referida lei estabelecer diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e, de modo específico, dispor sobre os percentuais de vagas que

devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

Não obstante, ao passo em que houve um considerável avanço no que se refere às políticas públicas para educação de surdos, permanecem os entraves que dificultam a permanência desses discentes no ensino superior. Essa problemática é apontada por Barbosa e Francisco Júnior (2023, p. 12) ao destacarem que o modelo de ensino, “estabeleceu um padrão calcado no falar e escrever em português. Espera-se, portanto, que o surdo se adapte a essa estrutura, devendo aprender a escrever e falar português como o ouvinte”. Tais aspectos geram prejuízos, por vezes irreparáveis, no processo de ensino e aprendizagem dos surdos e, de maneira óbvia, em sua permanência na universidade.

No bojo dessa discussão, chamamos a atenção para a importância de compreender o processo de inclusão dos surdos na pós-graduação. Nessa seara, Barbosa e Francisco Júnior (2023) mencionam alguns pontos de tensionamento que causam entraves na educação de surdos, a saber, a desarticulação do contexto em que não há conhecimento do conteúdo abordado pelo profissional intérprete de Libras e a ausência de conhecimento da cultura surda pelo docente. Neste ponto, acrescentamos outro aspecto fundamental que é o fato de o professor conhecer a maneira como o surdo aprende. Para tanto, é preciso conhecer o aluno surdo e a sua trajetória educacional, fazer o levantamento das suas dificuldades e potencialidades, e ainda, qual é a sua base linguística.

Sobre o ingresso na pós-graduação, Monteiro (2018, p. 8) destaca que o discente surdo “deseja adquirir conhecimentos e informações na interação com o meio acadêmico, ampliar saberes, poder pesquisar e enriquecer a difusão de mais informações tanto entre outros surdos quanto na sociedade mais ampla”. As pesquisas dessa linguista indicam que a Lei 10.436/2002, ao reconhecer o status linguístico da Libras, e o Decreto 5.626/2005, ao regulamentar a referida lei, possibilitaram um respaldo legal que favoreceu a educação de surdos. Em seus estudos, Monteiro (2018) realiza um levantamento da quantidade de surdos doutores no Brasil.

Para o propósito da presente tese, apresentamos no Quadro 8 um recorte desse levantamento com foco nas instituições públicas.

Quadro 8: Levantamento da quantidade de surdos doutores no Brasil

| Universidade | Região | Área de estudo | Quantidade |
|---------------------|---------------|--|-------------------|
| UnB (DF) | Centro-Oeste | Linguística | 01 |
| UFRJ (RJ) | Sudeste | Hist. das Ciências e das Téc. e Epistemologia | 01 |
| UFPEL (RS) | Sul | Educação | 01 |
| UFPR (PR) | Sul | Educação | 01 |
| UFRGS (RS) | Sul | Educação | 06 |
| UFSC (SC) | Sul | Educação e Linguística | 08 |
| UFSCar (SP) | Sudeste | Educação | 01 |
| UFU (MG) | Sudeste | Educação e Linguística | 05 |

Fonte: Elaborado e atualizado pela autora com base em Monteiro (2018)

Observa-se que a Universidade Federal de Uberlândia consta em destaque no quadro supracitado por apresentar dados atualizados da pesquisa de Monteiro (2018). Dos cinco doutores surdos quantificados na referida instituição, um deles é oriundo do PPGEL, lócus de investigação da presente tese. Para apresentar as nossas reflexões sobre os trabalhos realizados nesse Programa na esfera da educação de surdos, dos estudos linguísticos da Libras e no processo de tradução e interpretação da língua de sinais, passaremos para a próxima parte.

É nosso objetivo também discutir sobre a concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a adoção dos mecanismos e instrumentos avaliativos no referido Programa.

3.2 O Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: patamar de excelência entre os programas de pós-graduação stricto sensu do Brasil

Na avaliação quadrienal (2017-2020) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o PPGEL recebeu nota 6 e alcançou patamar de excelência entre os Programas de Pós-Graduação stricto sensu do Brasil. Diante desse resultado, acreditamos que as pesquisas desenvolvidas no seio deste Programa têm apresentado contribuições relevantes para a educação do nosso país. Em função disso, com o intuito de investigar sobre os estudos realizados no PPGEL na esfera da educação de surdos, fizemos um levantamento de teses e dissertações sobre a referida temática no banco do Programa.

Identificamos quinze trabalhos relacionados aos estudos linguísticos da Libras, ao processo de tradução e interpretação da língua de sinais, e à educação de surdos. A partir dessa

consideração, apresentaremos de maneira sucinta as investigações identificadas. Na primeira pesquisa, Almeida (2015) em seu estudo “Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos¹⁵”, objetivou narrar, descrever e analisar a experiência da autora como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos. No próximo estudo, “Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca da prática de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais¹⁶”, Vilaça (2016) buscou investigar como as práticas desenvolvidas em suas aulas de Língua Portuguesa para surdos colaboraram para o desenvolvimento do letramento de seus alunos.

No terceiro trabalho, o estudo de Moraes (2017) sob o título “Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular¹⁷”, procurou narrar e analisar a experiência docente da pesquisadora no ensino de Língua Portuguesa para uma aluna surda. Em continuidade ao levantamento realizado, Leite (2018) em sua pesquisa “Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada¹⁸”, teve como objetivo geral o de analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu uma aluna surda dentre os anos de 2012 a 2017.

O trabalho seguinte, “O professor de língua portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações¹⁹” de Moraes (2018), visou problematizar e analisar a extensão dos efeitos de um curso formador de professor na memória discursiva deste professor em formação e as consequências destes efeitos sobre os modelos de seu posicionamento como sujeito-professor. Em relação aos estudos linguísticos da Libras, a próxima investigação, “Estudos do léxico da Libras: realização dos processos flexionais na fala do surdo²⁰” de Bernardes (2020), teve como objetivo geral analisar e descrever os fenômenos de flexão de gênero e de número da Libras na perspectiva da Linguística Descritiva.

Ainda como contribuição aos estudos linguísticos da Libras, a pesquisa de Rabelo (2020), “Libras e o fenômeno da incorporação nos processos de formação de sinais²¹” buscou

¹⁵ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15310> Acesso em: 01 set. 2023

¹⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17555> Acesso em: 01 set. 2023

¹⁷ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22153> Acesso em: 01 set. 2023

¹⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23767> Acesso em: 01 set. 2023

¹⁹ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24595> Acesso em: 01 set. 2023

²⁰ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31252> Acesso em: 01 set. 2023

²¹ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31475> Acesso em: 01 set. 2023

descrever e analisar como se realizam os processos de incorporação de diversos elementos linguísticos na Libras em contexto comunicativo. Na pesquisa seguinte, o primeiro discente surdo do PPGEL defendeu a dissertação “A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas²²” em que Silva (2021) apresentou uma reflexão crítica sobre a importância do papel da família de crianças surdas na aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

Já em relação aos estudos sobre interpretação de Libras, a investigação de Cabral (2021) “Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais²³” se propôs a analisar a competência tradutória no quesito interlingual de profissionais tradutores e intérpretes de línguas de sinais que atuam no ensino superior. O próximo trabalho identificado, “Língua Portuguesa e a Expressão Escrita de Surdos²⁴”, de Silva (2021), objetivou investigar o processo da expressão escrita dos surdos que têm a Libras como primeira língua (L1).

A investigação seguinte, a de Marques (2023), sob o título “O psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos²⁵”, teve como principal objetivo delinear as competências do Psicólogo no contexto educacional frente à escolarização de pessoas surdas, buscando identificar as demandas mais frequentes que surgem no processo de escolarização desses estudantes. Em sequência, “Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas bilíngues: possibilidades de aprendizagem²⁶”, estudo de Valle (2023), definiu como objetivo geral investigar as práticas de ensino de LP escrita para surdos de uma escola bilíngue.

A próxima pesquisa identificada é a de Drigo (2023), “Aspectos metodológicos e funcionais do atendimento educacional especializado para surdos em uma escola inclusiva²⁷”, em que a pesquisadora se propôs a investigar como ocorre a oferta do AEE para surdos em uma escola pública de Uberlândia-MG. No penúltimo estudo do levantamento proposto, em “Histórias de Reexistência e de Resistência: Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda”, Miranda (2023) buscou narrar e compreender as histórias de reexistência e resistência que marcaram o seu percurso educacional e social como surda e aluna surda aprendiz de línguas, desde a educação básica até as atualidades.

²² Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35262> Acesso em: 01 set. 2023

²³ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33948> Acesso em: 01 set. 2023

²⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35075> Acesso em: 01 set. 2023

²⁵ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37801> Acesso em: 01 set. 2023

²⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37819> Acesso em: 01 set. 2023

²⁷ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38151> Acesso em: 01 set. 2023

Por fim, a pesquisa de Oliveira (2022), “Produção textual de surdos sinalizantes de Libras, em português escrito, a partir da modelização didática de gêneros textuais: a escrita de surdos em foco”, teve como objetivo geral investigar e analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros relato de experiência vivida e resumo dos sujeitos surdos sinalizantes da Libras como primeira língua, em suas produções textuais em português escrito, por meio de sequências didáticas elaboradas para um curso de português ensinado com metodologia de ensino de segunda língua para surdos. Vale destacar que este trabalho é a primeira tese defendida por um surdo no PPGEL.

Dos quinze trabalhos apresentados sucintamente, importa-nos ressaltar que onze deles foram desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e à Distância e Tecnologias – GPELET que tem como líder a única orientadora bilíngue, que tem domínio em Libras, do PPGEL. Ressaltamos ainda, que das quinze pesquisas identificadas, nove foram orientadas pela líder do GPELET, o que configura como mais de 50% das produções. Este resultado aponta para a relevância da produção acadêmica do grupo de pesquisa no Programa, e da orientação de sua líder, que tem apresentado importantes contribuições no país para os estudos linguísticos da Libras e, de modo geral, para a educação dos surdos com ênfase na linguística.

Feitas essas considerações, a nossa intenção é refletir sobre os documentos legais e normativos sob o prisma da avaliação. Na próxima subseção, apresentamos as nossas discussões sobre esse assunto.

3.3 Os documentos legais e normativos sob o prisma da avaliação

Para desenhar os primeiros contornos sobre essa temática, parece-nos importante, primeiramente, discorrer sobre o tratamento da avaliação na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Carvalho (2018, p. 45) destaca que a LDB foi responsável “pela chamada progressão continuada, buscando eliminar do ensino fundamental nas escolas públicas a repetência, o que promoveu a disseminação de um tipo particular de avaliação: a diagnóstica”. Nesse contexto, a LDB atribui aos docentes a responsabilidade de organização do tempo e do planejamento voltados à tarefa de avaliar.

De acordo com o Artigo 24, inciso V, a referida lei apresenta o conceito de verificação de rendimento escolar para a avaliação em que são determinados os critérios dessa verificação:

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

Com isso, observamos que o termo avaliação da aprendizagem que vigora desde 1996 na LDB vai de encontro às leis anteriores. Segundo Luckesi (2011), a referência de avaliação era relacionada à “aferição do aproveitamento escolar” e ao “exame”. Em caminho contrário à concepção de avaliação como aferição de resultados, as diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) apresentam a sua concepção de avaliação como

uma ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho e que envolve não somente o professor, mas também alunos, pais e a comunidade escolar (Brasil, 1988, p. 97).

É nesse sentido que a avaliação envolve múltiplos aspectos como um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. Esta visão se atrela ao postulado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2009, p. 6) ao conceber a avaliação da aprendizagem como “um instrumento que o professor, no exercício de sua autonomia, usa como uma de suas estratégias de ensino”. Ao encontro dessa concepção de avaliação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se configura como um documento de caráter normativo, apresenta em seu texto que os procedimentos “de **avaliação formativa** de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17, grifos nossos).

Essa breve explanação indica que os documentos oficiais que regem a educação nacional tratam sobre a avaliação da aprendizagem e de sua aplicação de modo a favorecer o ensino e a aprendizagem. O que nos causa inquietação é que, embora existam instrumentos legais que respaldam o direito de uma educação para todos e promovam a avaliação a serviço

da aprendizagem, não ocorrem mudanças significativas nas práticas de avaliação, especificamente, quando o foco recai sobre a avaliação de surdos.

Antes de avançar para a discussão sobre os documentos legais e normativos que norteiam a avaliação de surdos, é conveniente apresentar as nossas reflexões sobre o panorama das políticas nacionais de educação inclusiva. A promoção de políticas de educação especial e inclusiva está permeada por uma série de desafios que culminam na necessidade do estabelecimento de leis que contemplem as demandas do público-alvo da educação especial.

A partir do pressuposto que a educação é um direito adquirido para todos, Freitas (2022) destaca que para evitar práticas excludentes e classificatórias é preciso levar em conta

a diversidade cultural, identitária, linguística e múltiplas formas de aprendizagem que cada aluno vivencia através de suas experiências e, portanto, a reflexão sobre múltiplas formas também de **práticas pedagógicas e avaliativas** que contemplem todo o alunado atendido dentro das instituições escolares (Freitas, 2022, p. 48, grifos nossos).

Nessa linha de pensamento, é imprescindível que sejam contempladas propostas que reflitam o processo educativo propício à interação crítica e criativa entre os sujeitos; respeitem as suassingularidades e promovam práticas pedagógicas e avaliativas autênticas. Ainda, é preciso envolver a comunidade escolar e seu entorno, no sentido de promover a articulação social para escapar de modelos estereotipados. A partir dessa premissa, a inclusão sob a ótica da igualdade de condições para acesso e permanência na escola em condições de igualdades para todos os estudantes encontra respaldo legal na Constituição Federal (Brasil, 1988).

A lei maior do país estabelece em seu Art. 2015 que é dever do Estado e da família assegurar a educação como direito de todos e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Em continuidade, o Art. 2016 dispõe que o ensino deverá oferecer “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988).

Diante desse pressuposto legal, a oferta de igualdade de condições para a permanência na escola prevê que os processos avaliativos aplicados aos estudantes considerem os diferentes ritmos de aprendizagem, a diversidade presente nos espaços escolares e as necessidades

específicas dos aprendizes. Em se tratando do público-alvo da educação especial, as práticas pedagógicas ganham respaldo nas políticas nacionais de educação inclusiva.

Dessa forma, apresentamos o Quadro 9 em que sistematizamos os documentos legais e as diretrizes que norteiam a educação inclusiva. Especificamente, colocamos em destaque aqueles que se relacionam diretamente com os propósitos desta pesquisa ao apresentar aspectos norteadores sobre a avaliação da aprendizagem de surdos.

Quadro 9 - Panorama das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva

| | | |
|------|--|--|
| 1988 | Constituição Federal da República do Brasil | Dá sinais do início da implementação dessa perspectiva educacional em nosso país quando cita que o dever do Estado com a educação só ganhará efetivação por meio da garantia do AEE às pessoas com deficiência, de preferência, na rede regular de ensino. |
| 1990 | Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia | Aprovou a Declaração Mundial de Educação para Todos. |
| 1994 | Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha | Aprovou a Declaração de Salamanca, que consolidou a educação inclusiva. |
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9694 | Respalda em seu texto constitucional que a educação para os estudantes com deficiência deve ser oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, assim como oferta do AEE. |
| 2000 | Lei nº 10.098 | Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ²⁸ ou com mobilidade reduzida. |
| 2001 | Convenção de Guatemala | Trouxe aspectos muito relevantes para o avanço da inclusão. Promulgada no Brasil por meio do Decreto n. 3.956/2001, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. |
| 2002 | Lei nº 10.436 | Reconhece o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais. |
| 2004 | Decreto nº 5.296 | Assegura o direito à pessoa com deficiência auditiva às Tecnologias Assistivas. |
| 2005 | Decreto nº 5.626 | Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. |
| 2007 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas | Prevê para a pessoa com deficiência o acesso ao sistema educacional geral e também o recebimento de atendimento adequado para maximizar o seu desenvolvimento acadêmico e social. No Brasil, essas recomendações foram promulgadas por meio do Decreto n. 6949/2009. |

²⁸ Terminologia adotada pelo referido documento para fazer referência à pessoa com deficiência.

| | | |
|------|---|---|
| 2007 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Dá diretrizes para o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial, incluindo os surdos, com a proposta de Educação Bilíngue neste contexto. |
| 2009 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | Foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos a se configurar em norma constitucional no Brasil, determinando a garantia de educação inclusiva em todas as etapas de ensino. |
| 2011 | Decreto nº 7.611 | Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. |
| 2015 | Lei nº 13.146 Estatuto da Pessoa com deficiência – Lei Brasileira Inclusão | Corroborar com a perspectiva da Educação Inclusiva, bem como com a Educação Bilíngue para os surdos (BRASIL, 2015). |
| 2021 | Lei nº 14.191 | 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. |

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos documentos em destaque como parte do panorama das políticas nacionais de educação inclusiva, tecemos as nossas discussões sobre a avaliação da aprendizagem de surdos na perspectiva inclusiva, com o enfoque no direito à acessibilidade linguística. As discussões sobre o processo de inclusão de surdos passaram a ganhar significância a partir de 2002 com a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que garantiu o status linguístico à Libras. Após três anos, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que, dentre outros aspectos, conferiu à comunidade surda brasileira uma perspectiva bilíngue por meio do direito ao uso e à difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

Nos debates sobre a educação de surdos, o modelo de educação bilíngue proposto por esse decreto é defendido pela comunidade surda como a forma mais adequada que atende às suas necessidades linguísticas. É nesse sentido que Lacerda (2009) sustenta que o objetivo da educação bilíngue deve ser o de proporcionar aos surdos o mesmo desenvolvimento cognitivo linguístico em condições de igualdade com os ouvintes. Alinhado a essa consideração, no entender de Skliar (2006), a educação bilíngue, quando efetivada ao encontro das necessidades linguísticas dos surdos, deve ter como objetivo

criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro de uma cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte [...] a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferentes, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes. O que irá garantir a eficácia da educação (Skliar, 2006, p. 104).

Nessa perspectiva teórica, coloca-se em foco toda a produção de significados da educação bilíngue que demanda um ambiente bicultural e linguístico para favorecer a aquisição da Libras como primeira língua e a aprendizagem do português como segunda língua. Para que as definições apresentadas se consolidem como práticas em sala de aula, o bilinguismo como proposta educacional para surdos deve considerar a avaliação da aprendizagem nessa perspectiva bilíngue.

Na significação dada à educação bilíngue para surdos em consonância com o disposto pelo Decreto nº 5.626/05, observamos que o Artigo 14, parágrafo 1º, Inciso VII, confere papel central da Libras na avaliação da aprendizagem de surdos, uma vez que são estabelecidos “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (Brasil, 2005). No que se refere às avaliações escritas, o decreto prevê que elas devem considerar a Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos, o que requer, de acordo com o Artigo 14, parágrafo 1º, Inciso VI “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2005).

Diante disso, importa-nos colocar em relevo que os conteúdos dispostos no Decreto nº 5.626/2005 apresentam novas possibilidades de propostas de avaliação da aprendizagem de surdos ao considerar a língua de sinais como meio de expressão. Contudo, como bem alerta Leite (2018, p. 92), “mesmo existindo a determinação legal que prevê aos alunos surdos mecanismos de avaliação que contemplem a sua condição linguística, é perceptível atualmente a escassez de práticas avaliativas que vão ao encontro de amenizar essa necessidade”. Logo, as práticas pedagógicas da avaliação da aprendizagem de surdos requerem um aparato específico (Godoi; Leite, 2019) em que a Libras se constitui como elemento fundamental para o êxito nos processos avaliativos, de ensino e de aprendizagem.

No viés dessa discussão, há de se considerar ainda o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado - AEE e dá outras providências. Os propósitos da avaliação nesse contexto demandam a identificação de barreiras e lacunas que se configuram como impedimento de acesso ao conhecimento em sala de aula, no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades tendo em vista as particularidades linguísticas dos surdos.

Para compreender a avaliação da aprendizagem sob o viés das especificidades surdas, Trevisan (2015) explica que é necessário considerar nesse processo os recursos visuais, a metodologia voltada às suas necessidades e as ações pedagógicas que legitimem a língua de sinais e sua forma de expressão nos instrumentos avaliativos. Nesse contexto, é fundamental pontuar que a língua de instrução deve ser a Libras nos três momentos didático-pedagógicos a saber, AEE em Libras, AEE de Libras e o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita (Damázio, 2007). Este princípio propõe, assim, que o processo avaliativo possibilitará que o estudante surdo expresse o seu conhecimento também pela língua de sinais.

Godoi (2019), ao fazer menção sobre a avaliação da aprendizagem de surdos na ambiência do AEE, afirma que

todas as atividades devem propiciar momentos de reflexão, questionamento, crítica, consecução, refação, além da repetição do que foi aprendido para que se torne aprendido. Então, ao se pensar a avaliação da aprendizagem no contexto do AAES, o professor retoma os conteúdos ainda não aprendidos e propõe novas atividades que vão ao encontro dos conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidos como meta a ser alcançada (Godoi, 2019, p. 7).

Para conceber o princípio da avaliação a serviço da aprendizagem de surdos, o trabalho desenvolvido no AEE carece dialogar com as práticas educativas da sala de aula. Nesse intuito propositivo, para que esse processo ocorra de maneira processual e gradativa, o ensino e aprendizagem dos surdos deve acontecer em via de mão dupla, pressupondo um trabalho de parceria entre os profissionais da sala de aula comum e do AEE.

Na seara dessa discussão, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015). De modo geral, a promulgação da Lei Brasileira da Inclusão - LBI contribuiu para assegurar condições de igualdade dos direitos fundamentais para a inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência. Neste ponto, vale destacar que em termos legais, o surdo é considerado pessoa com deficiência. Portanto, essa perspectiva legal deve ser considerada em termos de garantia dos seus direitos.

Embora o estatuto da pessoa com deficiência não trate de maneira específica sobre avaliação da aprendizagem de surdos, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência ao ensino são previstos no Artigo 27 do Capítulo IV. A LBI prevê que a educação constitui direito da pessoa com deficiência,

assegurado 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, grifos nossos).

Uma vez que a necessidade de aprendizagem do surdo é pautada em sua condição linguística, a LBI determina a oferta da educação bilíngue e incumbe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: 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” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso IV). Necessário se faz ressaltar a importância das contribuições da LBI na promoção de um sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiência, que de maneira indireta, ganha contornos na avaliação da aprendizagem de surdos.

Na conjuntura da LBI, a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência é preconizada no Artigo 28, Incisos II e III de modo a promover uma educação em condições de igualdade que prevê

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, grifos nossos).

Além dos francos propósitos da inclusão pressupostos no estatuto da pessoa com deficiência, outro aspecto legal que favorece o processo de avaliação de surdos, ainda que indiretamente, é o Inciso V do Artigo 28. Esse documento assegura o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino ao prever “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Brasil, 2015).

Em termos gerais, a promoção de um ambiente inclusivo que favorece a educação em condição de igualdade para as pessoas com deficiência, pressupõe a adoção de mecanismos de

avaliação que contemplem as necessidades linguísticas dos surdos. Desta forma, tem impacto direto e positivo na avaliação da aprendizagem desses estudantes.

Outro documento legal a ser levado em conta no panorama das políticas nacionais de educação inclusiva que favorece a educação bilíngue dos surdos é a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 que 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. Em seu Artigo 60-A do Capítulo V-A, a lei estabelece que,

entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Coerente com o modelo de educação especial na perspectiva inclusiva, observamos que essa lei considera a heterogeneidade da surdez ao incluir o acesso a tecnologias assistivas para os surdos oralizados. Ainda, a Lei nº 14.191/2021 em seu Artigo 79-C, parágrafo terceiro, confere ao surdo o direito de progredir academicamente, fazendo valer o suporte necessário em relação ao seu acesso e permanência em todas as etapas do ensino, inclusive na educação superior “mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (Brasil, 2021).

Procuramos, neste breve espaço dedicado às reflexões sobre os documentos legais e normativos discutidos sob o prisma da avaliação, atestar que a avaliação da aprendizagem de surdos é respaldada por instrumentos legais que consideram a sua condição linguística. Constatamos que os documentos abordados fornecem aporte legal para subsidiar os mecanismos de avaliação aliados ao processo ensino e aprendizagem dos surdos.

A realização de um processo avaliativo que desconsidera o perfil linguístico do surdo, tendo em vista a heterogeneidade da surdez, pode resultar em uma avaliação excludente e segregacionista. Para evitar que isso ocorra, visando especialmente discutir sobre os mecanismos de avaliação e os instrumentos avaliativos é que apresentamos as nossas discussões na próxima subseção desta investigação.

3.4 A interinfluência entre os mecanismos de avaliação e os instrumentos avaliativos

Chegamos agora ao campo das discussões sobre a importância dos mecanismos de avaliação da aprendizagem como coleta de dados para a tomada de decisões. Estamos cientes de que um dos grandes desafios para consolidar uma avaliação eficaz é a aplicação de instrumentos avaliativos que favoreçam esse processo, permitindo uma coleta de informações sobre o desenvolvimento de cada aluno. Essas observações indicam que os mecanismos de avaliação da aprendizagem podem trazer contribuições significativas como metodologias de diagnóstico oferecendo uma coleta de dados de maneira diagnóstica, gradativa e processual.

Começamos por ressaltar com Luckesi (2002, p. 31) que “a avaliação educacional serve como um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana”. Nesta concepção, uma das preocupações em relação à avaliação da aprendizagem é saber se a diversidade em sala de aula está sendo submetida a diferentes mecanismos de avaliação. Para Álvarez Méndez (2002), o tipo de informação que se deseja coletar é que determinará a escolha dos mecanismos de avaliação. Nesse enfoque, ainda com esse pesquisador, se faz necessário multiplicar as fontes de informação no sentido de coletar dados de qualidade para a avaliação que pretende ser formativa, e em nosso entender, informativa também.

Considerando essas questões, Álvarez Méndez (2002) enfatiza que para saber como os alunos aprendem e a maneira como eles estão fazendo isso, bem como as estratégias de raciocínio e de argumentação e de aplicação que eles utilizam, é preciso promover mecanismos alternativos para a avaliação. Sem dúvida, quando se trata dos surdos, conforme discorrido anteriormente no Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), se faz necessária a adoção de mecanismos de avaliação que contemplem a condição linguística dos surdos, coerente com o aprendizado de segunda língua “na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, Artigo 14, §1º, Inciso VI, 2005).

Cabe repetir que devem ser considerados os mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras para os surdos sinalizantes que têm como base linguística a língua de sinais. Nesse ponto, nossa visão não se difere daquela apresentada em trabalho anterior (Leite, 2018) ao apontar que a adoção de mecanismos de avaliação

inadequados se torna empecilho para que os professores percebam a potencialidade dos surdos e para que eles demonstrem o estágio de sua aprendizagem.

O que pretendemos evidenciar aqui é a necessidade da aplicação de mecanismos que disponibilizem uma variedade de instrumentos avaliativos para evidenciar como se dá a construção do conhecimento dos surdos. Via de regra, essa proposta também pode favorecer a avaliação da aprendizagem de todos os alunos, uma vez que amplia as fontes de informação para a coleta de dados e a tomada de decisões.

Sob esse argumento passaremos a discutir sobre os instrumentos avaliativos como possibilidade de significar a avaliação flexível, criativa, processual e dinâmica, no intuito de acolher as mudanças necessárias no processo do conhecimento. Essa perspectiva demanda instrumentos capazes de indicar os rumos da aprendizagem e colaborar com mecanismos de avaliação que estejam pautados no compromisso com a democratização e qualidade da educação. Existe consenso entre os pesquisadores de que, para romper com a visão de avaliação na perspectiva tradicional, classificatória e excludente da avaliação, é necessário que o professor repense os mecanismos adotados, buscando elaborar diferentes instrumentos avaliativos que favoreçam a coleta de informações.

Como afirma Álvarez Méndez (2002, p. 81) “o que se deseja é transformar a avaliação em um instrumento para fazer com que todos adquiram o saber e apropriem-se dele reflexivamente”. Isso implica em diagnosticar para superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos, sendo que uma das funções da avaliação é determinar “o quanto e em que nível de qualidade estão sendo atingidos os objetivos, sendo necessários instrumentos e procedimentos de verificação adequados” (Libâneo, 1994, p. 204). Com esse autor, concordamos que a avaliação é um trabalho didático e permanente à ação docente.

Em vista disso, Sanavria (2008) aponta que a forma de avaliar e as escolhas pelos instrumentos permitem que se desvele e interprete a concepção que os professores têm sobre a avaliação, e como se pressupõe o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, para utilizar a avaliação a serviço da aprendizagem como parte intrínseca do seu fazer pedagógico, se faz necessário que o professor esteja disposto a adotar diferentes instrumentos avaliativos que favoreçam a coleta de dados sobre o estágio da aprendizagem do estudante, sobre os conteúdos que carecem ser retomados para significar a aprendizagem, dentre outros aspectos.

Não é demais alertar que os instrumentos avaliativos precisam ser diversificados para cumprir com o objetivo maior “de todo processo de avaliação, e a justificativa para a escolha

dos métodos avaliativos pelo professor: conhecer o que o aluno pensa” (Álvarez Méndez, 2002, p. 82). Considerando o que foi exposto, apresentamos alguns instrumentos e procedimentos avaliativos como parte dos mecanismos de avaliação no intuito de multiplicar as fontes de informação.

Para contribuir com essa discussão, sistematizamos no Quadro 10 os estudos realizados (Leite, 2018) sobre os instrumentos avaliativos para diversificar a coleta de informações para a tomada de decisão. A nossa intenção é trazer à tona a necessidade de uma meta-avaliação, em outras palavras, avaliar a avaliação de modo a ter um olhar crítico sobre os tipos de instrumentos que atualmente são aplicados como mecanismos de avaliação discente.

Quadro 10 – Instrumentos avaliativos

| INSTRUMENTOS | AUTORES | CARACTERÍSTICAS |
|-------------------------------------|---|--|
| Autoavaliação e avaliação dos pares | Felice (2013) Fernandes (2005) Fidalgo (2002) Lopes e Silva (2012) Villas Boas (2009) | <ul style="list-style-type: none"> . Confere a todos os inseridos nesse processo uma igualdade em direitos para condições de refletir sobre os processos e reavaliar as decisões em prol do coletivo; . Democratização do saber na perspectiva da avaliação como tomada de decisões; . Diferentes olhares são mais consistentes que um único olhar; . Triangulação constituída por professores, alunos e colegas. |
| Diário Reflexivo | Felice (2010) Liberali (1999) Miranda e Felice (2012) | <ul style="list-style-type: none"> . Proporciona ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua maneira de aprender, de pensar nas estratégias de aprendizagem que melhor o auxiliam; . Possibilita o aluno a se tornar participante ativo de seu processo de aprendizado; . Proporciona ao aluno uma aprendizagem significativa, pois mediante o Diário Reflexivo, o aluno faz com que seu professor se torne ciente do que tem aprendido e de como aprende; . Possibilita ao aluno a prática da escrita na língua alvo. |
| Feedback | Fidalgo (2002) Villas Boas (2006) | <ul style="list-style-type: none"> . Elemento-chave na avaliação formativa, no processo de recolher as informações, interpretadas pelo professor, para tomada de decisões; . Possibilita que os resultados sejam utilizados como oportunidade de diálogo com o aluno, |
| Portfólio | Esteban (2001) Fernandes (2005) Villas Boas (2009) | <ul style="list-style-type: none"> . Permite que, através de amostras dos trabalhos dos alunos durante certo período de tempo, seja observado o progresso dos estudantes por meio de produções variadas; . Privilegia o exercício da reflexão e da criatividade do aluno. |
| Provas | Depresbiteris (1991) Quinquer (2003) | <ul style="list-style-type: none"> . A maneira mais ‘objetiva’ e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados; . Auxilia a coleta de dados de maneira diagnóstica, gradativa e processual. |

| | | |
|-----------------------|---------------------------------|---|
| Refação de atividades | Felice (2013) Rezende (2010) | . Os alunos têm uma segunda chance nas provas escritas e orais, caso não obtenham sucesso e/ou queiram melhorar o seu desempenho. |
|-----------------------|---------------------------------|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leite (2018)

Com base em uma perspectiva crítica, apresentamos exemplos de instrumentos que podem contribuir com os mecanismos de avaliação para promover formas mais democráticas de coleta de informações sobre a aprendizagem dos estudantes. Como a avaliação é inerente ao processo de ensino e aprendizagem, ela não se reduz aos instrumentos apresentados de modo sistemático no quadro, conforme a investigação realizada (Leite, (2018). Em contraste com mecanismos de avaliação que muitas vezes são utilizados para propósitos disciplinares, prosseguiremos com nossas discussões sobre diferentes formas de avaliar a partir de instrumentos e práticas que têm como foco a avaliação a serviço das aprendizagens.

Além dos instrumentos avaliativos mencionados no quadro 10, consideramos a contribuição de outros instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, os quais passaremos a destacar. Dando continuidade a essa reflexão, importa-nos salientarmos com Lucena (2012) que os instrumentos apresentados buscam a valorização do estudante com papel ativo e participativo em todo o processo, discutindo e enfatizando a heterogeneidade da sala de aula. Em nossa visão, é preciso proporcionar instrumentos avaliativos diferentes no intuito de fomentar aprendizagens significativas.

Nesse sentido, entendemos com Nérice (1992), que o seminário como instrumento de avaliação oferece possibilidades de ampliar a aprendizagem, visto que consiste em levar o estudante a pesquisar a respeito de um tema específico, com o objetivo de apresentá-lo e discuti-lo. As características desse instrumento de avaliação, de acordo com Veiga (2001), é oportunizar ao educando o desenvolvimento de uma postura investigativa acadêmica, crítica e autônoma, em um processo mediado pela orientação do professor e construído em grupo com os colegas. Além disso, ao promover o trabalho em grupo, o seminário como instrumento a serviço da aprendizagem possibilita o desenvolvimento da escuta atenta, o respeito e a negociação com o outro no processo de construção do conhecimento.

O seminário também pode propiciar a autoavaliação e a avaliação dos pares nas etapas que compreendem o planejamento, a execução e a aplicação. Nessa perspectiva de autoaprendizagem, o estudante e seus colegas assumem o papel de protagonismo na construção do saber e no processo avaliativo. Para multiplicar a fonte de coleta de informações, o professor

deve ter clareza de quais são os objetivos que se pretende com a avaliação. Diante dessa questão, Antunes (2013) orienta que o professor deve observar atentamente a sua turma para identificar as características de aprendizagem. Dessa forma, será possível elaborar diferentes instrumentos avaliativos que vão ao encontro das necessidades dos estudantes para diversificar a coleta de informações rumo à aprendizagem significativa.

Por esse motivo, o fórum de discussão como instrumento avaliativo da aprendizagem, seja na modalidade on-line ou presencial, propicia um espaço privilegiado para o exercício das relações dialógicas, além de promover a troca de experiências e os feedbacks coletivos (Paloff; Prat, 2004). Essa questão é discutida por Martins e Alves (2016) que enfatizam as características do fórum de discussão como instrumento de acompanhamento e melhoria da aprendizagem.

Em suas palavras,

As interações ocorrentes nestes espaços intersubjetivos de diálogos e trocas de conhecimentos permitem aos sujeitos ativos estabelecerem as pontes necessárias entre os saberes que já conhecem, com os ainda considerados necessários e importantes a serem apreendidos. Uma vez que tudo o que se fala é registrado, o que torna o fórum também instrumento de avaliação do percurso e da aprendizagem dos estudantes e muito pode contribuir na percepção dos estudantes e professores em relação aos avanços concebidos durante os processos construtivos de conhecimento pertinente (Martins; Alves, 2016, p. 107).

Podemos constatar, portanto, que esse instrumento contribui para uma ação avaliativa que potencializa situações de aprendizagem, ao mesmo tempo que também promove a autoavaliação e a avaliação dos pares, uma vez que ocorre o processo construtivo de conhecimento ocorre de maneira coletiva. Outro aspecto importante é que o fórum de discussão favorece a percepção reflexiva sobre o modo de aprender dos estudantes, além de fomentar a participação “de forma crítica e ética com respeito e tolerância à pluralidade dos discursos que emergem dos debates e embates” (Silva, 2009, p. 157). Pelas questões apresentadas, esse instrumento avaliativo viabiliza o desenvolvimento das habilidades que favorecem a aprendizagem ao proporcionar um ambiente dialógico-reflexivo.

No sentido de ampliar as nossas discussões para os instrumentos avaliativos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, a ferramenta wiki apresenta contribuições significativas para o desenvolvimento do pensamento crítico, das habilidades de construção coletiva de texto e do trabalho em equipe. Trata-se de uma ferramenta de edição de texto que ocorre de maneira colaborativa. Marcuschi (2001) explica que o texto criado pode seguir o

formato de hipertexto que segue uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, a qual se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real.

Outra característica da ferramenta wiki que favorece a aprendizagem é apontada por Wellington e Osborne (2001), ao propiciar uma variedade de formas de comunicação, a saber, visual, verbal, gráfica e simbólica, que apoiam os múltiplos modos de aprendizagem na interface com a educação científica. A pesquisa de Jesuíno (2015) também destaca aspectos favoráveis desse instrumento avaliativo na produção de conhecimento,

porque promove a autonomia, a colaboração e a autorregulação [...] [bem como] quer porque permite desenvolver competências contextualizadas. Estas competências podem ser desenvolvidas e/ou monitorizadas tanto pelo aluno como pela professora, durante o processo de construção de conhecimento, devido às características não hierárquicas da ferramenta (Jesuíno, 2015, p. 100).

Esse instrumento de avaliação demanda do professor uma nova postura, em que deixa de ser o principal agente avaliador para ser um mediador da discussão, um facilitador do conhecimento. Em função de suas ferramentas e recursos digitais disponíveis que promovem a interação, a wiki favorece o processo reflexivo e possibilita a construção conjunta de conhecimento por meio de uma relação colaborativa. É nesse caminho que a avaliação ganha sentido quando está articulada aos processos de ensino e aprendizagem em uma dimensão formativa que contempla o protagonismo discente.

Essas considerações sinalizam para a necessidade de diversificação dos mecanismos de avaliação guiados por diferentes instrumentos que estimulam a capacidade de reflexão crítica sobre o processo de aprender a aprender. Nesse caminho, Demo (2015) coloca em relevo que aprender bem pressupõe uma avaliação que favoreça e dê significado à aprendizagem, pois a razão de ser da avaliação é cuidar para que o aluno aprenda. Ao refletir sobre isso, entendemos que a produção de artigos científicos como forma de avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior e da pós-graduação, contribui para a formação de pesquisadores. Para reforçar nosso pensamento, concordamos com Demo (2015) ao defender que a escrita do artigo científico confere ao discente a autoria dentro do processo de amadurecimento intelectual.

A partir desse instrumento fica evidenciada a prática de uma avaliação que privilegia a produção científica além de conferir protagonismo ao discente na construção crítica do seu

conhecimento. Aliás, é bom reforçar que a escrita se configura como uma das atividades mais exigidas e necessárias na ambiência da academia e, portanto, não deve ser um caminho percorrido sem a orientação docente como ação mediadora no processo avaliativo. Caso contrário, pode se tornar apenas como um aspecto obrigatório do produtivismo acadêmico.

Os instrumentos avaliativos apresentados exemplificam uma pequena parcela da ampla gama de possibilidades a serem desenvolvidas como diversificação dos mecanismos de avaliação da aprendizagem. São opções às estratégias restritas de aplicação de provas, testes e exames na perspectiva tradicional do ato de avaliar. Para romper com esse paradigma se faz necessário promover mecanismos alternativos na prática de avaliação que favoreçam o aprimoramento da aprendizagem.

Sobre essa necessidade, entendemos que a diversificação dos instrumentos avaliativos permite

a manifestação do domínio da língua oral e escrita, da comunicação, da expressão, da interpretação, em um contexto de desmistificação da ação bloqueadora que a avaliação exerce sobre a aprendizagem do aluno. A avaliação assume então, um poder transformador ao ser movida por procedimentos metodológicos mais participativos e diversificados, colocando em xeque o tratamento uniforme da avaliação (Santos; Macedo; Silva, 2019, p. 210)

Um processo de ensino que tem em seu cerne a avaliação da aprendizagem não concebe avaliar de maneira igual os desiguais. A heterogeneidade em sala de aula pressupõe a diversificação dos instrumentos avaliativos para dar conta dos diferentes modos e tempos de aprendizagem. Quando se trata dessa questão com o enfoque nos alunos com deficiência, de modo específico a avaliação da aprendizagem de surdos, motivo desta tese, o desafio que se coloca é a adoção de mecanismos para atender a sua singularidade linguística e o que ela demanda em termos de aprendizagem.

A avaliação e a democratização do ensino para surdos reclamam que essa questão seja considerada para favorecer a aprendizagem em uma perspectiva bilíngue. Devemos trazer à baila das discussões a avaliação como ação contínua e comprometida com a educação de surdos. Para tanto, os instrumentos avaliativos carecem ser adequados para favorecer a coleta de informações do estágio de aprendizagem e indicar os potenciais e as habilidades, assim como também, as lacunas de aprendizagem.

Por essas argumentações e pela situação posta trataremos sobre essa problemática na próxima seção ao discutir sobre a avaliação como uma ação contínua e os seus impactos na aprendizagem e no desempenho de alunos surdos.

4 AVALIAÇÃO COMO UMA AÇÃO CONTÍNUA: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS

Nesta seção da tese, buscamos refletir sobre a avaliação como parte intrínseca do ato de educar como uma ação contínua. Para tanto, nos valemos dos estudos de Álvarez Méndez (2002), Carvalho (2018) e Fidalgo (2007) que, alinhados aos pensamentos de outros autores, contribuíram para essa investigação. Em continuidade, para cumprir com o propósito desta seção, apresentamos as nossas reflexões sobre alguns pontos de tensionamento em relação à avaliação para a aprendizagem significativa de surdos. Nesse contexto, os trabalhos de Albres (2010, 2012), Barboza e Dorziat (2019), Quadros e Schmiedt (2006), e outros estudiosos, nortearam as discussões.

Ainda, para compor esse estudo, colocamos em pauta a avaliação da aprendizagem de surdos em diálogo com ações que geram impactos no desempenho acadêmico desses alunos no intuito de apontar alguns direcionamentos em prol do atendimento ao direito linguístico desse público-alvo da educação especial. Nessa parte, as proposições de Bolsanello e Ross (2005), Camillo (2008, 2009), Fernandes (2006, 2007) e alguns documentos oficiais, contribuíram para a investigação proposta.

4.1 Avaliar é educar: uma ação contínua

Discutir a avaliação, atualmente, é um caminho imbricado por diferentes percalços, especialmente quando o foco recai sobre a avaliação da aprendizagem de surdos. Esses desafios se agravam quando a concepção de avaliação que permeia os processos é tradicional, excludente e classificatória. Não é demais repetir que a concepção de avaliação que defendemos é aquela que tem em seu cerne a ação contínua de avaliar-ensinar-aprender. Nesse ponto, retomamos Carvalho (2018, p. 8, grifos do autor e nossos) para destacar que “**avaliar é educar**, é uma **ação contínua** que não pode ser separada do ato educativo simplesmente porque faz parte dele”. Não é novidade que a avaliação é imprescindível para a ação pedagógica, pois é ela que apresenta as informações que vão direcionar o trabalho docente.

Ao considerar que essa é uma das funções da avaliação, é fundamental levar em conta que ela não deve ocorrer em um momento terminal do processo educativo, já que carece nortear as tomadas de decisões no percurso do ensino e da aprendizagem. Assim, a avaliação não é um

complemento desse processo, uma vez que avaliação é educação. Ao contrário dessa concepção, uma parcela de professores entende a avaliação como um processo distinto do ato de educar. No entender de Hoffmann (2005),

os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes a partir de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrenta a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob forma de conceitos classificatórios ou listagem de comportamentos estanques (Hoffmann, 2005, p. 16).

Ao refletirmos sobre a constatação da pesquisadora, é notável que os professores entendem a avaliação e a educação como processos distintos que ocorrem em momentos isolados. No entanto, é preciso compreender a avaliação sob uma perspectiva mais ampla em que o processo de avaliar envolve como sujeitos o professor e os alunos, para diagnosticar o nível de conhecimento, as habilidades e as potencialidades.

Avaliar como uma ação contínua para obter um diagnóstico, de acordo com Carvalho (2018), deve considerar três passos norteadores. O primeiro, descrever a realidade, consiste em levantar o que o aluno já sabe, o que ele ainda não domina completamente e o que ele desconhece. O segundo passo, atestar a qualidade, refere-se à profundidade do conhecimento que o aluno possui, buscando esses saberes. Por fim, o terceiro passo é a tomada de decisões. Baseado na realidade e na aprendizagem do aluno, esse passo direciona as ações pedagógicas que o professor precisa adotar.

Por defendermos a avaliação da aprendizagem como um processo que deve ser justo e igualitário, acreditamos que o conceito de avaliação como uma ação contínua deve considerar a concepção diagnóstica enviesada nos três momentos de avaliação em uma perspectiva formativa. Dessa maneira, Fidalgo (2004, p. 9) defende que avaliar é “ensinar-aprender, tanto quanto ensinar-aprender É avaliar”. Ao mesmo tempo, é fundamental se pensar em formas de avaliar que promovam uma avaliação mais efetiva, mais justa e pedagógica, que pode transformar a sala de aula em um ambiente profícuo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, compreendida dessa maneira, vai trazer mais informações sobre aquilo que de fato os alunos sabem, e também vai apontar sobre o que eles ainda precisam aprender.

Outra questão importante já mencionada, é sobre a forma de tratamento da avaliação. Esse processo como ação contínua não é realizado somente ao final do bimestre, semestre ou

ano, de acordo com a organização do currículo. Infelizmente, a tradição escolar e acadêmica tem uma fórmula que ocorre da seguinte maneira: primeiramente, o conteúdo é ensinado, e ao final, a prova é aplicada. A proposta que acreditamos e defendemos se insere em uma perspectiva contrária a isso. O ato de avaliar faz parte e é o ato pedagógico. Logo, não se dissocia. Essa compreensão aponta para educar enquanto o professor avalia. De uma maneira óbvia, esse processo não concebe a avaliação sob a ótica tradicional.

A prova, como o único instrumento suficiente na perspectiva tradicional, tem como único objetivo identificar os erros dos alunos. Logo, a finalidade desse instrumento avaliativo é a correção com o foco no erro. A função do professor, nesse caso, se restringe à correção. É importante, no entanto, compreender que ensinar e fazer uso da avaliação como de fato deve ser, não se limita à aplicação de uma prova com o objetivo de identificar o erro. Ao contrário, é uma ação que precisa ocorrer de maneira contínua como um procedimento para a compreensão do estágio da aprendizagem em que se encontra aluno.

Para que o professor possa tomar decisões suficientes e satisfatórias para embasar a decisão pedagógica que vai subsidiar os alunos a avançarem no seu processo de aprendizagem, a avaliação precisa ser uma ação contínua. Ao encontro dessa informação, Luckesi (2002) alerta que é necessário compreender a avaliação como uma atitude de diagnóstico de sua situação, para definir encaminhamentos adequados à aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica busca identificar não somente a quantidade de coisas que os alunos aprenderam ou o quanto de conteúdo foi assimilado, mas sim, traz à tona as habilidades e competências que esses aprendizes estão construindo e o que estão por construir.

Essas informações são relevantes, de acordo com Carvalho (2018), já que apontam para uma avaliação que vai deslocar o foco do produto para o processo, e, com isso, os resultados se tornam cada vez mais positivos. O pensamento de Álvarez Méndez (2002) se alinha ao de Carvalho (2018) ao defender que a avaliação deve ser uma ação contínua que ocorre de maneira simultânea com a aprendizagem. O estudioso critica a avaliação que ocorre em momentos isolados e ao final do processo descrevendo-a como uma forma de “chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna” (Álvarez Méndez, 2002, p. 17). Para esse pesquisador, esse conceito não condiz com a essência da avaliação da aprendizagem, ao restringir o processo avaliativo a um único momento e a prova como único instrumento de avaliação.

Com Carvalho (2018), entendemos que a prova não é avaliação, embora ela seja um dos instrumentos avaliativos. A prova, quando aplicada com o objetivo de diagnosticar o estágio da

aprendizagem e oferecer informações para a tomada de decisões pedagógicas, cumpre o seu papel a serviço das aprendizagens. Portanto, vale destacar que a crítica não recai sobre esse instrumento, mas contra a concepção equivocada que ele assume na avaliação tradicional. Compreendemos que avaliação é uma atitude mais ampla que envolve vários aspectos que ultrapassam a utilização de um mero instrumento.

A avaliação como uma ação contínua demanda uma postura investigadora do professor que avalia ao passo que educa. Os estudos de Fidalgo (2007) indicam que essa concepção de avaliação pressupõe atividades e instrumentos que favorecem o ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar como um processo que não se dissocia. Logo, a avaliação carece ser caracteristicamente diagnóstica com o propósito de fazer um questionamento da realidade. Nesse sentido, a avaliação vai apontar para o professor as informações necessárias para conduzir o aluno a aprender mais. Por isso, não é uma ação classificatória em que o interesse é ranquear os alunos.

Nossa visão sobre a avaliação como uma ação contínua não se difere daquela apresentada por Vasconcellos (2007) ao mencionar que

a avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; **avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento**, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, **avaliar o produto no processo** (Vasconcellos, 2007, p. 71).

Em razão dessas informações, o professor vai reorganizar a sua prática para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes para que todos os alunos alcancem aquele nível de aprendizagem que é esperado, para conduzir o aluno em sua caminhada rumo a construção do conhecimento. Vale destacar que a pontuação, nesse sentido, não é o limite para aprovação ou reprovação. O importante é diagnosticar a qualidade da aprendizagem, o que os alunos aprenderam ou não. Diante disso, o professor terá condições de elaborar intervenções necessárias que dialoguem com as necessidades diagnosticadas. Compreendida dessa maneira, a avaliação é uma atitude contínua para favorecer as aprendizagens que ocorrem em diferentes tempos e de maneiras distintas.

Ao refletir sobre as implicações da avaliação dos alunos, com Marchuschi (2004)m compreendemos que a concepção de avaliação assumidas pelo professor repercutem fortemente

no encaminhamento de suas práticas. Sem dúvida, essa temática apresenta questões polêmicas pela amplitude do ato de avaliar em que o interesse na avaliação da aprendizagem tem impulsionado uma gama de pesquisas.

Nesse ponto, importa-nos salientar que a maioria dos estudos sobre avaliação da aprendizagem considera esse processo pautado nas necessidades de um público ouvinte, uma vez que a Língua Portuguesa é a língua de instrução e de relação nos espaços em que veicula o saber. Com isso, não é nossa intenção conferir uma importância menor às pesquisas voltadas para os alunos ouvintes. Ao contrário, compreendemos que o ato de avaliar traz consigo tamanha complexidade, seja para surdos ou ouvintes.

O que buscamos é destacar que, se os debates arduos sobre avaliação da aprendizagem de alunos ouvintes apresentam aspectos polêmicos que urgem uma discussão com o enfoque nas aprendizagens, quando se trata dos alunos surdos, isso se torna ainda mais pungente. Para exemplificar sobre isso, nos valem dos estudos de Marcuschi (2004) para destacar um dos diferentes problemas na avaliação de ouvintes, a saber

ao avaliarem uma redação, os docentes parecem pressupor que o indivíduo é capaz de ter total controle sobre a escrita, a ponto de produzir um texto livre de ambiguidades, ignorando que essas também constituem um recurso da textualidade, sobretudo, se considerado o gênero textual elaborado (Marcuschi, 2004, p. 48).

A análise dessa prática de avaliação permite identificar entraves que estão relacionados à avaliação da aprendizagem por meio de um texto escrito por alunos que têm a Língua Portuguesa como base linguística. Outra problemática identificada por Marcuschi (2001, p. 141) na avaliação da aprendizagem de alunos (ouvintes) nas atividades avaliativas é que a “avaliação dos conhecimentos em Língua Portuguesa tem sido, tradicionalmente, identificada com a contagem de desvios gramaticais e ortográficos presentes nos textos e exercícios dos alunos”. A partir dessas constatações, é possível mensurar que a avaliação da aprendizagem de surdos é enviesada por conflitos que vão além de instrumentos avaliativos elaborados para ouvintes, já que o principal entrave nesse processo, é que o surdo se expressa através da língua de sinais.

Diante do impasse apresentado, buscaremos discutir sobre alguns aspectos que permeiam a avaliação da aprendizagem de surdos.

4.2 Avaliação para aprendizagem significativa de surdos: alguns pontos de tensionamento

Conforme apontado no decorrer desta tese, estudos sobre a avaliação da aprendizagem de surdos são apresentados por Fernandes (2006), Godoi e Leite (2019), Leite (2018), Lima (2019) e Silva (2015), entre outros trabalhos, mas ainda seguem recentes e escassos. Por muito tempo, a concepção sobre surdez pautada em uma visão clínica que segrega e exclui sustentou que todos os aprendizes surdos deveriam ser submetidos aos mesmos processos de ensino e de aprendizagem da escrita que os ouvintes. Lacerda e Lodi (2009) explicam que as práticas educativas descontextualizadas no ensino de línguas para surdos com a memorização de estruturas gramaticais e o ensino de palavras isoladas do contexto enunciativo, entre outras estratégias equivocadas, cristalizaram a concepção de que o surdo não aprende.

Em associação com Resende (2015, p. 11) compreendemos que nessa visão equivocada “perde-se assim a essência dialógica da linguagem, apresentam-se produções escritas de base lexical em um amontoado de palavras isoladas, que pouco favorece uma apropriação efetiva da linguagem escrita pelo surdo”. Esse contraponto desconsidera as implicações relacionadas à lacuna da aprendizagem de surdos no que se refere ao domínio da Língua Portuguesa. Além disso, é imprescindível considerar que a produção textual desses aprendizes apresenta influência da interlíngua nas produções textuais que culmina em aspectos distintos de textos produzidos por ouvintes.

Necessário se faz ressaltar a importância do domínio da escrita da língua oral para os surdos, já que a maioria dos instrumentos de avaliação se vale dessa língua para avaliação da aprendizagem. Como nos afirma Vianna (2010),

a escrita é um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se as chances de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistematizado a rede de informação no meio social. Muito embora a Língua de Sinais desempenhe um papel de vital importância no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo surdo, não podemos esquecer de que vivemos em uma sociedade na qual a escrita se tornou essencial (Vianna, 2010, p. 17).

A partir dessas considerações, colocamos em relevo a importância do domínio da modalidade escrita para os surdos. Para tanto, é preciso considerar a singularidade presente em produções textuais desses sujeitos, a partir da influência da interlíngua. Sobre esse assunto, Quadros e Schmiedt, (2006) explicam que a segunda língua, o português escrito, apresentará diferentes estágios de interlíngua que interferem no texto. Dessa maneira, a produção escrita

não representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. De acordo com essas pesquisadoras, “os estágios de interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua”. Ainda em suas palavras, “a interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que já está no processo de aquisição da segunda língua” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 34).

Diante desses aspectos sobre a interlíngua, evidenciamos a necessidade de compreendê-la como uma característica da produção escrita do surdo, de modo que não seja considerada como um erro. Na compreensão de Lima (2019),

o fenômeno da interlíngua pode subsidiar com mais clareza a realização de uma análise efetiva das aquisições de linguagem de alunos bilíngues, para isso é necessário abdicar-se de uma avaliação única e exclusivamente com foco na análise de erros; a qual centra-se unicamente nos erros cometidos pelo aluno durante a aprendizagem (comum nas práticas avaliativas de quase todas as escolas) (Lima, 2019, p. 76).

Em vista dessa afirmativa, o processo de interlíngua deve ser levado em conta como parte do processo de aprendizagem de segunda língua e não pode ser concebido como um erro nas avaliações aplicadas aos surdos. Para tanto, se faz necessário que a avaliação em segunda língua seja mais adaptada à condição linguística para ser funcional na coleta de informações do estágio da aprendizagem que os surdos se encontram. Essas questões evidenciam que os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos devem ser interacionais, constantes e criativos para dar conta da sua diferença linguística.

Nessa direção, Quadros e Schmiedt (2006) mencionam que a percepção da produção escrita pelo educando surdo é diferente da percepção de um aluno que ouve e fala uma língua oral. As estudiosas alertam que “o aluno surdo não tem a mesma percepção do que produz e do que vê ser produzido pelo seu interlocutor” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 32). Em função disso, elas orientam que “os textos produzidos pelos alunos em sinais e literatura geral em sinais são fontes essenciais para o desenvolvimento desse processo, pois servem de referência para o registro escrito na Língua Portuguesa” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 31). É nesse ponto que concordamos com as autoras sobre a importância de os aprendizes surdos registrarem em vídeo as suas reflexões em língua de sinais durante a construção do conhecimento para servir de subsídio na produção do texto escrito.

Além de contribuir no desenvolvimento cognitivo e linguístico como suporte para a leitura e escrita da Língua Portuguesa, o registro da produção em língua de sinais pode favorecer o processo de avaliação dos surdos ao oportunizar que esses alunos expressem o seu conhecimento por meio da sua língua natural. A partir da compreensão de que é fundamental oferecer uma avaliação da aprendizagem para os surdos em condições de igualdade com os ouvintes, a língua de sinais assume um papel preponderante.

Com isso, é possível dar um passo substancial nos processos avaliativos de surdos ao entender que a sua condição linguística demanda a necessidade de demonstrar o seu conhecimento através da língua de sinais. Deste modo, a partir do reconhecimento das necessidades linguísticas dos surdos que circundam a avaliação de sua aprendizagem, as instâncias do saber, do ensinar e do aprender devem ser melhor subsidiadas a partir de uma perspectiva bilíngue e estratégias de ensino com metodologias que deem suporte às suas aprendizagens.

De maneira específica, é preciso levar em conta as lacunas referentes às práticas de leitura, produções de texto, raciocínio e outras habilidades que precisariam ter sido consolidadas como base para conhecimentos mais avançados. Barboza e Dorziat (2019), investigando a perspectiva de estudantes de graduação surdos, colocam em destaque que a adaptação à vida acadêmica, às produções constantes, à aprendizagem, aos novos conhecimentos, requer muita dedicação e esforço por parte dos discentes surdos. Sobretudo quando a educação básica perenizou as lacunas mencionadas. As pesquisadoras também mencionam que “devido às suas diferenças, as pessoas surdas enfrentam mais desafios do que muitas outras. Desde o acesso, os estudantes surdos lidam com dificuldades no processo seletivo, em razão deste ser pensado para as especificidades dos ouvintes” (Barboza; Dorziat, 2019, p. 98).

Alinhadas a esse pensamento, Souza e Souza (2012) lançam luz a outro desafio que diz respeito à permanência desses estudantes no ensino superior e na pós-graduação, uma vez que pode se configurar como uma barreira, especialmente quando a universidade não dispõe de uma política linguística que incide nas metodologias e avaliações que “tendem a ser sempre negativas, o que tem gerado comportamentos de desinteresse e frustração e até de evasão por parte do surdo” (Souza; Souza, 2012, p. 6). Acreditamos que tal problemática ocorre em função de o ambiente universitário ainda ser predominantemente organizado para os ouvintes. Portanto, o currículo, a metodologia e os processos avaliativos são pensados tendo em vista a necessidade educativa da maioria dos estudantes.

O que desejamos destacar ganha força com os estudos de Barbosa e Francisco Júnior (2023) ao mencionarem que

O modelo de ensino, ainda que legalmente pretenda ser inclusivo, estabeleceu um padrão calcado no falar e escrever em português. Espera-se, portanto, que o surdo se adapte a essa estrutura, devendo **aprender a escrever e falar português como o ouvinte**. A reflexão do estudante/pesquisador traz à tona questão fundamental em como os cursos de pós-graduação; ou mesmo de graduação que não sejam Licenciatura em Libras; podem atuar para, de fato, endereçar práticas inclusivas. Embora fundamentais, o sistema de políticas afirmativas contribui tão somente com o acesso. O acesso, todavia, torna-se insuficiente caso as condições de permanência sejam obstáculos tão ou mais difíceis de superação. Logo, a diminuição das desigualdades depende igualmente de outras práticas e políticas que lidem com a permanência. Isso evidencia a necessidade de se repensar as práticas inclusivas para a escolarização do surdo, desde sua política de base, pois manter um padrão de ouvintes pode continuar a ser excludente, não na entrada do processo, mas durante seu percurso (Barbosa; Francisco Júnior, 2023, p. 12, grifos nossos).

Diante de tudo isso, ainda é preciso considerar que, devido à centralidade da Língua Portuguesa nos ambientes acadêmicos, a comunicação com os professores e com os colegas, os materiais didáticos, a metodologia do ensino e os processos avaliativos se constituem como entraves para significar a aprendizagem dos surdos. Ao encontro dessa afirmação, Barbosa e Dorziat (2019) sinalizam que o ensino superior não oferece condições adequadas para os surdos, seja para acompanhar aulas, para leitura e para avaliações.

Como resposta a esse desafio, Barbosa (2023) destaca que uma parcela de suas dificuldades no contexto da educação superior foi minimizada pelo contexto do curso de Licenciatura em Libras ofertado na perspectiva bilíngue. Contudo, na ambiência da pós-graduação, o pesquisador relata que ocorreu um ponto de tensionamento no que se refere às condições de permanência em função da centralidade da Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, na avaliação.

Em seu diário de campo, Barbosa (2023) registra que

a aprendizagem no percurso do mestrado implicou **muito esforço, especificamente, na leitura de palavras novas e textos na língua formal acadêmica** - língua portuguesa - já que **os professores não faziam adaptação da metodologia e de materiais em Libras, infelizmente** (Barbosa, 2023, p. 65).

Para fins da presente investigação, importa destacar que os aspectos mencionados pelo pesquisador surdo têm impacto significativo nos processos de avaliação, visto que permeiam o

ensino e a aprendizagem. Cabe problematizar que os mecanismos de avaliação aplicados a esses estudantes necessitam ser compreendidos a partir da especificidade surda que pressupõe a oferta de “estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem sua língua natural e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos [...] que deem condições de os alunos surdos experienciarem e viverem a diferença linguística e cultural” (Barbosa, 2023, p. 24).

Pontuamos esse aspecto no intuito de enfatizar a importância de compreender que é pela interação social e linguística que o discente surdo vai significar a sua aprendizagem. Via de regra, a presença da língua de sinais é imprescindível, posto que a sua ausência implica em prejuízo nos processos avaliativos. Albres (2010, p. 221) já chamava atenção para essa necessidade ao discutir que “a universidade é vista como uma instituição social de natureza contraditória, inserida numa sociedade desigual, pois não está acessível a todas as pessoas, principalmente às pessoas com uma diferença linguística”. Com isso, entendemos que as práticas pedagógicas e os processos avaliativos desenvolvidos na universidade vêm privilegiando a maioria ouvinte.

Compreender o surdo e a sua língua é um meio de prosseguir com melhorias na avaliação da aprendizagem desses sujeitos visando contribuir para tornar significativa a sua aprendizagem. A esse respeito, Camillo (2008, p. 47) alerta que a avaliação que os surdos almejam e querem construir “é aquela que, baseada nas diferenças linguísticas e culturais das comunidades surdas, não seja pautada em referenciais ouvintes, nem em simples adaptações dentro dos modelos ouvintistas²⁹”. Portanto, tratar da avaliação na esteira da educação de surdos é, em primeiro lugar, problematizar o reconhecimento da sua condição linguística e a adoção de mecanismos de avaliação que vão ao encontro dessa necessidade.

Em função disso, convém lembrar com Rosa (2015) que

falta no meio acadêmico que se perceba a língua de sinais como uma língua de instrução, de interação, uma língua de referência, uma língua identitária, isso, porque a língua dos sinais é o elemento central para as trocas entre comunidade, família, escola, trabalho, cultura, identidade e o próprio sujeito surdo (Rosa, 2015, p. 8).

²⁹ Skliar (1998, p. 15) inaugurou o termo ouvintismo como: “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas”. Perlin (1998, p. 58) o retoma como “ouvintização” ao analisar as formas de alienação de pessoas surdas por estereótipos de surdos reproduzidos na sociedade.

Voltamos, desta forma, para a reflexão sobre o papel linguístico e socioeducacional da língua de sinais como elemento central na construção do conhecimento dos surdos. Quando as instituições de ensino negam o direito linguístico desses estudantes de acesso às informações e ao currículo, os processos avaliativos não refletem o seu conhecimento, as suas dificuldades e os seus potenciais. Em decorrência desse cenário e seus respectivos desafios relacionados à avaliação da aprendizagem de surdos que contemple a diversidade cultural, social e linguística desses aprendizes, torna-se urgente promover práticas pedagógicas centradas na língua de sinais como suporte para significar o texto escrito.

Na mesma linha de pensamento, Barbosa (2023, p. 49) elucida que, no caso dos surdos brasileiros sinalizantes, a garantia do acesso à Libras “configura o caminho para possibilitar aos estudantes surdos as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes, porém respeitando as suas particularidades, num movimento de equidade”. Ainda de acordo com esse autor, um dos desafios mais significativos do ponto de vista operacional das instituições que ventilam a tentativa de inclusão é a barreira linguística.

Avaliar na diversidade, ao considerar a heterogeneidade da surdez, demanda intervenções pedagógicas que se pautam nas habilidades, potencialidades e necessidades do surdo. Thoma (1999, p. 52) considera que “a avaliação constitui-se como uma prática cultural que, ao determinar o valor de cada um, funciona com um mecanismo de in/exclusão”. Para agravar ainda mais essa situação, Albres (2012, p. 2) denuncia que “o problema é que geralmente os alunos surdos são comparados aos alunos ouvintes e as expectativas não levam em consideração sua condição de minoria linguística”. Essa educadora identifica que os instrumentos de avaliação, assim como também o formato que conduz a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, esperam ou comparam a produção dos surdos como a dos ouvintes.

Em relação a essa problemática, Kubaski e Moraes (2009, p. 21) adverte que por muito tempo a educação, enquanto instituição, “ignorou as especificidades dos alunos surdos, trabalhando com eles da mesma forma que com ouvintes, usando os mesmos materiais, bem como os mesmos métodos”. Endossando essa constatação, Leite (2018, p. 59) chama a atenção para outro problema de maior complexidade “quando o professor se propõe a desenvolver estratégias diferentes, contudo, esperando que os alunos surdos respondam a elas da mesma maneira que os alunos ouvintes”. Para fazer frente a essas situações, é necessário entender que

a avaliação da aprendizagem de surdos compreende desafios linguísticos, culturais e identitários. Portanto, para significar a aprendizagem desses educandos, é preciso considerar tais aspectos.

O conceito tratado encontra-se implícito nos estudos de Fernandes (2012) ao elucidar que existem elementos utilizados no português falado e escrito que não são sinalizados em línguas de sinais. A pesquisadora acentua que

essas omissões que ocorrem na Libras em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais "simplificada" em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais (Fernandes, 2012, p. 62).

Essas considerações indicam que pode ocorrer a omissão de artigos, conjunções, preposições e a depender dos casos, determinados verbos que não são sinalizados em Libras. Em função disso, o texto produzido por surdos que têm a língua de sinais como sua base linguística apresenta certas características em que “a flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, [...] não correspondem às regras da língua portuguesa” (Fernandes 2007, p. 2). Essas constatações apontam para o fato de evitar que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar ao avaliar um texto escrito por surdos com os mesmos parâmetros de avaliação de escrita por ouvinte. É preciso romper com o paradigma que culmina em uma prática excludente e carregada de preconceito linguístico.

Ainda com Fernandes (2007, p. 104), “essa escrita típica e singular é tratada de forma marginal e consiste no vetor da exclusão e das avaliações arbitrárias a que são submetidos alunos surdos na escola”. Compreendemos, portanto, que os professores de alunos surdos precisam levar em conta a sua diferença linguística na avaliação de textos escritos por esses aprendizes. Neste ponto, vale um alerta:

é preciso reconhecer que o surdo é considerado um sujeito bicultural, pelo fato de vivenciar situações linguísticas e práticas cotidianas desencadeadas pelas duas línguas, LS³⁰ e LP. Ele não está inserido em um mundo apenas de surdos. O seu acesso a todos os meios de interação, como a convivência social, placas de trânsito, tecnologia, manuais de instruções e outros implicam que ele

³⁰ Língua de Sinais

interaja com o mundo que o cerca. Nesse sentido, entende-se que o surdo precisa ter competência em ambas as línguas, Libras e LP, tanto no âmbito acadêmico quanto social, ainda que com a LP seja apenas na modalidade escrita (Streiechen; Krause-Lemke, 2014, on-line).

Por entendermos a complexidade dessas considerações, especialmente quando refletidas na avaliação da aprendizagem de surdos, é que reforçamos com as linguistas sobre a urgência de “que todos os professores e a equipe escolar recebam orientações sobre a cultura linguística das pessoas surdas para que, assim, não cometam injustiças em relação à avaliação dos textos desses alunos” (Streiechen; Krause-Lemke, 2014, on-line). Defendemos, junto com as pesquisadoras, que a avaliação dos textos produzidos por surdos deve levar em conta a influência de aspectos estruturais da língua de sinais. Parece-nos óbvio que a reprovação de surdos por não observarem as normas cultas do português, sem antes considerar os aspectos mencionados nessa discussão, não apresenta coerência por parte dos seus avaliadores.

Por todos os pontos de tensionamentos acima expostos, é que compartilhamos um excerto do depoimento de uma discente surda, sujeito de pesquisa, coletado por Leite (2018), no contexto do ensino superior, ao afirmar que

essa é uma importante temática que precisa ser discutida especialmente nos cursos de formação de professores de línguas. Desde a educação básica até o ensino superior, eu participei de muitos processos equivocados de avaliação, sabe? Não acredito que foram de propósito, mas por falta de conhecimento e de informação. Por isso, é muito importante discutir sobre avaliação e ensinar os professores sobre avaliação de alunos surdos. Nas escolas em que estudei e na universidade também, percebi que muitos professores tinham a preocupação em promover uma avaliação que fosse favorável às minhas necessidades. Foram muitas experiências positivas e outras nem tanto. Mas sei que isso faz parte do processo de todos os alunos, porque falar e fazer avaliação é algo realmente complicado (Leite, 2018, p. 27).

Ao discorrer sobre a necessidade de a formação de professores de línguas dialogar com as suas necessidades linguísticas, a aluna surda destaca que alguns processos avaliativos os quais ela foi submetida eram equivocados, embora os professores tivessem boa intenção ao avaliar. Nesse sentido, Fernandes (2007) explica que para significar a aprendizagem de surdos que tenha a ênfase nos processos avaliativos, é de elevada importância que os professores tenham informações e formação sobre o que a surdez demanda em termos de educação de surdos.

Ao apresentar um breve arrazoado sobre alguns pontos de tensionamento que imbricam a aprendizagem significativa de surdos e impactam os processos avaliativos aplicados a esses

estudantes, buscamos discutir sobre as ações que geram impacto positivo no desempenho acadêmico de surdos.

4.3 Avaliação da aprendizagem de surdos em foco: ações que geram impacto positivo no desempenho acadêmico

Discutir sobre avaliação não é tarefa fácil, principalmente quando a discussão está em torno da avaliação da aprendizagem de surdos. Se para os ouvintes o processo de avaliação é complexo, a situação se complica para os surdos que, em sua maioria, seus conhecimentos são avaliados por meio de uma língua que eles não têm domínio. Na subseção anterior, buscamos discutir sobre alguns pontos de tensionamento que prejudicam a aprendizagem de surdos e, por consequência, a sua avaliação em condição de igualdade com os alunos ouvintes.

Nesta subseção da investigação, o nosso intuito é discorrer sobre algumas ações que geram impacto positivo no desempenho acadêmico de surdos de modo a favorecer uma avaliação mais justa e igualitária a fim de atender os objetivos educacionais, mais do que a simples medição que não reflete o real desempenho desses educandos. Para propiciar condições para que isso ocorra, Fernandes (2007) orienta que o foco da avaliação escrita dos surdos

deverá valorizar o conteúdo, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional. Em relação à forma ou estrutura do texto, nos aspectos destacados no quadro-síntese das dificuldades, é fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis “erros” apresentados (Fernandes, 2007, p. 16).

Com essa autora, compreendemos a necessidade da adoção de estratégias didático-pedagógicas para significar a aprendizagem a partir do reconhecimento da identidade surda ao promover o diálogo com as diferenças. Wrigley (1996, p. 3), ao discorrer sobre a visualidade surda, alega que a pessoa surda “percebe e produz a significação através de canais visuais de uma linguística espacial”. Compreendida dessa maneira, a visualidade significa a produção social dos surdos a partir da afinidade visual como meio de processamento da linguagem com independência das cadeias sonoras.

As investigações sobre o processo de avaliação de surdos indicam que as limitações do código linguístico se configuram como um dos pontos mais sensíveis (Thoma, 2000). De acordo com essa pesquisadora, a avaliação é constituída como uma prática cultural que funciona como

um mecanismo de in/exclusão ao determinar o valor de cada estudante. Em seus estudos, Thoma (2009) defende que é preciso problematizar as práticas de avaliação para buscar entender

como as identidades surdas são narradas e como a diferença surda é fabricada na escola não significa dar as costas às inquietações docentes. Quem sabe poderemos construir outros modos de avaliar que reconheçam a diferença como algo irreduzível. Sendo irreduzível, a diferença surda precisa ser olhada na escola nas suas múltiplas formas de acontecimentos, o que coloca a impossibilidade de olharmos para todos a partir de um único modelo, seja esse o ouvinte ou o surdo (Thoma, 2009, p. 50).

A necessidade de construir outros modos de avaliar deve ocorrer em diálogo com ações reflexivas na elaboração de processos avaliativos coerentes às necessidades linguísticas dos surdos. Camillo (2009, p. 37) reforça que “a avaliação permanece sendo discutida pelo viés do sujeito ouvinte, centrada na figura do professor como detentor do saber/ poder dentro do espaço escolar”. Nesse caso, se os professores ouvintes que são os dominantes da Língua Portuguesa, portanto, a língua oral, desenvolverem uma avaliação pautada em modelos utilizados pelos ouvintes, isso implicará em um processo avaliativo falho, fundamentado em uma visão negativa das diferenças, posto que o seu resultado não vai refletir o nível do estágio da aprendizagem dos educandos surdos.

As discussões anteriores reforçadas com o pensamento de Camillo (2008) endossam que um dos entraves da avaliação da aprendizagem de surdos reside na comunicação em códigos linguísticos diferentes. Em suas palavras “na discussão do código linguístico, a avaliação que se baseia nas propostas ouvintes continua a narrar o surdo como um aluno fracassado, com desenvolvimento limitado, com uma compreensão oral empobrecida” (Camillo, 2008, p. 44). No intuito de evitar que essa situação seja cristalizada em práticas avaliativas excludentes para surdos, Fernandes (2006) orienta que a elaboração de qualquer juízo de valor nas produções escritas desses sujeitos necessita levar em conta que o texto é de um aprendiz de segunda língua e, portanto, os critérios de avaliação adotados não podem ser os mesmos utilizados para os ouvintes que são falantes da Língua Portuguesa.

Essa abordagem nos permite trazer para o centro das discussões a necessidade urgente de que os espaços acadêmicos repensem as suas práticas educativas, as concepções que norteiam os processos avaliativos, já que a visão homogeneizadora da avaliação não atende a diversidade presente no contexto da sala de aula com o foco na aprendizagem de surdos. Com atenção para essa urgência, as práticas avaliativas que contemplam a condição linguística desses

estudantes são previstas em documentos oficiais, de modo específico, o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005). Como parâmetro para apontar alguns nortes legais como subsídio nos processos avaliativos e mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos, retomamos que esse decreto respalda o direito de o estudante surdo ter avaliação específica coerente com o aprendizado de segunda língua.

Além disso, o Decreto 5.626/2005 determina a adoção de mecanismos de avaliação alternativos e coerentes que contemplem a condição linguística do aluno surdo “na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2005). Há de se considerar ainda que esse decreto prevê que as instituições federais de ensino devem “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (Brasil, 2005).

Deve haver, de acordo com esse documento legal, uma avaliação da aprendizagem coerente com as necessidades linguísticas dos surdos na correção do texto escrito com a valorização do aspecto semântico e a adoção de mecanismos alternativos de avaliação que possibilitem que esses estudantes demonstrem o seu conhecimento em Libras. Esse mesmo decreto, em seu Capítulo IV, trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e assegura o direito da acessibilidade linguística por meio da atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa.

Outro documento legal que reforça as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto 5626/2005 é o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seu Artigo 1º, Inciso I (Brasil, 2011) esse decreto estabelece que é dever do Estado a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011).

Conforme a discussão apresentada, um sistema educacional inclusivo para surdos com base na igualdade de oportunidades pressupõe uma educação pautada em suas singularidades linguísticas. No intuito de assegurar e promover “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, a Lei Brasileira da Inclusão - LBI, apresenta diretrizes que fundamentam o direito à educação da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). No Capítulo IV sobre o direito à educação,

o Artigo 27 assegura um sistema educacional inclusivo que reconheça as características, interesses e necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

A LBI apresenta outras contribuições para a educação de surdos ao assegurar a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua nas escolas e classes bilíngues ou inclusivas. O Artigo 28 “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”. Entre outros aspectos legais, os Incisos IV e V determinam,

- 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 (Brasil, 2015, grifos nossos).

Os aspectos mencionados na Lei Federal em uma perspectiva inclusiva estão imbricados no que se refere ao atendimento das necessidades de aprendizagem, à adoção de medidas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e à promoção da permanência e participação dos estudantes. Observamos que, ao tratar especificamente sobre a avaliação da aprendizagem de surdos, o Artigo 30 do Capítulo IV que trata do direito à educação estabelece que “nos processos seletivos para ingresso e **permanência** nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas [...] medidas” (Brasil, 2015, grifos nossos).

Entre as medidas que devem ser adotadas, o Inciso VI do Artigo 30 determina “adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a **singularidade linguística** da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa” (Brasil, 2015, grifos nossos). Outro aspecto abordado por esse documento legal é o conceito de acessibilidade que está disposto no Art. 3º, Inciso I, na seguinte redação:

- I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, **informação e comunicação**, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, grifos nossos).

No caso dos surdos, a acessibilidade que gera impacto no processo de ensino e aprendizagem é a linguística, que incide sobre o acesso à informação e comunicação. Embasando tais afirmações, a Lei Federal 13.146 no Inciso V do Artigo 3º considera comunicação como “forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (Brasil, 2015). A Lei Brasileira da Inclusão aborda o conceito de acessibilidade de maneira geral, em contraponto com o conceito das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, atitudinais e nas comunicações e na informação. É o último tipo de barreira que nos interessa em termos das discussões no presente estudo.

A LBI, em seu Inciso IV do Artigo 3º, conceitua as barreiras nas comunicações e na informação como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015). O aprofundamento dos documentos legais em questões como essa, nos esclarece que a dinâmica em sala de aula carece dialogar com o direito linguístico dos educandos surdos no acesso às informações que veiculam nos espaços acadêmicos, na elaboração de estratégias de enfrentamento para amenizar as barreiras comunicacionais que causam prejuízo aos processos avaliativos desses aprendizes.

As reflexões apresentadas ganham significado com Freitas (2022) ao considerar as seis dimensões de acessibilidade preconizadas por Sasaki (2009), com o enfoque nas necessidades dos educandos surdos. O Quadro 11 sistematiza as reflexões de Freitas (2022) em relação aos tipos de acessibilidade aplicados aos alunos surdos.

Quadro 11 - Acessibilidades para alunos surdos

| Tipos de acessibilidade | Aplicação ao aluno surdo |
|--------------------------------|--|
| ARQUITETÔNICA | Fornecer salas bem iluminadas; fazer uso de um sinalizador de luz para sirenes; posicionamento adequado do quadro, professor e intérprete, para melhor visibilidade. |
| COMUNICACIONAL | Promover uma comunicação sem barreiras; capacitar a comunidade escolar para o uso de Língua Brasileira de Sinais. |
| METODOLÓGICA | Adequar métodos de ensino (incluindo a avaliação) considerando a cultura surda. |
| INSTRUMENTAL | Utilização adequada de instrumentos e utensílios em sala, evitando a valorização apenas da cultura do som; valer-se de instrumentos visuais. |

| | |
|--------------|---|
| PROGRAMÁTICA | Conhecer e aplicar as políticas públicas, legislações e normativas que asseguram os direitos dos alunos surdos. |
| ATITUDINAL | Eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos nos comportamentos das pessoas para com o aluno surdo. |

Fonte: Freitas (2022, grifos nossos)

O quadro sistematizado pela pesquisadora especifica as seis dimensões da acessibilidade com o foco nas necessidades dos estudantes surdos. Para fins dessa discussão, a relação entre os tipos de acessibilidade ao encontro das demandas educacionais dos surdos deve ser considerada nos processos avaliativos inclusivos para o atendimento do princípio fundamental do direito de todos à educação e a promoção do desempenho acadêmico.

Para compor a política educacional e linguística para surdos, a Lei nº 14.191/2021 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. O § 1º do Artigo 60-A estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (Brasil, 2021). As contribuições desse documento legal têm impacto direto na educação de surdos como importante conquista, já que prevê o direito a Libras como língua de instrução nos ambientes linguísticos em que o currículo, o conteúdo e os recursos didáticos são elaborados para atender esses sujeitos a partir de sua diferença linguística, identitária e cultural.

Nessa perspectiva, de maneira óbvia, os processos avaliativos carecem levar em conta a Libras como primeira língua dos surdos sinalizantes e os instrumentos de avaliação de aprendizagem devem ser elaborados de modo a contemplar a sua característica visual e espacial. Diante dos dispositivos legais apresentados com o enfoque na avaliação de surdos, o imperativo de sua contribuição é promover uma educação democrática, inclusiva e igualitária. Importa-nos frisar que esses documentos servem de aporte legal para a elaboração de processos avaliativos que reconheçam as necessidades educativas, linguísticas e o estilo de aprendizagem dos surdos.

Os documentos legais apresentados confluem para a construção de instrumentos avaliativos que se integram às ações educativas pensadas e realizadas para favorecer a educação de surdos. Destacamos, dessa forma, que a inclusão linguística prevê adaptações curriculares significativas para a promoção de uma avaliação com respeito às diferenças linguísticas e à promoção da acessibilidade. É ponto de partida para concretizar, na prática, a acessibilidade

linguística para os estudantes surdos sinalizantes, o atendimento educacional especializado por um profissional tradutor e intérprete para acessibilizar o conteúdo em Libras dos componentes curriculares.

Segundo os preceitos de Lacerda (2006),

a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados (Lacerda, 2006, p.177).

Essas considerações acentuam que o trabalho linguístico desempenhado pelo intérprete tem notável relevância no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Sobre esse trabalho, Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 5) pontuam que o objetivo principal não é apenas traduzir, “mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente”. Ainda, a mediação do intérprete de Libras como promotor de acessibilidade comunicacional e linguística na avaliação da aprendizagem de surdos é imprescindível para a interpretação-voz na sinalização e no registro de atividades em vídeo.

Para somar com essa discussão, Oliveira, Silva e Gomes (2017) argumentam que

a avaliação do aluno surdo, deve contar com o auxílio do tradutor intérprete de Libras que o acompanhará em sala de aula. Contudo, a avaliação feita pelo professor será de **forma contínua**, renunciando a visão tradicionalista e conservadora, diferente da que vivemos nos dias atuais (Oliveira; Silva; Gomes, 2017, p.77, grifos nossos).

Nessa mesma linha de pensamento, Joca *et al.* (2018) ressaltam a importância de que o intérprete que acompanha o estudante surdo durante os períodos de aula seja o mesmo no momento de avaliação, visto que já se encontra familiarizado com o conteúdo abordado e já possui conhecimento sobre tal, bem como já interpretou o componente curricular na explicação dos conteúdos. No entanto, Witkoski (2012) alerta que os processos avaliativos de surdos devem considerar que somente a presença do intérprete de Libras não garante a equidade do processo de ensino e aprendizagem, posto que a interpretação não assegura que a avaliação ocorra em condição de igualdade com os demais estudantes.

Outro aspecto importante a ser considerado na avaliação da aprendizagem de surdos é destacado no documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva ao orientar que “o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana” (Brasil, 2007). Com Thoma e Klein (2009) defendemos que a maneira como é conduzida essa temática carece ser alicerçada no direito à utilização da língua de sinais, para aqueles que têm domínio e se expressam por essa língua.

É nesse ponto que concordamos com Fernandes (2002, p. 48) ao lançar luz que os professores de surdos deveriam “viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que viabilizem memória e pensamento especificamente visuais atendendo diretamente ao espaço lógico, natural ao indivíduo surdo”. Dessa maneira, ao ter a sua aprendizagem significada por meio de recursos que favorecem a compreensão dos conteúdos, os surdos teriam melhor condição de demonstrar o seu conhecimento.

Para contribuir com essa discussão, nos valem dos estudos de Sá (2009) ao advertir que os processos avaliativos aplicados aos surdos devem levar em conta as questões imbricadas em sua educação, a saber, os aspectos linguísticos, culturais, curriculares e identitários. Nas palavras dessa pesquisadora, no que tange à avaliação da aprendizagem,

o importante é que sejam enfatizadas as potencialidades do educando, e, para que o aluno e a comunidade surda sejam intermediados num processo avaliativo e pedagógico eficientes, faz-se necessário que os educadores tenham uma visão adequada do fazer, do saber, do conviver e do ser surdo. É necessário escapar do imperativo dominante segundo o qual os surdos têm que falar e ser como os outros (ouvintes), mas recorrer a modelos sócio-antropológicos nos quais a comunidade de iguais e a língua de sinais exerçam papel fundamental (Sá, 2009, p. 9).

No âmbito dessas considerações, sublinha-se a necessidade da utilização de recursos visuais que promovem a construção de sentidos e significados pelo estudante surdo. Evidencia-se, portanto, que a avaliação de surdos deve ser concebida a partir de instrumentos que possibilitem a demonstração do estágio de sua aprendizagem, como um indicador para o redirecionamento da prática pedagógica. Dessa maneira, com base nas contribuições de Feuerstein (1979) e Vygotsky (1993), a avaliação assume um significado positivo ao ter como foco o potencial da aprendizagem do estudante e oferecer informações qualitativas para uma intervenção ao encontro das necessidades identificadas.

Em associação a essa concepção de avaliação, para atender a necessidade primordial dos surdos, que é linguística, compreendemos com Fernandes (2007, p 19) que o foco da avaliação da escrita de surdos “deverá valorizar o conteúdo, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional”. A estudiosa ainda orienta que é “fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis ‘erros’ apresentados” (Fernandes, 2007, p. 19).

Tal perspectiva dialoga com os estudos de Lunardi-Lazzarin e Camillo (2008, p. 7) ao discorrer sobre a complexidade dos processos avaliativos aplicados aos surdos que necessitam “oferecer estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem sua língua natural - língua de sinais - e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos”. Nessa direção, a língua de sinais ocupa papel central na avaliação de surdos.

A avaliação da aprendizagem de surdos, conforme descrita acima e ao encontro do pensamento de Mesquita, Branco e Silva (202), deve ser realizada a partir de diferentes instrumentos e estratégias que considerem a língua de sinais como língua de expressão e comunicação. Ainda, é preciso conferir oportunidades e condições para que os surdos desenvolvam experiências acadêmicas e escolares em condição de igualdade com os demais estudantes. Segundo essa ótica, deve ocorrer um processo contínuo de avaliação que coloque em prática os aspectos necessários que consideram a diversidade linguística, cultural e identitária dos acadêmicos surdos.

Nessa tessitura, Pereira e Mendes (2009) evidenciam a importância de adequar os instrumentos de avaliação, de repertório de escrita e de leitura de estudantes ouvintes para contemplar as necessidades dos surdos. Em termos práticos, a adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas demanda a observação de alguns aspectos.

Dessa maneira, ao avaliar a produção escrita dos alunos surdos, os professores devem levar em conta que

- . Na avaliação do conhecimento, utilizem critérios compatíveis com as características inerentes a esses educandos;
- . A maior relevância seja dada ao conteúdo (nível semântico), ao aspecto cognitivo de sua linguagem, à coerência e à sequência lógica das ideias;
- . A forma da linguagem (nível morfosintático) seja avaliada com mais flexibilidade, dando-se maior valor ao uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, os termos acessórios e não sendo por demais exigente em relação ao elemento coesivo.

Aspectos relevantes na avaliação da produção escrita:

- . Primordialmente aspectos semânticos: conteúdo e sequência lógica.
- . Gradativamente e isoladamente: estruturação frasal, ortografia e a gramática propriamente dita (artigos, elementos coesivos: preposições, conjunções e pronomes, verbos de ligação, concordâncias, ordem sintática (SVO³¹), ortografia) (Brasil, 2006, p. 54, 108).

A partir dessas orientações, observa-se que os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa não devem ser supervalorizados em detrimento do conteúdo. Nesse ponto, vale elucidar que “Não se trata de aceitar os erros, mas sim de anotá-los, para que sejam objeto de análise e de estudo, junto ao educando, a fim de que se possa superá-los” (Brasil, 2006, p. 109). Interessam-nos, particularmente, formas mais democráticas de avaliação, em consonância com as necessidades linguísticas dos acadêmicos surdos.

O fato de chamar-se a atenção para a consideração desses aspectos na avaliação das produções escritas por surdos exige que os educadores desses estudantes estejam comprometidos em promover avaliações e aulas adaptadas linguisticamente para esse alunado. A adoção de mecanismos de avaliação coerente com aprendizado de segunda língua pressupõe a observância de critérios de avaliação da produção de texto em Língua Portuguesa por alunos surdos. No Quadro 12, apresentamos a sistematização desses critérios.

Quadro 12 – Critérios de avaliação da produção de texto em Língua Portuguesa por alunos surdos

| Em relação à forma ou estrutura do texto | Em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto |
|---|---|
| <p>O professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfossintáticos, por estarem diretamente relacionados à organização da língua de sinais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV³², OVS³³; SVO; • estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo - inexistentes em língua de sinais - e pessoas verbais; • ausência de verbos de ligação; • utilização inadequada ou aleatória do artigo, devido à sua inexistência em língua de sinais; • ausência ou utilização inadequada de elementos que constroem a coesão textual, como é o caso | <p>São características próprias nos textos dos surdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • limitação ou inadequação lexical em decorrência das experiências limitadoras em relação à Língua Portuguesa; • utilização de recursos coesivos dêiticos relacionados à organização espacial da língua de sinais (anaforismo, sistema pronominal). |

³¹ Sujeito-Verbo-Objeto

³² Objeto-Sujeito-Verbo

³³ Objeto-Verbo-Sujeito

| | |
|--|--|
| <p>das conjunções, preposições, pronomes, entre outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação de forma peculiar da concordância verbal e nominal pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em língua de sinais; • apresentação peculiar das questões de gênero e número por não serem sempre empregados em língua de sinais. | |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora com fundamento em Brasil (2006)

Cumprir notar que seria incoerente avaliar os aprendizes surdos tendo como referente único o seu desempenho linguístico na produção escrita, posto que é justamente aí que se situam as suas principais dificuldades. Além dos critérios apresentados em relação à forma ou estrutura do texto e ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto, Bolsanello e Ross (2005) orientam outras sugestões aos professores no sentido de nortear a avaliação da produção escrita por surdos, a saber,

- a) procure valorizar o conteúdo desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estruturação 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 indicam um significado diverso do pretendido pelo aluno;
- c) considere os possíveis equívocos em relação ao uso de tempos verbais e a omissão ou inadequação no uso de artigos e preposições, decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa ou da interferência da Libras;
- d) compreenda que o vocabulário “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).

Essas considerações apontam que se torna mais urgente ainda a necessidade de ampliar a quantidade de instrumentos avaliativos que favoreçam os diferentes estilos de aprendizagem dos surdos e as possibilidades de expressão do seu conhecimento. Como exemplo de propostas de avaliação inclusiva para surdos que podem ser adotadas, Fernandes (2007) apresenta algumas sugestões: prova interpretada para Libras ou respostas em Libras (vídeo-prova); valorização de imagens com enunciados e objetivos com explanação de conceitos; textos com linguagem clara e exploração de vocabulário; apresentações teatrais, seminários, pesquisas, mapas conceituais e outras atividades que valorizem a modalidade visual.

Além da observância aos aspectos mencionados, outro ponto importante a ser considerado é que os professores devem ficar atentos para o fato de que esses alunos necessitarão de pistas visuais para favorecer uma compreensão mais apurada dos textos. A reflexão de Freitas (2022, p. 78) tem especial sentido ao alertar “que de nada adianta se estas imagens não auxiliarem de fato a compreensão da escrita, [...] [é necessário] um aprofundamento nas metodologias voltadas para o aluno surdo”. Ainda de acordo com essa pesquisadora, ao debruçar sobre as necessidades do aprendiz surdo, o olhar cuidadoso do professor o conduzirá na elaboração de instrumentos avaliativos mais inclusivos no percurso acadêmico desse estudante.

A educação centrada na aprendizagem de surdos evidencia a Libras como instrumento de avaliação em virtude de ser a sua primeira língua, e servirá de base para a compreensão dos conteúdos acadêmicos, além de refletir o seu real desempenho. No que diz respeito a isso, em estudo anterior (Leite, 2018), indicamos que a participante da pesquisa se sentia mais segura para mostrar o seu conhecimento quando os professores permitiam que ela respondesse às questões da prova em Libras com a mediação do intérprete. Com isso, fica evidente que avaliar o conhecimento do educando surdo somente pela sua produção escrita pode ser injusto, já que furta o seu direito linguístico de ser avaliado em uma língua acessível a ele e de expressar o seu conhecimento.

Há valor na prática avaliativa que visa a utilização da língua de sinais e privilegia a visualidade no processo de ensino e aprendizagem. Freitas-Reis *et al* (2017) apontam para a necessidade de incorporação da Libras ao ambiente acadêmico para buscar efetivar metodologias e processos avaliativos apropriados aos educandos surdos. Os pesquisadores acentuam que “mostra-se vital pensar em recursos de avaliação adequados e dedicar ao aluno surdo uma metodologia de ensino onde o conhecimento esteja visualmente acessível, a fim de possibilitar uma verdadeira aprendizagem” (Freitas-Reis *et al*, 2017, p. 4012).

A prática avaliativa que aqui está sendo ressaltada é aquela que se vale da língua de sinais para gerar uma aprendizagem crítico-reflexiva que oportunize o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do surdo. Se o que se busca é uma avaliação com qualidade pedagógica, os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos devem ser pensados tendo em vista as singularidades sensoriais e linguísticas desses aprendizes.

Interessa-nos uma prática avaliativa que considere a mediação do intérprete de língua de sinais para conferir ao surdo o direito linguístico de expressar o seu conhecimento em Libras,

bem como, ser ampliado o tempo de realização das atividades avaliativas, de acordo com a necessidade do estudante. As questões complexas pontuadas nesta discussão denunciam que é preciso desenvolver ações para fomentar o desempenho acadêmico dos surdos em articulação com processos avaliativos que reconheçam o direito linguístico desses estudantes.

Entre as ações didático-pedagógicas que buscamos discutir nessa parte, consideramos alguns aspectos promotores de uma avaliação que busca ser inclusiva para os educandos surdos. Para tanto, o Infográfico 1 apresenta as práticas avaliativas inclusivas propostas por Freitas (2022), que serão discutidas em seguida.

Infográfico 1 – Práticas avaliativas inclusivas para surdos



Fonte: Freitas (2022)

Considerando a investigação realizada por Freitas (2022), as práticas avaliativas inclusivas elencadas buscam favorecer o desempenho acadêmico dos surdos em condição de igualdade com os demais alunos. Essa proposta de avaliação democrática se atrela à noção de que é preciso conhecer o educando surdo e sua condição linguística que demanda a elaboração

de processos avaliativos que favoreçam a sua aprendizagem. Também nesse sentido, é importante reconhecer a atuação do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais como mediador na construção do conhecimento do surdo.

O próximo passo é promover a acessibilidade com ênfase em sua dimensão comunicacional e linguística que gera impacto nas acessibilidades metodológica, instrumental e programática. Em uma avaliação pautada nas necessidades educativas dos surdos, supõe-se que é preciso considerar o nível de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa do estudante surdo, o que vai fundamentar adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, “na correção das provas escritas, reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa e o desenvolvimento e adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, registrados em vídeo” (Brasil, 2005).

De acordo com Freitas (2022), as práticas avaliativas inclusivas para os surdos precisam considerar as suas especificidades ao valorizar o aspecto visual e a Libras. Como parte desse processo, é necessário promover um trabalho colaborativo entre o intérprete de Libras e o professor do atendimento educacional especializado. O terceiro ponto enfatiza a oferta de todas as acessibilidades: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal como parte da promoção de práticas avaliativas inclusivas.

Diante disso, a avaliação da aprendizagem de surdos, visto de uma perspectiva que gera impacto positivo no desempenho acadêmico, deve ampliar a discussão sobre os processos avaliativos no intuito de diversificar os instrumentos para multiplicar as fontes de informação a fim de coletar dados de qualidade que reflitam o nível de aprendizagem, as dificuldades e as potencialidades desses estudantes. O imperativo das práticas avaliativas inclusivas mencionadas por Freitas (2022) e apuradas em nossas discussões, dialoga com o pressuposto de Zabala (1998) em que o objetivo primordial da avaliação é conhecer para ajudar. Aprofundar os conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem e a diversidade de instrumentos avaliativos é outra necessidade apontada por Freitas (2022). Em síntese, a autora salienta que “é preciso conhecer para incluir” (Freitas, 2022, p. 68).

Abreviando as discussões no decorrer desta seção, tudo que envolve ensino e aprendizagem envolve também avaliação como uma ação contínua. Nunca foi tão urgente promover uma avaliação como um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo (Luckesi, 2006). Em se tratando da avaliação para aprendizagem significativa de surdos, alguns pontos

de tensionamento reclamam práticas inclusivas para contemplar as questões linguísticas e educacionais desses alunos.

Considerando as questões discutidas até aqui, sugerimos que as ações mencionadas ao longo desta seção, com a intenção impactar o desempenho acadêmico de surdos, podem contribuir para uma avaliação da aprendizagem mais democrática, construída coletivamente em um processo de ensino voltado para esses educandos. Nesse contexto, a avaliação também se configura como uma ação transformadora em prol da educação linguística dos surdos.

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram as nossas discussões e orientaram o desenvolvimento de nossa investigação, bem como ofereceram subsídio para a análise dos dados, o próximo passo é discorrer sobre os aspectos metodológicos e a trajetória traçada nesta tese.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos esta seção apresentando a abordagem metodológica para este estudo por meio da pesquisa qualitativa a partir de um paradigma interpretativista. Em seguida, compartilhamos os nossos estudos em relação à pesquisa documental, uma vez que no trabalho buscamos avaliar documentos internos, quais sejam, o Regimento do PPGEL e a Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação - CONPEP; e documentos externos, tais como os aspectos legais que norteiam a educação dos surdos, em específico aqueles que tratam sobre a avaliação da aprendizagem desse público-alvo da educação especial.

Ao dar continuidade à explanação dos procedimentos metodológicos, buscamos refletir sobre a fundamentação teórico-metodológica do estudo de caso e as trajetórias de pesquisa. Em seguida, descrevemos o PPGEL como cenário de pesquisa. Na próxima subseção, passamos à apresentação da pesquisadora e retomamos o seu interesse pela temática do presente estudo. Os participantes da pesquisa são apresentados logo depois e, seguidamente, para finalizar essa seção, apresentamos o questionário como instrumento de coleta de dados.

5.1 Abordagem metodológica da pesquisa

Nossa investigação se insere no campo das pesquisas qualitativa e interpretativa. De acordo com Santade (2014, p. 99), a pesquisa qualitativa se define como “um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração”. Ao encontro dessa afirmação, De Grande (2011, p. 11) destaca que “essa escolha não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados”, além de se articular com os pressupostos e com os objetivos teóricos da pesquisa.

As novas concepções e demandas de pesquisas pressupõem diferentes maneiras de investigação e procedimentos metodológicos. Em face dessa necessidade, há algumas décadas as pesquisas qualitativas vêm sendo aplicadas nas ciências da linguagem (Silva, 2016). Diante do exposto, nossa opção científica para o desenvolvimento da tese foi a de conduzi-la sob a ótica da pesquisa qualitativa com base nas seis linhas gerais apontadas por Cassel e Symon (1994) citados por Santade (2014). São elas:

- a) Um foco na interpretação ao invés de na quantificação: geralmente o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob o estudo;
- b) Ênfase na subjetividade ao invés de na objetividade: aqui se aceita que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes;
- c) Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir;
- d) Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento de um processo dinâmico e não num objetivo pré-determinado e estanque, como na pesquisa quantitativa;
- e) Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência;
- f) Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerça influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (Cassel; Symon, 1994, *apud* Santade, 2014, p. 100).

Alinhado às características supracitadas se encontra o pensamento de Denzin e Lincoln (2006, p. 17) quando destacam que “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre compreenderem melhor o assunto que está ao seu alcance”. Esses autores ainda defendem que a escolha da pesquisa qualitativa como abordagem metodológica para a condução de pesquisas pressupõe o emprego de mais de uma prática interpretativa que pode nortear o observador no sentido de dar visibilidade ao objeto de pesquisa.

Nesse contexto, a opção pela pesquisa qualitativa nos pareceu o caminho mais adequado para conduzir a coleta e análise dos dados do presente estudo. Ao mesmo tempo, buscamos desenvolver as análises dessa pesquisa a partir de um paradigma interpretativista. De acordo com esse paradigma, Bortoni-Ricardo (2008) elucida que

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Esse modo de desenvolver a pesquisa sob a ótica do paradigma interpretativista demanda a interpretação que o pesquisador faz dos seus dados. Sobre isso, a autora supracitada enfatiza que “a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação

específica para compará-la a outras situações” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42). A partir dessas considerações, é possível entender que a pesquisa interpretativa possibilita uma investigação detalhada de como os participantes constroem os seus significados, de modo a compará-los com outras circunstâncias, buscando os vários significados que moldam a realidade.

Para tanto, é importante levar em conta que a presença do pesquisador está incluída. Moita Lopes (1994) destaca que, para o pesquisador interpretativista, a redução da realidade a uma causa e a padronização dos fatos do mundo social podem ocasionar a distorção da realidade criada pela investigação científica. Com base neste autor, na abordagem interpretativista considera a possibilidade de diferentes significados dos fatos sociais, já que eles são construídos e vivenciados de maneira dinâmica pelos indivíduos.

Observando as ideias do autor, entendemos que a investigação científica à luz da prática interpretativista considera que o mundo social é construído por meio da linguagem e pela multiplicidade de significados. Nesse caminho, os significados são construídos a partir da interação social, aproximando o homem da realidade, de modo a ocorrer a observação indireta do fato culminando na interpretação dos vários significados (Moita Lopes, 1994). A partir dessa conjuntura, os significados são construídos socialmente como fruto da interação entre o pesquisador e os pesquisados, sem ignorar a visão dos participantes do mundo social.

Em consideração ao exposto, entendemos que o nosso estudo segue a linha qualitativo-interpretativista de pesquisa em que buscamos investigar os processos avaliativos aplicados a discentes surdos matriculados no curso de Doutorado do PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia.

5.1.1 Pesquisa documental

Ao refletir sobre a avaliação da aprendizagem de discentes surdos no PPGEL nos deparamos com uma realidade em que diferentes fatores e elementos se interrelacionam. No sentido de buscar entendimento sobre os fenômenos e dar a conhecer a forma como os fatores e os elementos têm sido desenvolvidos nesse contexto, nos amparamos nos estudos de Kripka, Scheller e Bonotto (2015). Esses autores elucidam que a pesquisa documental pode ser utilizada na perspectiva “de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere” (Kripka; Schelle; Bonotto, 2015, p. 57).

É nesse viés de entendimento que buscamos analisar os documentos internos do PPGEL com vistas a investigar as diretrizes de avaliação da aprendizagem dos discentes do Programa, em específico no que se refere aos procedimentos avaliativos aplicados aos surdos. Nesse contexto, Flick (2009, p. 239) orienta o pesquisador a entender os documentos como “meios de comunicação”, a partir disso, consideramos a referida função dos documentos, visto que são fundamentais para compreender os casos investigados à luz da intencionalidade de sua elaboração.

Nessa direção, o pensamento de Oliveira (2007), interpretado nas linhas de proposição da análise documental, elucida que a principal finalidade da pesquisa documental é promover o contato direto com documentos relativos à temática em estudo. Neste ponto, retomamos Flick (2009, p. 237) para colocar em destaque que “os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais.” No caso específico da abordagem por meio da análise de documentos, Kripka, Schelle e Bonotto (2015) pontuam que a compreensão, identificação e classificação dos tipos de documentos utilizados aliados ao primor com o processo de seleção da coleta de dados são essenciais para promover a fidedignidade em relação à realidade pesquisada

No caso da presente investigação, além da pretensão de analisar o Regimento do PPGEL, buscamos também observar detalhadamente a Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação que estabelece normas gerais para a criação, organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. O intuito é o de verificar as diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico que permeiam os processos avaliativos e subsidiam a prática docente.

5.1.2 Natureza da pesquisa: estudo de caso

O nosso trabalho se configura como estudo de caso, não como um método específico, e sim como um tipo de conhecimento elucidado por Stake (1995, p. 26) quando define que o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, afirma o pesquisador. Nessa linha de pensamento, o conhecimento gerado por meio deste estudo se diferencia de outros tipos de pesquisa, visto que é desenvolvido de maneira contextualizada e mais voltada à interpretação do leitor.

A investigação de fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem sob a ótica do estudo de caso proporciona descrever ações e comportamentos, captar significados,

analisar interações, compreender e interpretar linguagens, dentre outros aspectos, “sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (André, 2013, p. 97). O nosso trabalho também se alinha à definição de estudo de caso apresentada por Gil (1999) caracterizado pela análise de um ou de poucos casos.

Seguindo o mesmo raciocínio, André (2005), Mazzotti (2006), Stake (1995) e Yin (2001) identificam dois traços comuns. O primeiro diz respeito a uma particularidade que merece ser investigada. O segundo, que o estudo deve contemplar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso. Com André (2013, p. 98) entendemos que, uma vez identificado o caso, é preciso indagar sobre a importância em estudá-lo e “após o reconhecimento de sua relevância, é necessário realizar o estudo, tendo em conta o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem”.

Essas explicações orientam o nosso trabalho que elegeu como procedimento metodológico o estudo de caso, considerado por Leffa (2006, p. 15) como “uma das mais antigas ferramentas de pesquisa”. Esse linguista destaca que a base da teoria do estudo de caso compreende a metodologia indutiva e as observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. Nesse caminho, é importante considerar as diferentes vozes que permeiam esse processo, já que o estudo de caso possibilita a investigação no processo interativo do sujeito com o ambiente e as situações a que está exposto.

Arrematando essa lógica, o estudo de caso é referente ao processo avaliativo desenvolvido pelos docentes e em sua aplicação aos alunos surdos matriculados no curso de Doutorado do PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia. Com base nos autores citados, adotamos o estudo de caso como procedimento metodológico para a presente investigação, centrado na abordagem qualitativa-interpretativista, considerando como ambiente natural o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como fonte direta de dados.

5.2 Trajetórias da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o rol de coleta de dados é composto por documentos internos (Resolução do CONPEP e Regimento do PPGEL) e externos, tais como Decreto 5.626/2005, o Decreto 7.611/11 e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015, dentre outros aspectos legais. Com Bogdan e Bikle (1994, p. 51) compreendemos que “ao

apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. Quanto a esta definição, alinhamos a nossa pesquisa na obtenção de dados com os questionários aplicados.

Sob a ótica do modelo interpretativista buscamos considerar que os significados são construídos socialmente, o que vai ao encontro do que salienta Moita Lopes (1994, p. 331) ao entender que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, de outro modo, o significado é construído socialmente. A partir dessa exposição, os docentes que ministraram disciplinas para surdos do curso de Doutorado do PPGEL se constituem participantes de pesquisa. O cenário de coleta de dados é o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

Como documentos internos, buscamos analisar a Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação – CONPEP e o Regimento do PPGEL para investigar qual o conceito de avaliação que norteia as práticas desenvolvidas no cenário da coleta de dados. Como documentos externos, analisamos os aspectos legais que norteiam a educação dos surdos, em específico o Decreto 5.626/2005 que elucida sobre os mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua.

Em termos didáticos, a presente investigação tem como base de coleta de dados:

- 1) Questionário aplicado aos docentes das disciplinas cursadas pelos discentes surdos do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU;
- 2) Decreto 5.626/2005 que determina a necessidade da adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa e o desenvolvimento e adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, registrados em vídeo;
- 3) Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, determinando a necessidade da efetivação de serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras obstrutoras do processo de escolarização de alunos com deficiência, e oferta recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, devendo essas ações integrarem a proposta

- pedagógica da escola, garantindo o pleno acesso e participação dos alunos, atendendo às suas necessidades específicas;
- 4) Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que determina a adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa;
 - 5) Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, Resolução CONPEP nº 17 de 09 de junho de 2022, que estabelece normas gerais para a criação, organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos Programas de Pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Uberlândia;
 - 6) Resolução SEI Nº 03/2018 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação que faz nova publicação do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, com acréscimo de anexo único (grade curricular).

No que concerne ao trabalho de campo, essa investigação tem como foco o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia em que buscamos investigar os processos avaliativos aplicados aos discentes surdos do curso de Doutorado entre os anos de 2020 e 2024. Como um dos recursos para a análise de dados, utilizamos o Instrumento Conceitual elaborado por Leite (2018), delineado a partir da noção de avaliação e práticas avaliativas.

A seguir, apresentamos o instrumento que serviu de parâmetro para a análise dos dados. Importa-nos salientar que esse instrumento foi atualizado a partir da investigação de Leite (2018) em consonância com um estudo mais aprofundado sobre as três concepções de avaliação da aprendizagem, a saber, diagnóstica, formativa e somativa. Dessa forma, o Quadro 13 apresenta o Instrumento Conceitual com uma síntese da avaliação diagnóstica. Em seguida, o Instrumento Conceitual com os pressupostos da avaliação formativa é sistematizado no Quadro 14. Por fim, o Quadro 15 apresenta o Instrumento Conceitual e os principais aspectos da avaliação somativa.

Quadro 13: Instrumento Conceitual – Avaliação Diagnóstica

| Tipo | Diagnóstica |
|--|--|
| Conceito | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (Luckesi, 1995, p. 81). • Averigua a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que vão lhe servir de base (Kraemer, 2005). • Avaliação diagnóstica em três fases distintas e interligadas (Carvalho, 2018). • O conceito de avaliação como uma ação contínua deve considerar a concepção diagnóstica enviesada nos três momentos de avaliação em uma perspectiva formativa. |
| Foco | <ul style="list-style-type: none"> • Nas capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem. • Na coleta de dados para orientar as rotas de aprendizagem. • Nos três momentos da aprendizagem: início, meio e fim. |
| Apontamentos | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem. • Presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos. • Identifica causa de repetidas dificuldades na aprendizagem. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. • Amenizar dificuldades futuras. • Resolver situações presentes. • Auxiliar o professor no planeamento de suas ações. |
| Instrumentos/ Procedimentos | <ul style="list-style-type: none"> • Questionário • Anamnese • Relato de experiência vivida • Pré-teste • Observação • Relatório • Prova • Questionário • Acompanhamento • Discussão em grupo • Estudo de caso (análise de estudos de casos com o objetivo de identificar como o aluno responde à avaliação). • Ficha de avaliação de problemas (trabalhar com modelos de fichas de avaliação). |

Fonte: atualizado a partir dos estudos de Leite (2018)

Quadro 14: Instrumento Conceitual – Avaliação Formativa

| Tipo | Formativa |
|---------------------|--|
| Conceito | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos (Fidalgo, 2007, p. 290). • Avaliar é educar (Carvalho, 2018). • Uma ruptura de paradigma, visto que ela prevê uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, diferentemente da avaliação tradicional, que é meramente classificatória, igual para todos, aferida por meio de instrumentos também tradicionais, como provas e exames (Felice, 2013, p. 57). • Avaliação formativa como outra forma de aprender (Álvarez Méndez, 2002, p. 81). • <i>Avaliação dialógica</i> - Romão (1998); <i>Avaliação mediadora</i> - Hoffmann (2001); <i>Avaliação para conhecer</i> – Álvarez Méndez (2002); <i>Avaliação participativa</i> - Diligenti (2003); <i>Avaliação democrática</i> - Batalloso (2003); <i>Avaliação formativa-reguladora</i> - Silva (2004); <i>Avaliação autêntica</i> - Condemarín e Medina (2005); <i>Avaliação formativa-qualitativa</i> - Fidalgo (2007). |
| Foco | <ul style="list-style-type: none"> • Em todo o processo de ensino e aprendizagem. • Na promoção da aprendizagem. • Nas competências. • No ensino centrado na qualidade (percepção do mundo, criatividade e interação). • Na avaliação. • No feedback. |
| Apontamentos | <ul style="list-style-type: none"> • Compartilha o poder de avaliar com os alunos. • Adota mecanismos alternativos para avaliação. • Parte integrante do processo de formação mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva. • Permite que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação. • Promove uma avaliação qualitativa. • Verifica se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos. • Verifica a compatibilidade, os objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. • O estudante passa a conhecer os seus erros e acertos. • Orientação tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback. • Reflexão crítica das atividades avaliativas. • Permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar. • Possibilita reformulações em seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. • Feedback é o elemento chave na avaliação formativa. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Promover avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva. • Avaliar a avaliação da aprendizagem. • Pesquisar a qualidade do resultado. • Promover a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola. |
| Instrumentos/ Procedimentos | <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Feedback • Avaliação dos pares • Diário reflexivo • Seminário • Avaliação do componente curricular • Avaliação da Prática de ensino • Resenha/Resumo • Refação da atividade/prova • Portfólio/Webfólio/Blog • Dossiê da aprendizagem • Escrita colaborativa (ferramenta wiki) • Fórum de Discussão |

Fonte: atualizado a partir dos estudos de Leite (2018)

Quadro 15: Instrumento Conceitual – Avaliação Somativa

| Tipo | Somativa |
|---------------------|--|
| Conceito | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica o nível de rendimento no final do período da aprendizagem, contribui para a reflexão sobre o grau de aprendizagem atingido (Kaemer, 2005). • Ajuíza o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino (Mira; Solé, 1996). • Ausência de reflexão crítica. • Avaliação com foco apenas no resultado, se considerada na perspectiva tradicional. • Avaliação para coleta de informações para nortear a prática pedagógica, quando ocorre com intuito diagnóstico. |
| Foco | <ul style="list-style-type: none"> • Na promoção do aluno. • Nas provas. • No ensino, centrado nas provas e exames. • No resultado da aprendizagem. |
| Apontamentos | <ul style="list-style-type: none"> • Determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem. • Permite outorgar uma qualificação o que, por sua vez, pode ser utilizado como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. • Função creditativa. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Classifica os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. • Fornece informações sintetizadas do que parece ter sido assimilado pelos alunos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Gerar informações sobre a qualidade do processo instrucional, o quanto os objetivos de aprendizagem foram alcançados. • Promover um balanço final somatório (visão do todo) de uma ou várias sequências do trabalho de formação. • Verificar, classificar, certificar, informar e situar. • Promover reflexões sobre os resultados obtidos. • Assegurar que as características dos estudantes respondam às exigências do sistema. |
| Instrumentos/ Procedimentos | <ul style="list-style-type: none"> • Prova escrita (objetivas e dissertativas) • Prova oral • Exposição oral • Exames • Teste de múltipla escolha • Projeto de pesquisa • Relatório |

Fonte: atualizado a partir dos estudos de Leite (2018)

Esse Instrumento Conceitual, conforme descrito nos quadros, apresenta os aspectos principais das três concepções de avaliação da aprendizagem, quais sejam, a diagnóstica, a formativa e a somativa. Compreendemos a importância de cada uma delas quando ocorrem a serviço das aprendizagens em uma ótica formativa, é nesse sentido que detalhamos os conceitos, os focos, os apontamentos, objetivos, instrumentos e procedimentos de cada concepção.

O referido instrumento serviu de guia norteador das análises realizadas por meio da coleta de dados e se constituiu como um parâmetro para apontar como ocorrem os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem dos discentes surdos que cursam o Doutorado no PPGEL. Em relação ao referencial teórico que fundamenta essa análise foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas em literaturas com estudos sobre avaliação da aprendizagem, de um modo geral, e mais especificamente, da avaliação da aprendizagem de alunos surdos.

Ainda, buscamos analisar os documentos legais que determinam sobre a educação de surdos, a saber, o Decreto 5.626/2005, o Decreto 7.611/2011, a Lei 13.146/2015 e a Lei 14.191/2021. Esses e outros documentos legais foram analisados com o objetivo de investigar

se o PPGEL atende às determinações legais no que se refere à avaliação da aprendizagem de aluno surdo ao valorizar “o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2015).

A presente pesquisa foi submetida para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP da Universidade Federal de Uberlândia via Plataforma Brasil³⁴. Recebemos o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética sob o número 77841024.9.0000.5152 e a autorização por meio do Parecer Consubstanciado do CEP nº 6.834.431. Assim que recebemos a permissão do CEP, entramos em contato com a Coordenação do Programa com o intuito de solicitar a lista dos docentes que ministram e/ou ministraram disciplinas cursadas pelos discentes surdos no PPGEL da UFU, objetivando o contato com os possíveis participantes para convite à pesquisa.

A partir disso, encaminhamos via e-mail institucional um convite para a participação neste estudo. Após o aceite, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o instrumento de coleta de dados, a saber, o questionário com questões fechadas e abertas. Em função disso, os professores que ministram e/ou ministraram disciplinas para alunos surdos do curso de Doutorado do PPGEL se constituíram como participantes de pesquisa, cujo número dependeu da quantidade que se disponibilizou a participar desta tese.

Diante do exposto, apresentamos a síntese da base de dados: a) análise das respostas dos docentes das disciplinas cursadas pelos discentes surdos do curso de Doutorado do PPGEL; b) análise dos documentos legais que respaldam o direito do aluno surdo de ser avaliado de maneira específica no que diz respeito à aprendizagem de segunda língua; c) análise da Resolução do CONPEP e do Regimento do PPGEL.

A investigação levada a efeito considera a seguinte ordem na coleta e análise dos dados, a saber:

- 1) Criação do instrumento³⁵ de avaliação com definição, estratégias e mecanismos típicos de avaliação formativa e as determinações legais de avaliação para alunos surdos;
- 2) Elaboração do questionário para os docentes que ministram e/ou ministraram componentes curriculares para alunos surdos do curso de Doutorado do PPGEL - UFU;
- 3) Levantamento dos docentes que ministram e/ou ministraram as disciplinas cursadas pelos surdos matriculados no curso de Doutorado no PPGEL – UFU;

³⁴ Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf> Acesso em: 02 jun. 2023

³⁵ De acordo com o Instrumento Conceitual elaborado por Leite (2018) e atualizado por nossas pesquisas.

- 4) Aplicação dos questionários para os professores participantes da pesquisa;
- 5) Análise das respostas dos questionários, tendo o Instrumento Conceitual como parâmetro, definindo quais práticas avaliativas se aproximaram mais ou menos do conceito, estratégias e mecanismos de avaliação formativa-qualitativa e das determinações legais;
- 6) Análise das práticas avaliativas tendo as determinações legais como parâmetro de atendimento ou não da exigência legal, como a de adotar mecanismos avaliativos alternativos que contemplem a especificidade linguística dos alunos surdos do Programa, coerente com o aprendizado de segunda língua;
- 7) Análise da Resolução do CONPEP e do Regimento do PPGEL tendo como parâmetro os documentos legais, quais sejam, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015, o Decreto 5.626/2005 e o Decreto 7.611/11, quanto à oferta do atendimento educacional especializado no sentido de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos discentes surdos;
- 8) Descrição e apresentação das propostas de avaliação que se mostraram mais adequadas à especificidade linguística dos discentes surdos do curso de Doutorado do PPGEL, com vistas a dar visibilidade às experiências positivas do Programa e a elaborar e apresentar uma proposta para avaliação da aprendizagem de alunos surdos que atenda à sua singularidade linguística.

Sumarizando essas considerações, essa trajetória de pesquisa foi delineada da maneira supracitada com vistas a alcançar o objetivo geral da pesquisa que é o de analisar os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem aplicados aos discentes surdos do curso de Doutorado do PPGEL – UFU.

5.3 Descrição do cenário de pesquisa

Como cenário de pesquisa, este estudo tem como foco o Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos – PPGEL do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia - UFU em que buscamos investigar os processos avaliativos aplicados aos discentes surdos regularmente matriculados no curso de Doutorado do referido Programa.

O PPGEL é constituído pelos cursos de Mestrado acadêmico e Doutorado acadêmico, e atualmente conta com um corpo docente de vinte e cinco professores³⁶.

O curso de Mestrado em Linguística foi aprovado e criado pela Resolução 06/94 de 04/03/1994 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia, e iniciou suas atividades em agosto de 1995. A primeira defesa de dissertação do Programa ocorreu em 1998, sob o título “Segmentação Textual, Coesão e Distribuição Informacional na Organização Tópica do Texto”, de autoria da mestrandia Irma Beatriz Araújo Kappel.

Já o curso de Doutorado, foi aprovado pela Resolução 12/07, de 30/11/2007, do Conselho Universitário da UFU, e suas atividades tiveram início em março de 2009. A primeira tese do PPGEL, "O 'althusserianismo em Linguística': A teoria do discurso de Michel Pêcheux”, foi defendida em 2012, com autoria do doutorando Luís Fernando Bulhões Figueira. Desde então, as pesquisas desenvolvidas no seio do Programa cresceram de forma notável em número e em qualidade de modo a apresentar contribuições vitais para a ciência do país. No último quadriênio 2017-2020 de avaliação da CAPES, os cursos de Mestrado e Doutorado receberam Conceito 6, o que indica reconhecimento como um curso nacional de excelência.

De acordo com o Regimento do PPGEL³⁷, os objetivos do Programa são:

- I – promover pesquisas que objetivem o desenvolvimento dos estudos linguísticos em geral e de suas aplicações, contribuindo para a investigação e diagnóstico de problemas no campo da linguagem ou em campos de interface com o da linguagem, de interesse regional, nacional e internacional;
- II – qualificar profissionais de elevado nível acadêmico para que possam:
 - a) realizar pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento científico da área;
 - b) promover a difusão de conhecimentos, integrando ensino e pesquisa;
 - c) atuar nas diversas instâncias de ensino e em outros campos de atividade profissional ligados à linguagem e às línguas;
 - e d) aprimorar o padrão de competência científica e técnico profissional nas áreas da linguagem;
- e III – articular atividades de ensino e pesquisa, desenvolvidas tanto na graduação quanto na pós-graduação, possibilitando a organização de núcleos temáticos e projetos de pesquisa em torno de questões relativas ao estudo da linguagem e de línguas ou em campos correlatos (UFU, 2018, Art. 2º).

Para cumprir com esses objetivos, o PPGEL desenvolve pesquisas em uma área de concentração intitulada “Estudos de Linguística e Linguística Aplicada” que conta com três

³⁶ Para conhecer mais sobre os docentes do PPGEL, acesse: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/pessoas/docentes>

³⁷ Disponível em:

http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//regulamento_abril_2018_turmas_2018_2.pdf Acesso em: 18 set. 2023

linhas. A linha de pesquisa 1³⁸ “Teoria, descrição e análise linguística” abrange estudos analítico-descritivos de línguas e suas variedades em diferentes planos e níveis de constituição. A segunda linha de pesquisa³⁹, “Linguagem, sujeito e discurso”, contempla trabalhos que tratam da constituição e funcionamento do discurso em diferentes materialidades, de seus efeitos de sentido e da relação sujeito-língua, tendo como objeto de análise e de teorização o discurso e/ou a enunciação em suas especificidades.

Por sua vez, a linha de pesquisa 3⁴⁰, “Linguagem, ensino e sociedade”, concentra-se em estudos de linguística aplicada com natureza inter/transdisciplinar relacionados à linguagem e/ou aos letramentos, em suas possíveis interfaces com processos de formação de professores, com ensino e aprendizagem de línguas bem como a tradução, considerando os contextos presencial e a distância.

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas no Programa em âmbito nacional, com financiamento CAPES, CNPq e FAPEMIG, e internacional com financiamento CAPES-PRINT-UFU e CNPq, propõem-se a

descrever, analisar e explicar o funcionamento da língua(gem) em diversas dimensões, considerando-a tanto como um objeto teórico em si – isto é, como o objeto sobre o qual recaem as perguntas de pesquisa e em torno do qual se desenvolvem os objetivos da investigação –, quanto como uma instância privilegiada para a construção de interfaces produtivas com problemáticas concernentes ao ensino, à tradução, às práticas do mercado editorial, às dinâmicas sociais de diferentes campos (como o do jornalismo e da literatura), à ciência computacional, às neurociências (PPGEL, 2022, on-line).

Os fundamentos epistemológicos a partir dos quais se cumprem esses objetivos nas investigações realizadas no PPGEL constituem-se, tanto de orientações mais formalistas de abordagem, quanto de orientações de base sociointeracionista em sentido amplo. Os mais de trinta projetos coordenados pelos docentes do Programa e distribuídos nas três linhas são desenvolvidos no bojo de vinte e cinco grupos de pesquisas⁴¹ vinculados ao PPGEL e certificados pelo CNPQ.

³⁸ Para mais informações sobre a Linha de Pesquisa 1, acesse: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/areas-e-linhas-de-pesquisa/linha-de-pesquisa-1-teoria-descricao-e-analise-linguistica>

³⁹ Para mais informações sobre a Linha de Pesquisa 2, acesse: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/areas-e-linhas-de-pesquisa/linha-de-pesquisa-2-linguagem-sujeito-e-discurso>

⁴⁰ Para mais informações sobre a Linha de Pesquisa 3, acesse: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/areas-e-linhas-de-pesquisa/linha-de-pesquisa-3-linguagem-ensino-e-sociedade>

⁴¹ Para mais informações sobre os grupos de pesquisas vinculados ao PPGEL, acesse: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/grupos-de-pesquisa>

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa têm gerado como produto de suas investigações, a construção de:

- i) procedimentos metodológicos reaplicáveis em outras pesquisas, bem como reformulações conceituais que contribuem para as teorias mobilizadas - ambos divulgados em produções bibliográficas dirigidas tanto à comunidade científica quanto à sociedade em geral;
- ii) manuais;
- iii) materiais didáticos;
- iv) programas de formação inicial e continuada de professores de línguas;
- v) glossários;
- vi) bases de dados;
- vii) plataformas computacionais;
- viii) softwares;
- ix) laboratórios virtuais para estudo e aprendizagem de línguas (PPGEL, 2022, on-line).

A dinâmica do fazer científico no PPGEL merece destaque, considerando o empenho do Programa em manter-se no patamar nacional de excelência. A produção científica (nacional e internacional) qualificada do corpo docente e a produção intelectual do corpo discente têm contribuído significativamente para consolidação da ciência no país. A visibilidade do PPGEL tem crescido a cada ano graças ao comprometimento de docentes, discentes e técnicos que desenvolvem ações para fortalecer o Programa em níveis local, regional, nacional e internacional. O PPGEL integra o Programa de Internacionalização⁴² (PRINT) da CAPES, por atender aos critérios necessários para tal inclusão.

Com crescente inserção na esfera internacional, O PPGEL desenvolve ações em parceria com universidades estrangeiras que têm acordos firmados com a Universidade Federal de Uberlândia, a saber, Universidad de Buenos Aires (Argentina); Université de Montréal (Quebec/Canadá); Universidade de Ottawa (Canadá); Universidade de Alberta (Canadá); University of British Columbia (Vancouver/Canadá); Université de Saskatchewan (Canadá); Universidade de Coimbra (Portugal); Universidade do Minho (Portugal); Université de Toulouse (França); Université de Franche-Comté (França); Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha).

⁴² Para mais informações sobre Intercâmbio e Internacionalização no PPGEL, acesse: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/servicos/intercambio-e-internacionalizacao>

No intuito de promover melhorias e avanços no Programa, o Planejamento Estratégico do PPGEL para o quadriênio 2021-2024⁴³, visa, entre outros aspectos, à manutenção da solidez do Programa e consiste na programação de metas e ações “no que tange a todos os aspectos balizadores da avaliação da pós-graduação no Brasil, conforme ela vem sendo compreendida pela CAPES” (PPGEL, s.d., on-line). Os princípios do Planejamento Estratégico do PPGEL estão em consonância com o Regimento do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL – UFU). Em seu Art. 5º, o Regimento do ILEEL estabelece os seguintes princípios:

- I - gratuidade do ensino;
- II - pluralidade teórica e de concepções pedagógicas;
- III - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- IV - universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade;
- V - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- VI - garantia de padrão de qualidade e eficiência;
- VII – orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- VIII - democratização da educação no que concerne à gestão e à socialização de seus benefícios;
- IX - democracia e desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País;
- X - **igualdade de condições para acesso e permanência na UFU**;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e XII - defesa dos direitos humanos e civis, da paz e da preservação do meio ambiente (ILEEL, 2001, Art. 5º, grifos nossos).

Conforme mencionado, o PPGEL se ancora em princípios que fundamentam o desenvolvimento das ações do ILEEL e da própria UFU. Portanto, temos como pressuposto que o Programa está comprometido com a promoção de igualdade de condições para acesso e permanência na UFU. A autoavaliação do PPGEL permitiu a identificação de pontos positivos que culminaram em uma nota que elevou o Programa para um patamar de excelência. Cabe avultar, no entanto, que foram identificados aspectos que carecem ser otimizados e, portanto, demandam maior atenção no Planejamento Estratégico para o próximo quadriênio. Entre os pontos que merecem atenção, destacamos que a autoavaliação do PPGEL apontou que é

⁴³ Disponível em:

http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//planejamento_estrategico_2021_2024_final_site.pdf Acesso em: 16 set. 2023

necessário fortalecer e incrementar as políticas de acessibilidade e inclusão, fortalecer e consolidar políticas de cotas e ações afirmativas, investir em infraestrutura e tecnologia voltada para a inclusão de grupos em situação de exclusão, e promover a igualdade de acesso às oportunidades oferecidas pelo PPGEL.

Para cada aspecto que necessita de otimização, foram elaboradas metas com o intuito de redirecionar as ações a serem fortalecidas no período de vigência do Planejamento Estratégico do PPGEL para o quadriênio 2021-2024. A fim de fortalecer e consolidar políticas de cotas e ações afirmativas no âmbito do PPGEL, destacamos que, entre as ações propostas, o Planejamento prevê o investimento “na formação continuada de docentes e técnicos voltada para o atendimento de necessidades especiais (como, por exemplo, cursos de Libras, palestras e minicursos sobre práticas inclusivas)” (PPGEL, s. d. on-line).

No sentido de atingir a meta de investimento em infraestrutura e tecnologia voltada para a inclusão de grupos em situação de exclusão, as ações previstas no Planejamento do PPGEL consideram:

- a) acompanhar a manutenção das condições de acessibilidade nos edifícios em que o Programa realiza suas atividades (banheiros adaptados, rampas, elevadores etc.);
- b) investir no desenvolvimento de instrumentos tecnológicos e de **comunicação** (como impressoras em Braille, **profissionais capacitados em Libras** etc.);
- c) promover a capacitação de servidores técnicos e docentes para recepção de discentes com deficiência;
- d) otimizar a **acessibilidade** no website do PPGEL, de modo a assegurar o acesso de pessoas com deficiência visual e/ou auditiva às informações disponibilizadas (PPGEL, s. d., on-line, grifos nossos).

Aliadas a essas ações, o Planejamento apontou a necessidade de promoção de igualdade de acesso às oportunidades oferecidas pelo PPGEL aos discentes e docentes. Para tanto, no intuito de atingir essa meta o Programa pretende “assegurar infraestrutura adequada para atender candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos do Programa”. Outras ações que serão desenvolvidas pelo PPGEL demandam a garantia da “manutenção de infraestrutura adequada para atender docentes e discentes com necessidades especiais”; e a promoção da “plena participação de todos os discentes nos componentes curriculares e eventos do PPGEL”. Entre outras ações propostas, “garantir condições de permanência a candidatos de baixa condição socioeconômica, por meio de políticas de permanência (bolsas de estudos,

moradia estudantil)”; e acompanhamento e avaliação do “desempenho acadêmico de discentes em situação de vulnerabilidade, com vistas a propor estratégias de melhoria” (PPGEL, s. d., online).

Em relação ao quantitativo de discentes surdos no Programa, o PPGEL conta com cinco surdos matriculados no curso de Doutorado acadêmico. Já em relação aos egressos surdos, o Programa contribuiu para a formação no âmbito da Pós-Graduação em estudos linguísticos e linguística aplicada de dois surdos no curso de Mestrado acadêmico e um surdo no curso de Doutorado. Cabe destacar que a linha do tempo do PPGEL⁴⁴ indica como marco no Programa o registro da primeira defesa de dissertação por discente surdo, realizada por Pedro Henrique de Macedo Silva em 2021, intitulada “A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas”, sob a orientação da Profa. Dra. Eliamar Godoi.

O impacto das pesquisas realizadas no âmbito do PPGEL tem crescido a cada ano, tanto no que se refere aos estudos linguísticos e linguística aplicada, quanto no que diz respeito às contribuições para uma educação mais justa e igualitária. De maneira específica, os trabalhos desenvolvidos pela comunidade surda como parte do Programa, dentre os egressos e os discentes, têm lançado luz às questões linguísticas que permeiam o processo educacional desses sujeitos. Em decorrência disso, tem havido um aumento crescente no número de pesquisas com ênfase nos estudos linguísticos da Libras, no processo de tradução e interpretação da língua de sinais, e na educação de surdos. No segundo tópico da terceira seção desta tese apresentamos, de maneira sucinta, os quinze trabalhos realizados no PPGEL que abordam essa temática.

Ao analisar os requisitos mínimos do curso de Doutorado do PPGEL, os alunos devem cumprir, no mínimo, os seguintes requisitos:

- . cursar 6 disciplinas da grade curricular do Curso (24 créditos);
- . Realizar o Seminário Temático de Pesquisa (4 créditos);
- . Ser aprovado no Exame de Qualificação do Projeto de Tese (4 créditos);
- . Comprovar proficiência em língua estrangeira em dois dos seguintes idiomas: inglês, francês, espanhol;
- . Ser aprovado no Exame de Qualificação da Tese (8 créditos);
- . Ter, no decorrer do Curso de Doutorado, artigo ou capítulo de livro publicado ou aceito para publicação (6 créditos);
- . Realizar outras atividades acadêmicas previstas nas Normas do Programa (8 créditos);
- . Ter a Tese de Doutorado aprovada, em defesa pública, por uma banca examinadora (24 créditos) (PPGEL, s.d., on-line)

⁴⁴ Para acessar a linha do tempo do PPGEL, acesse: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/linha-do-tempo>

No que tange à oferta dos componentes curriculares para a formação discente, considerando a obrigatoriedade de cursar seis disciplinas da grade curricular do curso de Doutorado, o PPGEL oferece como disciplina eletiva com carga horária teórica de 60 (sessenta) horas e 4 (quatro) créditos a disciplina “Avaliação no ensino de línguas” para os cursos de Mestrado e Doutorado. Na ementa da disciplina⁴⁵ consta que serão ministrados:

Fundamentos teórico-metodológicos sobre o processo de avaliação. Tendências contemporâneas nas práticas de avaliação da aprendizagem. Reflexão crítica das atividades avaliativas e elaboração de instrumentos de avaliação qualitativa. Avaliação Formativa. Avaliação e Formação de Professores (PPGEL, s. d., on-line).

Além desse componente curricular ofertado como optativo nos cursos de Mestrado e Doutorado, a avaliação da aprendizagem do corpo discente é mencionada na Resolução SEI Nº 03/2018 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação do Regimento do PPGEL em seu Art. 41, conforme pontuado anteriormente nesta tese. Em linhas gerais, a apresentação do PPGEL como cenário de pesquisa dá a conhecer o teor do Programa que tem se sedimentado como uma ambiência profícua para a produção científica nacional e internacional, e por estar inserido em uma universidade consolidada pela tradição em pesquisas originais de alta qualidade.

Após a descrição do cenário de pesquisa, na próxima parte passamos à apresentação da pesquisadora e o seu interesse pela temática da presente investigação.

5.4 A pesquisadora⁴⁶

Para aprofundar as questões inicialmente delineadas no início desta tese, busquei apresentar o interesse pelo tema discorrido ao longo da pesquisa. Tendo começado a carreira docente e como intérprete de Libras antes mesmo da promulgação da Lei 10.436/2002 que reconhece o status linguístico da Libras, e da Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, os

⁴⁵ Para consultar a ficha da disciplina “Avaliação no ensino de línguas”, acesse:

http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//pel219_avaliacao_no_ensino_de_linguas.pdf

⁴⁶ Nesta subseção da tese a apresentação da pesquisadora se dá em primeira pessoa por se tratar da trajetória como docente, intérprete de Libras e pesquisadora, assim como ocorreu na introdução da tese.

processos avaliativos aplicados aos surdos já chamavam a minha atenção. Essa preocupação me levou a aprofundar o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem de surdos, orientando minha perspectiva como pesquisadora no exercício de minha função docente e também como intérprete de Libras.

Após a formação inicial em Pedagogia, a Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado e o Mestrado em Estudos Linguísticos, busquei complementar a minha formação docente com uma segunda licenciatura, agora no campo da linguística na graduação em Letras-Libras. Durante o percurso da segunda graduação, as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, consolidaram o meu conhecimento, ao aliar teoria e prática. Outra evidência da minha preocupação com os processos avaliativos aplicados aos surdos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é que agora esses aspectos ganharam ênfase na minha trajetória na Pós-Graduação.

De acordo com a minha apresentação no início desta tese, a investigação desenvolvida no curso de Mestrado em que busquei analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu uma aluna surda entre os anos de 2012 e 2017, apontaram para a necessidade de prosseguir com a pesquisa no âmbito do PPGEL. Aceitei imediatamente o desafio e comecei a investigar essa temática em um novo contexto. O fato de ser discente do curso de Doutorado ao mesmo tempo em que atuava como intérprete de Libras para acessibilizar o conteúdo das disciplinas e a mediação da comunicação aos discentes surdos doutorandos, ampliou as possibilidades de investigação sobre a avaliação da aprendizagem desses sujeitos, já que por vezes eu me encontrava inserida no contexto das atividades avaliativas, seja na interpretação-voz ou na sinalização dos componentes curriculares.

Destaco que foram poucas as vezes que atuei como intérprete de Libras nos componentes curriculares os quais eu me encontrava matriculada. Somente em casos de extrema necessidade, visto que a interpretação e a tradução dos conteúdos demandam um esforço cognitivo e uma postura profissional de não interagir na dinâmica da sala de aula, seja respondendo às questões apresentadas ou outro tipo de interação na condição de aluna. Em vista disso, as disciplinas que atuei como intérprete no curso de doutorado, em sua maioria, foram aquelas que não fizeram parte do meu histórico acadêmico.

Cabe mencionar que cursei alguns componentes curriculares com os colegas surdos doutorandos e essa oportunidade se constituiu como um privilégio que potencializou as oportunidades da investigação. Das muitas questões que se colocaram no decorrer das disciplinas cursadas com os doutorandos surdos, tive a chance de desenvolver algumas atividades avaliativas em grupo com os colegas. Essas ocasiões oportunizaram uma perspectiva diferente, uma vez que a relação de construção do saber e a avaliação da aprendizagem ocorriam no mesmo parâmetro, como discentes da disciplina em questão.

Faço, então, um destaque nesse ponto que me propiciou a investigação a partir de três vieses: como pesquisadora, como discente do Programa no curso de Doutorado e como intérprete de Libras quando vivenciei os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos. Como forma de se construir essa investigação, ou em outras palavras, me valer da oportunidade de uma perspectiva ampliada pela condição de profissional que acompanha a avaliação da aprendizagem de surdos, os aspectos enfatizados até aqui contribuíram para dar significado à discussão proposta.

Vale pontuar que, em se tratando dos cinco discentes matriculados no curso de Doutorado do PPGEL, e como aluna do mesmo Programa, não tive o privilégio de atuar como intérprete de Libras em todas as disciplinas cursadas por esses alunos. Intrigada em investigar como se constituíram os processos avaliativos adotados para os surdos nos componentes curriculares, busco averiguar isso junto aos colegas surdos e aos seus respectivos docentes.

Uma vez que a pesquisadora e o interesse pela temática deste estudo foram apresentados, vamos discorrer sobre os participantes da pesquisa na próxima subseção.

5.5 Os participantes da pesquisa

O que foi exposto até aqui conflui para a compreensão de que os docentes, na promoção da ação educativa, são responsáveis pela elaboração do plano de ensino e, por consequência, pela aplicação dos processos avaliativos. Nesse sentido, os participantes da pesquisa são os docentes que ministram e/ou ministraram disciplinas para os discentes surdos do curso de Doutorado do PPGEL durante os anos de 2020 e 2024 e que aceitaram participar deste estudo.

Buscamos informações junto à Coordenação do PPGEL para fazer um levantamento de quantos componentes curriculares os alunos surdos cursaram. Chegamos ao quantitativo de 20 (vinte) disciplinas que foram ministradas por 12 (doze) professores. Dessa forma, os

participantes da pesquisa atendem ao critério pré-definido que é o de ministrar ou ter ministrado disciplinas para alunos surdos do curso de Doutorado do PPGEL.

Encaminhamos o convite para participação na pesquisa via e-mail institucional para os 12 (doze) professores e obtivemos a resposta de 05 (cinco) deles. Inicialmente, apresentamos a possibilidade de aplicação do questionário tanto presencialmente quanto por e-mail, conforme interesse e disponibilidade dos participantes. Todos optaram pela segunda alternativa e encaminharam os questionários respondidos pelo endereço eletrônico.

A amostra dos participantes aponta que os 05 (cinco) docentes que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa ministraram, ao todo, 11 (onze) componentes curriculares para os alunos surdos. Especificamente, 03 (três) professores participantes lecionaram mais de uma disciplina para um ou mais de um discente surdo na mesma turma. Em síntese, de 20 (vinte) componentes curriculares cursados pelos doutorandos surdos, os participantes de pesquisa foram os professores responsáveis por ministrar 11 (onze) disciplinas, representando mais da metade do quantitativo total.

Em nossa análise, destacamos a adesão significativa dos professores do PPGEL ao responder prontamente e sem demora, ao questionário de coleta de dados. Ressaltamos, nesses docentes, o compromisso com o avanço do saber científico, com os processos educativos voltados para os surdos e com a promoção de uma educação mais justa, igualitária e equânime.

Para dar continuidade aos procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa, apresentamos o instrumento da coleta de dados.

5.6 Instrumento da coleta de dados

Para analisar como se constituíram os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem aplicados aos discentes surdos do curso de Doutorado do PPGEL – UFU, o procedimento técnico utilizado foi o questionário como instrumento de coleta de dados, apresentando questões mistas – abertas e fechadas – aos participantes da pesquisa. Sobre o questionário, concordamos com Gil (1999, p.128) ao afirmar que dentre os seus aspectos positivos, “garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”. Por essas características mencionadas pelo autor, elegemos

o questionário como procedimento para coletar os dados junto aos professores dos doutorandos surdos.

Para a análise apresentada neste estudo, o questionário foi encaminhado via e-mail institucional para 05 (cinco) professores que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. As questões discursivas e as fechadas aplicadas aos docentes que ministram e/ou ministraram disciplinas para doutorandos surdos visaram à coleta de dados para análise de como foram constituídos os processos avaliativos aplicados aos surdos no contexto da Pós-Graduação.

A partir da compreensão de que a avaliação da aprendizagem dos doutorandos surdos ocorre de modo concomitante com a dos ouvintes na mesma turma, buscamos saber, de modo geral, sobre questões que envolvem o processo avaliativo de todos os alunos e qual a concepção de avaliação que norteia a prática docente. Especificamente, elaboramos perguntas que visam à coleta de dados sobre a aplicação de mecanismos de avaliação da aprendizagem aos discentes surdos levando em conta a sua diferença sensorial e linguística.

O instrumento da coleta de dados aplicado aos docentes está disponibilizado na seção de apêndices desta tese. Não é demais retomar que o foco desta pesquisa está na análise dos processos avaliativos e os mecanismos de avaliação aplicados aos doutorandos surdos do curso de Doutorado do PPGEL – UFU durante os anos de 2020 e 2024. Em vista disso, apresentamos na próxima seção a análise dos dados à luz do aporte teórico e da metodologia já discutidos no decorrer desta tese.

6 EM PAUTA, A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PPGEL - UFU

Esta seção encontra-se delineada da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos a discussão dos resultados da análise dos documentos legais internos que norteiam a avaliação da aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Buscamos analisar o Regimento do PPGEL e a Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação – CONPEP com vistas a fazer um levantamento das diretrizes de avaliação da aprendizagem dos discentes do Programa, em específico no que se refere aos procedimentos avaliativos aplicados aos doutorandos surdos.

Em seguida, exploramos a contribuição da prática docente para uma avaliação a favor da aprendizagem. Na segunda subseção compartilhamos a análise dos dados coletados por meio do instrumento questionário, com questões abertas e fechadas, aos professores que ministram/ministraram componentes curriculares para turmas com a presença de alunos surdos do curso de Doutorado entre os anos de 2020 e 2024.

Os dados foram analisados à luz de aporte teórico de trabalhos como os de Carvalho (2018), Felice (2013), Fidalgo (2004) e Scaramucci (1997, 1999) no âmbito da Linguística Aplicada. Em relação aos estudos vinculados em outras áreas, Haydt (1995), Hoffman (1996), Luckesi (2000, 2002), dentre outros diferentes teóricos, fundamentaram as discussões. Já no campo da avaliação da aprendizagem dos surdos, nos ancoramos nas pesquisas de Albres (2012), Fernandes (2007), Godoi (2019) e Thoma (1999).

Ainda como base das análises, utilizamos o Instrumento Conceitual, doravante IC, como parâmetro para apontar como ocorrem os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de doutorandos surdos. De modo geral, pretendemos analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados aos doutorandos surdos no PPGEL entre os anos de 2020 e 2024. Especificamente, buscamos relacionar os mecanismos de avaliação adotados no Programa aos determinados pela legislação que estabelece os direitos do aluno surdo, além de descrever como se constituíram os processos avaliativos.

Feitas essas considerações, passamos à reflexão no tocante à avaliação da aprendizagem no PPGEL – UFU e sobre quais são os documentos internos que norteiam esse processo.

6.1 A avaliação da aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Visando à compreensão de como o Regulamento do Programa trata a questão acerca da avaliação, buscamos investigar a Resolução SEI Nº 03/2018 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação⁴⁷ que faz nova publicação do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, com acréscimo de anexo único (grade curricular).

Em relação à avaliação do corpo discente, consta da seguinte maneira no Regulamento do Programa:

Art. 41. A cada disciplina cursada ou atividade desenvolvida, com, no mínimo, 75% de frequência, deve corresponder uma avaliação de desempenho do aluno, expressa em conceitos e regularizada conforme prazos definidos pela Universidade.

§ 1º A avaliação será de exclusiva responsabilidade do professor responsável pela disciplina ou atividade, sendo realizada por meio de provas, trabalhos, projetos ou atividades de natureza correlata, sempre de caráter documental e concernente aos conteúdos tratados.

§ 2º A cada avaliação será atribuído um conceito, A, B, C, D ou E, referente ao aproveitamento do aluno nos componentes curriculares ou atividades, conforme correspondência numérica definida nas normas gerais da pós graduação da UFU (UFU, 2018).

Ao observar detalhadamente o Regimento do PPGEL, os dados mostram que a única menção no que se refere à avaliação do corpo discente consta no Art. 41. Essa observação aponta que o Regulamento do Programa, de modo geral, não trata de questões específicas relacionadas aos processos avaliativos dos discentes.

Contudo, aproximando-se mais dos apontamentos desse documento norteador das ações desenvolvidas no PPGEL, fica evidente que as propostas conferem autonomia ao docente responsável pela atividade ou componente curricular para desenvolver um processo avaliativo que contemple os conteúdos abordados e vão ao encontro das necessidades educativas dos aprendizes. Uma vez que o segundo parágrafo do Artigo 41 do Regimento do Programa menciona sobre os conceitos referentes ao aproveitamento dos alunos nos componentes

⁴⁷ Disponível em:

http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//regulamento_abril_2018_turmas_2018_2.pdf Acesso em: 20 set. 2023

curriculares ou atividades, procuramos analisar como são explicitados esses conceitos na Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação - CONPEP N° 17⁴⁸.

Essa resolução estabelece normas gerais para a criação, organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos Programas de Pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Uberlândia. No que tange aos conceitos de avaliação da aprendizagem, a Resolução CONPEP N° 17 estabelece que

Art. 36. A avaliação de desempenho, em cada disciplina, bem como de outras atividades avaliativas, será aferida por meio de conceito fixo, sendo:
I – “A” – Excelente, com direito a crédito;
II – “B” – Bom, com direito a crédito;
III – “C” – Regular, com direito a crédito;
IV – “D” – Insuficiente, sem direito a crédito;
e V – “E” – Reprovado, sem direito a crédito (UFU, 2022).

Em relação aos conceitos mencionados, a resolução aponta que eles terão a seguinte correspondência por números inteiros, em que o conceito “A” corresponde a 4 pontos por crédito e indica 90 a 100% de aproveitamento; o “B” equivale a 3 pontos por crédito e aponta 75 a 89% de aproveitamento; o “C” é relacionado a 2 pontos por crédito e indica de 60 a 74% de aproveitamento; o “D” equivale a 1 ponto por crédito e aponta 40 a 59% de aproveitamento; e por fim, o conceito “E” não equivale a nenhum crédito e aponta que houve de 0 a 39% de aproveitamento. No regulamento consta que “o discente que obtiver avaliação “D” ou “E”, em qualquer disciplina, poderá repeti-la, uma única vez, atribuindo-se como resultado final a última avaliação obtida” (UFU, 2022).

De modo geral, ao analisar a Resolução CONPEP N° 17 que apresenta o regulamento geral dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, observamos que as diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico não aparecem de maneira elucidativa para delinear as ações que permeiam os processos avaliativos. Ao pesquisar no referido documento sobre o termo “avaliação da aprendizagem” foi identificada apenas uma menção que consta no Artigo 53.

Art. 53. Após recebimento da solicitação de Regime Especial de Aprendizagem, o Coordenador do PPG solicitará aos docentes responsáveis pelos componentes curriculares nos quais o discente estiver matriculado

⁴⁸ Disponível em:

http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//resolucao_consep_no_17_de_09_de_junho_de_2022_normas_gerais.pdf Acesso em: 20 set. 2023

naquele período letivo que estabeleçam os planos de atividades a serem cumpridos pelo discente e os critérios para **avaliação da aprendizagem** (UFU, 2022, grifos nossos).

Nesse sentido é que destacamos a necessidade de a Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação N° 17 inclua e defina ações sobre a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de fornecer diretrizes claras para os processos avaliativos nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da UFU. Ao considerar a diversidade do alunado presente nesse contexto, salientamos que o referido documento atualmente não aborda os critérios de avaliação da aprendizagem específicos para os discentes que são público-alvo da educação especial.

No caso da avaliação da aprendizagem dos discentes surdos, foco do presente estudo, a Resolução poderia fazer referência ao Decreto 5.626/2005 como documento legal que assegura mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, ao levar em conta as singularidades sensoriais e linguísticas desses aprendizes. Por se constituir como um documento que regulamenta as ações dos Programas de Pós-Graduação da UFU, essa necessidade se faz latente, uma vez que causaria um impacto com resultados positivos nos processos de avaliação dos surdos e, por consequência, em sua aprendizagem.

Já no que se refere ao Regulamento do PPGEL, estabelecida essa necessidade, urge que esse documento apresente uma seção exclusiva para apresentar a concepção de avaliação adotada pelo Programa e apontar as diretrizes gerais para esse processo. Ao investigar sobre a oferta dos componentes curriculares para a formação discente no curso de Doutorado, identificamos que o PPGEL disponibiliza como disciplina eletiva com carga horária teórica de 60 (sessenta) horas e 4 (quatro) créditos a disciplina “Avaliação no ensino de línguas”.

No intuito de aprofundar essa análise, nos atentamos para a ementa da disciplina que menciona o conteúdo que será ministrado, qual seja,

Fundamentos teórico-metodológicos sobre o processo de avaliação. Tendências contemporâneas nas práticas de avaliação da aprendizagem. **Reflexão crítica das atividades avaliativas** e elaboração de instrumentos de **avaliação qualitativa. Avaliação Formativa.** Avaliação e Formação de Professores (PPGEL, s. d., on-line, grifos nossos).

A partir da análise da ementa da disciplina à luz do IC, é possível caracterizar que o conteúdo conceitual está em concordância com a perspectiva formativa da avaliação. Para reforçar essa análise, investigamos o referencial bibliográfico da disciplina “Avaliação no

ensino de línguas” e identificamos os pressupostos teóricos de Álvarez Méndez (2002) que compõem o IC como fundamentação teórica da avaliação formativa como outra forma de aprender. Partindo dessas observações, ainda que o Regimento do Programa não se profunde em questões específicas relacionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos, entendemos que o PPGEL contribui com a formação discente no que diz respeito à avaliação no ensino de línguas mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva.

Observamos que as diretrizes definidas pelo Regimento do PPGEL se atrelam à concepção de avaliação da aprendizagem defendida no Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2009, p. 6) como “um instrumento que o professor, no exercício de sua autonomia, usa como uma de suas estratégias de ensino”. Compreendemos que essa forma de conceber a avaliação como estratégia de ensino dialoga com os pressupostos de Carvalho (2018, p. 8) ao defender que “**avaliar é educar**, é uma ação contínua que não pode ser separada do ato educativo simplesmente porque faz parte dele”.

Ao aproximar a perspectiva de avaliação defendida por Carvalho (2018) e a disposta no Regimento do PPGEL, em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (2009), notamos a aproximação da prática avaliativa, assim como, das diretrizes propostas para avaliação do corpo discente com a perspectiva formativa da avaliação apontada no IC. Por esse instrumento, as diretrizes do Regimento do PPGEL no que concerne à autonomia do professor ao utilizar a avaliação como uma de suas estratégias de ensino, vão ao encontro do que propõe Fidalgo (2007, p. 290) ao sugerir a avaliação formativa como uma “atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos”.

Apesar disso, colocamos em relevo que a análise do Regimento do PPGEL apontou que o documento não apresenta nenhuma diretriz para a avaliação da aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. De maneira específica, em se tratando de discentes surdos, não foi encontrada orientação alguma sobre a correção das provas escritas para valorizar o aspecto semântico e reconhecer a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa e mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, conforme orientado no Decreto 5.626/2005.

Compreendemos, na análise do Regimento sobre a avaliação do corpo discente, a urgência de esse documento abordar e delinear as ações no que se refere à avaliação da aprendizagem de surdos com atenção dada aos documentos oficiais, a saber, a Lei nº

13.146/2015, a Lei nº 14.191/2021, e os Decretos 5.626/2005 e 7.611/2011. A finalidade é propiciar uma avaliação democrática para os surdos em condições de igualdade com os demais discentes ao reconhecer a sua singularidade linguística e promover a sua permanência na Pós-Graduação. A igualdade de condições para acesso e permanência na UFU consta como princípio do Regimento do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL – UFU) que ancora o Planejamento Estratégico do PPGEL.

O viés dessa análise reforça a necessidade de problematizar a promoção do acesso às oportunidades oferecidas pelo PPGEL para todos os alunos em condição de igualdade. Em se tratando dos surdos, defendemos com Barbosa (2023, p. 24) que esse aspecto se alinha à compreensão da avaliação da aprendizagem a partir da especificidade surda com o imperativo da adoção de “estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem sua língua natural e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos que deem condições de os alunos surdos experienciarem e viverem a diferença linguística e cultural”.

A análise do Planejamento Estratégico do PPGEL para o quadriênio 2021-2024 que tem como objetivo promover melhorias e avanços no Programa apresenta indicadores que reforçam a necessidade de consolidar e incrementar as políticas de acessibilidade e inclusão. Em função disso, com vistas a possibilitar a otimização das ações, vislumbramos que o Programa desenvolverá diretrizes para a avaliação da aprendizagem de surdos ancorada em suas necessidades linguísticas com respaldo legal dos documentos oficiais. Por se tratar de um Programa que tem se sedimentado em um patamar de excelência, é possível que serão desenvolvidas ações para promover avanços e melhorias na avaliação do corpo discente de modo geral, e de maneira específica, dos discentes surdos, para atender à sua demanda linguística.

Na análise do Regimento do Programa, damos a ênfase de que não foram encontrados indicativos norteadores para a avaliação da aprendizagem desse alunado. Em se tratando de orientações sobre processos avaliativos aplicados aos surdos, nada foi identificado, até mesmo porque o primeiro discente surdo do Programa defendeu a dissertação recentemente, no ano de 2021. Este fato indica que na época da nova publicação do regulamento, em 2018, o Programa ainda não contava com nenhum aluno surdo matriculado.

No entanto, ao considerar que o Programa atualmente conta com cinco surdos matriculados no curso de Doutorado acadêmico, é urgente que conste em seu regulamento orientações acerca da avaliação da aprendizagem de surdo que contemple as suas necessidades

linguísticas e sensoriais, e vão ao encontro da concepção da heterogeneidade da surdez. Enquanto o regulamento não prevê tais aspectos, os docentes podem desenvolver as suas práticas avaliativas à luz dos documentos legais que norteiam sobre os processos avaliativos dos aprendizes surdos.

Por essa razão, buscamos compreender como se organizam os processos avaliativos e os mecanismos da aprendizagem de surdos no PPGEL. Para dar início a essa análise, passamos à discussão dos dados coletados por meio questionário aplicado aos docentes que ministram/ministraram componentes curriculares para surdos do curso de Doutorado acadêmico do Programa entre os anos de 2020 e 2024.

6.2 A contribuição da prática docente para uma avaliação a favor da aprendizagem

Nesta subseção, o leitor acompanhará a análise dos dados coletados junto aos docentes do PPGEL que ministram e/ou ministraram componente curricular para os discentes surdos do curso do Doutorado acadêmico em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Pretendemos levantar os principais tipos de avaliação que foram aplicados a esses alunos com a finalidade de descrever como se constituíram os processos avaliativos adotados de modo específico para os doutorandos surdos.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário, com questões abertas e fechadas, apresentado aos docentes dos alunos surdos. Esse instrumento foi elaborado com o intuito de coletar os dados para a análise dos processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem aplicados aos surdos. Ao retomar as informações sobre os docentes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, constatamos o quantitativo de cinco professores.

Para garantir o anonimato, optamos por referir-nos aos participantes como sendo todos do sexo feminino. A escolha dos nomes fictícios foi feita em homenagem às mulheres fortes e aguerridas que exalam força e coragem, lutam e trabalham para se reinventar frente às adversidades em suas jornadas. Elas reverberam em minha⁴⁹ essência e ecoam em tantas Letícias – humana, mulher e pesquisadora ávida pelo conhecimento.

⁴⁹ A utilização do pronome possessivo se dá em primeira pessoa por se tratar da vivência da autora desta tese.

Uma vez elucidada essa questão, as cinco professoras, Giorgianna, Lia, Lúrian, Neuda e Maria Cândida ministraram um ou mais de um componente curricular para os discentes surdos, culminando no total de onze disciplinas. Entre outras informações, buscamos saber sobre as atividades de avaliação desenvolvidas, levando em conta o contexto geral voltado aos alunos ouvintes, e especificamente, aos alunos surdos.

É importante mencionar que desenvolvemos a análise com base em nossas leituras, perspectivas e reconstrução de significados a partir do que os dados nos mostraram. As discussões representam o nosso olhar fundamentado pelo IC, pelos subsídios teóricos e instrumentos legais, perpassados por nossas experiências e nosso contexto de pesquisa. Em vista disso, a interpretação por nós desenvolvida não é a única possível.

Pensamos ainda ser relevante afirmar que a nossa intenção não é oferecer respostas prontas e impostas, ou rotular práticas avaliativas como incorretas. Nesse enfoque, retomamos Carvalho (1997, p. 54) para atribuir a importância de que “não existimos para decretar fracassos, mas promover aprendizagens”. De outra forma, procuramos criar condições para ampliar as discussões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de surdos a fim de fomentar pesquisas e compartilhar experiências que obtiveram êxito no intuito de contribuir com uma possível mudança no cenário da educação de surdos e em sua relação com a construção do conhecimento.

Posto isso, a primeira pergunta do questionário se pautou a levantar qual componente curricular foi ministrado em turmas do curso de Doutorado acadêmico com a presença de aluno surdo. Não faremos menção à(s) disciplina(s) aplicada(s) pelas professoras para a manutenção do sigilo e proteção da identidade.

Para a segunda pergunta, buscamos saber se as professoras receberam com antecedência, pela Coordenação do PPGEL, a informação de que haveria discente(s) surdo(s) na turma. Quatro participantes da pesquisa assinalaram a opção “sim” para esse questionamento e uma escolheu a opção “não”.

A ação desenvolvida pela Coordenação do PPGEL, na maioria dos componentes curriculares, ao informar com antecedência às docentes sobre a presença de aluno(s) surdo(s) em sala de aula sugere que o Programa é comprometido em favorecer um ambiente inclusivo com condições de igualdade para todos os alunos. Essa premissa se justifica em função de as professoras terem condições de se planejarem em tempo hábil para desenvolver o processo de ensinar e avaliar na diversidade, buscando informações sobre o que é a surdez, qual o seu

impacto no ensino, quais as necessidades linguísticas dos surdos e o que elas demandam em termos de avaliação da aprendizagem.

Nesse ponto, realçamos que a Coordenação do PPGEL tende a compartilhar informações fundamentais sobre a heterogeneidade da turma assumida pela docente em determinado componente curricular, no que diz respeito às necessidades educativas específicas dos alunos. Notamos, ainda, que tal fato pode contribuir para que os professores do Programa desenvolvam um plano de avaliação a favor da aprendizagem ao considerar o respeito, o reconhecimento e a valorização de todas as diferenças.

Contudo, aqui vale um alerta, das cinco participantes de pesquisa, uma professora assinalou “não” para o questionamento apresentado. Isso indica que ela pode não ter sido informada com antecedência pela Coordenação do PPGEL sobre a presença de discente surdo em sua turma. A compreensão desse alerta nos convida a discutir sobre a relevância de o Programa se atentar para promover uma comunicação mais efetiva com todos os docentes, ainda mais quando se trata de informações que podem impactar a prática educativa. Uma vez que a presença do aluno surdo demanda também a atuação do profissional intérprete de Libras, o professor necessita ser informado com antecedência e se preparar para essa nova dinâmica em sala de aula, e ter tempo hábil de (re)avaliar todo o seu planejamento.

A terceira pergunta apresentada às participantes da pesquisa consistiu em saber se a presença de aluno(a) surdo(a) em sala de aula influenciou algum momento de adaptação, readaptação de atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular a fim de contemplar a sua condição linguística. Em seguida, foram apresentadas as alternativas “sim” e “não”. Em caso de resposta afirmativa, perguntamos como isso ocorreu. Para essa pergunta, quatro professoras responderam afirmativamente, enquanto uma assinalou “não”.

No excerto seguinte, observamos a resposta da professora Neuda.

Excerto 01 – A presença de alunos surdos influenciou, e creio que positivamente, a adaptação não apenas do conteúdo, mas também dos processos avaliativos do componente curricular, que contaram com a ajuda dos intérpretes de libras. As atitudes de todos, em sala de aula, para que os conteúdos fossem, às vezes, repetidos e oralmente reelaborados, não apenas auxiliaram os alunos surdos, mas também outros alunos ouvintes da disciplina, atestando o fato de que as dificuldades e os desafios de aprendizagem são de todos nós (Neuda).

Como se depreende a partir da análise do que expõe a professora, ela afirma buscar promover a adaptação do conteúdo e dos processos avaliativos com vistas a favorecer a aprendizagem dos alunos surdos. O trabalho colaborativo desenvolvido em parceria entre a docente e os intérpretes de Libras vai ao encontro do que defende Freitas (2022) na promoção de práticas avaliativas inclusivas para surdos.

Em relação à efetivação de uma aprendizagem significativa de todos os alunos, o olhar atento de Neuda aos diferentes ritmos de aprendizagem em um ambiente bilíngue em que convivem línguas de modalidades diferentes, demandou novas estratégias para contemplar as necessidades educativas e linguísticas de surdos e ouvintes, impactando de maneira positiva na aprendizagem de toda a turma. Aproximando a resposta do IC, identificamos que a professora buscou resolver situações presentes com um ensino centrado na qualidade para favorecer a promoção da aprendizagem. Tais aspectos confluem, de acordo com o IC, com a concepção de uma avaliação com função formativa.

Por sua vez, no próximo excerto, apresentamos a análise da resposta da professora Giorgianna frente ao questionamento proposto.

Excerto 02 – Com relação à seleção de materiais adicionais em formato de vídeo, busquei por vídeos na Internet que continham a interpretação concomitante em Libras. Muitos vídeos não tinham interpretação e também a transcrição automática era bem ruim, então, esses vídeos não foram selecionados como material adicional para a disciplina. Com relação ao plano de avaliação, não houve adaptações para os estudantes surdos da turma. Fiz adaptações para os discentes cegos com relação ao formato de alguns dos textos visuais a serem entregues pelo aluno cego (Giorgianna).

É de realçar a resposta de Giorgianna como exemplo de avaliação formativa, à luz da análise comparativa com o IC, que recai o seu foco em todo o processo de ensino e aprendizagem. Em relação à seleção de materiais em formato de vídeo, a professora se atentou para a acessibilidade em Libras e descartou os vídeos que não apresentavam uma legendagem adequada. Tais aspectos apontam que a professora se mostrou a serviço da formação dos alunos surdos e na promoção de sua aprendizagem, de modo mais específico, e que também promoveu adaptações no material da disciplina com relação ao formato dos textos para atender às necessidades do aluno cego. Nesse sentido, a professora tende a desenvolver ações pedagógicas que dialogam com os pressupostos de uma avaliação formativa, conforme defendem Álvarez

Méndez (2002) e Hoffmann (2001), no planejamento das atividades pedagógicas realizadas com base nas necessidades dos estudantes.

No próximo excerto, apresentamos a resposta de outra professora, Lúrian, que indica buscar desenvolver práticas pedagógicas a favor da aprendizagem de todos os alunos.

Excerto 03 - Respondi sim em relação à adaptação e readaptação de atividades de sala. Em nossas interações no WhatsApp os vídeos enviados aos discentes eram seguidos de TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS (captura de tela enviada) e os áudios eram especificamente direcionados ao discente cego. Tivemos a presença de intérpretes ao longo da disciplina e eu enviava o material com antecedência no ambiente virtual de aprendizagem (para os discentes) e no privado das intérpretes. Em relação às “atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular”, que anexo à minha resposta, não houve necessidade de adaptação porque ele já foi construído com os(as) pós-graduandos(as) e consideraram temas de interesse, **avaliação formativa** e colaborativa, considerando todas as **necessidades específicas, incluindo** a de **alunos(as) surdos(as)** (Lúrian, grifos nossos).

A partir da análise dos dados, fica evidente que a professora Lúrian buscou promover a participação de todos os alunos no processo educativo ao favorecer uma aprendizagem como um ato integrativo, inclusivo e acolhedor. Com isso, retomamos Luckesi (2006), para afirmar que educar e avaliar é um ato amoroso. Embora não seja foco da presente tese, vale mencionar que, ao adaptar as atividades e contribuir para a acessibilidade do discente cego ao fazer áudio descrição dos vídeos, a professora procurou fomentar práticas inclusivas no intuito de tornar a aprendizagem e o ensino mais democráticos para todos os alunos.

Outro aspecto que merece destaque é quando a docente afirma que o material a ser trabalhado nas aulas era encaminhado com antecedência para estudo prévio, tanto para os discentes, quanto para as intérpretes. Essa atitude da professora vai ao encontro do que defende Freitas (2022) ao pontuar a necessidade do trabalho colaborativo entre o docente e o intérprete de Libras, uma vez que esse profissional é responsável por acessibilizar o conteúdo em língua de sinais. Logo, necessita estudar todo o material com antecedência para fazer o levantamento dos léxicos a serem utilizados durante a interpretação para favorecer a construção do conhecimento do surdo.

Aproximando o IC à resposta de Lúrian, tal ação dialoga com o foco da avaliação que busca ser formativa ao promover um ensino centrado na qualidade e na promoção da aprendizagem. O fato de a professora disponibilizar com antecedência o material didático também para os discentes, permite que os surdos façam um levantamento prévio de suas

dificuldades para saná-las durante a aula com a mediação do profissional intérprete de Libras. Outro ponto incide na promoção das acessibilidades comunicacional, metodológica e atitudinal, como práticas educativas inclusivas.

No que se refere às atividades avaliativas, Lúrian elucida que o plano de avaliação do componente curricular foi elaborado em conjunto com os(as) pós-graduandos(as) com ênfase em uma avaliação formativa e colaborativa. É importante destacar que as necessidades específicas dos alunos(as) surdos(as) foram consideradas no processo de construção coletiva do plano de avaliação. Assim, a análise sugere que professora buscou favorecer o desempenho acadêmicos dos surdos em condição de igualdade com os demais alunos, ao propiciar a sua participação na escolha de temas do seu interesse e opinar na diversidade de instrumentos avaliativos.

Uma vez que é ofertada aos surdos a participação na coautoria das práticas e dos processos avaliativos, é um momento oportuno para a proposição de mecanismos de avaliação coerentes com a sua condição linguística no sentido de favorecer o seu êxito no componente curricular ao demonstrar o seu conhecimento também por meio da língua de sinais. Ainda, de acordo com os apontamentos do IC no que concerne à avaliação formativa, ao aproximar a resposta de Lúrian ao instrumento, observamos que ela procura compartilhar o poder de avaliar com a turma, tende a considerar a avaliação como parte integrante do processo de formação mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva, busca permitir que os alunos participem na decisão e elaboração do plano de avaliação, o que sugere a promoção da avaliação qualitativa.

Diante dessa análise, é possível denotar que essa professora indica não ficar restrita a uma proposta de avaliação tradicional e engessada por práticas avaliativas impostas. Ao contrário, ela vai ao encontro do proposto por Felice (2013, p. 57) ao propor “uma ruptura de paradigma, visto que ela prevê uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, diferentemente da avaliação tradicional, que é meramente classificatória, igual para todos”. A partir disso, entendemos que Lúrian tende a desenvolver uma avaliação formativa que prima pela autonomia, reflexão e criticidade, ao deixar de ser o centro de poder e autoridade no processo avaliativo dos seus alunos para ser um facilitador do conhecimento, conforme defende Carvalho (2018), avaliar é educar.

Em continuidade à nossa análise dos dados coletados, ao observarmos o próximo excerto, a professora Lia relata a sua experiência em ministrar componentes curriculares em

turmas com a presença de alunos surdos. Ela descreve as adaptações e readaptações necessárias nas atividades em sala, atividades avaliativas e no plano de avaliação do componente curricular.

Excerto 04 - Na primeira disciplina, em 2018, eu não compreendia as limitações/possibilidades de se ministrar aulas para ouvintes e surdos. Então, tive de me adaptar no sentido de acomodar o intérprete, inclusive por meio de pausas e tentativas de falas mais lentas. Em 2021, no contexto de pandemia, tive de me adaptar também aos intérpretes, mas agora em um ambiente virtual (e.g., termos eram escritos enquanto eu falava). Pela minha fala, fica claro que o intérprete ocupou um papel de destaque na minha adaptação, pois eu ainda não entendia a situação do aluno surdo. Em 2024, ministrando uma disciplina em conjunto com uma orientanda de pós-doutorado da área de Libras, pude entender melhor a questão de adaptação de fato ao surdo, buscando, inclusive, dar certa **concretude a conceitos abstratos** (e.g., **uso de imagens e exemplos**). Destaco que, em termos de avaliação, eu vejo como única influência da presença de um aluno surdo o fato de que eu preciso considerar o português como segunda língua a depender da prática avaliativa. No entanto, no meu entendimento, se é que de fato desejamos a inclusão do surdo no meio acadêmico, precisamos motivá-lo a buscar proficiência também na língua portuguesa como língua instrumental (Lia, grifos nossos).

Em seu relato, observamos que Lia compartilha a sua experiência em ministrar disciplinas para surdos desde a primeira vez, no início de 2018. Naquela época a professora afirma que não tinha conhecimento sobre as limitações e possibilidades envolvidas em ministrar aulas para ouvintes e surdos na mesma turma. Consideramos relevante que a professora busca desenvolver um trabalho colaborativo com os intérpretes, com o intuito de contribuir com a aprendizagem dos surdos.

Em suas palavras, Lia deixa transparecer que em 2021, na segunda vez que lecionou componente curricular para surdos, ela ainda não entendia bem a situação desses alunos. Ainda assim, em meio às aulas virtuais em função do contexto pandêmico, a professora buscou desenvolver estratégias ao digitar os termos mais complexos para elucidar os conceitos e contribuir com a aprendizagem dos surdos. Com isso, entendemos que esse procedimento sugere ter favorecido a compreensão dos intérpretes acerca dos conceitos abordados, impactando de maneira positiva o processo interpretativo, o que diretamente pode ter influenciado a construção do conhecimento de modo a envolver os surdos e fazê-los agentes dessa construção.

Quando aproximamos a resposta de Lia ao IC, identificamos que a perspectiva de uma avaliação com função formativa permite que o professor detecte e identifique deficiências na

forma de ensinar. Diante dessa constatação, o docente parece buscar reformulações em seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. A partir de ministrar uma disciplina em 2024, percebemos uma possível compreensão de Lia sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos surdos ao lançar mão de recursos imagéticos para significar os conceitos abstratos e contemplar a sua característica visual e espacial.

Nesse ponto, retomamos Wrigley (1996, p. 3), ao defender que a visualidade surda deve ser considerada no processo de educação dos surdos, pois essas pessoas percebem e produzem a “significação através de canais visuais de uma linguística espacial”. Com isso, entendemos que a perspectiva adotada pela professora alinha-se com o que Strobel (2009) enfatiza sobre privilegiar a experiência visual do surdo em seu processo de aprendizagem para favorecer a produção de sentidos. As decisões pedagógicas a favor da aprendizagem dos surdos indicam que Lia buscou conhecer as necessidades dos seus alunos para auxiliá-los no processo de construção do conhecimento.

Em termos de avaliação, a professora enfatiza a necessidade de considerar a Língua Portuguesa como segunda língua a depender da prática avaliativa como única influência da presença de um aluno surdo em sua turma. No entanto, os dados revelaram em resposta posterior, que os surdos tiveram a oportunidade de apresentar suas atividades avaliativas em Libras. Essa ação desenvolvida por Lia sugere, de acordo com os documentos oficiais vigentes, que a professora procurou adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, além de reconhecer a singularidade linguística manifestada no aspecto da Língua Portuguesa nas provas escritas.

Conforme pontuamos anteriormente, entre as cinco professoras, uma assinalou a alternativa “não” indicando que a presença de aluno surdo na sala de aula não influenciou em nenhum momento de adaptação, readaptação de atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular para contemplar a sua condição linguística. Contudo, os dados mostram que essa professora, a partir de ações posteriores, buscou desenvolver práticas avaliativas inclusivas ao encontro das necessidades linguísticas dos surdos ao afirmar que a correção das suas atividades avaliativas valorizou o aspecto semântico da produção textual.

Isso nos indica que houve uma mudança importante em relação a favorecer uma aprendizagem em condição de igualdade com os ouvintes. Pelos resultados apresentados, a professora demonstrou saber o que fazia e por que o fazia. Aproximando do IC, essa abordagem

mais ativa da professora com o foco no processo de ensino e aprendizagem, tende mais à avaliação formativa e menos à somativa, como aparentou em sua resposta em que a presença de surdo em sua turma não demandou nenhuma adaptação ou readaptação das atividades avaliativas.

Para responder à quarta pergunta, buscamos saber se no primeiro dia de aula as professoras costumam apresentar o plano de avaliação desenvolvido durante o semestre ou se discutem e negociam com a turma. Entre as cinco professoras que responderam à pesquisa, quatro responderam que discutem o plano de avaliação e negociam com a turma. Ao aproximar as respostas das quatro participantes ao IC, foi possível constatar que quatro professoras tendem a desenvolver a avaliação com características formativas ao compartilhar o poder de avaliar com os alunos e permitir que a turma participe na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação.

Além de assinalar a alternativa “sim”, a participante de pesquisa Lúrian, sentiu a necessidade de acrescentar um comentário à sua resposta, conforme observamos no excerto seguinte.

Excerto 05 - Coloco previamente uma previsão do conteúdo e dos critérios no plano de ensino e, após negociação com os discentes, redijo o plano de avaliação mais detalhado (Lúrian).

Abaixo de sua resposta, a professora inseriu uma captura de tela do seu plano de avaliação em que acentua que a avaliação processual é composta de tarefas avaliativas a serem realizadas a distância, a saber, participação em fóruns, realização de *quizzes* e produção de textos a partir de leituras teóricas. Em seu plano de avaliação Lúrian elucida que algumas das produções são feitas individualmente e outras em pares/grupos. Ainda, aponta detalhadamente os critérios de avaliação da verificação da aprendizagem.

Ao aproximar a resposta da docente ao IC, é nítido que ela procura desenvolver uma metodologia estimulante em consonância com a promoção da aprendizagem com o foco na avaliação formativa. A partir de nossa análise, interpretamos que a visão de Lúrian sobre a avaliação da aprendizagem se atrela à de Antunes (2008), ao destacar que a avaliação não pode se reduzir a um evento com data marcada; à de Felice (2013), em que a avaliação é parte integrante do processo de ensinar e aprender; e à de Scaramucci (1997), ao conceber que a avaliação e o ensino devem se entrelaçar em uma mesma abordagem.

A interpretação dos dados à luz do IC identificou que a docente busca multiplicar as fontes de informações para tomada de decisões ao aplicar diferentes instrumentos avaliativos. De maneira geral, essa ação adotada por Lúrian indica que ela pode ter se atentado para promover a reflexão dos discentes sobre o processo de avaliação e para entender como o aluno percebe sua aprendizagem. A esse respeito, retomamos Álvarez Méndez (2002) que enfatiza a necessidade da escolha dos métodos avaliativos pelo professor, focando na diversificação das fontes de informação para investigar e compreender como e o que o aluno pensa.

O que pretendemos evidenciar é que ao diversificar os instrumentos de avaliação para a tomada de decisões, a professora Lúrian pode ter favorecido a construção do conhecimento dos alunos, de modo geral, e dos surdos, de modo específico, ao oportunizar diferentes maneiras de expressão do conhecimento. Para corroborar com essa análise, aproximamos os procedimentos utilizados na avaliação do IC e identificamos que são característicos de uma avaliação que busca ser formativa a serviço da aprendizagem. Essas considerações sugerem que a perspectiva de avaliação como ação contínua e indissociável do ato educativo pode ter favorecido a aprendizagem e desempenho dos alunos surdos.

Ainda na análise do quarto questionamento apresentado às participantes, apenas uma professora afirmou que não discute o plano de avaliação com a turma. A partir disso, entendemos que no primeiro dia de aula ela apresenta o plano pronto com as atividades avaliativas a serem desenvolvidas. Ao analisar a sua resposta tendo como parâmetro o IC, interpretamos que essa postura tende a se aproximar mais da perspectiva da avaliação somativa. No entanto, a análise dos dados em respostas posteriores denota ações da docente em prol da aprendizagem de todos os alunos, e de modo específico dos surdos, ao permitir a refação de atividades avaliativas como um dos instrumentos a serviço da aprendizagem no viés formativo.

Diante disso, ao aproximar essa resposta do IC, compreendemos que a participante de pesquisa sugere desenvolver uma avaliação em sintonia com a perspectiva formativa como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva. Essa ação dialoga com os pressupostos de Felice (2013) ao acentuar que o ensino-avaliação-aprendizagem deve ser o cerne da formação dos estudantes na construção do saber.

Na quinta questão apresentada às participantes da pesquisa buscamos analisar as estratégias didáticas e metodológicas aplicadas ao ensino de alunos surdos. Para tanto, oito perguntas faziam parte de um quadro com quatro alternativas de respostas a serem assinaladas, a saber, “Frequentemente”, “Algumas vezes”, “Raramente”, “Nunca”. Com o intuito de saber

se as professoras desenvolvem alguma atividade avaliativa de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno em relação ao conteúdo a ser aplicado no semestre, apresentamos esse questionamento.

Como resposta, duas professoras assinalaram “sempre” e outras duas escolheram a alternativa “algumas vezes”. De acordo com o IC, a perspectiva de uma avaliação diagnóstica busca a compreensão do estágio de aprendizagem como uma coleta de dados para a tomada de decisões no processo educativo no ensejo de promover a aprendizagem. Nesse viés, as docentes que escolheram as opções “sempre” e “algumas vezes”, em suas práticas avaliativas vão ao encontro do que argumenta Luckesi (1995) sobre a relevância de averiguar a posição do aluno em relação às novas aprendizagens que serão propostas e às aprendizagens anteriores que servem de base para essas.

Na contramão da perspectiva da avaliação como coleta de dados para reorientar as rotas de aprendizagem, uma participante assinalou “não”. Ao confrontar a resposta com o IC, os dados indicam que pode ocorrer de essa professora não ter dados suficientes em relação às capacidades e habilidades dos alunos antes de iniciar o processo de construção de um novo conhecimento. Para tanto, retomamos Kraemer (2005) para elucidar que a avaliação desenvolvida somente ao final da disciplina pode apontar dados que identificam o nível de rendimento no último momento do período de aprendizagem, sem identificar as causas de repetidas dificuldades no sentido de amenizar problemas futuros.

O próximo questionamento do quadro que compõe a pergunta cinco buscou saber a frequência que as professoras aplicam provas individuais e sem consulta. Das cinco participantes, duas responderam que raramente aplicam esse instrumento avaliativo e outras três docentes assinalaram a opção “nunca”. A partir da análise de suas respostas em proximidade com o IC, é possível depreender que nesse quesito é unânime que as participantes tendem a avaliar na perspectiva de avaliação formativa, em razão de interpretarmos que as professoras utilizam outros procedimentos avaliativos para além da prova individual e sem consulta.

Nesse cenário, importa elucidar que a prova individual sem consulta quando considerada na perspectiva tradicional somativa, é aplicada como um instrumento punitivo com vistas à exigência de memorização de conteúdos com o foco na medição de resultados. Por outro lado, quando esse procedimento de avaliação oportuniza um momento de aprendizagem, seja pela consulta do registro do conteúdo exposto em sala de aula e/ou pela avaliação em dupla,

ou ainda, pela refação de prova após o feedback do professor, ele se torna um aliado a favor da aprendizagem sob o ponto de vista formativo.

Retomamos Leite (2018) para pontuar que a finalidade da aplicação da prova é a tônica da avaliação formativa. Em outras palavras, quando esse instrumento avaliativo é aplicado em um momento isolado com a finalidade de medir, classificar e excluir, ele está a serviço de uma avaliação somativa. Ao contrário, quando ocorre a regulação da aprendizagem com o foco em identificar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos, se há a necessidade de ensinar de novo e ensinar diferente, então a prova é aplicada como um instrumento avaliativo formativo.

No caso específico dos alunos surdos em relação a uma prova aplicada em segunda língua, além de o professor se atentar à avaliação da produção escrita primordialmente para os aspectos semânticos, pode ser oportunizado ao surdo complementar a sua resposta, caso seja necessário, em língua de sinais e com a mediação do profissional intérprete de Libras. Isso pode ocorrer, por exemplo, após a devolutiva do professor para a refação da prova. Resgatamos os estudos anteriores (Leite, 2018) para enfatizar que os surdos se sentem mais seguros quando podem fazer uso da língua de sinais, já que eles têm um recurso linguístico mais apurado para expressar o seu conhecimento e demonstrar a evolução da própria aprendizagem.

Na próxima pergunta, buscamos saber se as professoras aplicam avaliações com a finalidade de corrigir eventuais dificuldades e/ou obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem. Como resposta, duas participantes indicaram que frequentemente aplicam avaliações com essa finalidade, outras duas assinalaram a opção “algumas vezes” e uma professora afirmou que nunca realiza avaliações com esse objetivo.

Como parâmetro de análise dos dados, a maioria das docentes afirma desenvolver avaliações para a correção de eventuais dificuldades ou problemas de aprendizagem que surgem durante o percurso. Em função disso, a aproximação com o IC sugere que as quatro professoras tendem a desenvolver uma avaliação diagnóstica que objetiva atenuar as dificuldades futuras ao identificar as lacunas presentes no sentido de promover a aprendizagem. Nesse viés, retomamos Carvalho (2018) para salientar que a avaliação diagnóstica deve ocorrer sob a ótica formativa contemplando os três momentos da aprendizagem: início, meio e fim.

Em contrapartida, a professora que indicou nunca realizar avaliações diagnósticas com o intuito de dirimir as dificuldades e os obstáculos de aprendizagem, ao aproximar a sua resposta do IC, interpretamos que ela tende a desenvolver uma avaliação pautada em uma visão do todo, ao final do processo educativo. Essa ótica se aproxima mais da avaliação que busca

promover um balanço final somatório. Em compensação, as respostas posteriores apontaram que a docente utiliza instrumentos de avaliação com características formativas. Outra peculiaridade, é que essa participante afirma oferecer uma devolutiva da atividade avaliativa com feedback para que os discentes tenham a oportunidade de refazê-la. De acordo com IC, analisamos, então, que a professora tende a avaliar mais de maneira formativa do que somativa, retomando os pressupostos de Fernandes (2006), ao promover uma avaliação interativa associada aos processos de feedback que favorecem a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens.

Em sequência à análise, na próxima pergunta apresentada às professoras buscamos saber se elas partilham o poder de avaliar com os alunos. Das cinco participantes, duas responderam “frequentemente” e uma escolheu a alternativa “algumas vezes”. Logo, compreendemos que elas afirmam que a avaliação é um poder partilhado com a turma. A aproximação das respostas ao IC denota que as docentes procuram desenvolver um plano de avaliação com característica intrínseca do tipo de avaliação formativa, que é compartilhar o poder de avaliar com os alunos.

Por outro prisma, uma professora indicou que raramente partilha o poder de avaliar com os alunos e a outra participante assinalou a opção “nunca”. Por consequência, compreendemos que em raras ocasiões uma docente adota essa ação com a turma, e no outro caso, uma professora afirma que o poder de avaliar nunca é partilhado com seus alunos. Diante desses dados, retomamos Felice (2013) ao defender o emprego da autoavaliação e a avaliação dos pares a fim de promover a igualdade de condições entre professores e alunos na tomada de decisões para um processo avaliativo mais democrático e igualitário.

No que se refere ao processo avaliativo dos surdos, essa questão é ainda mais complexa, pois é fundamental compreender a necessidade de que os mecanismos de avaliação considerem a sua condição linguística. É necessário construir um consenso entre os professores acerca da importância de serem agentes promotores de uma avaliação justa e equitativa para todos os alunos. Esse caminho contribui para uma avaliação a favor da aprendizagem dos surdos exigindo que a tríade ensino-avaliação-aprendizagem seja tratada como uma ação contínua e indissociável do ato educativo.

Com o intuito de saber se as professoras permitem a refação de provas e/ou atividades avaliativas, apresentamos esse questionamento. Como resposta, três professoras assinalaram a alternativa “frequentemente”, enquanto a opção “algumas vezes” foi escolhida por duas

participantes. Ao aproximar a resposta das docentes ao IC, foi possível interpretar que houve uma intenção formativa ao permitir que a turma refaça as provas e/ou atividades avaliativas.

Retomamos Felice (2013) e Rezende (2010) ao elucidarem que, caso os alunos não obtenham sucesso na atividade avaliativa e/ou queiram melhorar o seu desempenho, eles têm a oportunidade de refletir de maneira crítica e copartícipe sobre a construção do conhecimento. A refação da prova a partir da devolutiva e feedback do professor, promove a compreensão de que a nota não é o objetivo primordial da avaliação que almeja ser formativa. Ao retomar os estudos de Villas Boas (2006), observamos a necessidade de reforçar que o propósito do feedback não é atribuir notas, mas sim, promover a aprendizagem do aluno.

A pergunta seguinte apresentada às participantes de pesquisa consistiu em saber a frequência em que elas esclarecem os objetivos propostos que se espera que os alunos alcancem referente ao conteúdo e à avaliação. Houve um consenso entre quatro professoras ao assinalarem a opção “frequentemente”, enquanto outra participante sinalizou a alternativa “algumas vezes” para essa questão. Desse modo, compreendemos que as cinco docentes afirmam compartilhar informações com os alunos sobre os objetivos que deverão ser alcançados nas atividades avaliativas.

A análise das respostas sugere, ao aproximá-las do IC, que as professoras tendem a desenvolver a avaliação que aspira ser formativa em que o foco recai sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das competências. Sob essa perspectiva, e considerando que os alunos estão cientes dos objetivos a serem alcançados, retomamos Fidalgo (2007) para sugerir que os docentes buscam promover uma avaliação crítico-reflexiva a serviço da aprendizagem que se alinha aos princípios da avaliação formativa-qualitativa.

De modo geral, a avaliação que pretende ser formativa evoca objetivos claros com definição prévia para serem discutidos e apresentados à turma. No que diz respeito ao processo avaliativo aplicado aos alunos surdos, elucidar os objetivos que deverão ser alcançados nas atividades contribui de maneira significativa para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem. Isso ocorre em função da possibilidade de as dúvidas estarem relacionadas tanto aos objetivos propostos, quanto em relação à atividade avaliativa, especialmente quando a instrução acontece em Língua Portuguesa.

Passamos, então, para a análise do próximo questionamento em que procuramos saber com qual frequência as participantes de pesquisa permitem que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação. Como resposta a essa pergunta, três professoras

assinaram a opção “frequentemente”, enquanto outra respondeu que algumas vezes permite a participação da turma na elaboração e/ou decisão do plano avaliativo do componente curricular, e uma participante escolheu a alternativa “nunca”.

Adotando um ponto de vista propiciado pela análise do IC, interpretamos que as professoras, em sua maioria, afirmam que a decisão e/ou elaboração do plano de avaliação conta com a participação dos alunos. Tal aspecto conflui com a avaliação que objetiva ser formativa ao promover uma triangulação constituída pela professora, pelos alunos e colegas. Outro ponto que reforça essa análise em um viés formativo, é que diferentes olhares são mais consistentes que um único olhar. Somado a isso, ocorre a democratização do saber na perspectiva da avaliação como tomada de decisões, retomando Diligenti (2003), em que a avaliação participativa estimula a corresponsabilização avaliativa entre professores e estudantes.

Na próxima pergunta, investigamos se as docentes adotam mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras registrados em vídeo. Entre as cinco participantes da pesquisa, duas afirmaram que frequentemente adotam essa ação, enquanto três assinalaram a alternativa “nunca”. Nesse momento, é relevante retomar o Decreto 5.626/2005, que assegura a adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras.

No viés dessa análise, retomamos os estudos de Godoi e Leite (2019) ao colocarem em relevo que a avaliação da aprendizagem de surdos demanda práticas pedagógicas específicas com a Libras como elemento fundamental para o êxito desse processo. Com as autoras, enfatizamos que a necessidade do surdo é linguística e, portanto, as professoras precisam adotar mecanismos alternativos para a avaliação que permitam aos estudantes demonstrar seu conhecimento em Libras. A aproximação dessa afirmação ao IC indica que a adoção de mecanismos alternativos para a avaliação é uma das características da avaliação que busca ser formativa.

Diante disso, em relação às três professoras que assinalaram a alternativa “nunca” para o questionamento proposto, compreendemos que elas afirmam não adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras registrados em vídeo. Para enfatizar a necessidade de desenvolver uma meta-avaliação, retomamos os estudos de Gomes e Felice (2016). As linguistas destacam sobre a importância de o docente avaliar a própria avaliação, especialmente no que se refere aos tipos de instrumentos aplicados como mecanismos de avaliação discente. Em se tratando dos surdos, de modo específico, a avaliação

da aprendizagem pressupõe o uso de instrumentos avaliativos que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades, ao levar em conta a sua condição linguística e sensorial.

Na próxima questão apresentada às docentes, solicitamos que elas apontassem quais os tipos de avaliação que foram aplicados aos alunos surdos considerando sua especificidade. Foram apresentadas quatro opções de resposta a serem assinaladas, quais sejam, o aluno surdo pôde apresentar suas atividades avaliativas em Libras; foram adotados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras que foram registrados em vídeos e outros meios eletrônicos e tecnológicos; o aluno surdo pôde produzir texto em atividades avaliativas utilizando a interlíngua; o aluno surdo teve correção das atividades avaliativas e provas escritas que valorizasse o aspecto semântico e que reconhecesse a sua singularidade linguística.

Em relação à primeira alternativa, se foi disponibilizado ao aluno apresentar suas atividades avaliativas em Libras, quatro professoras assinalaram essa resposta. Na próxima opção, sobre registros em vídeos dos mecanismos de alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, uma participante escolheu essa resposta. A análise dos dados aponta que o procedimento que as docentes afirmam adotar atende ao disposto nos documentos legais, a saber, o Decreto 5.626/2005, o Decreto 7.611/2011 e a Lei 13.146/2015, que asseguram a avaliação de conhecimento expressos em Libras, o atendimento educacional especializado e a adoção de estratégias individualizadas para a promoção do desenvolvimento acadêmico.

Nesse momento da análise, colocamos ênfase nas respostas das professoras que em dado momento afirmaram não adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras registrados em vídeo. Contudo, em outro questionamento, elas informam que possibilitaram aos surdos a apresentação das atividades avaliativas em Libras. A análise das respostas sugere que as atividades em Libras não foram registradas em vídeo, no entanto, foi oportunizado aos alunos surdos expressarem o seu conhecimento por meio da língua de sinais. Essa análise é reforçada pelos estudos de Barbosa (2023) que menciona sobre possibilitar aos estudantes surdos oportunidades em condição de igualdade com os ouvintes, em um movimento de equidade ao demonstrar o seu conhecimento em Libras.

A próxima alternativa pontuou sobre a interlíngua e a sua implicação na produção de textos em atividades avaliativas, e foi assinalada por duas professoras. Compreendemos então, que elas afirmam levar em conta esse aspecto que recebe a influência das duas línguas na

produção escrita de surdos. Duas participantes de pesquisa sentiram a necessidade de complementarem a sua resposta. A professora Maria Cândida fez questão de ressaltar que considerou o processo de interlíngua na atividade avaliativa, mas entende que a inclusão do surdo na academia requer a proficiência em Língua Portuguesa, uma vez que percebe que alguns surdos sequer conseguem processar mensagens em e-mails ou WhatsApp.

Por outro lado, a professora Lúrian destaca que os discentes surdos que cursaram a sua disciplina eram muito competentes na Língua Portuguesa escrita, portanto, apenas o seminário foi adaptado. Ela também elucida que o grupo de seminário com alunos surdos teve um tempo maior para a sua apresentação em função de ser apresentado em Libras com a interpretação-voz dos intérpretes. A maneira como a professora afirma conduzir a sua prática docente se alinha ao pensamento de Thoma e Klein (2009) ao defenderem o direito à utilização da língua de sinais na expressão do conhecimento por surdos, para aqueles que têm a Libras como sua base linguística.

De modo geral, em relação à pergunta em que buscamos saber quais os tipos de avaliação aplicados aos alunos surdos, a análise das respostas em face dos pressupostos legais revelou que a maioria das professoras busca atender ao disposto no Decreto 5.626/2005 que prevê a adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. Na conjuntura dessa análise, observamos que as participantes de pesquisa procuram adotar o disposto na Lei 13.146/2015 no que se refere à garantia da permanência, participação e aprendizagem dos surdos no sentido de promover uma educação em condições de igualdade com todos os alunos.

Para tanto, retomamos Pereira e Mendes (2009) para reforçar a necessidade de levar em conta os critérios de avaliação da produção de texto em Língua Portuguesa por alunos surdos. Quando aproximamos a análise das respostas ao IC identificamos que se alinha à promoção da aprendizagem, visto que considera a singularidade linguística dos surdos com o foco no desenvolvimento das competências em todo processo do ensino e aprendizagem, como características da avaliação com função formativa-qualitativa.

Na próxima alternativa, buscamos saber quantas professoras afirmam considerar a correção das atividades avaliativas com produção textual escrita reconhecendo a condição linguística dos surdos. Quatro participantes de pesquisa escolheram essa opção, o que nos levou à compreensão de que essas docentes levam em conta a Língua Portuguesa como segunda

língua dos surdos na correção de suas atividades avaliativas. Nesse caso, analisamos que a maioria atendeu o previsto no documento legal que assegura mecanismos de avaliação aos surdos que contemplem a sua necessidade linguística. Para reforçar essa análise, retomamos o Decreto 5.626/2005 que regula, entre outras ações, sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos da educação básica ao ensino superior, ao reconhecer a particularidade linguística presente no aspecto formal da Língua Portuguesa e dispor sobre “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico” (Brasil, 2005).

Essa análise reforça que a avaliação da aprendizagem de surdos precisa dialogar com práticas pedagógicas inclusivas, ancoradas em um processo de ensinar-aprender-avaliar pautado em suas necessidades sensoriais e linguísticas. É nesse sentido que apresentamos a próxima pergunta para buscar saber quais outros tipos de avaliação foram aplicados aos alunos surdos. As alternativas apresentadas foram: o aluno surdo pôde entregar atividades avaliativas em Libras registradas em vídeo; teve prazo estendido na entrega das atividades avaliativas; teve as atividades avaliativas traduzidas / interpretadas por intérpretes; teve aulas e atividades avaliativas em que foram empregados recursos visuais (gravuras, imagens e vídeos com legendagem e/ou acessível em Libras).

Para esse questionamento, todas as participantes assinalaram mais de uma opção. Ressaltamos que uma professora sentiu a necessidade de complementar a sua resposta em algumas opções, como quando justificou que buscou incorporar recursos visuais nas atividades avaliativas a partir da última disciplina ministrada após apurar o seu conhecimento sobre as necessidades específicas dos surdos. Em relação a essa alternativa, outras três docentes sinalizaram que adotam a mesma postura ao procurar valorizar a visualidade dos surdos no processo de ensino e aprendizagem. A análise dos dados denota que as professoras tendem a desenvolver processos avaliativos a serviço da aprendizagem dos surdos, em concordância com o que preconizam Freitas-Reis *et al* (2017), ao promover uma metodologia de ensino que privilegia o aspecto visual e considera as singularidades sensoriais.

A opção que versa sobre a apresentação de atividades avaliativas em Libras foi assinalada por duas docentes. Para análise dos dados obtidos, outra vez, aproximamos as respostas ao IC para identificar que as professoras sugerem avaliar com função formativa, uma vez que buscam promover a aprendizagem e as competências a partir das necessidades dos alunos. Ao detalhar essa análise, é importante retomar os dispositivos legais, como o Decreto

5.626/2005, o Decreto 7.611/2011, a Lei 13.146/2015 e a Lei 14.191/2021 que asseguram o direito linguístico aos surdos de uma avaliação da aprendizagem com adoção de mecanismos alternativos, alinhando-se também aos pressupostos da avaliação formativa. Destacamos a relevância da língua de sinais no processo avaliativo dos surdos como direito linguístico desses estudantes, conforme disposto no Decreto 5.626/2005. Nesse contexto, retomamos Quadros e Schmiedt (2006) que elucidam como o registro em vídeo das produções em Libras pode favorecer a construção do conhecimento na produção textual escrita.

A próxima pergunta do questionário aplicado às participantes buscou saber se os alunos surdos tiveram prazo estendido na entrega das atividades avaliativas. Somente uma professora marcou essa opção. Com isso, entendemos que ela procurou se atentar para a maneira individual de aprendizagem dos surdos ao compreender que eles podem ter um tempo diferente na consecução das atividades avaliativas. Quando aproximamos essa análise ao IC foi possível depreender que a ação desenvolvida pela professora denota que ela tende a desenvolver a avaliação formativa-reguladora com o enfoque no reconhecimento da diversidade em sua turma e o que isso demanda. Ainda, vai ao encontro do disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) ao orientar que o professor deve elaborar estratégias que contemplem as necessidades dos seus alunos, a saber, ampliação do tempo para a realização dos trabalhos.

Em seguida, apresentamos a alternativa que pontua sobre a tradução/interpretação das atividades avaliativas mediadas pelos intérpretes aos alunos surdos. Assim como na pergunta anterior, somente uma professora assinalou que desenvolve esse tipo de avaliação. Como complemento, ela mencionou que isso geralmente ocorre em contextos de atividades do tipo seminário. A interpretação dos dados realça a participação do profissional intérprete de Libras no processo de construção do conhecimento do surdo e, em concomitante, com os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação aplicados a esses estudantes. Partindo do pressuposto de que educar é avaliar, retomando Carvalho (2018), a mediação do intérprete é fundamental para promover a acessibilidade linguística e comunicacional em um contexto de sala inclusiva com alunos ouvintes. A interpretação-voz durante a sinalização e o registro de atividades avaliativas registradas em vídeo é indispensável.

Quanto à baixa adesão das professoras à alternativa que discorre sobre a mediação dos intérpretes na tradução e interpretação das atividades avaliativas, presumimos que o entendimento delas pode ter se pautado em um momento isolado da avaliação no qual um

determinado instrumento avaliativo foi aplicado. Alternativamente, pode ser que considerem que a participação dos surdos em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula já pressupõe, de forma implícita, a atuação do intérprete de Libras para garantir a acessibilidade ao conteúdo.

Em se tratando do seminário como um dos instrumentos de avaliação adotado pela professora, ao aproximar a sua resposta do IC, identificamos que ele se alinha como um procedimento de avaliação com função formativa. Esse método está em consonância com o pensamento de Condemarín e Medina (2005) que promovem uma avaliação autêntica e incentiva a participação de todos os estudantes permitindo que assumam o papel de coparticipantes na produção do saber. Nessa ótica de autoaprendizagem em condições de igualdade, os surdos podem assumir o protagonismo em parceria com os colegas participando do processo avaliativo a serviço da aprendizagem.

Para determinar se foi realizado algum tipo de orientação para os alunos surdos após a correção e a entrega dos resultados das atividades avaliativas, apresentamos o questionamento às participantes da pesquisa. Oferecemos as alternativas “sim” e “não”. Duas professoras escolheram a primeira alternativa indicando que prestaram algum tipo de orientação aos alunos surdos após a devolutiva do resultado de suas atividades avaliativas.

As docentes que responderam afirmativamente justificaram a sua opção. A professora Lia complementou a sua resposta, conforme observamos no próximo excerto.

Excerto 06 - Não nas primeiras disciplinas, mas sim nas últimas. Em alguns casos, recorreu-se ao WhatsApp, mas a comunicação nem sempre se mostra produtiva em língua portuguesa (Lia).

A análise do excerto sugere que Lia busca aplicar o elemento chave da avaliação formativa, o feedback. De acordo com o IC, um dos apontamentos que caracteriza essa perspectiva de avaliação é a utilização de mecanismos de feedback como orientação tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor. Para os alunos surdos, de maneira específica, o momento de orientação na devolutiva da atividade pode significar a sua aprendizagem, já que é oportunizada a sua participação e argumentação em língua de sinais com a mediação do intérprete de Libras. Nessa perspectiva, retomamos Skliar (2006) quando defende que a

possibilidade de o surdo expressar o seu conhecimento na língua que se ancora linguisticamente pode promover a eficácia da educação.

Retomamos, ainda, Villas Boas (2006) para referendar a prática que as docentes afirmam ao desenvolver o feedback, visto que possibilita que os resultados sejam utilizados como oportunidade de diálogo com o aluno. A professora Neuda, por sua vez, complementa a sua resposta ao indicar que observou alguma alteração/evolução na aprendizagem e desempenho dos alunos surdos após sua orientação.

Excerto 07 - Uma vez que a disciplina contemplava as metodologias de pesquisa, notei que, a partir das aulas, os alunos surdos conseguiram refinar seus objetos de pesquisa (Neuda).

Ao aproximar a resposta da professora Neuda ao IC, constatamos que uma das premissas para a prática da avaliação a serviço da aprendizagem, é o feedback como componente essencial. De acordo com um dos princípios do IC sobre a avaliação formativa, o feedback deve promover uma reflexão crítica das atividades avaliativas. Reforçando essa análise, recorreremos aos estudos de Villas Boas (2006) para situar o aluno em relação aos avanços e objetivos alcançados, bem como aos aspectos que necessitam de mais atenção. Para os surdos, o feedback assegura igualdade de direitos ao permitir que reflita sobre os resultados dos processos avaliativos.

Por outro lado, notamos que três professoras escolheram a opção “não” para a pergunta apresentada, o que pode indicar que elas não realizaram nenhum tipo de retorno de informações ou orientação para os alunos surdos após a entrega dos resultados e das atividades avaliativas. De maneira geral, interpretamos que a prática do feedback pode não ter sido aplicada uniformemente com toda a turma, e não somente com os surdos. Considerando a importância desse elemento na perspectiva da avaliação formativa, a resposta de três participantes de pesquisa sugere que elas não favoreceram essa abordagem.

No entanto, observamos que essas participantes afirmaram dedicar um período das aulas para esclarecer questões relacionadas aos procedimentos avaliativos e apresentar comentários sobre os seminários realizados. Com base nessa análise, compreendemos que, de certa forma, as professoras estão tentando desenvolver a prática do feedback para possibilitar ajustes, correções e reorientações na aprendizagem.

Para dar sequência à coleta de dados, perguntamos às docentes se elas buscaram junto à Divisão de Acessibilidade e Inclusão - Dacin da UFU algum tipo de acompanhamento no sentido de propiciar condições de acessibilidade aos alunos surdos no decorrer da disciplina. Em seguida, apresentamos as seguintes alternativas, a saber, monitoria; adaptação de material didático; tradução de textos para a Libras; serviço de interpretação de Libras na sala regular de ensino; orientação na acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino; transposição / tradução da interlíngua para a Língua Portuguesa.

A opção que indica o serviço de interpretação de Libras por meio da presença do profissional intérprete em sala de aula foi assinalada por todas as professoras. Retomamos os preceitos de Lacerda (2006) para dar realce à atuação do intérprete de Libras como facilitador da aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelos surdos e na aplicação dos processos avaliativos. Para corroborar com essa análise, o Decreto 5.626/2005 assegura o direito da acessibilidade linguística por meio da atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Retomamos, ainda, Lacerda, Santos e Caetano (2011) para acentuar que o objetivo principal do trabalho linguístico desempenhado pelo intérprete não recai somente na tradução, mas demanda também um trabalho colaborativo com o professor que ministra a disciplina na construção de conceitos e estratégias diferenciadas de ensino para favorecer a visualidade do surdo em seu processo de aprendizagem.

Em relação ao questionamento proposto, uma professora marcou a opção sobre a orientação na acolhida do aluno surdo, o que indica que ela afirma ter procurado o núcleo de acessibilidade da UFU em busca de orientações sobre como propiciar condições de acolhimento para favorecer um ambiente inclusivo. Essa perspectiva está em consonância com a de Luckesi (2006) ao sugerir a relevância da avaliação como um ato acolhedor, inclusivo, amoroso e integrativo, que reconhece as diferenças e promove o acolhimento de todos os alunos. Partimos do pressuposto que a atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação, de acordo com Fidalgo (2007), reclama um ambiente inclusivo para dar conta das questões linguísticas e educacionais dos surdos.

O parâmetro de análise do IC em relação à resposta da professora sugere que ela desenvolve uma pedagogia centrada nas necessidades dos alunos surdos, ao buscar informações sobre o seu processo de acolhida, o que pode contribuir para resolver situações presentes, amenizar dificuldades futuras e auxiliar no planejamento de suas ações. De acordo com o IC, essas características confluem para uma avaliação diagnóstica que aspira ser formativa ao

oferecer condições para promover a capacidade do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem.

Em referência aos resultados das atividades avaliativas aplicadas aos alunos surdos e o seu impacto na prática de ensino e no plano de avaliação das professoras, apresentamos esse questionamento às participantes de pesquisa. Em termos gerais, todas as docentes afirmaram que as suas práticas foram influenciadas pela presença de surdos na turma e, por consequência, pelos resultados da avaliação da aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, dois excertos das respostas das participantes a essa referida questão.

Excerto 08 - Infelizmente, não incluí nenhum tipo de adaptação das atividades avaliativas especificamente para os alunos surdos. Acredito que a presença dos intérpretes de Libras em sala de aula foi essencial para explicar as atividades avaliativas, pois todas eram apresentadas e discutidas em sala de aula (Giorgianna).

Excerto 09 - Percebi que como os materiais de orientação metodológica não estão, em sua maioria, disponíveis em Libras, é preciso que as explicações e orientações sejam bastante detalhadas. Isso influenciou em minha prática de ensino, uma vez que em disciplinas futuras já conheço essas limitações de materiais (ou manuais metodológicos) e posso assim escolher outros materiais de apoio para o aluno surdo (Neuda).

A análise da resposta da professora Giorgianna sugere que ela não procurou adaptar as atividades avaliativas de maneira específica para os alunos surdos. Em compensação, a docente comenta que o processo avaliativo foi mediado pelos intérpretes de Libras na apresentação e discussão das atividades em sala de aula. Nesse aspecto, retomamos Godoi e Leite (2019) para enfatizar que o êxito nos processos avaliativos aplicados aos surdos requer um aparato específico, no qual a língua de sinais ocupa lugar central nas práticas pedagógicas de avaliação.

A perspectiva adotada pelo que afirma a docente, se atrela, ainda, com os estudos de Lunardi-Lazzarin e Camillo (2008) ao elucidar que é fundamental desenvolver estratégias, métodos, recursos e práticas que considerem a língua de sinais como forma de expressão dos surdos nos processos avaliativos. A aproximação da resposta de Giorgianna ao IC indica que ela buscou adotar mecanismos alternativos para a avaliação ao possibilitar que a apresentação

e discussão das atividades avaliativas fossem realizadas em língua de sinais com a mediação dos intérpretes de Libras. Em consonância com o IC, essa postura da professora se alinha a um dos princípios da avaliação formativa.

Somado a isso, em outra resposta, Giorgianna afirmou que permite que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação, já que ele é discutido e negociado com a turma. Retomando Silva (2004), os dados sugerem que a professora tende a desenvolver um processo educativo com o enfoque no reconhecimento da diversidade e na promoção do diálogo. Aproximamos a resposta da docente ao IC e identificamos que ela busca avaliar com intenção formativa ao promover a reflexão sobre os critérios avaliativos, oportunizando, ainda, a negociação do plano de avaliação do componente curricular com a turma.

A análise do excerto 09 revela a percepção da professora Neuda sobre a ausência de acessibilidade em Libras nos materiais de orientação metodológica. A partir de sua observação, a docente afirmou compensar essa lacuna com explicações e orientações minuciosas. Compreendemos que essa ação se deu em sala de aula com a mediação dos intérpretes de Libras para acessibilizar as informações aos surdos. Retomamos Albres (2012) para evidenciar que a identificação de entraves no intuito de solucioná-los e/ou amenizá-los, pode contribuir favoravelmente para que a aprendizagem de surdos ocorra em condições de igualdade com todos os alunos. Ao aproximar a resposta de Neuda ao IC, identificamos que ela busca promover um processo avaliativo como instrumento de ensino, mediado pela língua/linguagem e mediador das ações educativas.

O trecho seguinte ilustra a resposta de outra participante de pesquisa, a professora Lia, à questão apresentada sobre o impacto no plano de avaliação em função dos resultados das atividades avaliativas aplicadas aos surdos.

Excerto 10 – Embora possa soar redundante, os resultados das atividades impactaram minha prática no sentido de cada vez mais apoiar o desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa como uma forma de inclusão do surdo no meio acadêmico (Lia).

Essas considerações evidenciam que para a professora Lia, o desenvolvimento da proficiência em Língua Portuguesa pelos alunos surdos ocupa papel relevante em sua inclusão no contexto acadêmico. Ao retomar Streiechen e Krause-Lemke (2014), entendemos que os surdos necessitam ter competência em ambas as línguas, Libras e Língua Portuguesa, pelo fato

de vivenciar situações linguísticas e práticas cotidianas desencadeadas pelas duas línguas. Adicionalmente, conforme o Inciso VI do Artigo 30 da Lei 13.146/2015, que dispõe sobre a adoção de medidas inclusivas para promover o desenvolvimento acadêmico dos surdos, é estabelecido que devem ser observados “critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa” (Brasil, 2015).

A análise dos dados aponta que os aspectos mencionados na Lei Brasileira da Inclusão são identificados nos mecanismos de avaliação dos surdos aplicados pela professora Lia, uma vez que em respostas anteriores ela afirmou considerar o processo de interlíngua na produção textual dos surdos e valorizar o aspecto semântico na correção das atividades avaliativas. Ao levar em conta os níveis de interlíngua dos surdos em sua produção escrita em termos avaliativos, a docente busca promover uma avaliação mais justa, igualitária e com enfoque formativo.

Para finalizar o questionário, como última pergunta, buscamos saber se as participantes gostariam de acrescentar alguma opinião, sugestão ou críticas em relação ao processo de avaliação que desenvolvem. Seguem dois excertos de resposta a essa última pergunta do instrumento de coleta de dados.

Excerto 11 – Se eu tivesse procurado me informar melhor sobre possibilidades de adaptação de atividades avaliativas para surdos, eu certamente teria refletido sobre alguns pontos quando fosse discutir ou elaborar as atividades avaliativas. Esse meu desconhecimento e minha falta de iniciativa para pensar que a atividade avaliativa poderia ser diferente. Acho que o [que] dirimiu dificuldade para os alunos surdos da disciplina foi que havia um grupo de alunos que sabia Libras e eram profissionais intérpretes que sempre auxiliavam durante as aulas. Além disso, acredito que o fato de deixar a **negociação das atividades avaliativas** aberta para os alunos permitiu que as atividades não fossem prejudiciais aos alunos surdos, já que houve a negociação antes (Giorgianna, grifos nossos).

Excerto 12 –esta pesquisa me fez refletir sobre a possibilidade de incluir avaliações em que o surdo possa **apresentar em Libras** (para além daquelas de seminário). No entanto, isso esbarra na necessidade de ter o auxílio de um intérprete e quiçá de eu mesma aprender Libras (Lia, grifos nossos).

A análise dos excertos apresentados pelas professoras Giorgianna e Lia revela suas reflexões sobre o processo avaliativo desenvolvido e o impacto desta pesquisa em suas práticas docentes. As considerações feitas indicam que a professora Giorgianna buscou avaliar a própria

prática de avaliação da aprendizagem. Segundo Luckesi (2022), essa abordagem constitui como um desafio. Ao trazer à tona a necessidade de refletir sobre a adaptação das atividades avaliativas para surdos, Giorgianna sugeriu a importância de um olhar crítico a respeito da qualidade da avaliação, proporcionando a oportunidade de incorporar novos conhecimentos e instrumentos avaliativos para favorecer a aprendizagem dos surdos.

Aproximamos a resposta da docente ao IC para constatar que ao promover a meta-avaliação, a professora buscou desenvolver uma avaliação com função formativa ao refletir de maneira crítica sobre a sua prática. Ela identificou lacunas na forma de ensinar e possibilitar reformulações em seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Outro aspecto a ser considerado, é que Giorgianna afirma ter permitido a negociação das atividades avaliativas com a turma e acredita que isso pode ter contribuído para evitar o prejuízo da aprendizagem dos surdos, já que eles participaram em condição de igualdade com toda a turma.

Nesse ponto, retomamos Álvarez Méndez (2002) para dar ênfase que quem avalia quer conhecer e valorizar o que seu aluno pensa, já que avaliar é dialogar, é argumentar, é aprender. Essas considerações sugerem que quando um professor lança mão da autoridade do poder da avaliação para compartilhá-lo com sua turma por meio de práticas participativas e formativas, está buscando promover a reflexão sobre os critérios de avaliação em que assume a postura de se colocar a serviço da formação crítica do aluno.

A partir dessa reflexão, aproximamos o IC à resposta de Giorgianna e identificamos que a professora procura desenvolver uma avaliação com intenção formativa, pois ela se dedica a conhecer a qualidade dos processos e dos resultados ao estimular uma ação comunicativa no processo decisório da avaliação. A negociação em avaliação promove uma aprendizagem mais prazerosa, na qual o ato de avaliar é ressignificado com a participação de todos, contribuindo para a tomada de decisões coletiva e para a melhoria dos processos avaliativos.

Destacamos a resposta de Lia no excerto 12 a afirmação da professora que o estudo presente promoveu uma reflexão em sua prática sobre a possibilidade de considerar a apresentação em Libras como parte da avaliação da aprendizagem de surdos. Acreditamos que essa é a tônica do nosso trabalho: fomentar, junto aos professores, a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica, com o objetivo de romper paradigmas e incorporar procedimentos e mecanismos avaliativos que atendam aprendizagem às necessidades linguísticas e sensoriais dos surdos.

A análise da resposta de Lia transparece o seu ensejo em considerar, futuramente, a apresentação de atividades avaliativas em Libras, para além das realizadas em seminário. Em face disso, retomamos Camillo (2008) para ressaltar que a avaliação almejada pelos surdos não é pautada em referenciais ouvintes, ao contrário, ela valoriza a língua de sinais como meio de expressão e construção do conhecimento.

Nesse sentido, é relevante destacar o Decreto 2626/2005, que prevê que as instituições federais de ensino devem desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras. A resposta de Lia, quando aproximada ao IC, indica que a professora pretende adotar mecanismos alternativos, sugerindo o desenvolvimento de uma avaliação com foco na aprendizagem e na promoção das habilidades e competências dos alunos, o que converge para uma avaliação centrada na qualidade e com a função formativa.

Eis delineada a análise da coleta de dados a partir das respostas das participantes de pesquisa. Nesse momento, é importante destacar a grata surpresa ao constatar que não houve entraves para a coleta dos dados, já que as professoras se mostraram disponíveis, interessadas e prontamente aceitaram participar da pesquisa. Observamos um entusiasmo por parte dessas docentes na contribuição dos estudos linguísticos, fornecendo dados significativos sobre os processos avaliativos aplicados aos alunos surdos.

Identificamos, com grande esperança, uma característica comum entre as participantes da pesquisa: a adoção de uma nova postura docente, que deixa de ser centrada no poder e na autoridade da avaliação da aprendizagem, para se tornar um mediador e um facilitador na construção do conhecimento. A análise dos dados também revelou que as professoras estão comprometidas com uma prática educativa transformadora, buscando promover uma aprendizagem que valoriza a autonomia, a reflexão e a criticidade, envolvendo todos os alunos na tomada de decisões para a melhoria dos processos avaliativos.

Na próxima e última seção, avançaremos para o final desta tese compartilhando nossas ponderações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos nossas reflexões finais, é necessário destacar que não pretendemos apresentar receitas e respostas prontas sobre como desenvolver a avaliação da aprendizagem de surdos em consonância com sua condição linguística, dada a heterogeneidade da surdez. Contudo, acreditamos que a discussão proposta nesta tese pode contribuir para elucidar algumas questões e oferecer direcionamentos pontuais em prol da educação de surdos.

Nossa aposta consiste na educação e na possibilidade de romper paradigmas para a construção de novos modelos que demandam uma postura audaciosa na promoção da aprendizagem de todos os alunos. Nesse aspecto, consideramos que a avaliação deve ser vista como um instrumento de aprendizagem, atuando como força motriz no processo educativo e potencializando a construção do conhecimento associado à aprendizagem significativa.

Em nossa pesquisa, tivemos acesso aos resultados de uma investigação voltada para a análise dos processos avaliativos aplicados aos doutorandos surdos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2020 e 2024. Com base nas informações obtidas durante a coleta de dados, analisamos os mecanismos de avaliação adotados no Programa em relação aos estabelecidos pela legislação que define os direitos do aluno surdo.

As evidências reforçam a hipótese de que os docentes do Programa buscam aplicar instrumentos avaliativos que contemplam as demandas linguísticas dos surdos, com a intenção de potencializar a sua aprendizagem. A seguir, serão respondidas as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta tese, a saber:

O processo avaliativo aplicado aos surdos foi o mesmo aplicado aos ouvintes?

Para buscar respostas à questão proposta, analisamos os dados coletados junto às professoras sobre a avaliação da aprendizagem dos doutorandos surdos. Embora os indícios sugiram que o processo avaliativo tenha sido mesmo aplicado aos surdos e aos ouvintes, em termos de plano de avaliação, há um aspecto encorajador: na maioria dos componentes curriculares, os doutorandos surdos participaram ativamente na elaboração das atividades avaliativas e na escolha dos instrumentos avaliativos.

A análise dos dados reforçou que a avaliação da aprendizagem dos doutorandos surdos se pautou, na maioria das vezes, em práticas pedagógicas inclusivas voltadas para atender às

suas necessidades educativas, sensoriais e linguísticas. Os dados indicaram que uma das participantes da pesquisa buscou incorporar recursos visuais nas atividades avaliativas e adotou uma metodologia de ensino que privilegia o aspecto visual e considera as singularidades sensoriais dos surdos.

Um aspecto, em especial, merece a nossa atenção ao destacar que os dados revelaram que houve unanimidade nas respostas das professoras ao considerar a língua de sinais como forma de expressão dos surdos nos processos avaliativos com a mediação do profissional intérprete de Libras. Esse apontamento vai ao encontro de uma das características da avaliação formativa que é a adoção de mecanismos alternativos para avaliação da aprendizagem.

Compreendemos com isso, que a ação desenvolvida pelas professoras denota que elas buscam favorecer o processo de ensino e aprendizagem de surdos em condições de igualdade com todos os alunos, permitindo que eles assumam o protagonismo ao expressar o seu conhecimento na língua em que se sentem mais confortáveis. Nessa ótica, os dados revelaram que esse aspecto, aliado a outros fatores, podem ter contribuído para promover o êxito nos processos avaliativos aplicados aos doutorandos surdos.

Como exemplo, trazemos à baila quando uma professora afirmou ter estendido o prazo para a entrega das atividades avaliativas dos alunos surdos. De acordo com os dados, tal postura denota que a participante da pesquisa procurou atender às necessidades individuais de aprendizagem dos surdos, reconhecendo que eles podem necessitar de um tempo adicional para a conclusão das atividades avaliativas. Entendemos com isso, que a ação desenvolvida pela docente se alinha ao disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), ao orientar que o educador deve desenvolver abordagens levando em conta que alguns estudantes podem necessitar de mais tempo para completar as atividades e a utilização da língua de sinais ou de tecnologias assistivas como parte do cotidiano.

Diante de tal fato, a análise dos dados apontou, ainda, que outros aspectos podem ter cooperado para a promoção de uma educação pautada no reconhecimento das diferenças e na valorização das potencialidades dos doutorandos surdos. Entre esses aspectos, destacam-se a avaliação como alternativa de diálogo, o trabalho docente colaborativo com o profissional intérprete de Libras, a escolha de materiais didáticos acessíveis em Libras, a adoção de uma metodologia estimulante e a busca por orientações para proporcionar condições de acolhimento que favoreçam um ambiente inclusivo. Por outro lado, a realização desta pesquisa revela a

fragilidade existente em algumas práticas avaliativas que ainda se mostram homogeneizadoras para surdos e ouvintes.

Essa fragilidade aparente permite identificar uma lacuna nos processos avaliativos aplicados aos surdos, que muitas vezes desconsideram suas características linguísticas e sensoriais, e demandam uma abordagem que atenda às suas necessidades educativas. Contudo, é importante reconhecer que a mudança de paradigmas exige tempo de maturação. Entretanto, é urgente que a avaliação da aprendizagem de surdos, nos moldes tradicionais não continue sendo um imperativo no espaço acadêmico e na formação de pesquisadores.

De que maneira a perspectiva de avaliação como ação contínua e indissociável do ato educativo impactou na aprendizagem e desempenho dos alunos surdos?

Ancorada na análise de dados, a resposta para essa pergunta nos leva a compreender que, em maior número, as práticas avaliativas de todas as participantes de pesquisa sugerem uma aplicação da avaliação na perspectiva formativa para os alunos. Defendemos a premissa de que avaliar é educar ancorada em uma interação contínua e espiralada entre avaliar-ensinar-aprender, causando um impacto positivo na aprendizagem. Essa abordagem amplia a dimensão do aprendizado, promovendo uma integração mais profunda e eficaz dos processos educativos.

Quando um professor aprende a avaliar a aprendizagem dos surdos com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento, ele começa a deslocar a sua visão comparativa com o processo de aprendizagem dos ouvintes para redirecionar o foco nas habilidades e nas competências específicas dos surdos. Esse deslocamento contribui para uma mudança de perspectiva que estimula a reflexão crítica e direciona o trabalho docente.

A análise dos dados revelou que os instrumentos avaliativos foram diversificados com o intuito de aprimorar o processo educativo e auxiliar na tomada de decisões. Além disso, os dados evidenciaram que os procedimentos de avaliação foram planejados para coletar informações do estágio da aprendizagem dos doutorandos surdos, permitindo identificar suas habilidades, potencialidades e lacunas no processo educativo.

Ainda, os dados mostraram que foram utilizados instrumentos que se alinham à perspectiva de avaliação como ação contínua e indissociável do ato educativo que podem ter impactado de maneira favorável a aprendizagem e o desempenho dos alunos surdos. De acordo com os dados, o feedback, como aliado a favor da aprendizagem sob o ponto de vista formativo,

foi aplicado aos discentes surdos, favorecendo a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens.

A análise indicou que a refação de atividades avaliativas, como um dos instrumentos a serviço da aprendizagem no viés formativo, pode ter possibilitado aos doutorandos surdos a oportunidade de complementar e/ou elucidar suas respostas em língua de sinais com a mediação do profissional intérprete de Libras. Nesse ponto, enfatizamos que os surdos que têm a Libras como sua base linguística se sentem mais seguros para expressar seu conhecimento e demonstrar a evolução de sua aprendizagem, uma vez que possuem um aparato linguístico mais apurado na língua de sinais.

Diante dessas considerações, a análise dos dados permitiu identificar que a devolutiva das atividades avaliativas a partir do feedback do professor para a refação, pode ter contribuído para uma avaliação em prol da aprendizagem dos surdos ao conceber a tríade ensino-avaliação-aprendizagem como uma ação espiralada, contínua e ancorada em uma intencionalidade democrática. De modo geral, as respostas das participantes observadas em conjunto fornecem subsídios para a compreensão de que a perspectiva de avaliação como ação contínua e indissociável do ato educativo pode ter impactado de maneira significativa a aprendizagem e o desempenho dos doutorandos surdos, uma vez que todos obtiveram sucesso na aprovação dos componentes curriculares cursados.

Os processos avaliativos adotados nesse curso atendem à legislação no que se refere à adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas?

Os dados evidenciaram que, de modo geral, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da UFU atendeu às determinações legais no que se refere à adoção de mecanismos de avaliação com abordagens alinhadas ao aprendizado de uma segunda língua, priorizando a correção das avaliações escritas nessa perspectiva, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a diversidade linguística expressa no aspecto formal da Língua Portuguesa. No tocante ao cumprimento do que assegura o Artigo 14, §1º, Inciso VI do Decreto 5.626/05, os dados mostraram que o Programa buscou, na maioria dos componentes curriculares ministrados aos doutorandos surdos, desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras.

Nas disciplinas que aconteceram remotamente em função do período pandêmico, todas as atividades avaliativas, sejam por apresentação de seminários ou produção individual, foram devidamente registradas em vídeo. Em concordância com a legislação, defendemos que o registro em vídeo das produções do texto produzido em Libras pelos surdos pode subsidiar a construção do texto na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Em termos de avaliação da aprendizagem, a análise dos dados identificou que as professoras do Programa consideram o processo de interlíngua na produção textual dos doutorandos surdos e valorizar o aspecto semântico na correção das atividades avaliativas.

Cumprido salientar, ainda, que o documento interno do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, em seu Art. 5º do Regimento do ILEEL, estabelece igualdade de condições para acesso e permanência na UFU. Em cumprimento ao disposto no Regimento, os dados evidenciaram que o Programa está comprometido em desenvolver ações que favorecem práticas inclusivas para acesso e permanência em condições de igualdade para todos os estudantes, o que também vai ao encontro do que assegura a Constituição Federal de 1988. No que se refere às lacunas identificadas durante a análise em relação aos documentos internos do Programa, pontuamos esse aspecto após responder as perguntas que nortearam esta pesquisa.

Por via de regra, os dados apontaram que o PPGEL – UFU atende ao disposto na legislação, incluindo o Decreto 5.626/2005, o Decreto 7.611/2011 e a Lei 13.146/2015. Essas normas asseguram a adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas, a avaliação de conhecimento expressos em Libras, o atendimento educacional especializado com a atuação do profissional intérprete de Libras e a adoção de estratégias individualizadas para a promoção do desenvolvimento acadêmico dos doutorandos surdos.

Apresentadas as respostas às perguntas que nortearam esta pesquisa, e com o propósito de alcançar o objetivo geral da tese, delineamos a trajetória da pesquisa por meio da elaboração do Instrumento Conceitual a partir dos subsídios teóricos que serviram de parâmetro para a análise de dados. A elaboração e a aplicação do questionário às docentes que ministraram disciplinas para os doutorandos surdos, a análise das respostas das participantes da pesquisa à luz do IC, a análise dos procedimentos avaliativos tendo como parâmetro as determinações legais que dispõem sobre a avaliação da aprendizagem de surdos, e a análise dos documentos

internos do PPGEL e da Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação, compuseram a síntese da base de dados.

Tendo em vista os fatos apresentados, buscamos analisar como foram constituídos os processos avaliativos aplicados aos doutorandos surdos do PPGEL – UFU entre os anos de 2020 e 2024. No decorrer desta tese, com o intuito de dar visibilidade às experiências positivas do Programa e de apresentar uma proposta para avaliação de aprendizes surdos no contexto da Pós-Graduação, procuramos descrever as propostas de avaliação que se relevaram mais adequadas às demandas linguísticas dos surdos, culminando no êxito de sua aprendizagem.

Em síntese, com base nos estudos citados ao longo desta pesquisa e no respaldo legal, destacamos alguns critérios fundamentais que devem estar presentes em uma proposta de avaliação da aprendizagem de surdos, tanto no contexto da Pós-Graduação quanto em outras etapas da escolaridade. Chamamos a sua atenção, caro(a) leitor(a) para os aspectos pontuados em seguida como uma tônica desta pesquisa.

É urgente promover as acessibilidades arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal com foco nas necessidades dos estudantes surdos. A interação entre as seis dimensões de acessibilidade e as necessidades educacionais desses alunos devem ser levadas em conta nos processos de avaliação, visando à garantia do direito universal à educação e a melhoria do desempenho acadêmico.

É fundamental disponibilizar ferramentas de ensino e aprendizagem que favoreçam a memória e o raciocínio visual, atendendo diretamente ao espaço lógico que é natural para o indivíduo surdo. Os processos avaliativos aplicados precisam considerar as questões interligadas à sua formação, incluindo aspectos linguísticos, culturais, curriculares e identitários. Portanto, é necessário promover a avaliação de conhecimento expressos em Libras.

Na condução das atividades avaliativas em Libras para aqueles que utilizam a língua de sinais como sua principal forma de comunicação, é essencial que o intérprete que acompanha o aluno surdo no componente curricular seja o mesmo durante a avaliação. No contexto da Pós-Graduação, acrescentamos uma observação no tocante aos exames de qualificação e defesa, para que o profissional intérprete de Libras seja o mesmo que realizou a mediação linguística nas reuniões com o professor orientador da dissertação ou da tese.

A promoção de estratégias, métodos, recursos e práticas que integrem sua língua natural - a língua de sinais - e sua maneira de se expressar nos instrumentos e ambientes de avaliação

é indispensável para que o processo avaliativo dos surdos ocorra de modo igualitário e equitativo. Para que isso ocorra, é necessário também conceder tempo adicional para a realização e entrega das atividades avaliativas, e implementar métodos de avaliação que sejam compatíveis com o aprendizado de uma segunda língua, assegurando a aplicação de critérios de avaliação na produção de textos em Língua Portuguesa por estudantes surdos.

Ao elaborarmos esta tese, detalhamos os critérios mencionados para promover uma avaliação da aprendizagem que considere as singularidades educativas e linguísticas dos surdos. E estivemos atentas às questões envolvidas na aplicação dos mecanismos de avaliação, frequentemente refletindo o baixo desempenho desses estudantes em função de um processo avaliativo excludente e metodologias pautadas em padrões socioculturais ouvintes. Essas considerações ressaltam a necessidade de que a metodologia, a proposta pedagógica e o currículo sejam elaborados tendo em vista as necessidades educativas dos alunos surdos, que têm como base linguística a língua de sinais, como parte da diversidade que compõe o universo acadêmico.

É urgente uma atualização dos processos de avaliação da aprendizagem de surdos visando à adequação dos mecanismos aplicados no sentido de favorecer o aspecto visual, de valorizar a maneira como esses alunos mobilizam suas habilidades e de levar em conta as singularidades sensoriais e linguísticas. Considerando essa premissa, a pesquisa desenvolvida buscou indicar possíveis caminhos e desdobramentos para a promoção da avaliação da aprendizagem de surdos que ocorra de modo horizontal, em uma concepção formativa, democrática e emancipatória.

Ao tratar da análise dos documentos internos que regem a avaliação da aprendizagem no PPGEL – UFU, os dados indicaram que o Regulamento do Programa e a Resolução do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação não mencionam sobre os critérios da avaliação da aprendizagem que podem ser adotados para os discentes que são público-alvo da educação especial. Os dados apontaram que as participantes de pesquisa não têm um regimento para fornecer encaminhamentos mais adequados à avaliação da aprendizagem de surdos no sentido de fundamentar os processos avaliativos.

Convém ressaltar que, ao levar em conta que a legislação vigente determina sobre os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos, consideramos razoável que o documento interno de um Programa no quilate do PPGEL contenha instruções norteadoras para fornecer subsídios necessários aos docentes para a elaboração de um processo de avaliação que seja mais

adequado e coerente às necessidades linguísticas dos surdos ingressados no Programa. Como aspecto problematizador nesse contexto, alertamos para a necessidade de a Resolução do CONPEP, por se constituir como um documento que regulamenta as ações dos programas de Pós-Graduação da UFU, delinear ações sobre a avaliação da aprendizagem de surdos assumindo como respaldo legal o disposto na Lei 13.146/2015, no Decreto 5.626/2005 e no Decreto 7.611/2011 que asseguram a avaliação de conhecimento expressos em Libras; a adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segundo língua, na correção das provas escritas reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; com a intenção de promover a igualdade de condições para acesso e permanência dos discentes surdos no âmbito da Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse ponto, merece destaque a iniciativa das participantes da pesquisa, que se sobressai. Apesar de o Programa não estar regulamentado por uma resolução com diretrizes específicas para a avaliação da aprendizagem de surdos, as docentes demonstraram um empenho considerável em aplicar processos avaliativos que consideram as diferenças culturais e linguísticas dos doutorandos surdos. A análise dos dados revelou, de maneira expressiva, que as professoras, em suas tentativas buscaram fazer da atividade avaliativa uma parte integral do processo educar-ensinar-aprender.

Nesse devir, em termos gerais, elas buscaram promover a acessibilidade atitudinal no processo de acolhida dos surdos; encaminharam o material didático com antecedência para estudo prévio, tanto para os discentes quanto para os intérpretes; procuraram favorecer a compreensão dos intérpretes e dos discentes surdos acerca dos conceitos abordados na disciplina; entre outros aspectos que sugerem uma reformulação no trabalho didático com o objetivo de promover o processo de construção do conhecimento dos doutorandos surdos.

Notadamente interessante, ainda, os dados identificaram que uma professora, a partir da aplicação do instrumento de pesquisa, sentiu a necessidade de refletir sobre a possibilidade de incluir avaliações em que os surdos possam expressar o seu conhecimento em Libras, para além daquelas em formato de seminário. Essas considerações evidenciam a notória contribuição da nossa pesquisa ao promover uma meta-avaliação da prática docente em que a reflexão crítica suscita novos encaminhamentos para avaliar a avaliação da aprendizagem.

Os contornos e a direção dessa discussão reforçam o patamar de excelência do PPGEL – UFU entre os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do Brasil ao dispor de um corpo docente que, de acordo com os dados, se mostra comprometido em buscar compreender como

se dá o processo de aprendizagem dos surdos, e procura criar estratégias para dispor de recursos imagéticos no sentido de significar os conceitos abstratos e contemplar a sua característica visual e espacial. A partir desses dados, outra discussão é evocada. É preciso considerar o quantitativo de participantes da pesquisa que totalizou em cinco docentes que ministraram onze componentes curriculares para os doutorandos surdos que representa mais de cinquenta por cento das disciplinas cursadas por esses pesquisadores em formação.

Não se trata, portanto, de construir um olhar linear e otimista sobre os processos avaliativos aplicados aos doutorandos surdos. Ao contrário, se é para pontuar o óbvio, em nossa análise buscamos elencar as fragilidades diagnosticadas pelos dados na aplicação das atividades avaliativas e propor sugestões para amenizar as lacunas identificadas. Contudo, é preciso celebrar os avanços e dar visibilidade às experiências positivas do Programa que buscaram propiciar condições de aprendizagem, sob a ótica da heterogeneidade da surdez, para os doutorandos surdos. Outro aspecto incide na prestimosidade das professoras ao sinalizarem interesse e disponibilidade para a participação nesta pesquisa, trazendo à tona a responsabilidade com a produção científica e a transparência de sua prática docente ao reafirmar o seu compromisso com a educação de surdos com uma intencionalidade democrática.

Então, neste ato de concluir, apontamos como fechamento da discussão a necessidade de se desenvolver pesquisas futuras que considerem a perspectiva dos discentes surdos em relação aos processos avaliativos que são aplicados a esses estudantes. É nossa expectativa que esta tese estimule o desenvolvimento de mecanismos alternativos de avaliação da aprendizagem de surdos alinhados a uma interface que privilegie a sua condição linguística a partir de uma perspectiva bilíngue e não se paute em padrões socioculturais ouvintes.

Em última instância, como pesquisadoras e linguistas que acreditam em um novo panorama de educação para surdos que evoca transformações, anunciamos que a necessidade da mudança está posta. É, com efeito, que convidamos você, querido(a) leitor(a), para assumir o compromisso de agente dessa mudança e fazer coro à nossa proposta de favorecer os mecanismos da avaliação da aprendizagem centrados na singularidade linguística dos surdos. Vamos lá?!

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758,

ALBRES, N. A. Educação infantil de crianças surdas: interfaces entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico. In: LINS, H. A. M. (org.). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos**: aspectos de formação. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. p.107-130.

ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

AMBRÓSIO, M. **Avaliação, os registros e o portfólio**: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2013. 53 p.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BARBOSA, D. C. S. **Trajetória de ensino e obstáculos de um surdo na pós-graduação**: um estudo autobiográfico. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca, 2023.

BARBOSA, D. C. S.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023033, 2023. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17516>

BARBOZA, P.; DORZIAT, A. Inclusão de surdos no ensino superior: as práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos. **Comunicações**, v. 26, n. 3, p. 93-113, 2019. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p93-113>

BEZERRA, D. de S.; MANI, O. M. M. A educação de jovens e adultos e a avaliação: prismas para a omnilateralidade. In: SILVA, S. R.; FILHO, S. C. A. (Orgs). **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BLOOM, B. S. *et al.* **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. USA: MacGraw-Hill, 1971.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOLSANELLO, M. A; ROSS, P. R. **Educação especial e avaliação da aprendizagem na escola regular**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BONALS, J. **O trabalho em pequenos grupos em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras. Brasília, DF. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL, **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB. Brasília: MEC, 2021

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. PDE/Prova Brasil – **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998

CAMILLO, C. R. M. Avaliação como dispositivo pedagógico. In: **Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola**. Thomas. A. da Silva e Klein. Madalena (Org.) Santa Cruz do Sul EDUNISC, 2009.

CAMPOS, S. R. L.; FIDALGO, S. S. F. 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.

CANALES, I. **Evaluación Educativa**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación, 1997.

CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

CARVALHO, R. S. Avaliação diagnóstica de habilidades de leitura: nova concepção, nova forma de agir. In: SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CARVALHO, R. S. de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018

CASANOVA, M. **Manual de evaluación educativa**. 6. ed. Madrid: La Muralla, 1999.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Evaluación de proyectos sociales**. México: Siglo XXI, 1991.

CUNHA, M. C. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. **Moara**. Belém: EDUFPA, nº 9, 1998. p. 105-133.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. Brasília, DF: MEC, 2007.

DARDE, A. O. G. **Estudantes surdos não falantes da Libras e o Atendimento Educacional Especializado**: uma análise das Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2018.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, [s.l.], v. 23, n. 23, dez. 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DEPRESBITERIS, L. Confissões de uma educadora: o longo caminho de um aprendizado de avaliação. **Est. Aval. Educ.** [online]. 1998, n.18, pp.33-68. ISSN 0103-6831.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FELICE, M. I. V. O processo ensino-avaliação-aprendizagem. In: SARTORI, A. T.; SILVA, S. R. (org.). **Reflexões em Linguística Aplicada**: práticas de ensino de línguas e formação do professor. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-79

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. 19 (2), 2006. p. 21-50.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S. **Comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras**. 2.ed. Universidade Federal do Paraná-UFPR. Curitiba, 2012.

FERNANDES, S. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Surdos e o Ensino Superior no Brasil: Uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, p. 42-47, 2020.

FREITAS, T. N. **O aluno surdo**: um estudo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

FREITAS-REIS, I. *et al.* Métodos de avaliação para o aluno surdo no contexto do ensino de química. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 4009-4014, 2017.

FEUERSTEIN, R. **The dynamic assessment of retarded performers**: the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques. Baltimore: University Park Press, 1979.

FIDALGO, S. S. Há que se pensar as teorias de ensino-aprendizagem, mas sem negligenciar a avaliação. 2004. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 7., 2004. Local. **Anais**. [S.l.]: ALAB, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/062_fidalgo.pdf Acesso em: 12 nov. 2022

FIDALGO, S. S. Livros didáticos e avaliação de aprendizagem: uma revisão teórico-prática. In: DAMIANOVIC, M.D. **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 287-318.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed. 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1992a.

FREIRE, P. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. **Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

GAGNÉ, R. M. Curriculum reserch and the promotion of learning. In: STAKE, R. E. (Ed.). **Perspectives of Curriculum Evaluation**, AERA- **Monograph Series on Curriculum Evaluation**, n. 1. Chicago: Rand MacNally, 1967.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos - AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E. Atendimento Educacional Especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E. **Serviço de Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência auditiva oralizados**. Curso de formação de professores. Universidade Federal de Uberlândia. Ministério da Educação. 2022. Disponível em: <https://ead.ufu.br/> Acesso em: 02 jun. 2022

GODOI, E.; LEITE, L. S. A avaliação e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: planejamento pedagógico individualizado. In: PAVÃO, S. M. O.; PAVÃO, A. C. O. (Orgs) **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no AEE**. Santa Maria, RS: FACOS – UFMS, 2019. v. 2 (274 p.)

GOMES, L. L. Z; FELICE, M. I. V. Linguística aplicada e avaliação: intersecções. In: SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

HADJI, C. **L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils**. Paris: ESF. 1989.

HALL, C. J.; SMITH, P. H.; WICAKSONO, R. **Mapping Applied Linguistics: a guide for students and practitioners**. New York: Routledge, 2011. Chapter 7: Language and education. p. 154-175.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral** (4 ed.). São Paulo: Editora Ática.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança** - Porto Alegre; Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? In: **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13 - 26.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre. Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. **Série Idéias** n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

JESUÍNO, L. S. **A ferramenta wiki como veículo potencializador da avaliação formativa**. Dissertação (mestrado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação Especialidade em Educação e Tecnologias Digitais. Lisboa, 2015.

JOCA, T. T.; OLIVEIRA, S. M.; MARTINS, L. C. S.; SILVA, A. K. O.; MUNGUBA, M. C. S. O intérprete educacional de Libras: a mediação no processo de avaliação do aluno surdo. **Polyphônia**. Revista de Educación Inclusiva, 2 (1), pp 131-149, 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLE, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia** No. 14, julio-diciembre

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. Curitiba, PUCPR, 2009.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.26, n.69, ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Coleção UAB – UFSCar. **Língua de Sinais Brasileira**: uma introdução. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEBEDEFF, T. B. O Povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. Cap. 10, p. 226-248. In: LEBEDEFF, Tatiana (org) **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wal Editora, 2017.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p.5-30.

LEITE, L. S. **Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da linguística aplicada**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, MG.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Crítico- Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, K. N. S. **Os estágios de interlíngua como instrumento de avaliação do desenvolvimento da escrita em língua portuguesa por alunos surdos no ensino regular**.

Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura.

Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, 2019.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. **Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 18. ed.- São Paulo: Cortez, 2006, p.48-59.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; CAMILLO, C. R. M. **Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos**. Trabalho apresentado à 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008.

MacDONALD, B. A political classification of evaluation studies. In: HAMILTON, D. et al. (Eds.). **Beyond the numbers game**. London: MacMillan Education Ltd., 1977.

MAGER, R. E **Preparing objectives for programmed instruction**. San Francisco: Fearon, 1962.

MARCHUSCHI, E. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Rev. de Letras**, n. 26, vol. ½. Jan/dez. 2004.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Universidade Federal de Pernambuco. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, p.79-111. 2001

MARTINS, A. C. S.; ALVES, L. A. S. O Fórum de Discussão como Instrumento Avaliativo de Aprendizagem. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.19, n.2, jun./set. 2016.

MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 83-101, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507804>

MATEUS, E. G. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, pp. 3-14.

MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MELO, K. C. M. **Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Belém, 2009

MESQUITA, Z. P. S.; BRANCO, M. A. C.; SILVA, E. A. A avaliação de alunos surdos em escolas comuns: uma análise das práticas e instrumentos avaliativos no processo de aprendizagem. **Educação: Minorias, Práticas e Inclusão 2**. Organizadores Marcia Moreira de Araújo, Carlos Jordan Lapa Alves. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. DOI 10.22533/at.ed.343211805 <https://doi.org/10.22533/at.ed.343211805>

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, vol.10, n 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOREIRA, P. P. **Surdos Oralizados: nós existimos, muito prazer!!** 2012. Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/surdos-oralizados-nos-existimos-muito-prazer/> Acesso em: 14 ago. 2022

MOREIRA, S. M. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição Nº 23 / maio de 2018 – ISSN 1982-6842.

MOREIRA, L. C.; ANSAY, N. N.; FERNANDES, S. F. Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior. **Teoria e prática da educação**, 2016, 19(1), 49-60. <https://doi.org/10.4025/tpe.v19i1.31802>

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NETA, M. de L. da S.; JUNIOR, A. G. M. Práticas Avaliativas na História das Tendências Pedagógicas no Brasil. 2012. **XI Encontro Cearense de História da Educação e I Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação**. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24728/1/2012_eve_mlsilvaneta.pdf Acesso em: 20 jul. de 2023

OLIVEIRA, C. V., SILVA, F. B.; GOMES, V. L. A avaliação do aluno surdo no ensino regular. **Educação e Fronteiras**. On-Line, 7 (19), pp 71-80, 2017.
<https://doi.org/10.30612/eduf.v7i19.6991>

OLIVEIRA, M. 2007. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O Aluno Virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998

PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. Análise conceitual da deficiência auditiva: perspectivas históricas e educacionais. In: da COSTA, M. da P. R. (Org.) **Educação Especial**: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

PARLETT M., HAMILTON D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: HAMILTON, D. et al. **Beyond the numbers game**: a reader on educational evaluation. London: MacMillan Education Ltd., 1977.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

POPHAM, W J. **Evaluating instruction**. New Jérsei: Prentice-Hall, 1973.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, 2003, p. 81-111

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RAMOS, D. M.; LACERDA, C. B. F. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 817- 835, 2016.
<https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.n2.p817>

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada m perspectiva sócio-histórica – privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 253-276

ROSA, E. F. Ingresso e interação dos alunos surdos na pós-graduação. **Anais [...]** 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação/3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Ulbra, Canoas – RS. 2015. ISSN 2446-810X

- SÁ, N. L. **A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos**: práticas discursivas em educação. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006
- SANAVRIA, C. Z. **Avaliação da aprendizagem a distância**: concepções e práticas de professores no ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.
- SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019.
- SÁNCHEZ, T. Dimensiones ética y estética de la evaluación. **Revista Magistro**, v. 4, n. 7, p. 47-59, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3714259.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, Darcília M. P.; GARCÍA, Flavio. **A pesquisa científica como linguagem e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.
- SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SANTOS-GUERRA, M. **La evaluación como aprendizaje**. Una flecha en la diana. Buenos Aires: Bonum, 2010.
- SANTOS, S. C. M.; MACEDO, S. M. F.; SILVA, T. K. Avaliação da aprendizagem transformadora no ensino superior: experiências exitosas na pós-graduação stricto sensu. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 205-219, jul./dez. 2019. <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.15860>
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCALLON, G. **L'évaluation formative des apprentissages**: la réflexion. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1988.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. P. de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 43 (2) 2004. p. 203-226. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200002>

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, W R; GAGNÉ, R. M; SCRIVEN, M. **Perspectives of curriculum evaluation**, AERA. 1967

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: HAMILTON, D. et al. **Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation**. London: MacMillan Education Ltd., 1977.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S., VIZIM, M. (org). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Mercado de Letras: Campinas. 2016.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, 1998. Dossiê.

SILVA, A. C. **Aprendizagem em Ambientes Virtuais e Educação a Distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, J. E. N. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. In: **Cadernos Neolatinos**. V. 1, n. 2 (2016). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias**, n. 30, p.161-174, 1998.

SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 195-205.

SOUZA, Vanuza Aparecida de; SOUZA, Vilma Aparecida de. As contribuições dos estudos culturais nos estudos surdos e as implicações para se repensar a educação das pessoas surdas. **Anais do V Seminário Nacional de Educação Especial e VI Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar**. Universidade Federal de Uberlândia, 2012

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

STAKE, R. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, v 68,

n. 7, 1967. <https://doi.org/10.1177/016146816706800707>

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Rev. bras. linguist. apl.** 14 (4), Dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/1984-639820145557>

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.
STUFFLEBEAM, D. et al. **Educational evaluation and decision-making**. Itasca: Peacock, 1971.

THOMA, A. da S. Avaliação na educação de surdos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CONCÓRDIA PARA SURDOS, 2., 2000, Santa Rosa. **Anais [...]** Santa Rosa: [s.n.], 2000.

THOMA, A. da S. 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.

TREVISAN, P. F. F. Avaliação de sujeito surdo para o atendimento educacional especializado: o que pensar? In: SILUK, C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.) **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. PRE; Ed. pE.com, 2015.

TYLER W R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978. [Trad. de Leonel Vallandro. Título original: *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago, 1949].

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. 7 ed. São Palo: Libertad, 2005. (**Cadernos Pedagógicos do Libertad**; v. 6).

VASCONCELOS, C. dos S. **Para onde vai o professor** – resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1997.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A.(Org.) **Técnicas de Ensino: por que não?** 12.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VIANNA, G. dos S. **Aspectos de Coesão Textual na Escrita de Surdos: A Formação das Cadeias Tópicas**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WELLINGTON, J.; OSBORNE, J. **Language and literacy in science education**. Buckingham e Philadelphia: Open University Press. 2001.

WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Editora CRV, 2012.

WRIGLEY, O. **The Politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Termo Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS AVALIATIVOS E OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNO SURDO NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO.

Pesquisador: Eliamar Godoi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77841024.9.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.834.431

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retirados dos documentos Informações Básicas do Projeto nº 2292981 e Projeto Detalhado (Projeto_doutorado_Leticia_de_Sousa_Leite_atualizado_Parecer_6726580.pdf), postados em 26/04/2024.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no âmbito da Pós-Graduação. Nesse caso, nos referimos aos alunos surdos que têm como sua base linguística a língua de sinais, mais especificamente, a Língua de Sinais Brasileira. Enquanto essa língua é de modalidade visual e gestual, a Língua Portuguesa é de modalidade oral e auditiva. Tal fato demanda atenção especial no trato com a avaliação da aprendizagem, já que impacta esse processo ao considerar que as aulas e as relações são estabelecidas por meio da língua majoritária. A avaliação que nos interessa aqui dialoga com as questões emergentes da educação dos surdos

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

ao reconhecer as suas necessidades linguísticas. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo será circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à avaliação de aprendizagem, em termos gerais, e à avaliação dos alunos surdos em contexto de ensino de Línguas. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Felice (2013), Robson (2018) e Scaramucci (1997, 1999) no âmbito da Linguística Aplicada; Haydt (1995), Hoffman (1996), Luckesi (2000, 2002), dentre outros diferentes teóricos que vinculam seus estudos a outras áreas; Albres (2012), Fernandes (2007) e Thoma (1999) na avaliação da aprendizagem dos surdos, fundamentarão as discussões.

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo - Será pesquisa qualitativa e interpretativa, fundamentar-se-á no paradigma qualitativo de base interpretativista; será utilizada a pesquisa documental e o estudo de caso. No procedimento metodológico as pesquisadoras se propõem "analisar os documentos oficiais do PPGEL, os históricos dos discentes surdos do curso de doutorado acadêmico e os aspectos legais relacionados à educação dos surdos, quais sejam, a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, a Lei Brasileira da Inclusão 13.146/2015, dentre outros. O estudo de caso é referente aos discentes surdos matriculados no curso de doutorado acadêmico do PPGEL."

(B) Tamanho da amostra - 15 participantes.

(C) Recrutamento e a abordagem dos participantes - A abordagem aos discentes surdos matriculados no curso de doutorado acadêmico, para recrutamento, e conforme aceite de participação à pesquisa e assinatura do TCLE, se dará presencialmente nas mediações das salas de aula do Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos da UFU, durante o intervalo das disciplinas ministradas. O contato inicial e a abordagem aos docentes que ministram ou ministraram disciplinas para os discentes surdos, matriculados no curso de doutorado, será realizado via e-mail institucional que está disponível na página do PPGEL. O primeiro contato tem como objetivo verificar a disponibilidade e o interesse dos professores em agendar um horário para um encontro presencial nas mediações do PPGEL em que será apresentado o convite de participação da pesquisa e, conforme o aceite, o TCLE para ser

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

assinado. Serão abordados 15 participantes considerando o quantitativo de docentes do PPGEL e o de discentes surdos doutorandos. Estima-se a possibilidade de participação de cinco (05) alunos surdos do curso de doutorado acadêmico e dez (10) dos seus respectivos professores. No convite serão disponibilizadas todas as informações sobre a pesquisa e o contato das pesquisadoras para esclarecimento de possíveis dúvidas. O quadro das disciplinas ofertadas durante o semestre está disponível na página do PPGEL com a devida localização, dia e horário. Para deixar o participante ciente do que estará respondendo, objetivos, possíveis benefícios e riscos, informações sobre o tempo dispendido e sobre como poderá ter acesso aos resultados da pesquisa, o TCLE contemplará esses aspectos.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento - Local: A abordagem aos possíveis participantes, 5 discentes surdos do curso de doutorado acadêmico (matriculados e desde que maiores de 18 anos) para recrutamento, e conforme aceite de participação à pesquisa, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se dará presencialmente nas mediações das salas de aula do Programa de Pós-graduação de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia durante o intervalo das disciplinas ministradas. No convite serão disponibilizadas todas as informações sobre a pesquisa e o contato das pesquisadoras para esclarecimento de possíveis dúvidas.

O Convite aos alunos, possível aceite de participação e assinatura do TCLE, de acordo com a disponibilidade do participante surdo. Os possíveis participantes da pesquisa serão contatados presencialmente pela pesquisadora e pela orientadora do projeto, quando serão explicados os objetivos da pesquisa, e, em seguida, os voluntários serão convidados à participação. O Convite aos professores por e-mail disponível na Instituição PPGEL. O convite será encaminhado individualmente com um remetente e um destinatário, ou na forma de cópia oculta (Cco) para garantir o anonimato dos possíveis participantes de pesquisa. Deverão participar 10 docentes.

O Instrumento de coleta de dados será questionário aplicado em Libras para promover a acessibilidade comunicacional e linguística; apresentando questões abertas e fechadas a serem respondidas pelos envolvidos na avaliação da aprendizagem de aprendizagem de aluno surdo no âmbito da Pós-Graduação. O processo de consentimento e a condução da etapa de coleta de dados serão realizados pela assistente de pesquisa que não apresenta relação "aluno X

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

professor" com os discentes surdos possíveis participantes de pesquisa.

Aplicação de questionário, questões fechadas e abertas, a 10 Professores dos alunos surdos doutorandos para investigar como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados aos discentes surdos do curso de doutorado do PPGEL. Aplicação de questionário a 5 Alunos surdos doutorandos, para investigar como se constituíram os processos avaliativos aplicados aos discentes surdos do curso de doutorado do PPGEL.

(E) Metodologia de Análise de Dados - "A investigação considerará a seguinte ordem na coleta e análise dos dados: 1) Criação do instrumento de avaliação com definição, estratégias e mecanismos típicos de avaliação formativa e as determinações legais de avaliação para alunos surdos; 2) Elaboração dos questionários que serão aplicados aos discentes surdos doutorandos e seus respectivos docentes; 3) Levantamento dos docentes que ministram e/ou ministraram as disciplinas cursadas pelos discentes surdos doutorandos no PPGEL - UFU; 4) Aplicação dos questionários aos alunos surdos doutorandos do programa e aos seus professores participantes da pesquisa; 5) Análise das respostas dos questionários, tendo o instrumento de avaliação como parâmetro, definindo quais práticas avaliativas se aproximaram mais ou menos do conceito, estratégias e mecanismos de avaliação formativa-qualitativa e das determinações legais; 6) Análise das práticas avaliativas tendo as determinações legais como parâmetro de atendimento ou não da exigência legal, como a de adotar mecanismos avaliativos alternativos que contemplem a especificidade linguística dos alunos surdos do programa, coerente com o aprendizado de segunda língua; 7) Análise do Projeto Político Pedagógico do PPGEL como parâmetro os documentos legais Decreto 5.626/2005 e 7.611/2011 quanto à oferta do atendimento educacional especializado no sentido de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos discentes surdos; 8) Análise dos resultados dos alunos surdos em relação ao desempenho em cada disciplina tendo como parâmetro o histórico acadêmico de cada discente, por meio do levantamento das disciplinas cursadas, possibilitando uma avaliação mais objetiva dos dados, complementando outras informações obtidas e articuladas aos resultados da análise dos demais elementos componentes da base de coleta de dados; 9) Descrição e apresentação das propostas de avaliação que se mostraram mais adequadas à especificidade linguística dos discentes surdos do curso de doutorado do PPGEL, com vistas a dar visibilidade às experiências positivas do programa e a elaborar e apresentar uma proposta

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

para avaliação da aprendizagem de alunos surdos que atenda à sua singularidade linguística [...]."

(F) Desfecho Primário - "Estima-se que esta pesquisa contribuirá para reflexões sobre os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no âmbito da Pós-Graduação, bem como para as teorizações em Estudos Linguísticos. Desfecho Secundário: "Estima-se também que esta pesquisa contribuirá para os processos referentes à avaliação dos alunos surdos na Pós-Graduação de modo geral, e em especial, no Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, ao elaborar e apresentar uma proposta para avaliação da aprendizagem de alunos surdos que atenda à singularidade linguística desses alunos no contexto do curso de doutorado acadêmico."

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - "Serão incluídos na pesquisa os participantes-voluntários, acima de 18 anos que concordarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - "Não participarão da pesquisa os discentes surdos, abaixo de 18 (dezoito) anos, e os docentes que se recusarem ou desistirem de participar da pesquisa em qualquer tempo".

CRONOGRAMA - Coleta de dados com Aplicação dos questionários aos participantes de pesquisa será, após a aprovação do CEP, no período de 29/05/2024 a 19/06/2024. A Submissão do Relatório Final ao CEP UFU no período 01/11/2024 a 30/11/2024.

ORÇAMENTO - Financiamento próprio R\$ 1.060,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Investigar os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no âmbito da Pós-Graduação.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - (1) levantar e descrever os principais instrumentos avaliativos aplicados aos surdos no PPGEL; (2) relacionar os mecanismos de avaliação adotados no programa aos determinados pela legislação que estabelece os direitos do aluno surdo; (3) eleger e apresentar a proposta de avaliação que mais atendeu à particularidade linguística dos

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

discentes surdos matriculados no curso de doutorado, com o intuito de dar visibilidade às práticas avaliativas da aprendizagem de alunos surdos na pós-graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - Os participantes correm o risco de serem identificados; mas, este risco será evitado pela conduta das pesquisadoras que farão de tudo para garantir o anonimato dos participantes. O sigilo das informações será garantido mesmo com a publicação dos resultados obtidos.

BENEFÍCIOS - Os benefícios que serão possibilitados aos participantes estão ligados às reflexões acerca dos processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no âmbito da pós-graduação. Os resultados deste trabalho inédito poderão contribuir para o aprofundamento de novas discussões sobre esta temática pungente na educação de surdos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado número 6.726,580, de 26 de março de 2024, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - Metodologia / Convite às participantes:

No Protocolo, lê-se sobre o convite aos docentes, "o contato inicial será realizado via e-mail institucional que está disponível na página do PPGEL". Em atendimento ao Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e ao Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, o CEP/UFU adverte às pesquisadoras para assegurar que o documento "Convite" seja enviado por e-mail contendo um remetente e um destinatário, ou na forma de cópia oculta (Cco). Informar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - "A conduta das pesquisadoras para sanar a pendência referente ao envio do convite via e-mail foi inserir no Projeto Detalhado e no Formulário da Plataforma Brasil a seguinte informação: "O convite será encaminhado individualmente com um remetente e um destinatário, ou na forma de cópia oculta (Cco) para garantir o anonimato dos possíveis participantes de pesquisa"."

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 2 - População vulnerável:

No protocolo, lê-se: "Estima-se a possibilidade de participação de cinco (05) alunos surdos do curso de doutorado acadêmico e dez (10) dos seus respectivos professores", o CEP/UFU solicita esclarecer se as pesquisadoras são professoras dos alunos participantes.

Se sim, tal ou tais aluno(s) é(são) considerado(s) população vulnerável. Portanto, segundo a Resolução nº 510/2016, Art. 20., "O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa". O CEP/UFU solicita que a etapa de abordagem/recrutamento, o processo de consentimento e a condução da etapa de coleta de dados devem ocorrer por outro membro da equipe de pesquisa, que não apresente essa relação "aluno X professor". Adequar no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no TCLE.

RESPOSTA - As adequações no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no TCLE foram realizadas de acordo com as orientações supracitadas. Dessa forma, foi inserida a seguinte informação: "O processo de consentimento e a condução da etapa de coleta de dados serão realizados pela assistente de pesquisa que não apresenta relação "aluno X professor" com os discentes surdos possíveis participantes de pesquisa"."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 3 - Critérios de Inclusão e de Exclusão:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

Nos itens Critérios de Inclusão e Critérios de Exclusão estão escritos no Projeto Detalhado e não consta no Formulário Plataforma Brasil. O CEP/UFU solicita às pesquisadoras para adequar no Formulário Plataforma Brasil.

RESPOSTA - "Conforme solicitado, os Critérios de Inclusão e Critérios de Exclusão foram inseridos no Formulário Plataforma Brasil."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 4 - Orçamento:

No TCLE lê-se: "Caso haja a necessidade de seu deslocamento, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa. Nesse caso, será acordado entre as partes, sendo que você poderá ou não aceitar esse deslocamento". O CEP/UFU adverte que as despesas com transporte precisam ser incluídas no Orçamento. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - "As despesas com transporte foram incluídas no Orçamento do Formulário Plataforma Brasil e do Projeto Detalhado".

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo estão: Formulário Plataforma Brasil nº 2292981 (pdf) atualizado e Projeto Detalhado atualizado (pdf), postados 26/04/2024; Folha de Rosto assinada pelo Diretor do Instituto de Letras e Linguística da UFU, postada 26/2/2024; TCLE para docentes, atualizado (pdf) e TCLE para discentes surdos, atualizado (pdf), postados 26/04/2024; Termo de Compromisso e Confidencialidade da Equipe Executora, assinado (pdf), postado 25/02/2024; Instrumento da coleta de dados para alunos e Instrumento da coleta de dados para professores, postados 25/02/2024; Lattes de Leticia de Sousa Leite, última atualização em 02/03/2024; Lattes de Eliamar Godoi, última atualização em 26/07/2023. Não conta: Termo de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.634.431

Anuência da Instituição coparticipante, ILEL; não tem Termo de Retirada de Consentimento e de Dados da Pesquisa, mas tem a informação aos participantes no TCLE.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 6.726.580, de 26 de março de 2024, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: NOVEMBRO/2024.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.634.431

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2292981.pdf | 26/04/2024 20:41:59 | | Aceito |

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.834.431

| | | | | |
|---|--|---------------------|------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_consentimento_livre_esclarecido_docentes_atualizado_PB_6726580.pdf | 26/04/2024 20:35:14 | LETICIA DE SOUSA LEITE | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_consentimento_livre_esclarecido_discentes_surdos_atualizado_PB_6726580.pdf | 26/04/2024 20:34:50 | LETICIA DE SOUSA LEITE | Aceito |
| Outros | Resposta_PARECER_CONSUBSTANCIA DO CEP_6726580.pdf | 26/04/2024 19:23:26 | LETICIA DE SOUSA LEITE | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_doutorado_Leticia_de_Sousa_Leite_atualizado_Parecer_6726580.pdf | 26/04/2024 19:20:04 | LETICIA DE SOUSA LEITE | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_doutorado_Leticia_de_Sousa_Leite.pdf | 28/02/2024 20:03:41 | Eliamar Godoi | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_consentimento_livre_esclarecido_docentes.pdf | 28/02/2024 20:03:16 | Eliamar Godoi | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_consentimento_livre_esclarecido_discentes_surdos.pdf | 28/02/2024 20:03:05 | Eliamar Godoi | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 26/02/2024 14:54:15 | LETICIA DE SOUSA LEITE | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_consentimento_livre_esclarecido.pdf | 25/02/2024 13:22:02 | Eliamar Godoi | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_doutorado_Leticia_de_Sousa_Leite.pdf | 25/02/2024 13:13:35 | Eliamar Godoi | Aceito |
| Outros | Termo_compromisso_equipe_executora.pdf | 25/02/2024 13:07:30 | Eliamar Godoi | Aceito |
| Outros | Instrumento_coleta_de_dados_professores.pdf | 25/02/2024 13:06:29 | Eliamar Godoi | Aceito |
| Outros | Instrumento_coleta_de_dados_alunos.pdf | 25/02/2024 13:06:19 | Eliamar Godoi | Aceito |
| Outros | Curriculo_Lattes_da_Equipe_Executora.docx | 25/02/2024 13:04:31 | Eliamar Godoi | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto.pdf | 25/02/2024 13:02:12 | Eliamar Godoi | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.634.431

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 20 de Maio de 2024

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da Pós-Graduação” sob a responsabilidade das pesquisadoras Leticia de Sousa Leite e Eliamar Godoi. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da Pós-Graduação. O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelas pesquisadoras Leticia de Sousa Leite e Eliamar Godoi que irão aplicar o Termo de 10/06/2024 a 14/06/2024 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia – MG. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você responderá a um questionário, com questões fechadas e abertas, com tempo de duração de no máximo vinte minutos. Caso haja a necessidade de seu deslocamento, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa. Nesse caso, será acordado entre as partes, sendo que você poderá ou não aceitar esse deslocamento. Nós, pesquisadores, atenderemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os questionários originais serão mantidos mesmo depois de transcritos, sendo tomadas as medidas possíveis e cabíveis para a manutenção do sigilo por tempo indeterminado. É compromisso do(a) pesquisador(a) responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Após o depósito no Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, a pesquisa será encaminhada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos divulgar para os corpos docente e discente, bem como para toda a comunidade científica. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, já que as informações referentes aos participantes desta pesquisa (como por exemplo, o nome e informações pessoais) serão confidenciais e os dados serão agrupados, levando em conta apenas as respostas ao questionário. O único risco que os participantes voluntários da pesquisa poderão correr é o de serem identificados. Este risco poderá ser evitado a partir da conduta dos pesquisadores que farão de tudo para garantir o anonimato dos participantes. A equipe garante aos que se dispuserem a participar do estudo que não serão identificados em nenhum momento da pesquisa. Comprometemo-nos a tratá-los apenas como participantes de pesquisa que ocupam a posição de professores e de alunos surdos no curso de Doutorado acadêmico em Estudos Linguísticos, e jamais como indivíduos, dos quais não denotaremos nenhum aspecto que possa revelar suas identidades. Qualquer participante poderá a qualquer tempo desistir da pesquisa e caso isto ocorra, não sofrerá dano algum, nem qualquer atitude de intimidação ou ato de constrangimento. O sigilo será garantido mesmo com a publicação dos resultados obtidos. Os benefícios que serão possibilitados aos participantes estão ligados às reflexões acerca dos processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da pós-graduação. Os resultados deste trabalho inédito poderão contribuir para o aprofundamento de novas discussões sobre esta temática pungente na educação de surdos. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as).** Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Leticia de Sousa Leite, telefone (34) 3239-4577, e/ou com Eliamar Godoi, telefone (34) 3239-4162, Universidade Federal de Uberlândia UFU- Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bairro Santa Mônica, CEP 38.400-902, Uberlândia – MG. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Para obter orientações quanto aos direitos dos(as) participantes de pesquisa, acesse a cartilha disponível no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Para obter orientações quanto aos direitos dos(as) participantes de pesquisa, acesse a cartilha disponível no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

ANEXO C – Questionário de pesquisa - professores

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa *Processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da Pós-Graduação* em que investigo como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados aos discentes surdos do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Concordando em respondê-las, você estará colaborando tanto com essa pesquisa quanto com os estudos na área de avaliação da aprendizagem de surdos na Pós-Graduação.

1) Qual componente curricular ministrou para discente(s) surdo(s)?

2) Recebeu com antecedência, pela Coordenação do PPGEL, a informação de que haveria discente(s) surdo(s) na turma?

Sim Não

3) A presença de aluno(a) surdo(a) na sala de aula influenciou algum momento de adaptação, readaptação de atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular a fim de contemplar a sua condição linguística?

Sim Não

Em caso afirmativo, como?

4) No primeiro 1º dia de aula costuma apresentar o plano de avaliação desenvolvido durante o semestre ou é discutido/negociado com a turma?

É discutido/negociado com a turma

Apresento o plano de aula que será desenvolvido durante o semestre

5) Assinale as alternativas que melhor contemplem as perguntas apresentadas no quadro a seguir, sendo:

A – Frequentemente B – Algumas vezes C – Raramente D – Nunca

| Sobre estratégias didáticas e metodológicas aplicadas ao ensino de alunos surdos: | | A | B | C | D |
|--|--|----------|----------|----------|----------|
| a | Desenvolve alguma atividade avaliativa de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno em relação ao conteúdo a ser aplicado no semestre? | | | | |
| b | Frequência a qual aplica provas individuais e sem consulta? | | | | |
| c | Aplica avaliações com a finalidade de corrigir eventuais dificuldades e/ou obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem? | | | | |
| d | Partilha o poder de avaliar com os alunos? | | | | |
| e | Permite a refeição de provas e/ou atividades avaliativas? | | | | |
| f | Esclarece os objetivos propostos que se espera que os alunos alcancem referente ao conteúdo e à avaliação? | | | | |
| g | Com que frequência você permite que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação? | | | | |
| h | Adota mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras registrados em vídeo? | | | | |

6) Aponte os tipos de avaliação que foram aplicados ao(s) aluno(s) surdo(s) considerando sua especificidade. (Pode marcar mais de um item)

- () O(a) aluno(a) surdo(a) pôde apresentar suas atividades avaliativas em Libras.
- () Foram adotados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras que foram registrados em vídeos e outros meios eletrônicos e tecnológicos.
- () O(a) aluno(a) surdo(a) pôde produzir texto em atividades avaliativas utilizando a interlíngua.
- () O(a) aluno(a) surdo(a) teve correção das atividades avaliativas e provas escritas que valorizasse o aspecto semântico e que reconhecesse a sua singularidade linguística.

7) Aponte outros tipos de avaliação que foram aplicados ao(s) aluno(s) surdo(s) ao encontro de suas necessidades linguísticas. (Pode marcar mais de um item)

- () O(a) aluno(a) surdo(a) pôde entregar atividades avaliativas em Libras registradas em vídeo.
- () O(a) aluno(a) surdo(a) teve prazo estendido na entrega das atividades avaliativas
- () O(a) aluno(a) surdo(a) teve as atividades avaliativas traduzidas / interpretadas por intérpretes.
- () O(a) aluno(a) surdo(a) teve aulas e atividades avaliativas em que foram empregados recursos visuais (gravuras, imagens e vídeos com legendagem e/ou acessível em Libras)

8) Foi realizado algum tipo de orientação para o(a) aluno(a) surdo(a) após correção e entrega dos resultados das atividades avaliativas?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, foi notada alguma alteração/evolução na aprendizagem e desempenho do(a) aluno(a) surdo(a)? Explique.

9) Considerando a Divisão de Acessibilidade e Inclusão - DACIN da UFU, você buscou algum tipo de acompanhamento no sentido de propiciar condições de acessibilidade ao(s) aluno(s) surdo(s) no decorrer da disciplina?

- Monitoria Adaptação de material didático Tradução de textos para a Libras
 Serviço de interpretação de Libras na sala regular de ensino (Profissional Intérprete)
 Orientação na acolhida do(a) aluno(a) surdo(a) na sala regular de ensino
 Transposição / Tradução da interlíngua para a Língua Portuguesa

10) Quanto à avaliação da aprendizagem do(s) aluno(s) surdo(s), como os resultados das atividades avaliativas aplicadas impactaram/refletiram/influenciaram em sua prática de ensino e no plano de avaliação?

11) Há alguma informação, questionamento, consideração, opinião, sugestão ou críticas em relação ao processo de avaliação que você desenvolve que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada por sua colaboração!

Letícia de Sousa Leite