



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CCHLA – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROLING – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**SORAYA GONÇALVES CELESTINO DA SILVA**

**AVALIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO, experiências  
em escolas públicas municipais de Pernambuco.**

**João Pessoa - PB**

**2015**

**SORAYA GONÇALVES CELESTINO DA SILVA**

**AVALIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO,  
experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB para obtenção do título de Mestra em Linguística e Ensino, na Linha de Pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>: Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

**João Pessoa – PB**

**2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

S586a Silva, Soraya Gonçalves Celestino da.  
Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo:  
experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco  
/ Soraya Gonçalves Celestino da Silva.- João Pessoa, 2015.  
127f.  
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA  
1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Atividades de  
aprendizagem. 4. Aluno surdo. 5. Produção textual.  
6. Língua portuguesa - aluno surdo - avaliação.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

**AVALIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO, experiências  
em escolas públicas municipais de Pernambuco.**

**SORAYA GONÇALVES CELESTINO DA SILVA**

Orientadora: Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação  
em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba -  
UFPB, como parte dos requisitos necessários à obtenção  
do título de Mestra em Linguística e Ensino.

Aprovada por:

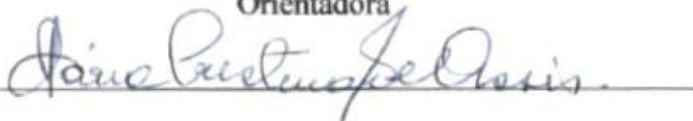
BANCA EXAMINADORA



---


Presidente, Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria

Orientadora



Profa. Dra. Maria Cristina de Assis

Examinadora



Profa. Dra. Isabelle Cahino Delgado

Examinadora



---

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Suplente

**João Pessoa  
2015**

"A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora."

**(Alfredo Goldback)**

*Dedico este trabalho ao meu marido Jaerson, que partilha comigo todos os momentos da minha vida, pela paciência e companheirismo durante este período. Seu constante apoio e incentivo me inspiram a continuar galgando profissionalmente novos degraus.*

## **AGRADECIMENTOS**

Deus, pois, sem sua ajuda, nada teria sido possível.

Aos meus pais Gonçalves e Marinalva, pela confiança e apoio, e meus familiares, que partilham comigo todos os momentos da minha vida, caminhada e realizações.

Ao meu esposo Jaerson e filhos, Lucas e Caio, e às minhas netas Clarisse e Lara pelo apoio e palavras de otimismo durante todo o curso do mestrado.

A Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, minha orientadora, por seu exemplo de humildade e competência profissional e pelos momentos de escuta e contribuições, no desenvolvimento deste trabalho, minha profunda admiração e reconhecimento.

Agradeço aos Doutores/Doutoras: Erivaldo Pereira, Roseane Nicolau, Mônica Mano, Juliene Pedrosa, Regina Celi M. Pereira, Socorro Cláudia, Ana Cristina Aldrigue, Denílson Matos, Marianne Cavalcante e Evangelina Faria, que estiveram diretamente oferecendo parte de seus conhecimentos para sermos capazes de algo melhor. E ao Prof. Dr. Dermeval da Hora que sempre esteve à frente de todo o processo.

Às Profas. Dras. Maria Cristina de Assis e Isabelle Cahino Delgado por aceitar o convite para participar da análise deste trabalho, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições.

A Vera Lima, secretária! Que sempre nos atende com competência, responsabilidade, respeito sem esquecer o carinho que nos dedica com sua alegria que nos contagia.

Aos meus colegas de mestrado, em especial aos da Van pelas palavras de carinho que elevavam nossa autoestima, e um muito obrigada ao motorista Paulo pelo seu compromisso e responsabilidade para com todos.

Aos professores, coordenadores e diretores das escolas pesquisadas, pela solidariedade em me acolher, abrir espaço para a pesquisa e discutir comigo questões específicas referentes a este estudo. Meus agradecimentos pelo apoio e colaboração.

Especial agradecimento aos alunos surdos e ouvintes que participaram, pois sem vocês este trabalho não poderia se realizar;

A todas e todos quantos direta ou indiretamente, ajudaram-me a chegar até aqui.

Muito obrigada.

## RESUMO

Este trabalho discorre sobre a avaliação da Língua Portuguesa para o aluno surdo, experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco. Sabemos que a educação do surdo passou por um grande processo evolutivo até chegar aos dias de hoje, vê-se um avanço na legislação, o aporte que assegura a presença do intérprete em sala de aula e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1). Em relação ao processo avaliativo a lei garante-lhes uma avaliação diferenciada, e ao professor concerne elaborar estratégias para atender a especificidade desses alunos. Nesse sentido, elegemos como objetivo geral analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos. Nessa direção, nossa pesquisa tem como base teórica alguns estudiosos que falam sobre a avaliação, tais como: Brasil (1996, 1997, 2003, 2005, 2006); Both (2012); Demo (2010); Hoffmann (1994, 2009, 2013, 2014); Luckesi (1992, 1996); Perrenoud (1999); e enquanto aqueles que defendem a Língua Portuguesa como L2, nos apoiamos em Brochado (2003) e Krashen (1995); Freire (1998); Quadros (1997, 2006, 2011) e Skliar (1997); e para os que defendem a avaliação da L2: Bolsanello e Ross (2005); Russel & Airasian (2014); Thomas e Klein (2009), dentre outros. Como metodologia elegemos um estudo embasado na abordagem qualitativa interpretativa de caráter descritivo, tivemos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professores de sala regular e produção textual de alunos surdos e ouvintes. Na análise dos dados utilizamos a análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Os sujeitos da pesquisa foram três professores de Língua Portuguesa, distribuídos em três turmas regulares do 5º ano do Ensino Fundamental, um em Olinda e dois em Paulista. Além disso, tivemos três alunos surdos, na faixa etária de 12 a 17 anos e três alunos ouvintes. Os resultados das entrevistas da pesquisa apontaram que a maioria dos professores, apesar de afirmarem que utilizam adaptações nas atividades dos alunos surdos, como estratégias, sentem dificuldades em avaliar uma turma inclusiva e se definem como sendo despreparados. As análises das produções textuais dos alunos surdos e ouvintes indicam que as concepções e estratégias de avaliação utilizadas na sala inclusiva, em sua maioria, estão pautadas na concepção do ensino da Língua Portuguesa como L1 e seu tipo ainda é somativa, já às estratégias para aplicação da avaliação dos alunos surdos se restringem a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Palavras-chave:** Aluno Surdo, Produção Textual, Avaliação.



## ABSTRACT

This paper discusses the evaluation of the Portuguese Language for the Deaf student experiences in public schools in Pernambuco. We know that deaf education underwent a major evolutionary process to get to today, we see a breakthrough in the legislation, the contribution that ensures the presence of the interpreter in the classroom and recognition of Brazilian Sign Language (LIBRAS) as a first language (L1). Regarding the evaluation process the law guarantees them a differentiated assessment, and the teacher concerned to develop strategies to meet the specificity of these students. In this sense, we chose as a general objective to analyze the concepts and strategies used by teachers of the municipal public education system of Olinda and Paulista for the evaluation of deaf students. In this direction, our research is theoretical basis some scholars who talk about the assessment, such as Brazil ( 1996, 1997 , 2003, 2005 , 2006) ; Both ( 2012) ; Demo ( 2010) ; Hoffmann (1994, 2009 , 2013 , 2014) ; Luckesi ( 1992, 1996 ) ; Perrenoud (1999 ) ; and while those who defend the Portuguese as L2, support us in Brochado (2003) and Krashen (1995); Freire (1998 ) ; Quadros (1997 , 2006 , 2011) and Skliar (1997 ) ; and those who advocate the evaluation of L2 : Bolsanello and Ross (2005); Russell & Airasian (2014) ; Thomas and Klein (2009 ) , among others. The methodology elected a grounded study in the interpretative qualitative descriptive character, had as data collection instruments semi-structured interviews with regular classroom teachers and textual production of deaf students and listeners. In analyzing the data, we analyzed the content from the perspective of Bardin (2011). The study subjects were three teachers of Portuguese Language, distributed in three regular classes from the 5th year of elementary school, one in Olinda and two in Paulista. In addition, we had three deaf students, aged 12-17 years and three hearing students. The results of the survey respondents indicated that most teachers, despite their claim of using adaptations in the activities of deaf students, as strategies, they experience difficulties in evaluating an inclusive class and define themselves as being unprepared. The analysis of the textual productions of deaf students and listeners indicate that the mostly concepts and evaluation strategies used in inclusive room are guided by the conception of the teaching of Portuguese as L1 and its type is still summative, as the strategies for application the evaluation of deaf students are restricted to the Educational Service Specialized room (ESA).

**Keywords:** Deaf Student, Text Production, Evaluation.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 01 – Quantitativo de Escolas no Município de Olinda.....</b>	<b>26</b>
<b>Tabela 02 – Quantitativo de Alunos distribuídos nas Escolas de Olinda.....</b>	<b>26</b>
<b>Tabela 03 – Quantidade de Profissionais envolvidos na Educação de Surdos de Olinda.....</b>	<b>27</b>
<b>Tabela 04 – Quantitativo de Escolas no Município de Paulista.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabela 05 – Quantitativo de Alunos distribuídos nas Escolas de Paulista.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabela 06 – Quantidade de Profissionais envolvidos na Educação de Surdos de Paulista.....</b>	<b>30</b>
<b>Tabela 07 – Quantitativo de alunos surdos na sua sala regular .....</b>	<b>.68</b>
<b>Tabela 08 – O professor conhece a estrutura da Língua de Sinais .....</b>	<b>69</b>
<b>Tabela 09 – Como os professores avaliam os alunos surdos .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 10 – Estratégias utilizadas para avaliar o aluno surdo .....</b>	<b>71</b>
<b>Tabela 11 – Parâmetros utilizados para avaliar textos de alunos surdos e ouvintes.....</b>	<b>72</b>
<b>Tabela 12 - Como o professor se autodefine como avaliador da produção textual do surdo.....</b>	<b>73</b>

### **LISTA DE QUADROS:**

<b>Quadro 1 – Comparação entre avaliações formativas e somativas .....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 2 – Estratégias e procedimentos para a avaliação da aprendizagem escolar do aluno surdo .....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 3 – Aquisição e aprendizagem de L2 .....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 4 - Estágios de interlíngua em surdos.....</b>	<b>59</b>

### **LISTA DE FIGURAS:**

<b>Figura1- Representação do processo de aquisição.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 2 - Aquisição e aprendizagem em segunda língua.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 3 – Fotos do aluno ASA 2 na SRM produzindo a fábula.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 4 – Foto do aluno AS2 na SRM produzindo a logomarca .....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 5 - Foto do aluno ASP 3 na atividade de produção de texto na SEM.....</b>	<b>84</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

### **SIGLAS:**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização

**ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica

**COPERVE** – Comissão Permanente do Vestibular

**CPC** - Conceito Preliminar do curso

**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**EUA** – Estados Unidos da América

**FENEIS** - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

**IES** - Instituições de Ensino Superior

**IL** – Interlíngua

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos

**L1** - Primeira Língua

**L2** - Segunda Língua

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**Libras** - Língua Brasileira de Sinais

**LP** – Língua Portuguesa

**MEC** - Ministério da Educação

**PAE** – Projeto de Alternativas Educacionais

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PNAIC** – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNI** – Programa Nacional de Educação Infantil

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEPE** – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**SISUTEC** – Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

**SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais

**SVO** – Sujeito, verbo e objeto

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

**UFSC** – Universidade Federal de Pernambuco

### **ABREVIATURAS:**

**E1** – Escola Pública Municipal de Olinda

**E2** – Escola Pública Municipal de Paulista

**ASF1** – Aluno Surdo do Município de Olinda

**ASA2** – Aluno Surdo do Município de Paulista

**ASP3** – Aluno Surdo do Município de Paulista

**AOR4** – Aluno Ouvinte do Município de Olinda

**AOCS** – Aluno Ouvinte do Município de Paulista

**AOL6** – Aluno Ouvinte do Município de Paulista

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
1.1 – História da Educação de Surdos no Mundo .....	19
1.2 História da Educação de Surdos no Brasil.....	23
1.3 A educação de Surdos nos municípios de Olinda e Paulista .....	25
1.3.1 Município de Olinda .....	25
1.3.2 Município de Paulista .....	28
1.4 Avaliação em suas diversas perspectivas .....	30
1.4.1. A avaliação e sua evolução.....	35
1.4.2. Avaliação Tradicional ou Somativa.....	35
1.4.3. Avaliação Formativa ou Processual.....	37
1.5 Avaliação no discurso oficial.....	41
1.5.1. Avaliação da Língua Portuguesa como L2 .....	47
1.5.2. Aquisição da Língua Portuguesa como L2 para o surdo .....	53
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>63</b>
2.1. Método da Pesquisa.....	63
2.2. Constituição do <i>corpus</i> .....	64
2.3 Sujeitos da pesquisa .....	64
2.3.1. Perfil do ASF 1.....	65
2.3.2. Perfil do ASA 2 .....	65
2.3.3. Perfil do ASP 3.....	65
2.4. Instrumento da pesquisa .....	65
2.5. Procedimentos para a construção dos dados.....	66
2.6. Procedimentos para análise dos dados.....	67
<b>3. ANÁLISE .....</b>	<b>68</b>
3.1. Análise dos dados .....	68
3.1.1. Discussão e análise dos dados das entrevistas: .....	68

3.1.2. Discursão e análise das produções de textos .....	74
3.1.2.1. Escola E1 do município de Olinda .....	74
3.1.2.1. Escola E2 do município de Paulista .....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS .....	92
APÊNDICE 1 .....	97
APÊNDICE 2 .....	99
APÊNDICE 3 .....	101
APÊNDICE 4 .....	102
ANEXOS 1 .....	110
ANEXOS 2 .....	113
ANEXOS 3 .....	116
ANEXOS 4 .....	122

## INTRODUÇÃO

As propostas educacionais para os (as) alunos (as) surdos (as)<sup>1</sup>, objetivam o desenvolvimento pleno de suas capacidades, e a educação bilíngue propõe o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua materna ou primeira língua (L1) e base para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2).

A situação da educação dos surdos é tema preocupante devido às suas dificuldades e limitações, e as práticas escolares têm nos mostrado que, ao final da escolarização básica os alunos surdos, na grande maioria, apresentam dificuldade de ler e escrever com desenvoltura e competência.

Quando se reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem, destaca-se a avaliação como ferramenta de análise eficaz e eficiente da prática de ensino. A avaliação possibilita a promoção do processo de ensino, preservando ou reconduzindo as atividades didáticas, redefinições dos objetivos, adequações de conteúdos e materiais, e escolha da metodologia aplicada na prática de ensino. Podendo, portanto, ser aplicada com alunos ouvintes e/ou surdos.

Esta pesquisa parte do interesse na área da surdez que esteve sempre presente em minha trajetória acadêmica desde a graduação em Pedagogia, na especialização em Educação Especial, e estendeu-se à profissional, como professora do AEE, na sala de recursos multifuncionais, atuando na educação de surdos. Nesse intermédio, tenho convivido com inúmeros questionamentos relacionados às situações linguísticas, culturais e pedagógicas dos surdos, para os quais procuro respostas nas discussões acadêmicas, em congressos e simpósios.

Atualmente no Mestrado de Linguística e Ensino, tenho procurado aprofundar conhecimentos em um tema que, em mim, provoca inquietação, “a avaliação da Língua Portuguesa para o aluno surdo”. Tema esse que, durante as discussões de planejamento da disciplina de Língua Portuguesa, gera sempre muito desconforto aos professores, por se sentirem despreparados para enfrentar as dificuldades em sala de aula e avaliar tais alunos. Essa realidade me remete à política dos municípios em relação à educação dos alunos surdos, visto que estão longe de alcançarem o que determina o Decreto 5.626/05 no seu Capítulo VI

---

<sup>1</sup> Daqui em diante nomeados apenas como alunos surdos.

Art. 22 e 23 a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva em escolas e classe de educação bilíngue, com professores bilíngues da educação infantil aos iniciais do ensino fundamental, como também por toda educação básica proporcionar a esses alunos os serviços de intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e outros espaços educacionais.

Encontramos muita dificuldade para fazer o aporte teórico: o que se torna visível é a restrita produção bibliográfica que converge para questão da avaliação da língua portuguesa no contexto da educação de surdos, esse tema é escasso em literaturas, nas bibliotecas e até no âmbito acadêmico. No entanto, em relação à avaliação da Libras é um tema mais debatido e a literatura mais ampla, mas esse desafio, também, serviu de estímulo para minha pesquisa.

Ao eleger como objeto de pesquisa a avaliação da produção textual do surdo, levantamos algumas questões para serem observadas nesse estudo: há estratégias diferenciadas para a avaliação de texto escrito pelo aluno surdo? Existem adequações nas atividades avaliativas da Língua Portuguesa para alunos surdos? Essas questões nortearão a discussão do nosso trabalho, para respondê-las, essa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Olinda e Paulista.

Percebemos que a avaliação passou por um processo de mudanças. No passado, a avaliação era usada como instrumento para classificar e rotular os alunos. A prova servia como ameaça à turma e como diagnóstico. Contribui Hoffmann (2013, p. 36) ao afirmar que “a avaliação configura-se gradativamente mais problemática na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores”. Felizmente, esse modelo foi ultrapassado e a avaliação é vista, atualmente, como uma ferramenta à disposição dos professores para alcançar o objetivo principal da escola que é o de fazer com que todos os alunos aprendam. Ainda corrobora o autor ao dizer que “a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhor aprendizagem”.

No caso da avaliação do aluno surdo existe uma polêmica por parte dos professores, devendo-se levar em consideração o preconceito e ignorância de muitos que, em uma atitude de resistência à inclusão, negam-se a incorporar à sua prática qualquer conteúdo, metodologia ou recursos educacionais para os quais, segundo afirmam, não tenham sido preparados em suas formações, a inicial e a continuada.

Desta forma, a avaliação frequentemente tem sido usada como “instrumento de discriminação e, no limite, da exclusão. Neste caso, ela funciona como julgamento, desembocando em vereditos sobre o desempenho humano”, afirma Romão (2005, p. 96).



O que me chamou a atenção foi o atraso escolar da maioria dos alunos surdos e a falta de interação com o professor ouvinte na sala de aula, o que deve ser decorrente da falta de uma língua comum, para que ocorra o processo de aquisição da escrita da Língua Portuguesa pelos surdos. Pressuponho que o professor ao avaliar a produção textual do aluno surdo, não leve em consideração as peculiaridades linguísticas desses alunos.

Assim, a forma de escrever dos surdos reflete sua percepção visual de mundo e como suas experiências cognitivas são organizadas. Parto da seguinte hipótese: a Libras (L1) servirá como base para aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), e influenciará a sua produção textual, necessitando assim, de uma avaliação diferenciada.

Essa pesquisa traz como objetivo principal analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos. Elencamos como objetivos específicos: aprofundar o conhecimento sobre avaliação da escrita do aluno surdo; verificar se há adequações nas atividades avaliativas dos alunos surdos elaboradas pelos professores; examinar os *corpora* de textos escritos dos alunos surdos e ouvintes avaliados pelos professores; analisar as estratégias utilizadas pelos professores na correção da produção textual, para surdos e ouvintes.

Nessa direção, nossa pesquisa tem como base teórica alguns estudiosos que falam sobre a avaliação, tais como: Brasil (1996, 1997, 2003, 2005, 2006); Both (2012); Demo (2010); Hoffmann (1994, 2009, 2013, 2014); Luckesi (1992, 1996); Perrenoud (1999); e enquanto aqueles que defendem a Língua Portuguesa como L2, nos apoiamos em Brochado (2003) e Krashen (1995); Freire (1998); Quadros (1997, 2006, 2011) e Skliar (1997); e para os que defendem a avaliação da L2: Bolsanello e Ross (2005); Russel & Airasian (2014); Thomas e Klein (2009), dentre outros.

O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo aborda a Fundamentação Teórica e está dividido da seguinte forma: História da Educação do Surdo no Mundo; História da Educação do Surdo no Brasil e a Educação do Surdo nos Municípios de Olinda e Paulista; Avaliação em suas Diversas Perspectivas; Avaliação e sua Evolução; Avaliação no Discurso Oficial; Avaliação do Português como L2; e a Aquisição da Língua Portuguesa como L2 para o Surdo. No segundo capítulo, a metodologia explica a abordagem desenvolvida para analisar as estratégias diferenciadas na avaliação da L2, que será aplicada em duas escolas públicas municipais de Olinda e Paulista, será considerado dois *corpora* formados por entrevistas com professores de alunos surdos inclusos e o levantamento do *corpora* das produções textuais de alunos surdos e ouvintes após correção avaliativa dos

professores. No terceiro e último capítulo apresentam as análises de dados compreendidos das discussões das entrevistas e das análises das produções textuais dos alunos surdos e ouvintes, priorizando a avaliação do professor nessa análise, foco deste trabalho.

Esperamos, com esse trabalho, poder contribuir de alguma forma para os estudos sobre a avaliação da Língua Portuguesa escrita do surdo, pois as pesquisas voltadas para esse tema ainda são restritas. Queremos também chamar a atenção dos professores, para repensar a respeito da avaliação de surdos inclusos em sala regular nas instituições escolares, de modo que ocorra uma ressignificação no ensino e na prática avaliativa de sala de aula.

# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 – História da Educação de Surdos no Mundo

Historicamente, antes e durante a Idade Média o surdo foi considerado como deficiente sensorial, motor e mental, vindo daí a expressão “surdo-mudo”, que significava ausência de audição e incapacidade para articular palavras. Devido a isso pensava-se que os surdos eram seres incapazes por não poderem falar, logo eles não pensavam, viviam segregados, eram excluídos da sociedade, privados de seus direitos básicos tais como: casar e herdar bens, comprometendo-lhes a sobrevivência.

A história dos surdos se concentra, em grande parte, em uma luta de séculos sobre as maneiras de superar uma herança de discriminação pela comunidade ouvinte e para oferecer melhores oportunidades para os deficientes auditivos. O idioma está no centro deste debate. Enquanto alguns validavam a língua de sinais como o método natural de comunicação e educação para surdos, outros acreditavam que os surdos deveriam aprender a língua falada e escrita, para que pudessem ser integrados com o resto da sociedade. Com o surgimento de inovações tecnológicas recentes, como o implante coclear, as questões da comunidade, a linguagem, a integração e a identidade dos surdos foram facilitadas.

Uma cronologia resumida do percurso desenvolvido pela educação dos surdos, desde a Antiguidade até os dias atuais pode ser observada a seguir, de acordo com Cabral (2001):

### **Antiguidade**

- No Egito, os surdos eram adorados como se fossem deuses, servindo de mediadores entre os deuses e os faraós, sendo temidos e respeitados pela população. Os sacerdotes tratavam as dores de ouvidos com preparados e soluções de variados produtos;
- Na China, eram lançados ao mar;
- Na Gália, eram sacrificados ao Deus Teutates;
- A Torá protege os surdos de serem amaldiçoados por outros, mas não lhes permite participar plenamente nos rituais do templo. Foram estabelecidas leis especiais sobre o casamento e a propriedade para surdos-mudos, mas não foram autorizados a serem testemunhas nos tribunais;
- (384 – 322 a.C.) - Os gregos antigos negavam educação aos surdos - o filósofo

Aristóteles considerava os surdos também mudos, e acreditava que a linguagem dava condição de humano para o indivíduo, sendo o surdo considerado não humano se não tivesse a linguagem. Sócrates afirmava que os surdos tinham que usar o gesto; Hipócrates, o pai da medicina, pensava que os fluidos formados no cérebro se escoavam pelo canal auditivo e formava purulência no ouvido;

- (345 – 550 d.C.) - Os primeiros cristãos viam a surdez como pecado - Santo Agostinho pregava que as crianças surdas são um sinal da ira de Deus pelos pecados de seus pais. Enquanto isso, monges beneditinos fazem votos de silêncio para melhor honrar a Deus. Para comunicar as informações necessárias, que desenvolvem a sua própria forma de linguagem de sinais.

### **Idade Média**

Na Idade Média a igreja condenava o infanticídio e atribuíam às causas sobrenaturais as anormalidades que as pessoas apresentavam, considerava que os surdos não podiam ser imortais, pois não podiam falar os sacramentos da igreja. Somente ao final da Idade Média iniciou-se um caminho para a educação do surdo: um professor se dedicava ao aluno e ensinava-o a falar, ler e escrever para que eles pudessem ter o direito de herdar os títulos e os bens familiares.

- (1443-1485) - O holandês Rodolfo Agrícola escreveu em *De Inventione Dialectica* a história de um surdo que aprendeu a escrever e mostrava os seus pensamentos, sendo esse o primeiro relato que testemunha a educação de uma pessoa surda.

### **Idade Moderna**

- (1501-1576) - A educação de surdos se desenvolve com o médico Gerônimo Cardano Itália, ensinou seu filho surdo usando um código de símbolos. E declarou que surdos poderiam ser ensinados a ler e a escrever sem a utilização da fala, ele utilizava sinais e linguagem escrita;
- (1520-1584) - Pedro Ponce de Leon, um monge espanhol beneditino, foi considerado o primeiro professor de surdos da história, ele utilizava sinais, treinamento de voz e

leitura labial. Sem destacar o fator de que, como ele cobrava em dinheiro por esse trabalho, os surdos pobres continuavam nas ruas, ainda sem educação e cultura;

- (1620) - Juan Pablo Bonet, um defensor da aprendizagem dos surdos da língua de sinais, publicou *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (O inventor da arte de ensinar o surdo a falar). Sendo considerado um dos mais antigos defensores do método oralista<sup>2</sup>, ensinando a leitura ao surdo, e por meio de manipulação de órgãos fonoarticulatórios ensinava a falar. O processo se iniciava pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronúncia dos sons das letras, depois às sílabas sem sentido, às palavras concretas e abstratas, para terminar com as estruturas gramaticais;
- (1616-1703) - Jonh Wallis escreveu o primeiro livro inglês sobre a educação do surdo na linha oral. Apesar de ser considerado elemento fundador do oralismo na Inglaterra, ele desistiu de ensinar os surdos a falar;
- (1760) - Criada a língua gestual francesa - um Abade francês, Charles-Michel de l'Épée, estabelece a primeira escola pública gratuita para surdos na França. De l'Épée tenta desenvolver uma ponte entre o mundo dos surdos e ouvintes através de um sistema de signos padronizados e ortografia datilológica;
- (1760) - Ao mesmo tempo, os educadores orais começam a dar passos na Espanha, Alemanha, França, Holanda e Inglaterra. Entre os professores orais de maior sucesso dos surdos está Samuel Heinicke, um educador alemão. Heinicke ensina aos alunos a fala, fazendo-os sentir a sua garganta enquanto ele fala; suas técnicas são chamadas de “o método alemão”;
- (1698-1774) - Johann Konrad Amman, médico, publica *Dissertation Speech*, o seu livro foi a semente para a construção do modelo alemão para a educação do surdo em nível institucional. Ele foi importante no movimento oralista alemão que estabelecia a crença na possibilidade de fala do indivíduo. Interessa-se pelo ensino de surdos e descobre que eles podem sentir as vibrações da voz quando colocava as mãos na garganta enquanto ensinava. Também utilizava os sinais e o alfabeto digital como instrumento para atingir a fala, abandonando-os quando não os consideravam mais necessários;

---

<sup>2</sup> Método oralista – [...] o oralismo é uma abordagem que visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando a língua oral (GOLDFELD, 1997).

- (1788) - Charles Michel de l'Épée publica um dicionário de língua de sinais francês. Fundador do Instituto Nacional para Surdos-mudos em Paris construiu um sistema baseado na língua de sinais, criando outros sinais para as palavras francesas. Ele ensinava os surdos a ler e a escrever qualquer texto de forma gramaticalmente correta.

### **Idade Contemporânea**

- (1817) - Primeira escola americana para Surdos Fundada - Thomas Hopkins Gallaudet, um americano interessado na educação dos surdos, viaja para a Europa, onde encontra o arcebispo Roche Sicard, o autor da “Teoria dos Signos” e sucessor de Épée. Sicard envia um de seus instrutores, Laurent Clerc, e o par funda a escola americana para surdos em Hartford, Connecticut;
- (1855) - Chega ao Brasil o professor Surdo francês chamado Eduard Huet (1822 – 1882), por solicitação de Dom Pedro II com o intuito de criar uma escola de surdos no país. No Rio de Janeiro, então, em 1857 fundou em 26 de Setembro o “Imperial Instituto de Surdos Mudos”, primeira escola de meninos surdos no país, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A data da fundação, hoje, é comemorada como o Dia Nacional do Surdo;
- (1880) - Na Itália realiza-se em Milão, o Congresso Internacional de Surdo Mudez, no qual foi definido como o mais adequado para a educação de surdo, o Método Oral, abolindo definitivamente o uso de sinais na educação de surdos;
- (1864) - Funciona a primeira faculdade para surdos fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, autorizada pelo Congresso americano e localizada em Washington (National Deaf-Mute College, atualmente Gallaudet University);
- (1796-1859) - Horace Mann e Samuel Howe (1801- 1876), este filantropo e adversário do uso de sinais influenciou Mann político e realizador de reformas na educação em geral nos EUA com base na visão oralista dos países germânicos, ele eliminou o uso de sinais no seu país. Vários educadores alemães haviam tentado a implantação de um modelo oralista sem a utilização de sinais e alguns deles concluíram que isso não era possível, o objetivo continuava sendo, neste país, a oralização do sujeito surdo, mas sem eliminar o uso de sinais. O relatório de Mann, fez com que o conselho da escola de Hartford enviasse um representante, Lewis Weld, à Europa para verificar a situação da educação do surdo em alguns países. De volta,

Weld concluiu que Mann não tinha razão e que não havia motivos para eliminar os sinais. Então sugeriu a realização de um treinamento de fala para os semissurdos e propôs também treinamento em leitura orofacial;

- (1847-1922) - Alexander Graham Bell um dos maiores defensores para a implantação do oralismo nos EUA;
- (1994) - É aprovado o direito de todas as crianças, com deficiência ou não, estarem inseridas em escolas de rede regular de ensino conforme a Declaração de Salamanca.

## 1.2 - História da Educação de Surdos no Brasil

Como vimos anteriormente e segundo Vasconcelos (1978, p.20) com o advento da República, a escola de surdos recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos-mudos e posteriormente, com os progressos alcançados na recuperação de surdos, transformou-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no qual se trabalhava o método combinado. Atualmente, um centro nacional de referência para o surdo. A data da fundação comemora-se o Dia do Surdo.

No Brasil, em 1986, o INES lançou o “Projeto de Alternativas Educacionais” (PAE). Um projeto de pesquisa que implantou a Comunicação Total<sup>3</sup>, que passou a utilizar diversos meios de comunicação tais como, próteses auditivas, leituras labiais, gestos manuais, expressões faciais e Libras. Por muitos anos essa foi a única instituição oficial que recebeu alunos surdos de todo o Brasil e de países da América Latina. Em 1951, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a instalação de cursos especializados para formação de professores. Segundo Rinaldi (1997, p.284) ainda, em 1951, foi criado o primeiro curso normal para professores (área de surdez) e no ano seguinte, a fundação do Jardim de Infância para crianças surdas no INES.

Na década seguinte, a partir das pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais e a educação de surdos das Professoras Linguistas Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes, respectivamente, o Bilinguismo<sup>4</sup> passou a ser difundido.

No dia 16 de maio de 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Entidade que trabalha em prol da sociedade surda garantindo a defesa

---

<sup>3</sup> Comunicação Total – é a utilização de qualquer recurso linguístico seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para propiciar a comunicação entre as pessoas surda (CICCIONE, 1990).

<sup>4</sup> Bilinguismo – é uma proposta de ensino por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa, (Quadro, 1997).

dos direitos linguísticos e culturais dessa população. A FENEIS propaga a importância da Língua Brasileira de Sinais como meio natural de comunicação das pessoas surdas. Possui também outros objetivos, como, por exemplo: a inclusão dos profissionais surdos no mercado de trabalho e realiza pesquisas para a sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes. Essas pesquisas resultaram na publicação dos livros: “Libras em Contexto – Livro/fita do estudante” e “Libras em Contexto – Livro/fita do Instrutor/Professor”. Esses materiais são publicados para a capacitação de instrutores surdos. Em 2001, em Brasília, foi oferecido um treinamento para 76 professores surdos, para atuarem na rede oficial de ensino do DF, experiência inédita do MEC.

No século XX, com o aumento do número de escolas para surdos no Brasil, surgiu o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre/RS), a Escola de Surdos de Vitória e várias outras, que assim como o INES, adotavam o método de comunicação oral determinado no Congresso de Milão. Até o início do século XXI, o sistema educacional brasileiro abrigava dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial. Na última década, nosso sistema escolar modificou-se com a proposta da educação inclusiva e um único tipo de escola foi adotado, a regular, que acolhe todos os alunos e oferta Apoio Educacional Especializado (AEE) com professores capacitados, no contra turno, em sala de recursos multifuncionais, para aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem pelo menos essa é a proposta que deve ser implantada nas escolas.

Assim como os romanos privavam os surdos que não podiam falar de seus direitos legais, no Brasil, podemos observar também este fato que teve uma duração até o ano de 2001, enquanto esteve vigente o antigo Código Civil Brasileiro, que considerava os surdos absolutamente incapazes. Apenas em janeiro de 2002, com a vigência do novo Código Civil Brasileiro, os surdos passaram a ser reconhecidos como plenamente capazes.

Os surdos do Brasil lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais- Libras, desde o final dos anos 1980. E em 1993, um Projeto de Lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação no âmbito federal. Porém, a partir de 1994, a comunidade surda passou a utilizar a Libras, como base legal da comunicação e expressão. O qual resultou na criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta. E por último, em 03 de setembro de 2010, a Lei nº 12.319 que oficializa o intérprete.



Skliar (1997, p. 271), considera que “a língua de sinais é uma língua plena, natural, não é um código artificial de comunicação e como tal deve ser pensada, é um direito dos surdos não uma concessão”.

No dia 27 de agosto de 2006, foi realizado o primeiro processo seletivo para ingresso no programa especial de Licenciatura em Letras – Libras, coordenado pela Comissão Permanente do Vestibular - COPERVE- da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), modalidade de ensino à distância. Foram oferecidas 500 vagas, distribuídas entre os polos de ensino de: Brasília, Goiânia, Fortaleza, Manaus, Rio de Janeiro, Salvador, Santa Maria, São Paulo, Florianópolis e Santa Catarina. No ano de 2008, a UFSC realizou o segundo processo seletivo para ingresso nos cursos de: Licenciatura em Letras – Libras e Bacharelado em Letras – Libras. Foram oferecidas 900 vagas. O aumento de vagas oferecidas, nesse segundo processo de seleção, foi devido à criação do curso de Bacharelado em Letras – Libras e à expansão dos polos de ensino. Em 2009, inicia-se o curso de licenciatura em Letras Libras na UFPB, através da EAD.

### **1.3 - A educação de Surdos nos municípios de Olinda e Paulista**

A educação é a sistematização de um conjunto de valores, ideias, princípios, conhecimentos teóricos e empíricos, baseados na cultura de uma sociedade, que agrega valores em diferentes fases do desenvolvimento sociocultural. Esta definição é importante para fazer uma abordagem diferenciada das escolas.

#### **1.3.1 Município de Olinda**

A Secretaria de Educação, em articulação com o Conselho Municipal de Educação, compete o planejamento, a coordenação e a execução da política municipal de educação, incumbindo-lhe ainda:

- I** – Ofertar educação pública, gratuita e de qualidade nos níveis e modalidades de competência municipal, segundo as necessidades dos municípios e a capacidade do município;
- II** – Ofertar educação física nas unidades da Rede Municipal de Ensino;
- III** – Desenvolver e fomentar atividades de educação musical no âmbito do Município;
- IV** – Administrar e manter as unidades da rede escolar do Município, garantindo as condições físicas e materiais para o desenvolvimento das atividades educacionais;

V – Ofertar merenda escolar de qualidade aos alunos da Rede Municipal de Educação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE OLINDA, 2015).

A secretaria de Educação de Olinda oferta e promove a educação nos diversos níveis e modalidades do processo ensino-aprendizagem, descritos a seguir: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, Educação Musical e o Pro-jovem. Nos quais todas as escolas trabalham com educação inclusiva.

O município oferta à sua população sessenta e três escolas distribuídas nos seus bairros, das quais oito estão localizadas na área rural. Agora veremos como o município atende seus alunos surdos.

**Tabela 01 – Quantitativo de Escolas no Município de Olinda**

ESCOLAS	QUANTIDADE DE ESCOLAS
Escolas Regulares Inclusivas	63
Escolas com Sala de Recursos Multifuncionais	15
Escolas com Intérprete	0
Escolas com Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE	15
Escolas com Alunos Surdos	8

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Os números de alunos especiais bem como dos surdos aumentaram no município depois que o MEC determinou o fechamento das salas especiais, os municípes surdos optaram por não se deslocarem para os municípios circunvizinhos.

**Tabela 02 – Quantitativo de Alunos distribuídos nas Escolas de Olinda**

ESPECIFICAÇÃO	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Alunos Regulares	22.000
Alunos Especiais	630
Alunos surdos	8

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

O número de alunos especiais atinge um percentual de 2,86% do total de alunos da rede, e sua distribuição nas escolas com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é uma média de quarenta e dois alunos por escolas. Desses 2,86% de alunos especiais, 1,27% são alunos surdos distribuídos em oito escolas.

**Tabela 03 – Quantidade de Profissionais envolvidos na Educação de Surdos de Olinda**

ESPECIFICAÇÕES	QUANTITATIVOS DE PROFISSIONAIS
Professor de AEE	26
Intérprete	0
Instrutor de Libras	0
Estagiários de Pedagogia e Psicologia	234
Estagiários de Libras	8

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Para atender a essa demanda de alunos especiais, o município investiu na contratação de estagiários da área e aumentou o número de professores do AEE com uma seleção interna. O município de Olinda necessita ter um olhar diferenciado para a educação de surdos, uma vez que temos oito surdos inclusos e nenhum instrutor de Libras, nem intérprete.

Os professores da SRM participaram de uma formação de Libras através de um convênio com a FACHO (Faculdade de Ciências Humanas de Olinda) de 2013, e depois disso não foi renovado o convênio, e os professores de sala regular que trabalham com esses alunos não foram contemplados. Em junho de 2013, a Missão Francesa esteve no Brasil e realizou exames de audiometria no Hospital Tricentenário junto à Prefeitura de Olinda através de uma ONG e doou 12 aparelhos auditivos aos alunos surdos da rede municipal naquela ocasião.

O departamento Divisão de Inclusão realiza, para os professores de SRM e estagiários, formação continuada que contempla todas as deficiências, como também reuniões mensais para acompanhamento e troca de experiências exitosas. Essas reuniões acontecem nas escolas com SRM, com o objetivo de que todos os professores do AEE possam acompanhar o trabalho desenvolvidos por seus colegas de trabalho, nessas salas, observando confecções de jogos, atividades adaptadas e adaptação de materiais escolas, em como formações e envolvimento da escola e familiares com a inclusão.

No Plano Nacional da Educação (PNE) do município em 2015, existe uma meta da educação inclusiva e as estratégias voltadas para educação de surdos, como veremos a seguir:

Meta:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados.

Estratégias:

- Contratar profissionais com curso de Libras e intérprete para apoiar os alunos surdos;
- Articular convênio com Instituições de Ensino Superior (IES) para oferecer curso de Libras e Braille para todos os professores e pessoas interessadas;
- Garantir aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) formação específica de Língua Portuguesa para surdos;
- Adequar os procedimentos pedagógicos e avaliativos que proporcionem uma aprendizagem mais significativa aos alunos com deficiências.

O município apresenta um diferencial que é a Revista eletrônica “Percepções”. É a revista interna e online da Secretaria de Educação de Olinda. Neste espaço, professores, diretores e funcionários poderão conversar e trocar ideias sobre os projetos desenvolvidos nas escolas, os assuntos do mundo contemporâneo e maneiras de repassá-los aos alunos, e as questões de âmbito cultural através da visão dos professores de Música. A ideia surgiu da necessidade de partilhar, enquanto rede, atividades e projetos das escolas. É também, um lugar onde os diretores podem contribuir com ideias e opiniões a respeito tanto do universo gestor, quanto do universo da educação. As principais notícias a respeito das atividades da Educação de Olinda, durante o mês, receberão destaque neste novo veículo, que tem a proposta de difundir projetos e fortalecer um esquema de trabalho integrado entre as escolas municipais juntamente à gestão.

### **1.3.2 - Município de Paulista**

A secretaria de Educação de Paulista tem as atribuições de coordenar e implementar a política educacional do município, além de difundir, ofertar e promover a educação com qualidade nos diversos níveis e modalidades do processo ensino-aprendizagem, descritos a

seguir: educação infantil, ensino fundamental I e II, educação de jovens e adultos, educação especial e o pro-jovem. Apenas, uma escola, a Escola Municipal José Firmino da Veiga, onde se formaram várias autoridades pernambucanas, oferece o ensino médio. Todas as escolas trabalham com educação inclusiva.

O município oferta à sua população sessenta e uma escolas distribuídas nos seus bairros, das quais três estão localizadas na área rural. Agora veremos como o município atende seus alunos surdos.

**Tabela 04 – Quantitativo de Escolas no Município de Paulista**

ESCOLAS	QUANTIDADE DE ESCOLAS
Escolas Regulares Inclusivas	61
Escolas com Sala de Recursos Multifuncionais	05
Escolas com Intérprete	08
Escolas com Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE	32
Escolas com Alunos Surdos	8

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Os números de alunos especiais bem como dos surdos aumentaram também no município de Paulista depois que o MEC determinou o fechamento das salas especiais, os municípios surdos optaram por não se deslocarem para os municípios circunvizinhos.

**Tabela 05 – Quantitativo de Alunos distribuídos nas Escolas de Paulista**

ESPECIFICAÇÃO	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Alunos Regulares	17.500
Alunos Especiais	300
Alunos surdos	14

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

O número de alunos especiais atinge um percentual de 1,71% do total de alunos da rede, e sua distribuição nas escolas com sala com professor do AEE dá uma média nove a dez alunos por professor do AEE. Desses 1,71% de alunos especiais 4,66% são alunos surdos distribuídos em oito escolas.

**Tabela 06 – Quantidade de Profissionais envolvidos na Educação de Surdos de Paulista**

<b>ESPECIFICAÇÕES</b>	<b>QUANTITATIVOS DE PROFISSIONAIS</b>
Professor de AEE	35
Interprete	3
Instrutor de Libras	0
Estagiários de Pedagogia	32
Cuidadores	38

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Para atender essa demanda de alunos especiais, aqui também, optaram por contratação de estagiários da área, profissionais especializados, cuidadores e aumentou o número de professores do AEE com uma seleção interna.

Como podemos ver o número de interprete é inferior ao quantitativo de alunos surdos nas escolas, o que nos mostra que ainda temos alunos sem assistência adequada, os três interpretes estão distribuídos em oito escolas, frequentando essas escolas duas vezes por semana, sabemos que o trabalho bem como a evolução escolar desses alunos fica comprometida, além disso, o município não trabalha com Instrutor de Libras.

A política do município em relação à educação de surdos está voltada para: a) a alfabetização desses alunos; b) uma formação que contemple todas as deficiências para os professores de sala regular e c) oficinas de Libras ministradas pelo interpretes para os professores do AEE e os estagiários de pedagogia, assim como cuidadores e professores de sala regular que tenham alunos surdos. E no PNE de 2015, foi solicitada a contratação de Intérprete de Libras através de um concurso.

#### **1.4 Avaliação em suas diversas perspectivas**

A avaliação é uma ação que orienta todas as experiências vivenciadas pelos seres humanos no transcorrer dos tempos. Dessa forma, a avaliação coloca o homem como criador dos procedimentos e códigos de conduta. Viana (2000, p. 22) colabora com a discussão ao dizer que “desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem [...] o homem observa; o homem julga, isto é, avaliar”.

Nas relações sociais, as atividades avaliativas são usadas como medida para adequar o indivíduo ao trabalho e ao exercício de diferentes papéis, na melhoria da qualidade de vida, elevação da autoestima e na valorização de iniciativas entre as pessoas. Neste sentido Sobrinho (2001, p. 35-36) afirma que:

[...] antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada a questões de escolhas, e a seleção social é tão “naturalmente” aderida a ela que passa como constituinte de sua essência [...].

A seleção social desde o início da civilização aparece como uma forma de avaliação natural como comungam desse pensamento os autores, Viana (2000) e Sobrinho (2001), e foi absorvida pela instituição escolar desde o seu surgimento, para verificar a aprendizagem.

No Brasil, formalmente, a avaliação foi introduzida pelos padres jesuítas, vindos do continente europeu, eles se dedicaram ao trabalho de catequese e posteriormente à educação, desenvolvimento da consciência crítica, social, e até mesmo, econômica. Os jesuítas inseriram a sistematização do *Ratio Studiorum* – Plano de Estudos dos Jesuítas em 1599. Esse plano, além do processo do ensino-aprendizagem, compreende aspectos pedagógicos, metodológicos, de técnicas de ensino e de avaliação, bem como normas disciplinares de comportamento, postura e de convivência.

Naquela época, o ensino percebia o educando como um ser participativo, preocupado com o mundo e o seu meio social. França (1952, p. 52) destaca que o *Ratio Studiorum* enfatiza que “educar não é formar um homem absoluto intemporal, é preparar o homem concreto para viver no cenário deste mundo”. Através deste modelo, os jesuítas objetivaram um ensino eficiente por meio do rigor e a constituição de uma supremacia católica. Preparavam-se sessões solenes compostas de bancas examinadoras e divulgação pública dos resultados das provas e exames.

No século XX, o educador norte americano Tyler criou a terminologia “avaliação da aprendizagem”, entretanto, no Brasil a prática permaneceu baseada em provas e exames. Both (2012) afirma que avaliar e verificar são componentes de um mesmo processo de ensino-aprendizagem e que se manifestam sobre diversas formas...

[...] enquanto a avaliação atua sob aspectos mais processuais, a verificação envolve principalmente valores numéricos. No entanto, isso não significa

que duas formas de avaliação sejam totalmente antagônicas academicamente, a sua interação operacional é bem possível, uma vez que valores qualitativos ajudam a explicar fatores quantitativos. (BOTH. 2012, pp.40-41)

Essa condição de composição entre avaliação e verificação se consolida do ponto de vista de aplicação e conceitual. Enquanto que a avaliação se caracteriza pela dinâmica, construção e acompanha o desenvolvimento crescente do aluno ao longo de todo percurso pedagógico, a verificação é um ato estático, de constatação, de medida, de aferição. No ponto de vista de aplicação docente essa composição é percebida como elemento de organização no trabalho escolar, já do ponto de vista conceitual, essa composição será observada no pensamento dos autores a seguir.

A avaliação escolar é uma análise da escola em várias esferas: do aluno em detrimento dos conteúdos e de sua aprendizagem; do professor em sua ação docente no planejar, no método de ensino e no avaliar; e da escola sempre em busca de resultados. Enfim as avaliações estão sujeitas a adequações de grupos e forças políticas em relações as suas concepções e interesses na luta pela hegemonia social.

A prática da avaliação deve estar associada com a perspectiva que temos da educação escolar na sociedade. Contribuem Fernandes e Freitas (2007, p.21) com tal pensamento:

[...] se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.

O professor deve ter em mente o objetivo da avaliação, pois deste dependerão o planejamento e a construção do instrumento de avaliação, fundamentando-se nas interações de sala de aula, com os alunos, para garantir a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. A avaliação no contexto educativo, dirigido ao sistema em seu conjunto ou a qualquer de seus componentes, corresponde a uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado. Luckesi (1996, p. 33) define a avaliação, hoje, “como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Ou seja, provoca um juízo valorativo que mostra qualidade do objeto, e conseqüentemente, a um julgamento sobre o mesmo.



Segundo Hoffman (2013, p. 31) “os professores se utilizam da avaliação para verificar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados”. O que comprova a existência de uma contradição entre o discurso e a prática de alguns professores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria. A autora explica que a concepção de avaliação do professor é um reflexo da sua história de vida como aluno e professor. Hoffman entende que “a avaliação é a reflexão transformadora em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”.

Sant’Anna (1995, p. 27) discorre sobre a visão antiquada de alguns professores, quando diz que “há professores radicais em suas opiniões, só eles sabem, o aluno é imbecil, cuja presença só serve para garantir o miserável salário detentor do poder”. Ressalta-se que o mau desempenho apresentado pelos alunos pode estar ligado a outros fatores externos ao ambiente escolar. A autora contribui com o seguinte pensamento:

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional. (SANT’ANNA, 1995, p. 27)

Neste contexto, pressupõe-se que o professor tem objetivos definidos a serem alcançados por seus alunos e utiliza a avaliação como instrumento de poder ao invés de usá-la como termômetro para constatação do desempenho desses e de seu próprio trabalho.

Vivemos numa sociedade de classes, na qual a avaliação é quase sempre classificatória, e podemos encontrar razões pedagógicas e éticas para proceder desse modo, contudo, é responsabilidade do professor criar meios para garantir a aprendizagem do aluno. Demo (2010, p.2) afirma que “a avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem”. E para complementar a discussão, o autor diz que “avaliemos, entre outras coisas, para saber da distância entre o lugar que ocupa no momento o aluno e o lugar onde deveria estar” (idem, p.18).

Nessa perspectiva, ao serem identificadas as dificuldades e motivos pelos quais o aluno não atingiu a posição onde deveria estar cabem ao professor retomar o conteúdo, utilizar estratégias metodológicas diferenciadas para que facilitem sua recuperação e avanço em direção às metas a serem atingidas. Demo (2010, p.19) argumenta contra os riscos visíveis da classificação ao afirmar que o resultado dessa avaliação “pode humilhar o aluno, destruir suas expectativas, alargar ainda mais o fosso social”. Por outro lado, a avaliação precisa ser feita com sentido pedagógico e classificatório, pois negar o contexto classificatório

dentro da sociedade que a tudo e a todos classifica é ocultar as chances do desigual com a ideia de que não precisa lutar. Assim, avaliação que não classifica, também não avalia.

De acordo com Vasconcelos (2009, p. 29):

A avaliação que respeite a diversidade cultural do aluno, ao contrário, deve servir de suporte para um passo mais a frente, a fim de verificar o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo durante e o que acontecerá depois com o aluno, é exatamente o que interessa. Desde que a avaliação da aprendizagem esteja a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Aprovação ou reprovação do educando é o que menos interessa, pois o principal objetivo da avaliação é a aprendizagem, portanto o seu crescimento.

A autora defende que a avaliação tem que fazer parte do projeto pedagógico construtivo porque o aluno está em constante desenvolvimento, frente a isso podemos dizer que a avaliação precisa acontecer no próprio processo de ensino aprendizagem e não em um momento isolado do cotidiano da sala de aula.

Both (2012, p. 23) denomina a avaliação como a expressão acadêmica mais genuína da busca incessante de aprendizagem nos diversos níveis escolares, e expandem-se os conceitos de avaliação ao dizer que “os laços conceituais entre ensino, aprendizagem e avaliação vem sendo estreitados desde sempre, no sentido de tornar esses elementos parceiros inestimáveis e inseparáveis no âmbito do conhecimento novo e renovado”. O autor entende que a avaliação como metodologia de ensino-aprendizagem perpassa os níveis escolares, respeitando o ritmo e características próprias de desempenho dos alunos em cada um desses níveis.

Para Airasian e Russel (2014) todos os dias em todas as salas de aula, professores tomam decisões, os alunos e o sucesso de suas instruções é o clima da sala de aula. Os autores (2014, p. 12) definem que “a avaliação é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudem na tomada de decisões. A avaliação é uma parte contínua na sala de aula”. Isso nos mostra que a avaliação é um processo contínuo, e que ela é indispensável para as decisões tomadas na administração da sala de aula, na aprendizagem dos alunos e no planejamento. Sustentam Airasian e Russel (2014, p.16) que “a avaliação é muito mais do que dar provas formais de papel e caneta para os alunos”, ela é uma ferramenta que o professor utiliza para verificar a aprendizagem do aluno e quais as suas dificuldades.

Tratando-se do aluno surdo, o professor deve ser sensível a suas limitações e observar se a metodologia aplicada para desenvolver os conteúdos são adequadas e compreensíveis para ele, isto é, verificar se as estratégias estão contribuindo para a sua aprendizagem.

Estabelecendo previamente os conceitos a ser avaliados o professor evita que ocorra alguma injustiça com esse aluno, uma vez que a legislação lhe assegura uma avaliação diferenciada.

É importante que se perceba a trajetória evolutiva da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, ela perpassa da reprodução dos conteúdos como produto final para integrar todo o processo de aprendizagem permitindo identificar, redimensionar ou planejar a metodologia de ensino para atingir o objetivo que é a aprendizagem dos alunos, esta é a avaliação formativa a mais adequada no caso do aluno surdo, porque as observações e percepções ajudam o professor a tomar decisões imediatas sobre o problema específico desse aluno durante o processo de aprendizagem.

#### **1.4.1. A avaliação e sua evolução**

As concepções de avaliação sobre ensino e aprendizagem apresentam consequências nas ações docentes, e também nas práticas avaliativas, seja na compreensão mais “tradicional” que indica o fim do processo, ou seja, numa percepção mais “processual” que compreende o processo, desenvolvimento, percurso de formação e que se efetiva do início ao fim da escolarização.

Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa ou processual e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa ou tradicional. A seguir discorreremos sobre essas avaliações.

#### **1.4.2. Avaliação Tradicional ou Somativa**

Na avaliação tradicional, a ênfase é dada aos conteúdos e informações que devem ser adquiridos e aos modelos de imitação para o ensino-aprendizagem, supondo que desta forma propiciará uma formação de sujeitos prontos e acabados, numa aprendizagem quase sempre padronizada, através de um professor que repassa o modelo a ser seguido.

Como diz Luckesi (1992, p. 57), “O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida: em consequência da disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”. As possibilidades de cooperação entre professor e aluno eram reduzidas devido à disciplina e hierarquização a eles impostas, a individualização na execução das tarefas era exigida.

Esse tipo de avaliação é realizado visando a veracidade da reprodução do conteúdo exposto em sala de aula. Ela é medida pela quantidade de acertos nas informações que se consegue reproduzir nas provas, exames, chamadas orais e exercícios.

Avaliar para classificar ou regular é uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação, na escola, refere-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno.

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999, p. 11) declara:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Esse tipo de avaliação oportunizava sempre os melhores alunos com as melhores notas e o professor continuava avançando com os conteúdos, sem levar em consideração a aprendizagem dos demais alunos. Sordi (2001, p. 173) contribui ao afirmar que “predominava nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradora de conhecimento”.

As práticas de avaliações atualmente são regidas por duas lógicas, não necessariamente excludentes: a somativa e a formativa. No que se refere à lógica da avaliação somativa, Sordi (2001, p.173) apoiando-se em Perrenoud (1999), afirma que “esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor”.

As avaliações somativas geralmente ocorrem no final de cada unidade, bimestre ou período em que se deve atribuir notas aos alunos e focam nos seus desempenhos cognitivos. Contribuem Airasian e Russel (2014, p. 120) ao afirmarem que: “são usadas para avaliar os resultados da instrução e assumem o formato de trabalhos, projetos, redações e provas finais”.

Portanto, uma avaliação que privilegia os resultados, com caráter classificatório e seletivo, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar, e sua função é posicionar o aluno em relação ao cumprimento dos objetivos. Logo, a finalidade deste tipo de avaliação é a tomada de decisões sobre apoios e complementos educativos e regime de progressão do aluno.

Souza (2010, p. 56) entende que “a avaliação somativa promove a definição de escopos, frequentemente se baseiam nos conteúdos e procedimentos de medida, como provas, teste

objetivo, dissertações-argumentativas”. Colaboram com a avaliação somativa tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação formativa, o autor entende que “a avaliação da aprendizagem é um ciclo de intervenções pedagógicas de um mesmo processo”.

Em relação a essa modalidade de avaliação, a qual acontece no final e nos dá uma dimensão da relevância do trabalho realizado. Azzi (2001 p. 19) contribui ao afirmar que é

[...] difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor.

As avaliações somativas propiciam aos alunos uma oportunidade de demonstrar o que aprenderam nas aulas, e refletem o que foi ensinado a eles. Essas avaliações são usadas para avaliarem os resultados obtidos numa situação educativa em que se pretende de uma forma quantificada traduzir a distância de uma meta a ser atingida, essa avaliação tem lugar em momentos específicos que é no final de um bimestre ou ano letivo.

Assim, podemos compreender que a avaliação somativa apoia-se em uma lógica que se refere ao resultado de instrução, isto é um “ensino efetivo” segundo Airasian e Russel (2014, p. 122). A seguir aprofundaremos os estudos na avaliação formativa que evidencia o papel do aluno, a aprendizagem e a necessidade do professor repensar o seu trabalho. A sua aplicação surge da preocupação com o processo de aprendizagem desse aluno e não só com o produto ou com as notas como ponto final da sua aprendizagem.

### **1.4.3. Avaliação Formativa ou Processual**

A avaliação formativa preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes dos alunos, os diferentes caminhos que percorrem mediados pela intervenção do professor, a fim de proporcionar a construção da aprendizagem, retornando ao ponto em que o aluno fracassou e reinserindo-o no processo de aprendizagem.

Para que se possam organizar e planejar as atividades avaliativas de acordo com as necessidades da turma com resultados efetivos, é necessária uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação visa observar a presença ou ausência de conhecimento e habilidades, geralmente é realizada no início do ano letivo para conhecer as características relevantes do aluno, podendo ser feita em outra época.

Essa atividade diagnóstica facilita ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientado pelos objetivos de aprendizagem previamente elaborados, em função do conhecimento e habilidades que precisam ser construídos. Isto é que serve de base para a avaliação formativa.

Para ratificar, Airasian e Russel (2014, p.106) afirmam que

As avaliações formativas formais dão ao professor informações específicas sobre o nível de compreensão atual dos alunos, e frequentemente permitem que os alunos forneçam feedback para ajudar a refinar seu raciocínio ou as suas habilidades.

É importante que a atividade diagnóstica seja contínua, isto é, não ocorra só no início do processo, mas durante todo o ano letivo, para que haja uma consolidação ou a redefinição de estratégias ao longo do processo. Complementam Romão (2005) e Pereira (2006) dizendo que essa avaliação permite ao professor identificar em que momento do processo de construção o aluno se encontra, para identificar as atividades pedagógicas que irão favorecer sua aprendizagem, e assim a avaliação formativa transcorre com sucesso.

“As avaliações formativas são usadas para alterar ou aprimorar as instruções enquanto ainda estão em andamento” reafirmam Airasian e Russel (2014, p.120). Elas permitem ao professor acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, identificar possíveis dificuldades e revê-las antes de prosseguir com o conteúdo. Hoffmann (2009, p. 38) explica que “isso ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias”.

O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012, p. 7) traz sua contribuição quando a avaliação formativa é considerada como “uma ação que inclui o sujeito, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Com ela se busca um sistema integrado de coavaliação, no qual docentes e discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliem e sejam avaliados”.

Quando o professor discute com os alunos os objetivos de uma atividade ou unidade, possibilita que eles acompanhem o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, contribuem Fernandes e Freire (2007, p. 22) ao afirmarem que “a autoavaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia”.

Esse tipo de avaliação serve também para avaliar o professor, frente aos resultados dos alunos, ele poderá verificar sua eficácia, ou se existiram lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Corroborando com tal pensamento André (1996, p. 18) ao dizer que:

A avaliação formativa compreenderá os diversos caminhos da formação do aluno, bem como servirá de espelho para prática pedagógica do professor. Avaliar formativamente é entender que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, sendo assim, possui cargas de conhecimentos diferentes entre si.

O professor deve coletar informações por meio de atividades estruturadas ou observações feitas durante as instruções para planejar as avaliações formativas que podem se apresentar de várias formas, adequando-se às necessidades da turma frente ao nível de compreensão dos alunos e dos conteúdos trabalhados.

Percebemos que a mediação ocorre no momento da transição de uma etapa da aprendizagem para outra, e o professor tem o papel de mediador nesse processo. Hoffmann (2014, p. 53) contribui ao dizer que:

[...] se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzirmos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano.

Para a autora é importante a postura do professor frente às possibilidades de respostas construídas pelo aluno, essa postura deve estar comprometida com a concepção de erro construtivo, que é a parte constitutiva da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Para Hoffmann (2013, p. 87) “da mesma forma que o professor faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, a avaliação deveria mediar todo esse processo”.

Atualmente, as instruções sobre avaliação são que ela não deve ser utilizada com o objetivo de punição, de classificar ou excluir. Entretanto, Fernandes e Freitas (2007, p.21) entendem que “tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiam o processo educativo”.

Mostraremos a seguir o quadro criado por Airasian e Russel de comparação entre avaliações formativas e somativas.

**Quadro 1: Comparação entre avaliações formativas e somativas**

	<b>FORMATIVAS</b>	<b>SOMATIVAS</b>
Propósito	Monitorar e orientar um processo enquanto ele ainda está ocorrendo	Julgar o sucesso de um processo que está terminado
Período de avaliação	Durante o processo	Ao final do processo
Tipos de técnica de avaliação	Observações informais, quizzes <sup>5</sup> dever de casa, perguntas e folhas de exercícios.	Provas formais, projetos e ensaios
Uso das informações da avaliação	Melhorar e modificar um processo enquanto ele ainda está em andamento	Julgar o sucesso geral de um processo; atribuir nota e nível; promover um aluno

Fonte: AIRASIAN; RUSSEL (2014, p. 121)

Na realidade as duas não se opõem, mas se prestam a diferentes fins. Enquanto que a somativa classifica os alunos pela quantidade de domínio do conhecimento adquirido como, por exemplo, o ENEM e concursos, a formativa prevê que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferenciados, e é mais adequada ao dia a dia da sala de aula.

Diante do exposto, neste estudo, percebemos que o tipo de avaliação mais apropriada para o professor aplicar numa sala de aula com alunos surdos inclusos é a processual, porque ela permite ao professor rever seu planejamento e aplicar no momento certo as adaptações necessárias às especificidades desses alunos.

A avaliação formativa que visa o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem bem como a avaliação somativa, embora cumpram seus papéis no âmbito escolar, são não suficientes para explicitar o desempenho das instituições de ensino. Devido a isto o MEC desenvolveu mecanismos de avaliação para dimensionar através do conhecimento do aluno o desempenho da escola, e são esses mecanismos que na sequência passaremos a explorar.

---

<sup>5</sup>Quiz (palavra inglesa): substantivo masculino. Conjunto de perguntas para avaliar os conhecimentos de alguém. Plural: quizzes. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/quiz>> Acesso em: 27 ago. 2015.



## 1.5 Avaliação no discurso oficial

Através das avaliações oficiais, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) consegue analisar diferentes aspectos educacionais, e em diversos âmbitos: curricular, planejamento, ensino, aprendizagem e institucional. Isso tem ocupado um lugar importante no conjunto de preocupações dos professores das escolas brasileiras.

Fernandes e Freitas (2007, p. 11), contribuem ao afirmar que a avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto em várias esferas e com vários objetivos tais como:

[...] a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiado por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público.

O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas a respeito da avaliação da instituição como um todo, bem como a avaliação do sistema escolar. Percebemos que essas avaliações não são isoladas uma das outras, e se faz necessária a existência de trocas permanentes e responsabilidade dos protagonistas envolvidos no processo, de forma que se obtenha a legitimidade do mesmo. A seguir, veremos o que o discurso oficial diz a respeito da avaliação nos diferentes âmbitos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 em seu Artigo 24, Inciso V estabelece sobre verificação do rendimento escolar e determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os espaços qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. E mais, que as instituições de ensino privilegiem em seus regimentos a obrigatoriedade da recuperação paralela nos casos dos alunos com baixo rendimento escolar. E possibilitem os avanços nos cursos e nas séries mediante a verificação de aprendizagem e o aproveitamento dos estudos concluídos com êxito. Entretanto os alunos com atraso escolar poderão também, acelerar os estudos.

As propostas da LDB são relevantes porque conduzem a um novo paradigma de avaliação. Desta forma os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final. A legislação possibilita a prevenção de orientações pertinentes à avaliação em relação a cada um dos níveis da educação básica, o que vamos conferir neste estudo.

A Educação Infantil cuja finalidade é oferecer informações e ampliar possibilidades de aprendizagem as crianças de 3 a 6 anos, contemplada pela LDB (1966) em seu Artigo 31, estabelece que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

É na Educação Fundamental que a avaliação deve ser organizada e implementada levando em conta aspectos sócio educacionais dos alunos a partir dos 6 anos, e tem duração de 9 anos. É nesse período que deve acontecer o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo e mais aquisições do conhecimento e habilidade. Com a formação de atitudes e valores o aluno compreenderá o ambiente natural e social com todos seus fundamentos políticos, tecnológicos, artísticos e de valores para o fortalecimento dos vínculos familiares e laços de solidariedade humana.

O conhecimento adquirido no Ensino Fundamental é consolidado e aprofundado no Ensino Médio etapa final da educação básica, com duração de três anos. Cujas finalidades é aprimorar o aluno como pessoa com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Desta forma, prepará-lo para exercer sua cidadania, trabalhar e adaptar-se a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior. No Artigo 36, Incisos I da LDB (1996) para o Ensino Médio diz que “devem ser adotadas metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, visto que no Ensino Médio os alunos já compreendem os fundamentos científico-metodológicos dos processos produtivos no ensino de cada disciplina, relacionando a teoria com a prática.

Observemos que, nesses casos, as avaliações são formuladas, dependendo do nível escolar dos alunos, com base nas finalidades e no conteúdo do currículo do ensino fundamental ou médio. Percebe-se na legislação do meio educacional que não basta distribuir os alunos por faixa etária, mas saber dosar com equilíbrio o cumprimento das finalidades próprias de cada nível.

O capítulo V da LDB (1996) que se aplica à educação especial é composto de três artigos (58, 59 e 60). No art. 58 traz a educação especial como modalidade de educação escolar de ensino e esta deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Seus §§ 1º, 2º e 3º informam como deverá ser disponibilizada. No § 1º o poder público tem a responsabilidade de oferecer “serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. Nos §§ 2º e 3º regulamenta que o serviço de atendimento especializado e esses alunos deverão ocorrer em classes comuns do ensino regular, [...] com

restrição se pelas “condições específica dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns”, e que tenha início desde a educação infantil e perdure até o final da vida escolar do aluno.

No art. 59 discriminam-se, em seus cinco incisos, as condições de oferta da educação especial. O § 1º determina a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; § 2º trata da “terminalidade específica” do ensino fundamental para aqueles devido a suas deficiências; o § 3º trata da capacitação dos docentes que trabalham com educação especial; a educação especial para o trabalho foi contemplada no § 4º como forma de garantir para os que apresentam habilidade a sua efetiva integração na vida em sociedade e o último, o § 5º ordena o acesso “aos beneficiários dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular”. O art. 60 permite que o poder público contribua técnica e financeiramente com as “instituições sem fins lucrativos” que sejam especializadas e que atuem, exclusivamente, com educação especial.

Esta lei estabelece que a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e o MEC criou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), o qual apresenta sua visão de avaliação percebida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas para ajustar sua prática às necessidades das crianças. Essa avaliação tem função acompanhar, orientar, regular e redimensionar esse processo educativo como um todo, possibilitando ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações para que as crianças avancem na aprendizagem. Para auxiliar essa avaliação é necessário o registro diário de observações, impressões, ideias, produção das crianças, fotografias, gravações em áudio e vídeo que podem compor um rico material de reflexão e ajudam no planejamento educativo.

O Plano Nacional da Educação Infantil (PNI) vem contribuir com o RCNEI quando agrega a necessidade de envolver a comunidade na sua avaliação, por esta caracterizar-se como participativa e integrar-se em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos.

A avaliação da educação básica brasileira tem como objetivo principal melhorar a qualidade de ensino e universalizar o acesso à escola, através de dados e indicadores que possibilitem entender os fatores que influem no desempenho dos alunos, nas áreas e nos anos avaliados, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) visando a adoção de políticas necessárias voltadas a educação básica. O SAEB é composto por três avaliações externas de larga escala explicitadas a seguir: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB).

A ANA objetiva aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, e sua estrutura compreende os seguintes instrumentos: questionários contextuais e teste de desempenho. É aplicada anualmente, é censitária e se insere no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no PNAIC (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa).

O PNAIC aborda algumas implicações das práticas avaliativas, tais como: avaliar para favorecer a aprendizagem, para redirecionar a prática na sala de aula, e a avaliação não é só do aprendiz, mas também das estratégias didáticas implementadas. Dito de outra maneira, o Programa amplia e recomenda que o processo avaliativo perpassasse pelos processos educacionais e pelos sujeitos envolvidos na alfabetização, ou seja, é preciso avaliar o sistema educacional, o currículo, a escola, o professor e as próprias práticas de avaliação. Isto é, no PNAIC, a avaliação recobre todo o processo.

A Prova Brasil objetiva avaliar a qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais, é censitária e abrange os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Nas provas aplicadas os estudantes respondem a questionários de Língua Portuguesa, com foco em leitura; e Matemática, com foco na resolução de problemas e um questionário socioeconômico. Diretores e professores das turmas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

Bem como na Prova Brasil a ANEB, cujo objetivo é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, de maneira amostral, estas avaliações abrangem alunos das redes públicas e privadas do país, nas áreas urbanas e rurais, matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nos 3º anos do Ensino Médio.

A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC pode definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação e redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias, no país, através das secretarias estaduais e municipais de Educação.

No estado de Pernambuco onde foi aplicada a pesquisa encontramos um Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) com a finalidade de monitorar o padrão de qualidade do ensino e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade e de oportunidades educacionais. Os testes do SAEPE têm como objetivo avaliar as competências e habilidades,

na área de Língua Portuguesa e de Matemática, dos estudantes das redes estaduais e municipais nos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção do fluxo escolar.

Além da aplicação dos testes alunos, professores e diretores respondem a um questionário. Para os primeiros este irá traçar seu perfil socioeconômico, para os docentes, traçará o perfil da educação de Pernambuco. E para os últimos, este tem a finalidade de conhecer a infraestrutura e os serviços oferecidos, tendo em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar dos alunos. . As escolas que conseguirem atingir a meta pré-estabelecida os funcionários recebem o décimo quarto salário como forma de motivação para superá-la.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental em sua perspectiva de avaliação orientam que a mesma deve acontecer “continua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” (BRASIL, 1997, p. 81). Esse aspecto é processual, o que permite ajustes constantes para que de fato o ensino e aprendizagem tenha êxito. A avaliação contemplada nos PCNs para o ensino fundamental é compreendida como:

[...] um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; 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. (BRASIL, 1997, p. 56).

Os PCNs consideram a avaliação do aluno, as condições de aprendizagem, o ensino oferecido e o processo que ele desenvolveu ao aprender. Contudo, a avaliação não é responsabilidade exclusiva do professor, em determinados momentos se faz necessária a autoavaliação que é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. O aprendizado é importante para autonomia do aluno, o qual cumpre o papel de contribuir na objetividade da avaliação, uma vez que, para a sua construção é necessária a coordenação dos diferentes pontos de vista, tanto do aluno quanto do professor.

No PCN do Ensino Médio o professor tem um papel fundamental dentro desta proposta. Ele é quem toma a iniciativa de escolhas e analisa as necessidades que os alunos têm, pode planejar o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento anteriormente

obtido. A análise dos saberes, das necessidades dos alunos e do entorno social fornece dados básicos para a escolha da metodologia, do material didático e das formas de avaliação. O PCN tem como base legal a LDB 9.394/96 que no seu art. n°36, Inciso II tem como diretriz a avaliação no Ensino Médio “adotará metodologias do ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”.

O PCN informa que o âmbito privilegiado do aprender a ser, como estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia. Esta condição indispensável para os juízos de valores e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto de vida, requer uma avaliação permanente, e mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.

Atualmente a educação apresenta o intuito de resgatar a individualidade do aluno de forma decisiva e inseri-lo na sociedade, e que a avaliação escolar seja de fato uma ferramenta capaz de permitir que o aluno saiba analisar seus avanços e suas dificuldades envolvendo os conteúdos.

A última avaliação nacional com o objetivo de verificar o desempenho do estudante do ensino médio e a qualidade desse ensino ao final da educação básica é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Podem participar do exame estudantes que concluíram ou estejam concluindo o Ensino Médio. O ENEM dá acesso à educação superior pública por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), à particular com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e à educação profissional e tecnológica, pelo Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC).

Temos também uma avaliação comparada a nível internacional que é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aplicada a estudantes de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Além de observar as competências dos estudantes, o Programa coleta informações por meio da aplicação de questionários específicos dos alunos e

das escolas, para elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos à variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

Para o ensino superior o MEC faz uma avaliação anual que é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para verificar a qualidade desse ensino no Brasil através do conhecimento dos alunos que estão concluindo seu curso superior. O ENADE que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) cujo objetivo é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação e as habilidades e competências em sua formação. Seus resultados se construirão como referência e permitirão a definição de ações voltadas à melhoria de qualidade do curso de graduação por parte dos professores, dirigentes e autoridades educacionais.

O ENADE é importante para a Instituição de Ensino Superior, mas é duas vezes mais importante para o aluno, é através do ENADE que o MEC gera o Conceito Preliminar do curso (CPC) em que o aluno está estudando, isso acaba definindo o peso e importância do seu diploma.

A seguir daremos um aprofundamento no tema da avaliação da Língua Portuguesa como L2 para o surdo.

### **1.5.1. Avaliação da Língua Portuguesa como L2**

A inclusão educacional é uma realidade na educação brasileira e deve proporcionar ao aluno surdo a garantia do seu acesso ao processo de ensino-aprendizagem de forma plena e igualitária. Embora alguns professores defendam que é preciso tratar todos os alunos igualmente e ao fazerem isso reproduzam atitudes excludentes.

Em diversas escolas que trabalham com educação inclusiva, é comum ver professores argumentando que não preparam atividades ou avaliações diferenciadas para os alunos surdos para não excluí-los da mesma experiência que os ouvintes.

As escolas inclusivas precisam ter a noção de que o português é uma segunda língua para o surdo, mas não sabem como fazer para ensiná-los a ler e escrever sem tomar como base a oralidade ou o princípio do som, como fazem os alunos ouvintes. Contudo o fracasso escolar do surdo está muitas vezes na forma como é conduzida a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

A comunicação em língua de sinais, a interação existente nessa língua no dia a dia de sala de aula e as atividades de tradução-interpretação proporcionadas pelo professor serão fatores determinantes para a efetivação da aprendizagem dos alunos surdos. Faz-se necessário também um trabalho de equipe que envolva a gestão escolar e pedagógica juntamente com o professor para que haja um diálogo permanente voltado à educação de surdos e suas necessidades.

Para Thoma e Klein (2009, p.99) “o sucesso ou fracasso escolar do aluno se relaciona diretamente com as imagens e representações que dão ao surdo certas dificuldades de aprendizagem, ligadas a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística”.

Essa inclusão não pode partir da igualdade de acesso tendo como base a língua de instrução que é o português. Sobre essa inclusão de alunos surdos, Hoffmann (2009, p. 44) afirma:

[...] sua surdez o leva a aprender o mundo por uma magnífica experiência visual, a expressar o que aprende por meio de língua de sinais, complexa para qualquer vidente. São aprendizagens diferentes. Neste sentido, diferenciar não significa subestimar, mas cuidar do jeito que cada um precisa. E essa diferenciação se estende ao acompanhamento do professor, a análise das manifestações dos estudantes que deve se dar a partir das condições próprias do contexto educativo e de formas de divulgação dos seus desempenhos ao longo do processo.

Não se pode negar que, por mais espaços que os surdos tenham conquistado, os discursos advindos da cultura ouvinte continuam a narrar os surdos pelo viés da limitação e da incapacidade, determinando os lugares que devem e os que não devem ocupar.

Camillo (2009, p.69) diz:

A avaliação se inscreve numa rede discursiva, colocando os alunos como alvos de estratégias disciplinadoras que investem constantemente na normalização, correção, na regulação dos corpos através de vigilância e punição. Ao colocar-se na vitrine a avaliação na educação de surdos, é possível entender como se produzem “verdades” sobre alunos no espaço da escola e discutir estratégias disciplinares envolvidas nas práticas avaliativas.

Dentre os documentos que asseguram aos aprendizes surdos uma avaliação diferenciada em português escrito, sublinha-se o Decreto Federal nº 5.626/2005 no seu Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, o qual considera que o aluno com surdez tem direito a uma avaliação diferenciada, apresentando em seu texto o que segue (BRASIL, 2005):

VI – adotar mecanismos de avaliação concretos com aprendizado de segunda língua, na correção de provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;



VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimento expressões em Libras, desde que devidamente registrados em vídeos ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Para o professor é imprescindível saber avaliar e refletir sobre as hipóteses, estratégias, erros e acertos desses alunos, pois essa reflexão é fundamental para que novas ações sejam planejadas durante o ensino e a aprendizagem deles.

Para uma educação inclusiva consciente é necessária uma reflexão e definição dos critérios de avaliação, sem deixar de considerar a Língua Portuguesa como L2. Cabe ao professor traçar objetivos para cada aluno surdo, definir mediante o nível de escolarização quais estratégias e vocabulários deve aparecer na produção desses alunos.

É preciso destacar que a Língua Portuguesa estará sempre presente em sala de aula, seja na forma oral ou escrita, para qualquer área do conhecimento a ser trabalhada. Logo se as atividades não forem mediadas por um sistema simbólico, acessível aos surdos, comprometerá o processo de aprendizagem. Por tudo isso, é necessário utilizar além da Libras, outros códigos visuais, como: alfabeto manual; mímica ou dramatização; fichas com ilustração diversas; desenhos, fotografias e cartazes; álbum seriado com os textos trabalhados; recursos tecnológicos: vídeo, retroprojeter, computador, slides, games e softwares.

Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para realizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações do aluno, de maneira a valorizar sua identidade surda.

É necessário que haja planejamento para garantir que provas, materiais e procedimentos de avaliação sejam relacionados e conduzidos de modo que não sejam cultural e racialmente discriminatórios.

Todos os professores envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que esses alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência da qualidade e o pleno exercício da cidadania.

Vale salientar que o professor poderá acompanhar a evolução do processo de aprendizagem da língua escrita, tomando como parâmetro para avaliar esse aluno suas próprias produções elaboradas no decorrer do ano, e não a de outro aluno, visto que, cada aluno apresenta evolução diferente para cada etapa desse processo.

A avaliação do texto do aluno surdo deve ter uma metodologia que deverá ser explicada e discutida com o próprio aluno, cabendo ao professor chamar atenção para os aspectos diferenciados nas produções escritas e proceder a reescrita dos textos, demonstrando a norma padrão da língua permitindo ao aluno através de atividades linguísticas as diferenças entre a estrutura da Libras e da L2.

É importante que o professor analise os diversos aspectos no texto de alunos surdos, visto que, esses alunos acabam apresentando algumas particularidades na escrita (palavras inadequadas, troca de artigos, omissão ou erro no uso da preposição, no uso da preposição, uso inadequado de verbos, problemas de concordância nominal), em decorrência das falhas em seu processo de letramento e da possível influência da Libras nessa produção. Após a análise, o professor tem o compromisso de utilizar estratégias interventivas adequadas, que possibilitem aos alunos a reconstrução de seus textos e a construção de novos textos, contribuindo assim, com o aprimoramento da aquisição do português escrito.

Farias e Assis (2012) contrastam os traços linguísticos da Língua Portuguesa e da Libras, ressaltando que essa análise não pretende ser completa, no sentido de preencher todos os aspectos linguísticos das línguas citadas. As autoras concluem que é preciso que o professor avalie e analise os textos escritos pelos alunos, para listar os “erros”, classificá-los (estabelecendo uma tipologia, a frequência com que ocorrem e as prováveis causas) e elaborar estratégias pedagógicas para auxiliar os alunos a superá-los.

Sugerem Bolsanello e Ross (2005) que o professor ao avaliar um texto produzido por alunos surdos observe o que segue:

- a. Procure valorizar o **conteúdo** desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estrutura frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra;
- b. Verifique se o **uso de palavras** aparentemente inadequadas ou sem sentido não indica um significado diverso do pretendido pelo aluno;
- c. Considere os possível **equivocos** em relação ao uso de tempos verbais e a omissão ou inadequação do uso de artigos, preposições, decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa ou da interferência da Libras;
- d. Compreenda que o **vocabulo** “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 e Ross (2005, p. 18).

Desta forma, os professores podem mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos, tomando como base a avaliação inicial e as atividades realizadas nas avaliações processuais podendo extrair o máximo de informações, uma vez identificadas essas informações,

planejarem e implementarem adequações que os ajudem a aprender. Desta forma os professores podem melhorar a validade da instrução e das suas avaliações.

Segundo Airasian e Russel (2014, p. 181) para planejar e realizar atividades de avaliação para alunos surdos, os professores devem estar cientes das adequações específicas requeridas para sua deficiência. Podem ser feitos diversos tipos de acomodações tais como:

- **Modificar o formato da apresentação da avaliação:** usar orientações escritas, em vez de orais; olhar para o aluno quando este estiver falando; usar língua de sinais; fornecer materiais visuais (ex: fluxograma, imagens, tabelas, etc.) e fazer pré-leitura da pergunta;
- **Modificar o formato das respostas:** fornecer exemplo de respostas esperados; permitir o uso de calculadora, textos e dicionários; fazer uma avaliação semelhante ao que foi ensinado em sala durante as aulas e verificar mais de uma vez se o aluno entendeu as questões e as respostas desejadas;
- **Modificar o tempo da avaliação:** oferecer tempo extra; oferecer intervalo extra durante a prova, se necessário;
- **Modificar o ambiente da avaliação:** colocar o aluno longe de distrações; aplicar a prova em local silencioso e separado, quando necessário.

Todas essas categorias incluem muitas das acomodações mais comuns utilizadas em sala de aula. Colaboram Airasian e Russel (2014, p.181) ao afirmam que “os professores devem mostrar sensibilidade às percepções que os alunos têm uns dos outros e, portanto, tornar suas avaliações e seus procedimentos modificados os mais acessíveis quanto possível”, para que tudo aconteça discretamente, é necessário que o professor faça uma sensibilização com toda a turma para esclarecer a necessidade dessas acomodações nas avaliações para o surdo devido às especificidades.

Essas acomodações são aquelas que a maioria dos alunos irá perceber durante a avaliação, é necessário que o professor faça uma sensibilização com toda a turma para esclarecer a necessidade dessa avaliação diferenciada do aluno surdo. E ter uma conversa reservada com o aluno surdo para estabelecer essas acomodações.

Sobre as estratégias e procedimentos para a avaliação da aprendizagem escolar do aluno surdo Bolsanello e Ross (2005) estabelecem algumas estratégias, no quadro 3, a seguir :

## **Quadro 2: Estratégias e procedimento para avaliação da aprendizagem escolar do aluno surdo**

<p><b>Na leitura e na interpretação do texto:</b> aplicam-se a todas as áreas do conhecimento, pois todas elas consideram Língua Portuguesa em sua organização.</p>
<p>a) Todas as atividades de leituras devem ser contextualizadas em referências visuais que permitam aos alunos uma compreensão prévia do tema implicado. A leitura das imagens auxiliará a leitura das palavras;</p> <p>b) na interpretação de textos permitir o uso de diferentes linguagens, como é o caso das artes plásticas (desenho, pintura, escultura, murais e maquetes) e cênicas (teatro, dramatização e mímica...);</p> <p>c) não solicitar a leitura em voz alta por razões óbvias;</p> <p>d) permitir a resposta na forma de linguagem utilizada pelo aluno, seja a Libras ou a comunicação gestual natural.</p>
<p><b>Na elaboração de exercícios e questões:</b> procure evitar a utilização de questões que exijam apenas respostas escritas. A elaboração do enunciado é fundamental, simplifique-o, evite construções muito longas e pouco objetivas. Deste modo, na resposta à pergunta, o aluno terá pistas visuais que o levarão ao acerto, independente do seu conhecimento do português.</p>
<p><b>Utilize:</b> De acordo com a sua opinião.</p> <p>a) Pinte os desenhos que mostram os cuidados com o meio ambiente;</p> <p>b) ligue o menino aos bons cuidados com o meio ambiente;</p> <p>c) enumere com 1(BONS) e 2 (MAUS) cuidados com o meio ambiente;</p> <p>d) marque com um X as alternativas certas;</p> <p>e) desenhe alguns cuidados com o meio ambiente.</p>
<p><b>De modo geral:</b></p>
<p>a) Planeje atividades com diferentes graus de dificuldades e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionários, entrevistas, etc.) e expressão</p>

(apresentação escrita, desenho, dramatização e maquetes, etc.);

b) proponha várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo. Ex.: pontos cardeais (vivências, observações, leituras, pesquisa, construção coletiva, etc.);

c) combine diferentes tipos de agrupamentos de alunos, facilitando a visualização do aluno surdo e sua conseqüente integração com os colegas (círculo, duplas, grupos, etc.).

**Fonte:** Bolsanello; Ross (2005, p. 20)

Percebemos que os autores Airasian e Russel (2014), e Bolsaneelo e Ross (2005) comungam da necessidade do uso de acomodações ou estratégias de acordo com nomenclatura usada por cada um, o que devemos ter em mente é que todos os conteúdos que têm como pré-requisito a oralidade ou a percepção auditiva para sua compreensão, precisam que os professores utilizem estratégias para que se efetive a aprendizagem do aluno surdo.

Segundo Airasian e Russel (2014, p. 52) “o processo de julgar a qualidade do desempenho do aluno é chamado de atribuição de notas. Ao determinar a nota do aluno o professor passa por um processo de julgamento que é sempre subjetivo”. Para ter uma ideia completa do desempenho escolar de seus filhos, os pais devem receber mais do que só o boletim.

As escolas inclusivas preocupam-se com um currículo preso aos objetivos da sequência linguística; em avaliar a competência do surdo na L2; em saber se o aluno aprendeu; com os instrumentos utilizados na avaliação. E a falta de fluência da L1 tanto pelos professores quanto pelos surdos é um fator relevante para o sucesso ou fracasso escolar.

### **1.5.2 Aquisição da Língua Portuguesa como L2 para o surdo**

Em termos psicolinguísticos, a primeira língua da criança é sempre uma língua natural. As crianças ouvintes precisam aprender o português, língua oral-auditiva, para isso faz-se apenas necessário que ela esteja em contato com pessoas que falam. O mesmo acontece com as crianças surdas que para a aquisição da Libras, língua da modalidade visual-espacial, necessita do contato com surdos adultos ou ouvinte que a utilizem. Apesar dos alunos surdos serem brasileiros, eles só aprenderão o português se submetidos a um processo formal de aprendizagem, com metodologias específicas e professores especializados para este fim. Portanto, sua L1(natural) será a Libras e a Língua Portuguesa será aprendida como L2.

Esse tema vem esclarecer que são poucos alunos surdos que tiveram a oportunidade de uma educação bilíngue, a grande maioria dos alunos surdos está no sistema da educação inclusiva, desta forma, enfrentam vários problemas em seu processo de alfabetização, visto que, para se obter êxito faz-se necessário o conhecimento da sua primeira língua, a Libras, e no aprendizado da segunda língua, o português escrito. Mas, infelizmente o português é ensinado como primeira língua igual para os alunos ouvintes e surdos, isto é, com base na oralidade, situação que em nada favorece aprendizagem dos alunos surdos.

A relação entre o homem e o mundo acontece mediada pela linguagem, colabora com tal pensamento Citelli (2001) quando afirma que a linguagem deve ser vista como resultado de uma interação, tanto para as crianças ouvintes quanto surdas. No caso das surdas a interação se dará através da língua de sinais, e esta conduzirá os alunos surdos à língua escrita, que tem o texto como ferramenta básica de comunicação entre estes e os ouvintes.

É por meio da Libras que a linguagem da criança surda evolui, e por meio dela que as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e classificar acontecem. A Libras é o meio pelo qual o surdo tem acesso à cultura ao conhecimento e à interação social.

Em relação à aquisição da língua materna por indivíduos surdos, Rinaldi chama atenção para o fato de que:

As palavras e as outras estruturas do português só serão efetivamente aprendidas pelo surdo brasileiro se, anteriormente, sua linguagem permitir que estruture seus conhecimentos e suas experiências. Como raramente o surdo pode fazer essa leitura do mundo através da fala do português, é imprescindível que outra fala seja intermediadora nesse processo: a Libras. (RINALDI, 1997, p. 147).

A Libras assume um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do Português, como segunda língua (L2), as leituras desses alunos são realizadas em Libras (língua materna L1), para compreensão, decodificação, discussão e produção de textos. Portanto, a L1 pode interferir na escrita desses alunos e refletir na produção textual em Português.

A inserção de um indivíduo em um ambiente linguístico possibilita a aquisição da gramática dessa língua, tornando-o capaz de produzir sentenças. Fernandes (1999, p. 97) esclarece os meios de aprendizagem do surdo, explicando que

[...] outro engano é supor que o domínio da língua está automaticamente ligado à escrita ou oralização. Dominar a língua é dominar regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por esse processo não estão escravizados à leitura e à escrita e tão pouco a ouvir e falar corretamente.

A autora enfatiza que até para os ouvintes, ouvir não é o único meio de aprendizagem das regras gramaticais de uma língua, como se pode admitir que “os mecanismos mentais que levam a estruturação do domínio da língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora” (Fernandes, 1999, p.96). Assim sendo, mesmo para os ouvintes, há possibilidades de aprendizagem da língua sem contato sonoro, considerando que a fala e a escrita são processos distintos. E ainda afirma que no caso do surdo, “a escrita é o veículo da aquisição das regras gramaticais, do mesmo modo que a fala é para os ouvintes” (Fernandes, 1999, p.98). Dessa forma, reafirmamos que a aprendizagem da Língua Portuguesa, como primeira ou segunda língua, é direito de todos surdos dentro do território brasileiro, e que o ensino dessa língua é de responsabilidade da escola.

Para tanto, a linguista Ferreira Brito (1993), diz que a língua de sinais deve ser garantida ao surdo como L1, sendo responsável pelo desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. E que a Língua Portuguesa deverá ser ensinada com ênfase na escrita, considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual. Diante da realidade da surdez e sua aceitação como diferença linguística e social, bem como a Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, sugere o bilinguismo como a solução para a interação social e a educação do surdo no Brasil.

Neste sentido, Quadros (1997) analisa a atuação da corrente bilíngue no processo da aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. O fato de serem pressupostas duas línguas no processo educacional do surdo, a Libras e a Língua Portuguesa, estão inseridas no processo educacional. O Bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro e fora da escola em uma perspectiva socioantropológica. A educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não mais em termos de línguas. Dentro desse contexto, o bilinguismo está sendo apresentado como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos.

Salles (2004) aponta algumas vertentes de abordagem utilizadas no ensino de segunda língua, entre elas: Abordagem Estruturalista, Abordagem Funcionalista e a outra vertente chamada Abordagem Interacionista. Abordaremos nesse trabalho a aprendizagem em um contexto sociointeracionista, enfatizando a importância do conhecimento prévio do aluno e as condições de interação para aprender.

Na visão sociointeracionista de aprendizagem o conhecimento é construído a partir da interação entre os interlocutores, professores e alunos. Freire (1998, p.48) acrescenta:

[...] o conhecimento é entendido como sendo construído através da interação por aprendizes e pares mais competentes (o professor e outros aprendizes), no esforço

conjunto de resolução de tarefas, explorando nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender.

Neste aspecto, o conhecimento tem que ser consolidado pelo aluno para que a aprendizagem se efetive, isto é, conhecimento adquirido dentro ou fora da escola. Contudo, a aprendizagem da leitura e escrita acontecerá efetivamente quando forem oportunizadas atividades que tenham significado, sejam interessantes, despertem a curiosidade e a motivação, dessa forma, o aluno será capaz de refletir sobre as informações escritas para interagir com o mundo.

Sendo usuário da língua de sinais, o surdo poderá desenvolver competência na leitura e na escrita em uma segunda língua. A qualidade da oferta e o tempo de exposição que o surdo tem da L1 influenciará na aquisição da L2, ressaltamos a importância de inseri-lo, desde cedo, através da Libras em um ambiente linguístico, com livros de histórias e textos escritos.

Svartholm (1997, p. 30) afirma que:

Os textos, por si só, não comunicam nada para a criança surda. [...] A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los através da língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua.

É necessário explorar o canal visual que é o mais importante para o surdo, e a Libras cumpre bem este papel. É através da leitura interpretada que as crianças surdas farão suas hipóteses sobre a Língua Portuguesa para consolidar na escrita. Segundo De Lemos (1998, p.29), lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que escreveu, escrevendo para a criança ler, o alfabetizador insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita. Cabe lembrar que no processo de interpretação a criança surda será imensamente ajudada se for usada a Libras.

Quadros (1997) cita vários autores que estudaram o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição (ANDERSON, 1994; AHLGREN, 1994; FERREIRA-BRITO, 1993; BERENT, 1996; QUADROS, 1997) que passaram a investigar o processo de aquisição, por alunos surdos, de uma língua escrita que represente a modalidade oral-auditiva. Esses pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como L1 e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como L2.

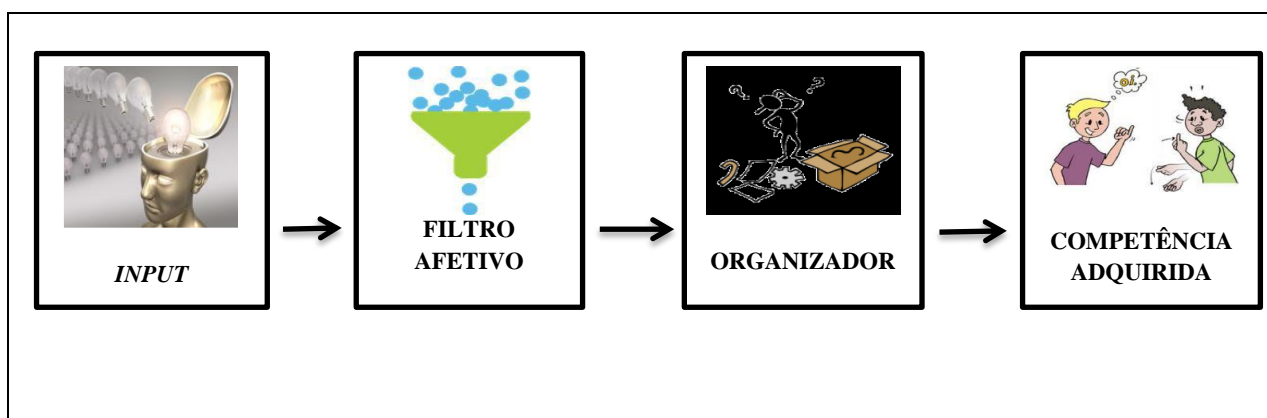
Considera-se aquisição da L2, qualquer língua aprendida após a L1, e que fatores como personalidade, socialização, motivação e outros aspectos afetivos interferem na aprendizagem, como citam Farias e Assis (2012) que “uma teoria geral de aquisição de segunda língua precisará abranger os fatores internos (os processos cognitivos e os aspectos



afetivos gerais e individuais), os externos (os diferentes contextos de aprendizagem) e sua inter-relação”.

Comungam desse pensamento com a teoria de Krashen (1995) apud Brochado (2003); o mecanismo de aquisição de uma segunda língua está formado, entre outros, por estes três elementos fundamentais: o *input* ou entrada de informação, o organizador e o filtro afetivo, conforme a figura 1 e a descrição a seguir.

**Figura 1 - Representação do processo de aquisição**



Fonte: Sampaio (2012, p.50)

Input: é o estímulo linguístico externo, que pode ser o conjunto de textos codificados na língua a adquirir que o indivíduo vê, escuta ou lê.

Filtro afetivo: é aquela parte do cérebro do estudante que seleciona do *input* a informação que chegará ao organizador. Baseia-se em fatores afetivos.

Organizador: é aquela parte do cérebro do estudante que estrutura e retém subconscientemente o sistema da nova língua. A partir do *input* compreensível, constrói gradualmente as regras linguísticas (gramaticais e textuais) que o estudante usará mais adiante para produzir textos que não tenha memorizado anteriormente. Baseia-se em princípios cognitivos: utiliza critérios lógicos e analíticos para organizar conhecimentos.

De acordo com a teoria de Krashen (1995), só podemos adquirir uma L2 quando somos capazes de compreender os textos orais e/ou escritos nesta língua. Por isso, acredita-se que a aprendizagem se torna eficiente, quando o professor prioriza atividades voltadas mais para o conteúdo semântico, do que para a forma dos textos (gramática).

Durante todo processo de aquisição da L2, a língua vai ser assimilada e vai se aperfeiçoando à medida que o aluno surdo aprende um novo código linguístico. Em relação à aprendizagem das regras gramaticais da L2, Este mesmo autor afirma que não é necessário

excluí-las dos programas de ensino, entretanto, como já foi dito anteriormente, não podem ser seu eixo central. A aprendizagem dessas regras, não será suficiente para o domínio pleno da L2, pois a memorização não solucionará todas as necessidades comunicativas do aluno.

Na mesma obra ele ainda faz a distinção entre aquisição e aprendizagem da língua, comparando os aspectos distintos em que se diferenciam:

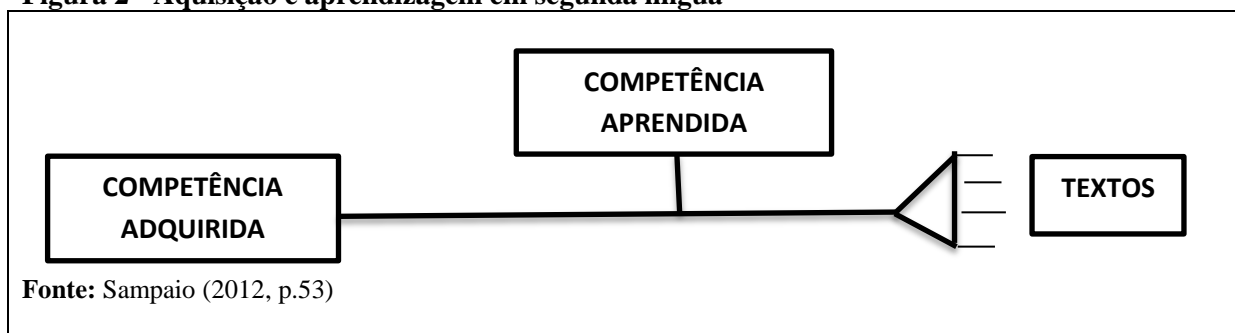
### Quadro 3 – Aquisição e aprendizagem da L2

AQUISIÇÃO	APRENDIZAGEM
O indivíduo tem interações reais (comunicação natural) com os falantes da língua que adquire.	O indivíduo aprende a partir de situações não reais (ditados, exercícios de diversos tipos).
O indivíduo se fixa no conteúdo da mensagem mais do que na forma.	O indivíduo se fixa especialmente na forma das mensagens.
Não há ensino de regras gramaticais nem correção de erros.	O indivíduo aprende através de regras gramaticais e há correção dos erros.
O indivíduo não está consciente das regras que adquire.	O indivíduo está consciente das regras aprendidas para corrigir o que diz ou escreve.
O indivíduo, às vezes, pode autocorrigir-se e o faz utilizando sua intuição linguística.	Usa geralmente as regras aprendidas para corrigir o que diz ou escreve.
Segundo uma hipótese, existe uma ordem natural de aquisição das diferentes estruturas da língua.	Não há uma só ordem de aprendizagem das estruturas. Os programas somente coincidem na ordenação do mais simples ao mais complexo, que pode ser diferente da ordem natural.
Está muito relacionada com atitude. O indivíduo deve ter boas atitudes (motivação, interesse, etc.) para adquirir a língua.	Está muito relacionada com aptidão. O indivíduo deve ter boas aptidões (conhecimentos gramaticais, inteligência para aprender a língua).
O indivíduo tem estado exposto (tem escutado ou lido) um item linguístico (uma estrutura, uma palavra, etc.) muitas vezes antes de produzi-lo.	O indivíduo produz um determinado item linguístico, depois de havê-lo compreendido pela primeira vez.

Fonte: KRASHEN, 1995 apud BROCHADO, 2003, pp. 40-41)

A produção de texto oral ou escrito tem como base dois sistemas, um adquirido e outro aprendido, o primeiro é um sistema linguístico adquirido subconscientemente e o segundo são conhecimentos aprendidos conscientemente que servem para modificar ou corrigir os textos segundo Krashen (1995). A aquisição e a aprendizagem estão interligadas, já que podem ocorrer em contextos formais ou informais. Ambas pretendem conduzir o aluno à produção de textos na L2, como vemos na figura 2:

**Figura 2 - Aquisição e aprendizagem em segunda língua**



Estudos indicam estágios de aprendizagem da escrita, isto é, as pessoas surdas constroem um sistema que não mais representa a primeira língua, a L1, porém ainda não representa a língua alvo, a L2. Esses estágios são chamados de *interlíngua*.

Valentini & Bisol (2011) corroboram ao afirmarem que

[...] esses estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção ao português escrito. A interlíngua ainda não é o português escrito convencional, mas apresenta regras e uma composição que não é mais da língua de sinais.

Por isso, algumas produções textuais dos surdos apresentam uma estrutura de difícil compreensão, por ainda não haver estrutura ou regras do português escrito e lembram um pouco a língua de sinais. Os autores destacam da tese de doutorado de Brochado (2003) três estágios de interlínguas, no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Estágios de interlíngua em surdos**

**INTERLÍNGUA I (IL1):** Neste estágio o texto escrito apresenta estrutura frasal bastante semelhante à língua de sinais (L1), com poucas características da Língua Portuguesa (L2).

*a) predomínio de construções frasais sintéticas;*

- b) estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2);*
- c) aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;*
- d) domínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);*
- e) falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);*
- f) uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;*
- g) emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;*
- h) uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;*
- i) falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;*
- j) pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;*
- k) falta de marcas morfológicas;*
- l) uso de artigos, às vezes, sem adequação;*
- m) pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;*
- n) pouco uso de conjunção e sem consistência;*
- o) semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.*

**INTERLÍNGUA II (IL2):** Neste estágio observa-se no texto o uso de estruturas linguísticas da Libras (L1) e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa (L2), mostrando um escritor que transita entre dois sistemas linguísticos.

- a) justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;*
- b) estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;*
- c) frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;*
- d) emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;*
- e) emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);*
- f) às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;*
- g) emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;*
- h) emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;*
- i) uso de algumas preposições, nem sempre adequado;*
- j) uso de conjunções, quase sempre inadequado;*
- k) inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;*
- l) muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente,*

*sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.*

**INTERLÍNGUA III (IL3):** Neste estágio, há uma predominância da gramática da Língua Portuguesa nos textos dos surdos.

- a) estruturas frasais na ordem direta do português;*
- b) predomínio de estruturas frasais SVO(sujeito, verbo e objeto);*
- c) aparecimento maior de estruturas complexas;*
- d) emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);*
- e) categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;*
- f) uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;*
- g) uso de preposições com mais acertos;*
- h) uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);*
- i) flexão dos nomes, com consistência;*
- j) flexão verbal, com maior adequação;*
- k) marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;*
- l) desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;*
- m) emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.*

**Fonte:** BROCHADO (2003, p. 316-318); QUADROS; SCHMIEDT (2006, p.34-36).

Atualmente, existem textos escritos por surdos que são semelhantes aos textos escritos por estrangeiros, o que vem reforçar que o tempo de exposição à língua, a importância de instrução formal e inserção cultural são imprescindíveis na aprendizagem. Partindo desse pressuposto ao se pensar, especificamente, sobre a aquisição da L2 por alunos surdos e com base nas pesquisas de Berent (1996), Quadros (2011, p. 107) apresenta alguns aspectos fundamentais:

- O processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- O potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- Possibilidade de transferência da Libras para o português;
- As diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- As diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- As diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- Um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita com línguas de sinais;

- A existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Tanto para surdos quanto para os ouvintes, o ensino da Língua Portuguesa deve ser pautado na interação discursiva tendo como unidade de ensino o texto, valorizando tanto o uso da língua, o ler e o escrever, quanto a reflexão sobre a língua, o conhecimento linguístico. É importante que o processo de aquisição da leitura e escrita do português pela criança surda apresente um significado social e o professor inclua atividades que explorem todos os níveis de conhecimento da língua: o lexical, o sintático, o semântico e o pragmático. Quadros (1997) conclui que o aluno surdo precisará desenvolver uma relação direta entre a palavra, a estrutura gráfica/texto escrito e o seu significado de forma contextualizada, pois sua aquisição não será baseada no som.

Podemos dizer que o professor de alunos surdos para proporcionar a sua inclusão deve se preocupar em tornar mais compreensíveis a Língua Portuguesa, os *inputs* linguísticos disponíveis e os insumos que os alunos recebem do ambiente pedagógico. Tudo isso, levando em consideração que na escola o português é uma língua utilizada em todas as situações de aprendizagem e interação, porque para o aluno surdo é difícil produzir e compreender essa língua.

Diante desses fatos, podemos perceber que o ensino da Língua Portuguesa não é uma tarefa fácil e a sua aprendizagem é uma conquista para a autonomia do surdo, assim como a avaliação dessa língua é um ponto merecedor de reflexão.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. Método da Pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, de caráter descritivo e seus dados serão detalhados por meio da análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Justifica-se a escolha pela pesquisa qualitativa segundo Chizzotti (1991, p. 80) a valorização da relação entre sujeito e objeto, ressaltando que a “contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”. Já a delimitação de caráter descritivo deu-se em função de que esse tipo de pesquisa estabelece relações entre as variáveis do objeto de estudo, o qual consiste, principalmente, em observar, registrar, analisar e descrever os fatos sem manipulá-los, verificando sua frequência e relação com os outros fatores.

É de suma importância que o pesquisador possa desenvolver uma boa relação com o meio no qual está inserido seu trabalho. No momento da pesquisa é importante que o pesquisador acolha os sujeitos pesquisados para que do mesmo modo seja por eles acolhido. Essa modalidade de análise permite que o pesquisador se aproxime da realidade estudada, estabelecendo uma relação com os “sujeitos” de sua pesquisa (MINAYO, 2009, p.61). Por meio das entrevistas realizadas, tivemos acesso à narrativa dos professores participantes. Essas narrativas, segundo Minayo (2009), revelam a opinião dos sujeitos, valores, atitudes e práticas adotadas.

A análise do conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicações diferentes, sendo que na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto que na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 2011, ).

De acordo com Bardin (2011, p.15) que explica as três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo:

- **A pré-análise:** a organização de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também daqueles que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da

investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção;

- **A descrição analítica:** nesta etapa o material reunido que constitui o *corpus* da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias;
- **Interpretação referencial:** é a fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelece relações com a realidade aprofundando as conexões das ideias, chegando se possíveis à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Desta forma, procuramos a partir da entrevista e coleta do *corpus*, apresentar as observações e análise da avaliação do texto dos surdos e ouvintes na disciplina de Língua Portuguesa.

## 2.2. Constituição do *corpus*

O *corpus* coletado foi constituído por dados obtidos de uma entrevista através de um questionário semiestruturado (Apêndice 03), e de produções textuais de alunos surdos e ouvintes após a correção avaliativa do professor de Língua Portuguesa de sala regular do ensino fundamental, em duas escolas públicas, na cidade de Olinda (anexos 01 e 02) e Paulista (anexos 03 e 04).

Primeiro foi realizada a entrevista, a qual depende da disponibilidade dos participantes. Por último, a coleta da produção textual dos alunos no 1º semestre escolar de 2015.

## 2.3 Sujeitos da pesquisa

As escolas aqui citadas serão representadas pelas siglas E1 para a de Olinda e E2 a de Paulista. Participaram desta pesquisa três professores (as)<sup>6</sup> de Língua Portuguesa, que receberam os codinomes Carla, Bruno e Aline, distribuídos em três turmas regulares do 5º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, uma em Olinda e duas em Paulista, contendo em cada turma aproximadamente 25 e 30 alunos ouvintes dentre eles um surdo, a faixa etária de alunos surdos entre 12 a 17 anos, para manter a integridade dos alunos participantes, serão nomeados com as siglas ASF 1, ASA 2 e ASP 3 para alunos surdos, todos filhos de pais

---

<sup>6</sup> Duas mulheres e um homem, daqui em diante nomeados apenas como professores.



ouvintes. Os três alunos ouvintes, também nomeados com AOC 4, AOR 5 e AOL 6, as escolhas das turmas se justificam pela disponibilidade do professor em participar da pesquisa e por ter alunos surdos inclusos.

### **2.3.1. Perfil do ASF 1**

Estudou em escola particular desde a educação infantil até o 4º ano do ensino fundamental, foi muito estimulada nessa época, domina Libras e consegue produzir texto. Devido a problemas financeiros da família, ela ingressou na rede pública de ensino no 5º ano, a mesma está passando por um processo de adaptação, é calma e reservada.

### **2.3.2. Perfil do ASA 2**

Estudou em uma na Escola para Surdo da FACHO durante três anos, mas não aprendeu Libras nem a língua portuguesa escrita, devido as suas faltas frequentes, saiu da escola por não ter quem o levasse à mesma. Matriculou-se em escolas regulares do seu município, e devido às mudanças constantes de endereço da família, mudava-se de bairro e consequentemente de escola, ficou difícil a sua evolução escolar. Depois que ficou maior e aprendeu a ir sozinho para escola faz três anos que está na mesma escola, onde começou a melhorar sua socialização e seu desempenho escolar.

### **2.3.3. Perfil do ASP 3**

Ingressou na escola para surdos tinha seis anos de idade, não conhecia a Libras, sua comunicação era realizada através de sinais caseiros, que desenvolveu com seus familiares. Sua surdez é diagnosticada como profunda bilateral, devido à rubéola que sua mãe teve durante a gravidez. Seus pais e irmãos são ouvintes e não sabem falar em Libras. Aos 12 anos está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde, é um aluno faltoso, sabe um pouco de Libras, porém tem muita dificuldade na escrita da Língua Portuguesa.

## **2.4. Instrumento da pesquisa**

Os instrumentos empregados para as coletas de informações da pesquisa compreendem uma entrevista semiestruturada através de um questionário contendo seis perguntas abertas, e as produções textuais dos alunos surdos e ouvintes da disciplina de Língua Portuguesa após a devida correção avaliativa dos professores. Nos apêndices, pode ser

encontrado o modelo da entrevista e nos anexos as atividades dos alunos, os quais tiveram as seguintes funções:

- 1) A entrevista semiestruturada foi composta por seis perguntas abertas. Esta objetiva motivar os entrevistados a comentarem sobre informações profissionais frente ao desafio da inclusão do aluno surdo. Ressaltados dois pontos mais relevantes: as estratégias utilizadas em sala de aula para avaliação do aluno surdo e a autodefinição do professor como avaliador da produção textual do surdo (Apêndice 03).
- 2) A coleta das produções de textos dos alunos surdos e ouvintes nos serviram de parâmetro para a análise de dados, para que possamos alcançar o nosso objetivo faz-se necessário saber se há estratégias diferenciadas para a avaliação de texto escrito por aluno surdo e se existem adequações nas atividades avaliativas da Língua Portuguesa para eles (Anexos 01, 02, 03, 04, 05 e 06).

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante, de acordo com as suas disponibilidades, a fim de manter a descrição das informações. As produções de textos foram coletadas a cada bimestre letivo de 2015, uma para cada participante, onde se gerou um total de doze no semestre, contribuindo assim para confirmação da nossa hipótese: a Libras (L1) servirá como base para aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), e influenciará a sua produção textual, necessitando assim, de uma avaliação diferenciada.

## **2.5. Procedimentos para a construção dos dados**

O procedimento de coleta de dados consistiu inicialmente na entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 1 e 2), aos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa. Eles foram informados verbalmente e por escrito acerca do objetivo deste estudo, sendo solicitada sua autorização através deste documento no qual firmamos o compromisso de manter sigilo sobre a identidade das escolas colaboradoras e dos professores participantes, assim assinaram o documento, aceitando e autorizando a realização da pesquisa. Informamos que todas as autorizações necessárias foram solicitadas, com antecedência, à gestão escolar e aos participantes, para que pudesse ser aplicada a metodologia e todos os segmentos implicados na realização da mesma.

Em seguida aconteceram as visitas a cada um dos professores, conforme data e horário agendados antecipadamente, para que fossem explanados os objetivos da respectiva pesquisa, bem como, informar que as identidades dos participantes seriam preservadas, e também informá-los sobre a aplicação do questionário da entrevista (Apêndice 2). A coleta da produção dos textos aconteceu de acordo com a descrição anteriormente citada.

## **2.6. Procedimentos para análise dos dados**

A pesquisa teve com dois momentos de análise de dados:

- 1) A abordagem dos dados: obtidos nas entrevistas, qualificados, apresentados em tabelas e discutidos posteriormente;
- 2) A abordagem qualitativa dos dados: obtidas através da análise das produções de textos dos alunos surdos e ouvintes em relação à avaliação dos professores, qualificados e discutidos posteriormente.

As análises dos dados foram discutidas através de trechos das narrativas dos entrevistados com os referenciais teóricos sendo distribuídos nas seguintes questões: 1) a quantidade de alunos surdos existentes na sala de aula; 2) o conhecimento dos professores sobre a estrutura da Libras; 3) como o professor avalia o aluno surdo; 4) quais estratégias utilizadas por ele para avaliar esse aluno; 5) que parâmetros utilizam para considerar o texto do aluno surdo e do aluno ouvinte e 6) como o professor se autodefine avaliando o texto do aluno surdo. As entrevistas foram transcritas, observando-se a fidedignidade às respostas dadas pelos professores participantes. Em seguida, os dados foram organizados em categorias e dispostos em tabelas, para posterior análise.

Tendo como base o referencial teórico desta pesquisa, analisamos todo material, as produções de texto, coletada dos alunos participantes através de atividades avaliativas dos alunos surdos, onde iremos observar como está ocorrendo esse processo de avaliação dentro do espaço escolar e analisar as estratégias utilizadas pelos professores na correção das produções textuais.

Os dados qualitativos foram analisados a fim de que pudéssemos obter uma melhor compreensão do objeto de estudo, é o que mostraremos no capítulo a seguir.

### 3. ANÁLISE

#### 3.1. Análise dos dados

Neste capítulo, nosso foco é apresentar e discutir os dados obtidos nas visitas às escolas, campo de pesquisa, por meio do contato com os profissionais entrevistados e das coletas do *corpus*, produção textual após correção avaliativa dos alunos surdos e ouvintes das aulas de Língua Portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental.

Nosso principal objetivo, como já discorremos, é verificar as concepções e estratégias diferenciadas para a avaliação de texto escrito pelo aluno surdo, e se existem adequações nas atividades avaliativas da Língua Portuguesa para alunos surdos.

Vale salientar que, conforme mencionamos anteriormente, partimos da hipótese de que a Libras (L1) servirá como base para aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), e influenciará a sua produção textual, necessitando assim, de uma avaliação diferenciada. Optamos, nesta pesquisa, pela análise da avaliação do professor em relação à produção textual para surdos, em situação naturalista, em contexto escolar.

##### 3.1.1. Discussão e análise dos dados das entrevistas:

Discutiremos a seguir as respostas das entrevistas realizadas com os professores e transcreveremos conforme seus posicionamentos a fim de garantir a legitimidade do trabalho e a opinião desses profissionais. Foram ressaltados dois pontos: as estratégias utilizadas em sala de aula para avaliação do aluno surdo e a autodefinição do professor como avaliador da produção textual do surdo.

**Tabela 07 – Quantitativo de alunos surdos na sua sala regular**

PROFESSORES	QUANTITATIVO DE ALUNOS SURDOS
Carla	1
Bruno	1
Aline	1

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Acredita-se que o número de alunos surdos se mantem na média de um por sala, devendo-se ao fato do aluno surdo estar a pouco tempo inserido no ensino regular, todavia, essa é uma realidade que está relacionada à inclusão dos alunos surdos no contexto educacional, o que contribuirá gradualmente para o aumento do acesso, permanência e nivelamento de oportunidades no ensino regular desses alunos.

Destaca-se aqui o papel do professor, quanto ao trabalho desenvolvido em sala de aula, onde se faz necessário que sejam atendidas as especificidades destes alunos, havendo uma valorização de todas as diferenças, e que esta esteja pautada nos objetivos da educação, visando o exercício da cidadania e a preparação para ser inserido nos vários contextos sociais. Uma educação para todos.

A seguir verificaremos a se o professor conhece a estrutura da Língua de Sinais:

**Tabela 08 – O professor conhece a estrutura da Língua de Sinais**

<b>PROFESSORES</b>	<b>CONHECE A ESTRUTURA DA LÍNGUA DE SINAIS</b>
Carla	Sei que ela está dividida em três partes. A 1ª que é a posição das mãos, a 2ª que é a estrutura do sinal em relação ao corpo e a terceira que é a movimentação do sinal com o meio.
Bruno	Sim, fiz vários cursos, mas não sei trabalhar.
Aline	Sim, mas não sei trabalhar.

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Souza e Góes (1999) afirmam que o processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a Libras e as condições do bilinguismo do surdo, por esta razão se sentem despreparados para atuar com esses alunos. É o que percebemos nas respostas dos professores Bruno e Aline que mesmo afirmando conhecer a estrutura da Libras não sabem utilizá-la com os alunos.

No Decreto nº 5262 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, e trata da inclusão da Libras como disciplina curricular no seu Capítulo II, Art. 3º nos § 1º e § 2º descritos abaixo:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e

privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Embora o referido decreto determine o ensino da Libras nos cursos de licenciatura no período de um semestre, percebemos que apenas um semestre não é o suficiente para a aprendizagem de uma nova língua, e nem o capacita para ensiná-la. Da mesma forma que os professores graduados anteriormente ao decreto necessitam de um curso da Libras, os graduados posteriormente ao decreto devem também fazê-lo. Denari (2009), Oliveira e Silva (2008), e Marl (2012) acreditam que para os professores que atuam com alunos surdos a capacitação e a formação deva ser algo contínuo.

Questionamos aos participantes se o aluno surdo passava por uma avaliação diferenciada dos demais alunos e como era realizada esta avaliação. Apenas um professor respondeu que não realizava uma avaliação diferenciada para seu aluno.

Para melhor compreensão de como os professores avaliam seus alunos surdos, as respostas do questionário foram redigidas na íntegra na Tabela 3. Salienta-se que a intenção não foi julgar ou fazer comparações entre os professores, e sim perceber qual o entendimento de cada professor em relação ao tema: avaliação do aluno surdo.

**Tabela 09 – Como os professores avaliam os alunos surdos**

<b>PROFESSORES</b>	<b>COMO OS PROFESSORES AVALIAM OS ALUNOS SURDOS</b>
Carla	Minha avaliação é processual e para isso anteriormente foi elaborado um planejamento após conhecer o aluno e assim estabelecido metas para ele. E de acordo com o desenvolvimento do aluno, à medida que as metas são alcançadas, vou lhe atribuindo conceitos que infelizmente depois tenho que dar notas.
Bruno	Atividade em sala e prova coletiva.
Aline	Como ele está inserido no processo de alfabetização esta avaliação é feita diariamente observando os avanços na Libras, desenvolvimento da escrita e ele conta com o apoio do interprete de Libras.

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Na Tabela 09 referente à avaliação dos alunos surdos, feita pelos professores, pode-se observar que as professoras Carla e Aline avaliam de forma diferenciada, como é determinado no Decreto- Lei 5.626/05 em seu Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, mencionado anteriormente.

Percebe-se, por meio das respostas dos professores, que a forma com que eles avaliam seus alunos contribui para que não sejam punidos ou negligenciados por não saberem ler e escrever tal qual o aluno ouvinte, alfabetizado na Língua Portuguesa. Isso nos remete ao teórico Aquino (2007) quando nos fala da missão do professor, que é de levar o conhecimento e preparar cidadãos conscientes, deste modo, mais do que educar; a grande missão do professor é: fazer o aluno compreender o mundo em que vive e como ele se define nesse mundo, contribuir para a formação de um aluno consciente e crítico, capaz de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro para uma sociedade mais justa e igualitária.

Como afirma Vigotsky (1991) um professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, tem que interferir em suas atividades psíquicas, notadamente em seu pensamento, pois é o aluno que dirige o seu próprio processo de aprender. No caso do aluno surdo, o professor precisa utilizar toda a sua capacidade e habilidade para conseguir atingir essa atividade acima citada, isto é, estimular o potencial que esse aluno possui.

Na atuação do professor, temos que levar em consideração que ele sempre planeja ações cujos objetivos e metas devem atingir ou refletir-se no aluno. Assim, buscaram-se entender nesta pesquisa quais ações os professores desenvolveram para atender o seu aluno surdo. A Tabela 10 demonstra estas estratégias.

**Tabela 10 – Estratégias utilizadas para avaliar o aluno surdo**

PROFESSORES	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
Carla	A principal estratégia para a avaliação é ter a possibilidade de se adaptar o currículo de acordo com as necessidades do aluno, pois com o currículo fechado é impossível avaliar o aluno surdo, haja vista as dificuldades de interpretação e escrita que os mesmos possuem.
Bruno	Utilização de figuras; o uso da Libras associada ao português escrito e o auxílio do intérprete
Aline	Observações; atividades de sondagem com auxílio de figuras; jogos; brincadeiras e atividades de socialização.

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Com relação às estratégias utilizadas, observa-se que a maioria dos professores relatam a utilização de recursos visuais (figuras) para atender ao aluno surdo. Segundo

Airasian e Russel (2014) o professor deve utilizar material visual na avaliação do aluno surdo, já que faz parte das acomodações necessárias para verificação da aprendizagem, uma vez que o surdo necessita dessa linguagem visual para poder interagir e construir significado.

Na pesquisa, foi mencionada pela professora Carla a questão da adaptação curricular, embora não tenha exemplificado qualquer situação de uma forma geral foi, também, abordado pelos outros professores. Brasil (2003, p. 34) nos esclarece bem quando afirma que:

[...] as adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessária, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam na organização pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definam: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Na LDBEN (1996) no artigo 24, inciso V consta que a avaliação deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo período sobre os de eventuais provas finais. Questionou-se aos participantes sobre os parâmetros por eles utilizados para avaliar um texto de um aluno surdo e um ouvinte.

**Tabela 11 – Parâmetros utilizados para avaliar textos de alunos surdos e ouvintes.**

PROFESSORES	PARÂMETROS UTILIZADOS
Carla	Se esse aluno surdo consegue sintetizar as ideias de um texto em Libras e após isso fazer um texto escrito mesmo com as dificuldades que possui vou considerar o desenvolvimento como conquistado. O aluno ouvinte vou avaliar levando em conta todas as normas é claro; porém não quer dizer que não levo em conta a dificuldade que esse aluno possa ter, mas a compreensão do texto é o principal.
Bruno	Sabendo que os alunos aprendem de forma diferente, em momentos também diferentes, e que existem fatores externos e internos que precisam ser levados em consideração e com os surdos não podia ser diferente. Tais fatores são: conhecimentos



	prévios, família, experiência em grupos da comunidade.
Aline	O aluno que me refiro para essa pesquisa não produz texto.

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

A professora Aline apenas faz uma referência ao seu aluno que não produz texto, mas, não explica o seu ponto de vista, não sendo possível formular qualquer comentário.

Verificou-se que por meio das respostas dos professores Carla e Bruno que ambos buscam atuar conforme preconizam os teóricos. A professora Carla, apresenta o foco da avaliação da escrita dos surdos valorizando o conteúdo, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional.

O parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo nos diferentes estágios que percorre, apresentando características decorrentes da interferência da Libras e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo.

A LDBEN (1996) prevê a integração dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, porém muitos professores reclamam e dizem que não estão preparados para receber esses alunos. Frente ao exposto, julgou-se necessário questionar aos participantes como eles se autodefinem como avaliadores da produção textual do aluno surdo.

**Tabela 12 - Como o professor se autodefine como avaliador da produção textual do surdo**

PROFESSORES	COMO O PROFESSOR SE AUTODEFINE
Carla	Não sinto dificuldade nenhuma. Às vezes sinto que o surdo tem muita dificuldade em escrever também não só por conta da surdez em si, mas por ser prático ao surdo a Libras. Porque aprender uma língua cheia de regras se tenho uma língua que me identifica e pra mim é muito mais fácil. Sinto isso por que vejo a diferença dos textos de alunos surdos oralizados e não oralizados. Os oralizados têm uma facilidade bem maior e os textos apresentam uma maior coerência. Os não oralizados tem uma dificuldade bem maior e sempre me questionam o porquê de terem que aprender o português e como fica o texto em Libras.
Bruno	Pouco preparado para avaliação mais profunda.
Aline	Não me sinto bem, porque falta em mim maior conhecimento desse universo do surdo.

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Na questão 6 das entrevistas realizadas demonstram que os professores Bruno e Aline possuem dificuldades em avaliar uma turma com alunos ouvintes e surdos. Em conversa informal após entrevista, foi comentado pelos professores que, o que mais preocupa é o fato de não saberem até onde o aluno entendeu o conteúdo, o tempo limite para a realização das atividades e provas, e não poderem ofertar a mesma atenção aos ouvintes e surdos, e se sentem despreparados para avaliar as atividades em português do surdo.

Os professores demonstram uma preocupação com os métodos de avaliação, como se a avaliação fosse um momento distinto, e não parte do processo de aprendizagem. Além disso, muitas vezes, os instrumentos utilizados não são adequados para a avaliação de determinadas aprendizagens.

Corroborar Vasconcelos (1998, p. 44) ao dizer que a avaliação é um processo que “implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. A argumentação de Vasconcelos serve tanto ao professor quanto ao aluno, ou seja, a prática pedagógica do professor deve ser refletida e revista constantemente, além de oportunizar ao aluno a percepção de seus progressos e a superação dos seus obstáculos.

O professor Carla afirma: “não senti dificuldade nenhuma como avaliador de aluno surdo”, isso confirma que, quando o professor conhece, entende e se comunica em Libras com seu aluno, cria um ambiente linguístico. Utilizar recursos visuais e materiais adequados torna acessível o processo de ensino aprendizagem para eles, vários estudos indicam que existe uma correlação entre o estabelecimento e desenvolvimento da linguagem e o desempenho escolar.

### **3.1.2. Discussão e análise das produções de textos**

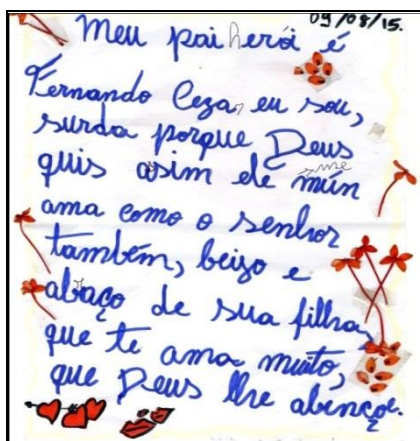
Discutimos a seguir a análise das produções textuais dos outros sujeitos de nossa pesquisa. Verificamos, pois, as concepções em relação ao ensino da Língua Portuguesa como L1 ou L2, paralelamente, analisarmos se há adequações nas atividades avaliativas dos alunos surdos elaboradas pelos professores e as estratégias de avaliação para aplicação e correção das atividades.

#### **3.1.2.1 Escola E1 do município de Olinda**

Iniciaremos pelo município de Olinda na escola E1, onde temos a professora Carla, um aluno ASF 1 (surdo) e um aluno AOR 4 (ouvinte). Salientamos que cada um desses alunos realizam duas atividades de produção de texto. Na primeira atividade analisamos as produções textuais que abordaram a temática “Dia dos Pais” e “Como é ser surdo ou ouvinte?”.

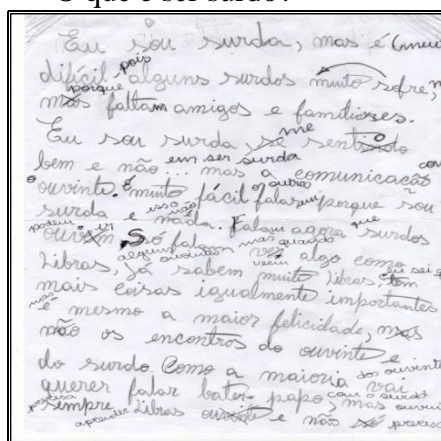
### Aluno surdo ASF 1

Texto 1



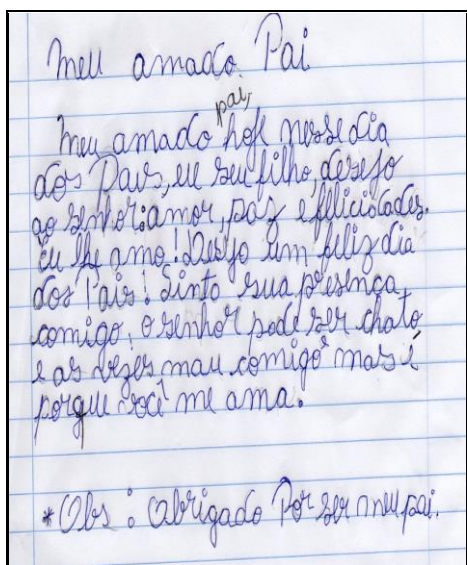
Texto 2

O que é ser surdo?



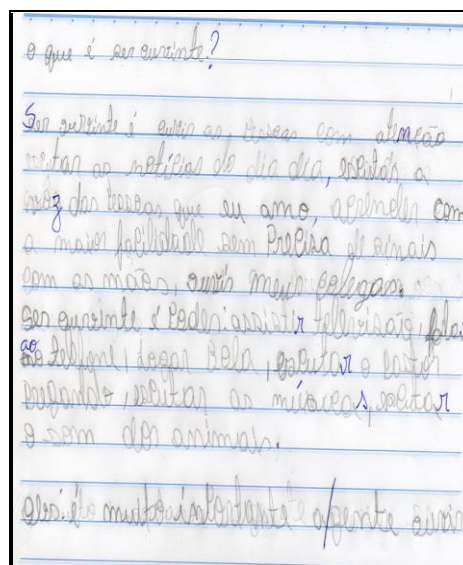
### Aluno ouvinte AOR 4

Texto 1



Texto 2

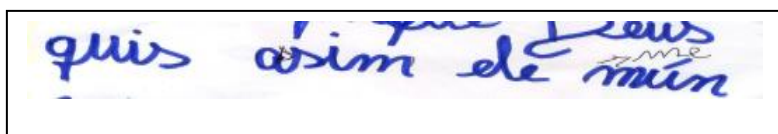
O que é ser ouvinte?



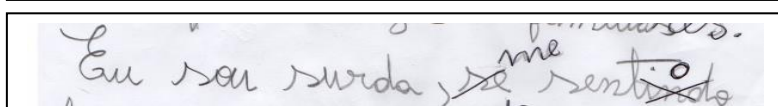
Nas produções acima observamos que as atividades foram elaboradas da mesma forma para o aluno ouvinte e surdo, sem uso de recursos e adequações, Podemos verificar que a Língua Portuguesa foi ensinada mediante a concepção da L1 para os alunos ASF 1 e AOR 4. Esse procedimento contraria o Decreto nº 5.626 (2005), pois o mesmo afirma no seu Art. 14º, § 1º, I, c, e determina “o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas”, e no seu inciso II, “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. Porém, aqui é necessário colocar que a Língua Portuguesa é a L2 do aluno surdo, conforme a concepção da educação bilíngue, que propõe o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a Libras como a primeira língua e base para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nessa atividade ficou perceptível que a professora Carla utilizou como método de ensino a exposição oral, de forma que não houve interação entre ela e o aluno surdo. Ainda, observamos que ela utilizou como recurso material, o quadro e o piloto para quadro branco e não fez uso de adequações para atender as especificidades do aluno ASF 1 como determina a LDB (1996) em seu Capítulo V que se aplica a educação especial no seu Art. 59 § 1º “[...] determina a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos”.

Enquanto ao tipo de avaliação, podemos observar que de acordo com as atividades acima, a professora Carla fez uso da avaliação somativa, para a correção da produção dos textos dos alunos ASF1 e AOR4, tal avaliação segundo Airasian e Russel (2014, p. 135) é [...] “usada para ajudar o professor a tomar decisões que a burocracia escolar exige deles, como atribuir notas ou colocar alunos em outras turmas”. Dessa forma, acreditamos que esse tipo de avaliação não é a adequada para a aprendizagem do aluno surdo, uma vez que este precisa aprender durante o processo de ensino para que esse momento seja significativo. Nesse contexto, no entendimento, a avaliação formativa seria a mais indicada no processo avaliativo desse aluno, pois de acordo com estes autores (idem, p. 120) esta avaliação “formativa é usada para alterar ou aprimorar as instruções enquanto ainda estão em andamento”, comunga desse pensamento Hoffmann (2009) quando diz que essa avaliação ajuda ao professor interpretar o aprendizado da turma e mudar as estratégias para que aprendizagem ocorra de fato.



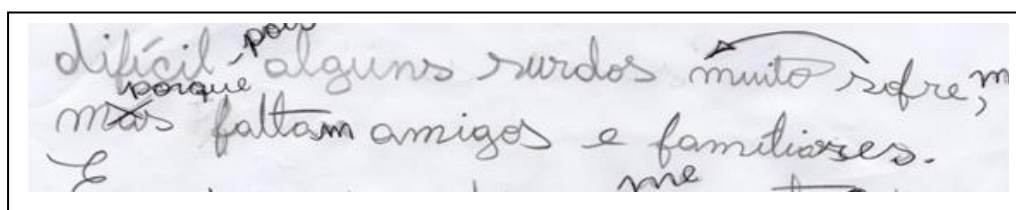
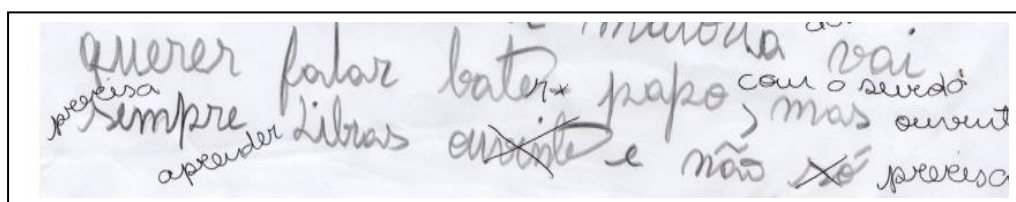
quis assim de meu



Eu sou surda, me sinto

Podemos verificar nas linhas acima que não ocorreu estratégias diferenciada de avaliação para o aluno surdo ASF 1. Quando o mesmo escreve no texto 1 “*mún* ao invés *me*” e no texto 2 “em *se* ao invés *me*”, a professora faz a correção do termo errado pelo certo sem explicar que o *me* é um pronome pessoal que referem-se ao sujeito da oração (pessoa que fala), isto é, indica que o sujeito pratica e recebe a ação expressa pelo verbo. Dessa forma, acreditamos que se professora Carla não explicar esse erro ao ASF 1, este não conseguirá avançar no seu processo de escrita da L2, pois segundo Hoffmann (2014, p.53) se introduzirmos “[...] a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano”. E o fundamental é incentivar a reescrita do texto para que o surdo memorize e aprenda.

Nesta realidade, vimos que este tipo de avaliação persiste durante o processo avaliativo. Como podemos observar nos trechos abaixo:



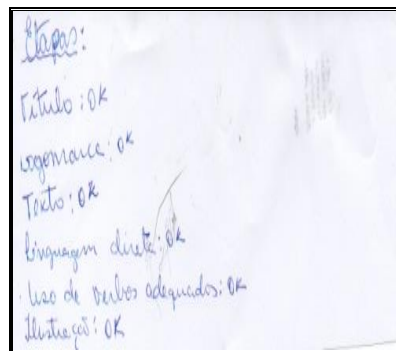
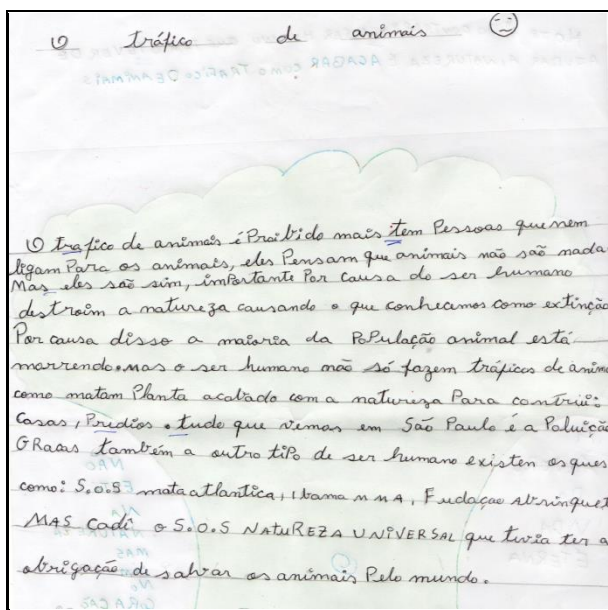
Nesses dois trechos da produção textual do ASF 1, do texto 2, conseguimos identificar traços da Libras na sua escrita, o que só vem a confirmar que os estágios de interlíngua oscilam em IL1 (uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo, falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau) e IL2 (estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português, frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo, emprego de verbos no infinitivo e também flexionados) em que se encontra o aluno ASF1, para que esse aluno consiga ultrapassar esses estágios é necessário atividades voltadas para essas características

utilizando estratégias adequadas às especificidades aos surdos (BROCHADO, 2003). Desta forma, acreditamos que o direito à igualdade linguística e à aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua pelo surdo foram negligenciados.

### 3.1.2.2 Escola E2 do município de Paulista

Nesta unidade educacional trabalhamos com dois 5º anos do ensino fundamental, com os professores Bruno e Aline, dois alunos surdos ASA 2 e ASP 3 e dois alunos ouvintes AOC 5 e AOL 6, cada um com duas atividades de produção de texto.

Observamos que o professor Bruno, ao conduzir as atividades de escritas com a sua turma, trabalhou com dois gêneros textuais, fábula e propaganda, onde solicitou aos alunos que recontasse uma fábula e lesse o texto “O tráfico de animais” discutido em sala e criassem uma logomarca, como veremos a seguir nas atividades de ASA 2 e AOC 5:

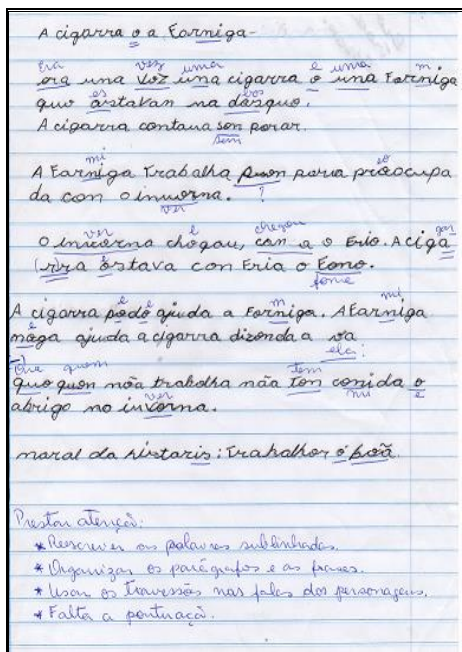


Para desenvolver essas atividades é necessário que o professor crie os critérios de desempenho a serem verificados no produto final, tanto para o AOC 5 e ASA 2, principalmente para ao surdo, que apresenta dificuldade para compreender as atividades. Pois de acordo com Airasian e Russel (2014, p. 193) “as avaliações de desempenhos são particularmente aptas a diagnósticos, visto que fornecem informações sobre como os alunos realizam cada critério específicos em um desempenho geral”. Como verificamos que para a produção de texto 2, o professor Bruno descreveu as etapas (critérios) a serem realizadas pelos alunos em suas produções. Sentimos falta aqui de um critério, a reescrita após correção,

de uma forma geral observamos que não existe o hábito desse critério de uma forma interativa e prazerosa. A reescrita a qual nos referimos não são de palavras grafadas erradas, mas do texto como um todo utilizando o erro como norteador desse trabalho. Desta forma, acontecerá um aprimoramento do texto, uma vez que, só aprendemos a escrever lendo, escrevendo e reescrevendo tantas vezes forem necessárias.

**Aluno ASA 2**

Texto 1 – Fábula



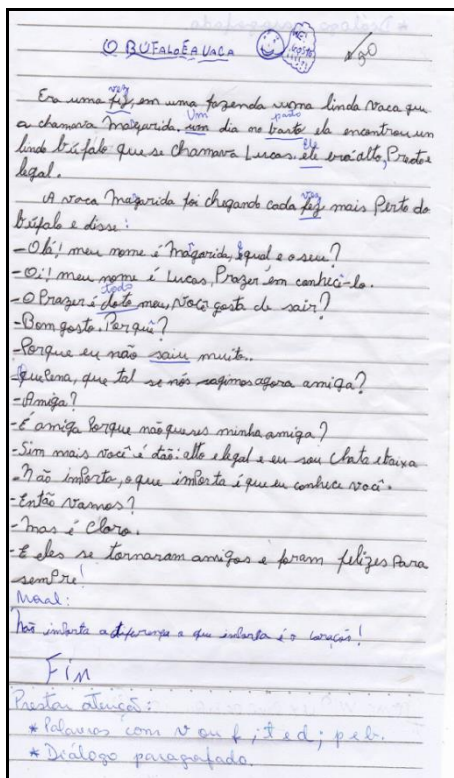
Texto 2 – Propaganda



**Aluno AOC 5**

Texto 1 – Fábula

Texto 2 – Propaganda



Percebe-se que o professor Bruno realizou as atividades mediante a concepção do ensino da Língua Portuguesa como L1 para o ASA 2 como AOC 5, tal qual a professora do município de Olinda. De acordo com Thoma e Klein (2009) “[...] a educação de surdos, bem como a avaliação, precisa ser problematizada na perspectiva das narrativas surdas, alicerçada no direito à utilização da língua de sinais [...]”, o que vem a confirmar a dificuldade, entre outros aspectos que caracterizam nas práticas avaliativas concebidas nas relações de poder e saber. Logo, a avaliação continua sendo abordada pela orientação do aluno ouvinte, centralizada na figura do professor como detentor do saber e poder dentro do espaço escolar. Em conversa informal com professor Bruno, o mesmo afirmou que não conseguiu se comunicar com o aluno ASA 2, e sente-se impotente diante dele para aplicar as atividades de sala de aula, sempre recorre aos seus colegas de turma e/ou a professora do AEE.

Para realizar as produções das atividades acima, observamos que o aluno ASA 2 não conseguiu realizá-las na sala de aula regular, precisou da intervenção da professora do AEE e a fez na sala de Recursos Multifuncionais. O ASA 2 assistiu ao vídeo sobre a fábula, também, foi contada a história em português e usado o ProDeaf Tradutor para Libras<sup>7</sup> para o texto 1. Em relação ao texto 2 sobre a criação da logomarca, foram usados revistas e computador como recursos didáticos, para que esse aluno tivesse estímulo visual que

<sup>7</sup> ProDeaf Tradutor para Libras é um aplicativo que realiza a tradução de voz e textos em português para Libras



facilitasse a sua produção. Assim, a atividade foi realizada na SRM com o auxílio da professora do AEE que buscou ensinar a Língua Portuguesa na concepção de L2, confirmamos ser o ensino adequado e a atividade resultou produtiva, visto que na sala de aula regular esse aluno não consegue fazer nenhuma produção. Nas fotos abaixo podemos constatar os recursos e adaptações utilizadas na SRM:

**Figura 3 – Fotos do aluno ASA 2 na SRM produzindo a fábula**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

**Figura 4 – Foto do aluno AS2 na SRM produzindo a logomarca.**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

O texto 1 do ASA 2 segue uma estrutura lógica, uma vez que os eventos são descritos na ordem em que apareceram no vídeo. Seguindo a ordem dos eventos narrados, foram selecionadas sentenças que revelam o encadeamento lógico-semântico do texto e que, juntas, contribuem para que a narrativa seja coerente. Constatamos nos trechos 1, 2, 3 e 4, abaixo, erros semelhantes tanto para o ASA 2 quanto para o AOC 5, do tipo troca de letras - ver trechos 1 e 2. O aluno surdo faz a troca da vogal “e” por a vogal “o”, em todas as palavras grafadas com a vogal “e”, e também para toda palavras grafada com a consoante “m” troca por “n”, como também dificuldade para separar sílabas. Já o aluno ouvinte faz troca das consoantes “v” por “f”, “t” por “d” e “b” por “p”, como podemos observar nos trechos abaixo.

### Trecho 1 – do ASA 2

Era <sup>era</sup> uma <sup>vez</sup> <sup>uma</sup> cigarra e <sup>uma</sup> uma Faturiga <sup>m</sup>  
que <sup>os</sup> <sup>dois</sup> <sup>estavam</sup> na <sup>das</sup> <sup>que</sup>.

### Trecho 2 – do ASA 2

O <sup>os</sup> <sup>inimigos</sup> <sup>chegou</sup> <sup>com</sup> a <sup>o</sup> <sup>Eria</sup>. A <sup>gan</sup> <sup>cigarra</sup>  
<sup>foi</sup> <sup>estava</sup> <sup>com</sup> <sup>Eria</sup> <sup>o</sup> <sup>Eono</sup>.

### Trecho 3 – do AOC 5

Era <sup>era</sup> <sup>uma</sup> <sup>vez</sup> <sup>em</sup> <sup>uma</sup> <sup>fazenda</sup> <sup>uma</sup> <sup>linda</sup> <sup>vaca</sup> <sup>que</sup>  
a <sup>chamava</sup> <sup>Margarida</sup>. <sup>Um</sup> <sup>dia</sup> <sup>no</sup> <sup>parco</sup> <sup>ela</sup> <sup>encontrou</sup> <sup>um</sup>  
lindo <sup>búfalo</sup> <sup>que</sup> <sup>se</sup> <sup>chamava</sup> <sup>Lucas</sup>. <sup>ele</sup> <sup>era</sup> <sup>alto</sup>, <sup>Preto</sup>  
legal.

### Trecho 4 – do AOC 5

- O <sup>todo</sup> <sup>prazer</sup> <sup>é</sup> <sup>de</sup> <sup>mas</sup>, <sup>você</sup> <sup>gosta</sup> <sup>de</sup> <sup>sair</sup>?

Verificamos que nas produções textuais do ASA 2 e do AOC 5, dos textos 1 e 2, é possível confirmar que o professor Bruno faz uso da avaliação somativa. A correção dos textos do surdo é semelhante a do aluno ouvinte, apesar de ter critérios de anotações após a correção, não foi feita nenhuma reescrita dos textos. Desta forma, confirmamos que não foram utilizadas estratégias diferenciadas para a avaliação do ASA 2, tal avaliação está em desacordo com a LDB 9.394/96, cujo processo avaliativo da aprendizagem escolar assume a característica de ser contínuo e voltado para o desenvolvimento integral de *todos* os alunos, e deve levar em conta os aspectos cognitivos, socioafetivos e linguísticos dos mesmos. Tais aspectos são constitutivos do processo ensino-aprendizagem, por isso a avaliação deve se pautar nas aprendizagens significativas, além de orientar-se pelo que de fato é mediado em sala de aula, levando em consideração as vivências dos educandos. Portanto, a avaliação além de ser processual, ela deve ser contextualizada, sendo a mais indicada para o aluno surdo.

Nas atividades do texto 2, para a criação da logomarca, o AOC 5 elaborou sua atividade dentro do contexto do texto referenciado “Tráfico de Animais”. O ASA 2 após folhear várias revistas e acompanhar a pesquisa no computador sobre o tema para criação da

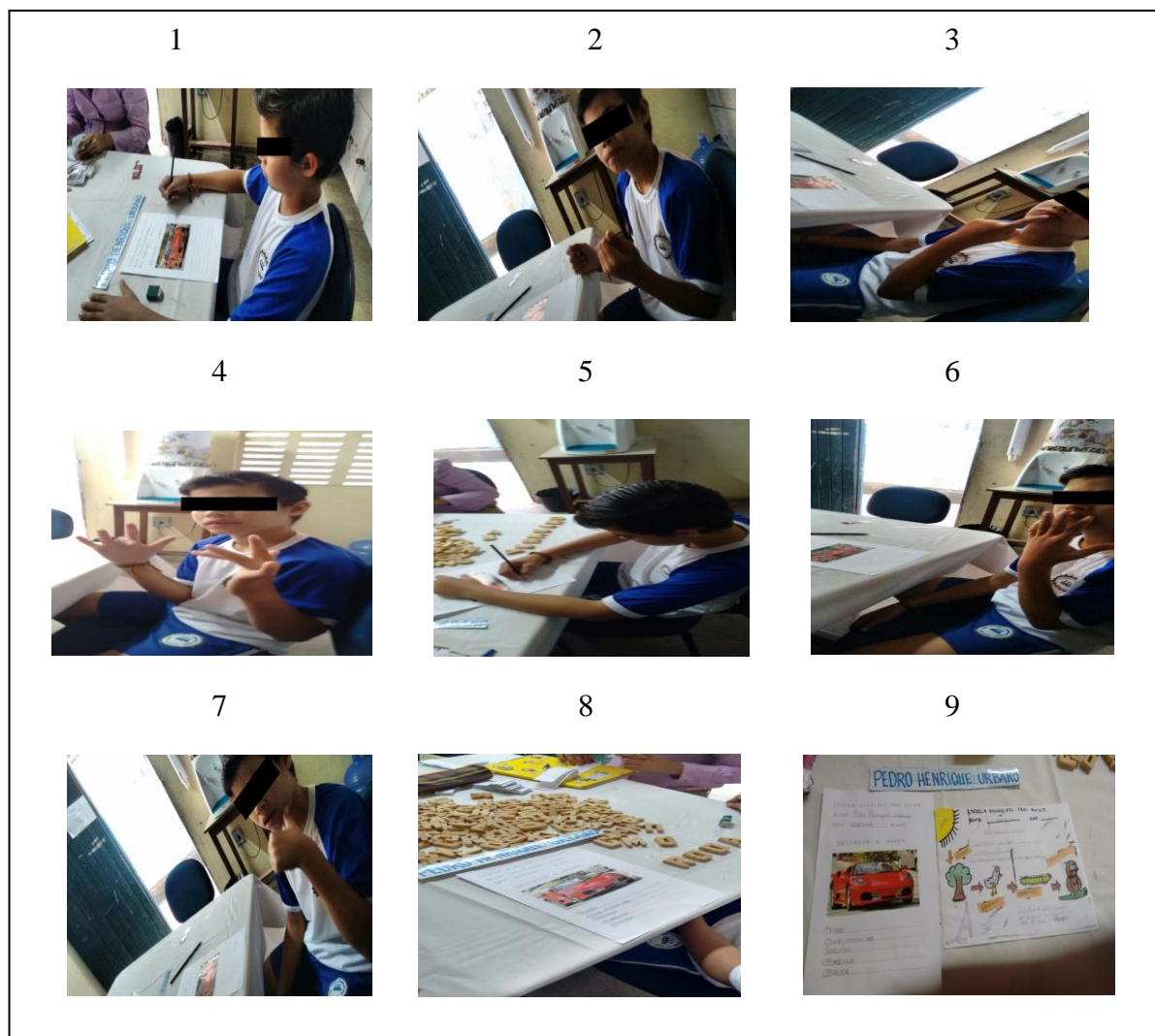
logomarca, recebeu orientações da professora de AEE, ele escolheu uma logomarca e copiou, embora não tenha sido criação sua, ele não fugiu do contexto de preservação. De acordo com Quadros (1997) o aluno só copia porque não compreende o processo de escrita em L2, seguindo apenas o modelo de aprendizagem do ouvinte a autora também ressalta que para a maioria dos surdos, essa é a prática vivenciada em sala de aula com alunos surdos incluídos. O professor Bruno relatou que após essa atividade da logomarca, as quais foram expostas na sala de aula, o aluno ASA 2 passou, a partir daquele momento, a ser o desenhista da turma: um ponto positivo para a sua inclusão e autoestima.

Podemos confirmar que o professor Bruno não fez adaptações nas atividades do aluno ASA 2, as duas atividades foram planejadas da mesma forma, isto é, para os alunos ouvintes e para o surdo. Percebemos que a recusa do ASA 2 em fazer a atividade na sala regular é proveniente da falta de interação entre o professor e esse aluno, o que resulta da falta de uma língua comum, dificultando o seu processo de ensino-aprendizagem. Para planejar as atividades desses alunos surdos os professores devem estar cientes das adaptações específicas que determina a LDB (1996), e para tais adaptações Airasian e Russel (2014) dividem quatro categorias gerais que focam no formato da apresentação, no formato da resposta, no tempo de duração da atividade e no ambiente da atividade.

Passaremos agora a análise dos textos dos alunos surdo ASP 3 e o aluno ouvinte AOL 6 da turma do 5º ano da professora Aline. Ela planejou as atividades de produção textual com a sua turma, utilizou uma atividade de descrição de uma imagem e a outra atividade foi apresentada no evento cultural onde todos os alunos apresentaram um tema por equipe, que no caso em questão, foi sobre cadeia alimentar. Nas duas atividades planejadas pela professora Aline, observamos que ela teve a preocupação em adaptar as atividades com imagem para atender as especificidades do aluno ASP 3, como orientam Bolsanello e Ross (2005) que para elaboração de atividades se evite a utilização de enunciados longos e pouco objetivos, questões que exigem apenas respostas escritas, e que se faça uso de pistas visuais para levar o aluno surdo ao acerto, independente do seu conhecimento do português. Comunga desse pensamento com a teoria de Krashen (1995), Brochado (2003) quando se refere a um dos elementos fundamentais para a aquisição de L2 “o *input* é o estímulo linguístico externo, que pode ser o conjunto de textos codificados na língua a adquirir que o indivíduo vê, escuta ou lê”. Logo, confirmamos que o surdo necessita da imagem para memorizá-la e relacionar ao sinal da Libras, e também correlacioná-la ao alfabeto datilológico, estabelecendo uma

associação com o alfabeto da Língua Portuguesa para poder escrever palavras, frases e textos, como podemos ver na figura 5.

**Figura 5 - Foto do aluno ASP 3 na atividade de produção de texto na SRM**



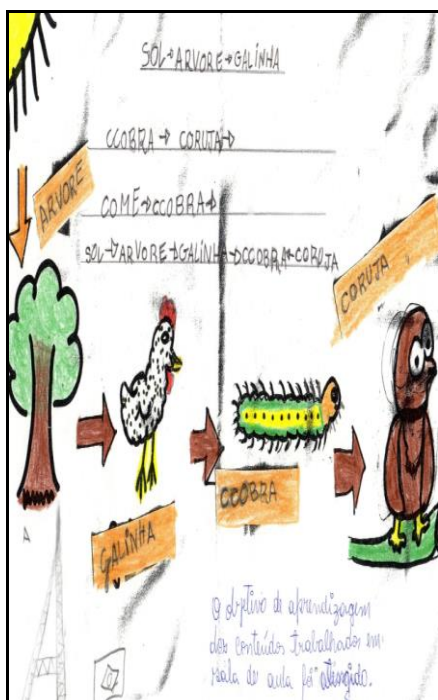
**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

Segundo Quadros (1997) a tarefa de ensino da Língua Portuguesa ao aluno surdo só é possível “[...] se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua”. Embora, a professora Aline tenha realizado as atividades mediante a concepção do ensino da Língua Portuguesa como L2 para o ASP 3, e ele tenha apoio do intérprete, não conseguiu realizá-las na sala de aula regular, precisou da intervenção da professora do AEE e as fez na sala de Recursos Multifuncionais, igualmente ao ASA 2 da mesma escola.

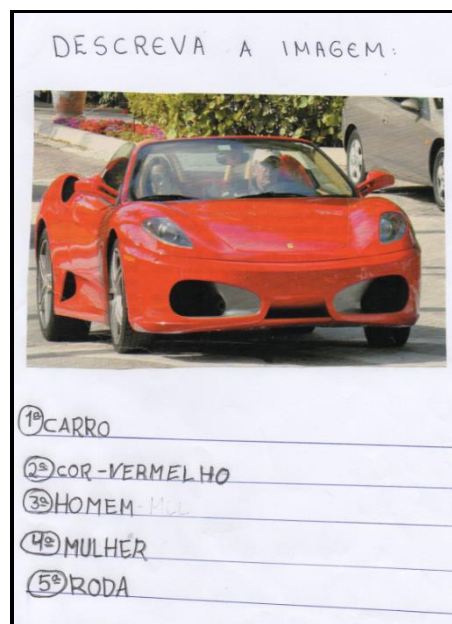
Segundo relatos da professora Aline, o aluno ASP 3 não consegue escrever nada, só copia, e entrou em pânico ao ser informado que deveria produzir um texto. Verificamos que de acordo com os pesquisadores (Anderson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Barent, 1996; Quadros, 1997) citados por Faria e Assis (2012), “a teoria de aquisição da L2 abrange os fatores internos, os processos cognitivos e os aspectos afetivos gerais e individuais, e os externos, os diferentes contextos de aprendizagem, e suas inter-relações”. Comprovamos, portanto, que o aspecto afetivo é relevante para a aprendizagem do aluno surdo e faz-se necessária a sensibilização dos professores nesse aspecto para que ela ocorra com sucesso. Também Krashen (1995), Brochado (2003), contribui com mais um elemento da teoria de aquisição da L2 o filtro afetivo que é aquela parte do cérebro que seleciona a partir do *input* a informação que chegará ao organizador.

### Aluno ASP 3

Texto 1



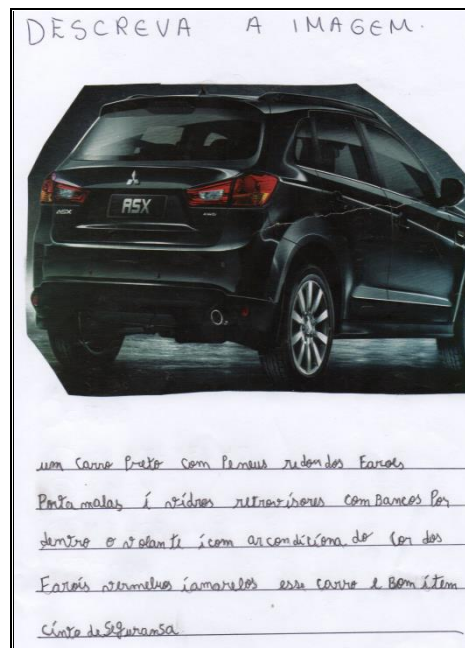
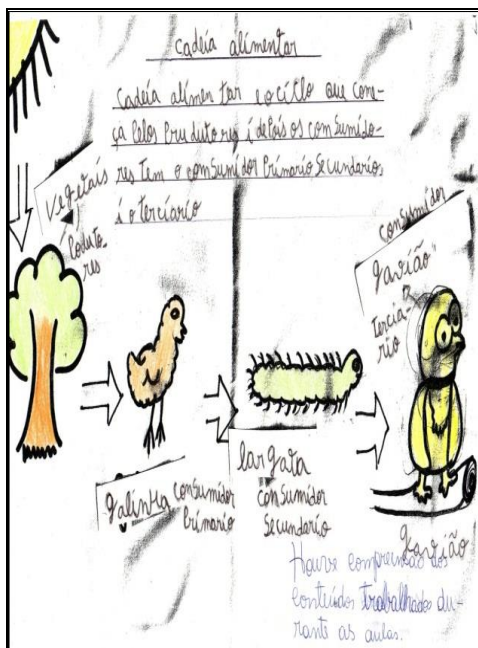
Texto 2



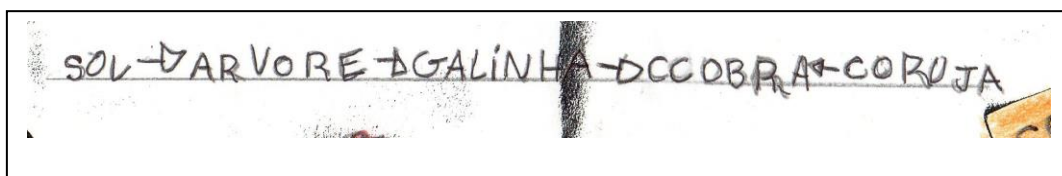
### Aluno AOL 6

Texto 1

Texto 2



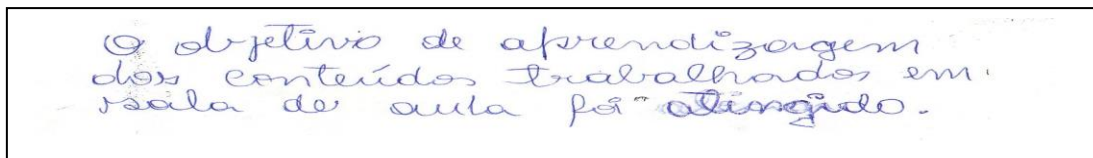
No texto 1, os dois alunos deveriam descrever o processo da cadeia alimentar, o AOL 6 fez a descrição, nomeou as imagem e atribuiu sua classificação dentro deste ciclo. O ASP 3 realizou a atividade na SRM, nomeou as imagem pelo mesmo processo descrito e mostrado na figura 5, descreveu o ciclo da cadeia alimentar de acordo com o seu entendimento do conteúdo apresentado em sala de aula, colocou o nome das imagens na sequência correta de necessidades para sobrevivência, inclusive não esqueceu o sol, que é fundamental para que ocorra a fotossíntese nas árvores, ao meu ver, dentro da sua limitação fez mais completo que o ouvinte.



No texto 2, os dois alunos descreveram a imagem de um carro, o AOL 6 fez sua atividade utilizando o seu conhecimento de mundo enriquecendo seu texto de informações que ele não conseguiria ver na imagem. O ASP 3 tem dificuldade de produzir frase, está escrevendo apenas palavras com a intervenção da professora na SRM como mostrou a figura 5. Mas, o importante é que ele compreendeu o conteúdo nas duas atividades propostas, como sugerem Bolsanello e Ross (2012) ao professor que quando avaliar um texto produzido por alunos surdos “procure valorizar o conteúdo desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estrutura frasal não corresponda aos padrões exigidos para o

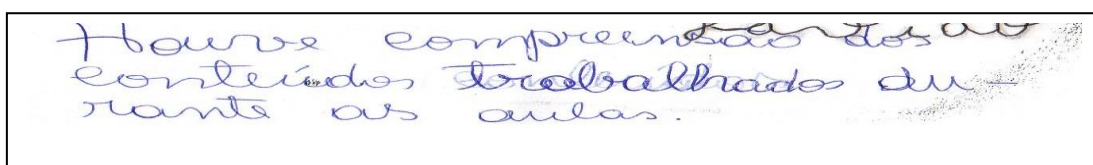
nível/série em que se encontra”. Nas observações a seguir colocadas pela professora confirma-se que o conteúdo foi aprendido.

Observação do texto do ASP 3



O objetivo de aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula foi atingido.

Observação do texto do AOL 6



Houve compreensão dos conteúdos trabalhados durante as aulas.

Essas atividades da professora Aline atendem bem às orientações de Bolsanello e Ross (2012, p. 20) que afirmam “planeje atividades com diferentes graus de dificuldades e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionários, entrevistas, etc.) e expressão (apresentação escrita, desenho, dramatização e maquetes, etc.)”. Comprovamos que mesmo com dificuldade de manter o aluno ASP 3 na sala para realizar as atividade, a professora elaborou e procedeu na aplicação das atividades de acordo com as sugestões de Airasian e Russel (2014, p.181) “[...]fazer uma avaliação semelhante ao que foi ensinado em sala durante as aulas, oferecer tempo extra, colocar o aluno longe de distrações, aplicar a prova em local silencioso e separado, quando necessário”.

Verificamos que o tipo de avaliação usada pela professora Aline juntamente com a professora do AEE da SRM foi a avaliação processual que é a mais indicada para o desenvolvimento de todos os alunos, principalmente, do aluno surdo. Porque avaliar dessa forma oportuniza a construção do conhecimento, identificam os problemas, as dificuldades e corrigi-las antes de prosseguir com o conteúdo. "Isso ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias", explica Jussara Hoffmann (2009, p.60). Desse modo temos que levar em consideração a construção do conhecimento do aluno e a efetivação da sua aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória teórica da nossa pesquisa, buscamos fazer um estudo sobre a avaliação da Língua Portuguesa na educação de surdos, a fim de analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos. Essa análise se deu a partir das entrevistas com professores de Língua Portuguesa que tivessem alunos surdos inclusos e das produções textuais desses alunos e de alunos ouvintes, para que pudéssemos ter um parâmetro.

Além disso, apresentamos algumas teorias de aquisição da Língua Portuguesa como L2 para o surdo, considerando que a L1 é pré-requisito para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, e também, para que ocorra a comunicação, interação e a valorização de sua aprendizagem, atendendo ao seu direito constitucional de acesso e usufruto com qualidade na sua educação. Considerando que o domínio da Libras é pré-requisito para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e que este se concretiza dialogicamente, logo, compartilhar uma língua comum entre surdo e o professor é condição essencial de comunicação para efetivação do processo de ensino dessa língua. No entanto, o professor ouvinte que não é proficiente em Libras, provavelmente, fique impossibilitado de perceber algumas especificidades do surdo em relação às suas necessidades de aprendizagem, em consequência a mediação necessária ao ensino dessa língua não acontece satisfatoriamente.

À medida que nos aprofundamos teoricamente nesse estudo pudemos comprovar que a avaliação mais indicada é a processual, porque ela permite ao professor rever seu planejamento e aplicar no momento certo as adaptações necessárias às especificidades desses alunos, principalmente, para a avaliação da Língua Portuguesa como L2 para o surdo assim como para todos os alunos de uma forma geral. Quando dizemos *todos* os alunos, significa que *todos*, independentemente de suas condições físicas, sociais, afetivas e cognitivas devem ser avaliados nessa perspectiva. Desse modo, o professor que tem em sua sala de aula alunos com surdez não pode recusar de tais normas e parâmetros ao avaliar esses alunos e os demais da sala. Referindo-se à educação inclusiva e à avaliação na perspectiva processual, Hoffmann (2009, p. 50) afirma que “a inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover”.

Nas entrevistas realizadas nas escolas E1 e E2, os três professores afirmam conhecer a estrutura da Libras e que utilizam imagens como estratégia para adaptar as atividades, infelizmente na prática confirmamos que os professores Carla e Bruno não o fazem como



determina a LDBEN - Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, no qual preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às suas necessidades, poucas ações são realmente concluídas neste sentido, ficando por conta da educação especial a responsabilidade pelos alunos inseridos nas turmas do ensino regular.

Faço uma ressalva para a importância da SRM em todas as escolas, locus preferencial do AEE, é o espaço físico que contém mobiliário, recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos para atender as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, infelizmente, só algumas escolas são contempladas na organização do AEE complementar ou suplementar à escolarização e fortalecimento do processo de inclusão.

Então, o professor de AEE, dependendo da necessidade do aluno, organizará atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de facilitar o processo de construção de aprendizagem desses sujeitos. O seu trabalho dentro da escola é muito importante não só para os alunos como também para as suas famílias que se sentem mais seguras e para o professor de sala inclusiva devido ao apoio que recebe para poder desenvolver um bom trabalho com esse público, e mais o professor de AEE pode e deve participar juntamente com esse professor da elaboração, aplicação das avaliações e do conselho de classe para tomadas de decisões.

Verificamos que os professores não conseguem garantir a interação com seus alunos surdos, devido à falta de interação, conseqüentemente passam a não mediar o conhecimento e não efetivam o seus papéis com esses alunos, e se definem como “despreparados” para avaliarem uma turma inclusiva. Para eles, o ato de avaliar esses alunos, é extremamente complexo, é um verdadeiro dilema que faz parte da sua vida escolar e que posteriormente transforma-se em desafio que eles terão de enfrentar, visto que, a avaliação é algo indispensável ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, percebemos que existe por parte dos professores, insegurança quanto à avaliação e seus métodos. Entendem a avaliação como se fosse uma ação em um momento distinto e que não fizesse parte do processo de aprendizagem, carecem o entendimento de que não se pode inibir ou desencorajar esses alunos surdos diante de suas limitações, ao contrário, faz-se necessário incentivá-los, sobretudo, quando eles estão sendo iniciados no mundo da escrita.

Verificamos que o professor utiliza como parâmetro para correção das produções textuais dos surdos as produções dos alunos ouvintes, e a faz, em sua maioria, utilizando a avaliação somativa para classificá-las. Como sabemos as produções dos surdos não podem ser comparadas com as dos ouvintes que tem o português como língua materna (L1) e a do surdo, a Libras, portanto, o parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo, nos diferentes estágios que percorre, apresentando características decorrentes da interferência da Libras e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo, que como vimos anteriormente, são os estágios da interlíngua.

O professor ao avaliar um texto produzido por um aluno surdo, observe e valorize o conteúdo desenvolvido, o uso de palavras inadequadas, tempos verbais, vocábulo pobre devido a pouca experiência com a Língua Portuguesa e utilize, sempre, as próprias produções do aluno para avaliar seu progresso. Em relação à forma ou estrutura do texto, nos aspectos destacados acima, é fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis erros apresentados.

Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que ocorram discriminações e marginalização no contexto escolar. Como só podemos avaliar o que ensinamos, os critérios em cada avaliação deve ter pontos específicos, exemplo, se ensinarmos o uso dos pronomes pessoais, através de uma metodologia de ensino com recurso visual, para que o aluno surdo possa entender apenas esse critério deverá ser avaliado no texto desse aluno e não todos os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Consequentemente, um olhar diferenciado do professor nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para valorizar sua identidade surda.

As análises das produções textuais dos alunos surdos e ouvintes indicam que as concepções e estratégias de avaliação utilizadas na sala inclusiva, em sua maioria, não sofreram modificações ou adaptações metodológicas para o ensino da produção textual. A concepção do ensino da Língua Portuguesa escrita continua sendo ensinada como primeira língua (L1) para os surdos da mesma forma que é para os ouvintes: e o tipo de avaliação utilizada é somativa, em sua maioria, constatamos que o professor de sala regular não utiliza as estratégias para aplicação da avaliação dos surdos, essas se restringem à sala de recursos multifuncionais com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esperamos que os dados encontrados contribuam para uma mudança de paradigma e que o professor repense o planejamento e a elaboração das atividades avaliativas dos surdos de acordo com a concepção de Língua Portuguesa como L2, para que a avaliação dessa escrita ocorra processualmente valorizando a relação semântica, as especificidades educacionais e o reconhecimento da singularidade linguística dessa língua para o surdo.

Os resultados da pesquisa também apontam para a necessidade de oferecer aos professores cursos de capacitação e de formação continuada na área da surdez para que o professor possa de fato ensinar português como L2 e transferir seus conhecimentos teóricos para sua prática na sala de aula com segurança e efetividade. Ainda, apresentamos como sugestão para posteriores pesquisas "Proposta de estratégias de avaliação na surdez", por considerar um campo de estudo restrito.

## REFERÊNCIAS

AHLGREN, I. Sign Language as the first language. In **Bilingualism in deaf education**. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-verl. 1994. 15-36.

AIRASIAN, P.; W.RUSSEL, M. K; **Avaliação em sala de aula**. Tradução Marcelo de Abreu Almeida: Revisão técnica: Nilma dos Santos Fontanive, Suely da Silva Rodrigues – 7. Ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

ANDRÉ, MARLI D. A. **Avaliação Escolar: Além da Meritocracia e do Fracasso**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n. 99. Pp. 16-20, 1996.

ANDERSSON, R. **Second Language Literacy in Deaf Student**. In **Bilingualism in deaf education**. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-verl. 1994. 91-102.

AQUINO, J. **O aluno, o professor e a escola. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

AZZI, Sandra. **Avaliação e progressão continuada**. In: AZZI, S. (coord.). **Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes**. Belo Horizonte: SMED, out. 2001.

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

BERENT, G. P. The acquisition of english syntax by deaf learners. In **Handbook of second language acquisition**. Edited by William C. Ritchie & Tej. Bhatia. Academic Press: CA, 1996.

BOLSANELLO, M. A & ROSS, P. R. **Educação especial e avaliação da aprendizagem na escola regular**, colaboradores: Dinéia Urbanek...[at all]; Universidade Federal do Paraná, Pró-reitora de Graduação e Ensino Profissionalizante, centro interdisciplinar de formação continuada de professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BOTH, Ivo Jorge. **Avaliação Planejada, aprendizagem concedida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394**. 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. P. 126.

\_\_\_\_\_. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2004**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acessado em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto de Lei 5262/05.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, Brasília, DF. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 25 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.319, de 03 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acessado em: 13 set.2014.

BROCHADO, S. M. D. A. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2003.

CABRAL, E. **Para uma cronologia da educação dos surdos.** Porto, 2001. Disponível em: <[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/Midioteca\\_artigos/historia\\_educacao\\_surdos/texto59.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/Midioteca_artigos/historia_educacao_surdos/texto59.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

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.

CICCONE, M. **Comunicação total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CITELLI, O. **O ensino da língua verbal: em torno do planejamento.** In. MARTINS, M. H. (Org.) Questões de linguagem. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

DE LEMOS. C. T. G. **Sobre a aquisição da escrita: algumas questões.** In: Rojo. R. (Org.) Alfabetização e letramento. Campinas. SP. 1998.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas.** 3ª Ed. Campinas - SP: Editora Autores Associados. 2010.

DENARI, F. E. **Percorrendo trilhas, (re) interpretando o mundo: a formação docente para uma educação (mais) inclusiva.** In. DENARI, F. E. (Org.) Igualdade, diversidade e uma educação (mais) inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget. Ed. 2009.

FARIA, E. M. Brito. ASSIS, M.C.(Org.). **Língua Portuguesa e Libras: teoria e prática.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L.C. **Indagações sobre Currículo e Avaliação;** (org.) Joaneete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento - Brasília: MEC, Secretária de Educação Básica, 2007.

FERNANDES. S. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação.** In Atualidade Bilíngue para surdo. SKLIAR, Carlos (Org.) Porto Alegre: Mediação. 1999.

FERREIRA-BRITO. L. **Integração social & educação de surdo**. Rio de Janeiro: Babel Editora. 1993.

FRANÇA. L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro. Agir. 1952.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOLDFELD. M. A. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Ideias. São Paulo: FDE, n.22, 1994. P. 51 -59. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008)>. Acesso em: 13 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre; Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 43 ed. – Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. **O mito da avaliação da aprendizagem**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-mito-avaliacao-aprendizagem.htm>> Acesso em 24 nov. 2014.

INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 25 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** < <http://provabrazil.inep.gov.br/>> Acesso em 25 dez. 2014.

INES, **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Endereço eletrônico: <<http://www.ines.org.br>> Acesso em: 22 jul. 2015.

KRASHEN, S. D. – *Principles and practice in second language acquisition* (Language teaching methodology series). University of Southern California. Published 1995 by Phoenix ELT. A division of Prentice Hall International. First published 1982 by Pergamon Press.

LUCKESI, Cipriano. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: - Filosofia da educação. SP: Cortez, 1992, pp.53-59.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARL, E. **Prática pedagógicas dos professores de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2012, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, A. S. S.; SILVA, N. C. B. **Inclusão escolar e formação de professores a ressignificação da escola e da sociedade.** In: DENARI, F. E. (Org.) Igualdade, diversidade e uma educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PEREIRA, D. Braga. **O regime da progressão continuada e as implicações na organização escolar em escolas da rede estadual do município de Santa Maria/RS.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/ BRA: UFSM, 2006 (Dissertação de Mestrado).

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

PORTAL DA PREFEITURA DE OLINDA. **Secretaria de Educação.** <<http://www.olinda.pe.gov.br/secretarias-e-orgaos/secretaria-de-educacao>> acessado em 20/08/2015

PORTAL DO SAEPE. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE.** < [www.siepe.educacao.pe.gov.br](http://www.siepe.educacao.pe.gov.br)> Acessado 24 dez. 2014.

QUADROS. R. M., **Educação de Surdos: a aquisição da Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médica. 1997.

\_\_\_\_\_, Schmiedt, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos –** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_, **Didática da Libras.** In. Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas. V.4. Assis, Cristina, Farias, Evangelina (Org.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

RINALDI. G. **Educação Especial: deficiência auditiva.** Secretária de Educação Especial/MEC/SEESP, 1997.

ROMÃO. J. Eustáquio. **Avaliação Diagnóstica: desafios e perspectivas.** 6ª ed. São Paulo/ BRA: Cortez; Instituto Paulo Freire (Guia da Escola Cidadã ,V2), 2005. ISBN 85-249-0684-7.

RUSSEL, M. K; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula.** Tradução Marcelo de Abreu Almeida: Revisão técnica: Nilma dos Santos Fontanive, Suely da Silva Rodrigues – 7. Ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

SALLES. M. L. H. Mara. **Ensino da segunda língua para surdos.** Caminhos para prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Ministério da educação. Secretária de Educação Especial. V. 1 e v. 2. Brasília, 2004.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual.** Dissertação. João Pessoa - PB, 2012.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, C. (ORG). **Educação e Exclusão; abordagem sócia antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação. 1997.

SOBRINHO. José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas.** São Paulo: Cortez. 2001.

SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999.

SOUZA, Marcondes. **Avaliação diagnóstica formativa e somativa.** <<http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-diagnostica-formativa-e-somativa/40842/>> acessado em 11.12.2014. Publicado em 19 de junho de 2010.

SVARTHOLM, K. **La educacion bilingui de los sordos: principios básicos.** In. Instituto Nacional para Sordos. *El bilinguismo de los sordos*. 1997.

THOMA, Adriana da S. e KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

VALENTINI, C. B. & BISOL, C. A. **Surdez: O desafio da leitura e da escrita.** Objeto de Aprendizagem-UCS/FAPERGS, 2011. Acesso em: 02 jan. 2015. <[http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA\\_SURDEZ\\_Escrita\\_Texto.pdf](http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Escrita_Texto.pdf)>

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças por uma práxis transformadora.** 6ª Ed.- São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, M. I. C. de. **Organização dos Estados Americanos. Deficiência auditiva.** Brasília: MEC, 1978. P. 48.

VASCONCELLOS, M. M. Maura. **Avaliação & ética.** 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

VIANA, H. Marelim. **Avaliação Educacional.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## APÊNDICE 1

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Para os professores (as) participantes da pesquisa

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **“A avaliação da Língua Portuguesa para o aluno surdo, a partir de algumas experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco”** e está sendo desenvolvida por Soraya Gonçalves Celestino da Silva, aluna de mestrado no programa de pós-graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Evangelina Maria Brito de Faria.

O objetivo do estudo é analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos.

A finalidade deste trabalho é contribuir para que o professor repense suas atividades avaliativas para esses alunos, e apresentem um novo olhar para utilizar as adequações necessárias para essa especificidade para que ocorra uma melhora na relação do ensino – aprendizagem. Contando com a sensibilização desses professores e profissionais da área, para a necessidade do respeito do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos na sala inclusiva.

Solicitamos sua autorização para participar dessa pesquisa para responder o questionário e elaborar uma atividade de produção textual e fazer a correção das mesmas. Um olhar sobre a avaliação na educação de surdos: foco na produção textual.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o da escola em que leciona, serão mantidos em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para sua saúde.

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e / ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvida ou necessidade de maiores informações sobre o presente estudo, favor entre em contato com Soraya Gonçalves Celestino da Silva (pesquisadora responsável).  
Endereço: Rua Cinquenta, 196, aptº 03, 2º andar, Maranguape I, Paulista-PE, CEP: 53444-120. Telefones: (81) 988269461 ou (81) 3437-7681. E-mail: [sorayagesilva@gmail.com](mailto:sorayagesilva@gmail.com)

## APÊNDICE 2

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** Para o responsável pelo aluno (a) participante da pesquisa

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **“A avaliação da Língua Portuguesa para o aluno surdo, a partir de algumas experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco”** e está sendo desenvolvida por Soraya Gonçalves Celestino da Silva, aluna de mestrado no programa de pós-graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Evangelina Maria Brito de Faria.

O objetivo do estudo é analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos.

A finalidade deste trabalho é contribuir para que o professor repense suas atividades avaliativas para esses alunos, e apresentem um novo olhar para utilizar as adequações necessárias para essa especificidade para que ocorra uma melhora na relação do ensino – aprendizagem. Contando com a sensibilização desses professores e profissionais da área, para a necessidade do respeito do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos na sala inclusiva.

Solicitamos sua autorização para que seu filho(a) participar dessa pesquisa na elaborar de duas atividade de produção textual, bem como a utilização de sua imagem no estudo em questão: Um olhar sobre a avaliação na educação de surdos: foco na produção textual.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho(a) e o da escola em que estuda, serão mantidos em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para sua saúde.

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e / ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvida ou necessidade de maiores informações sobre o presente estudo, favor entre em contato com Soraya Gonçalves Celestino da Silva (pesquisadora responsável). Endereço: Rua Cinquenta, 196, aptº 03, 2º andar, Maranguape I, Paulista-PE, CEP: 53444-120. Telefones: (81) 988269461 ou (81) 3437-7681. E-mail: [sorayagsilva@gmail.com](mailto:sorayagsilva@gmail.com)

## APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

### **QUESTIONÁRIO PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.**

Entrevista para professores (as) de sala regular que tenham alunos (as) surdos (as) inclusos.

1º) Quantos (as) alunos (as) surdos (as) tem na sua sala de aula?

2º) Você conhece a estrutura da Língua de Sinais?

3º) Como você avalia o seu aluno (a) surdo (a)?

4º) Existem estratégias que ajudam nessa avaliação? Quais?

5º) Que parâmetros você usa para considerar o texto do (a) aluno (a) surdo (a) e do aluno (a) ouvinte? Quais?

6º) Como você se sente avaliando o texto do (a) aluno (a) surdo (a) ?

## APÊNDICE 4



# Presidência da República

## Casa Civil

### Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

**DECRETA:**

#### CAPÍTULO I

##### DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

#### CAPÍTULO II

##### DA INCLUSÃO DA Libras COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

#### CAPÍTULO III

##### DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE Libras E DO INSTRUTOR DE Libras

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

#### CAPÍTULO IV

#### DO USO E DA DIFUSÃO DA Libras E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

#### ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.



§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

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

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

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

## CAPÍTULO V

### DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE Libras - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

## CAPÍTULO VI

### DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

## CAPÍTULO VII

### DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde

buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

## CAPÍTULO VIII

### DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA Libras

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

## CAPÍTULO IX

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

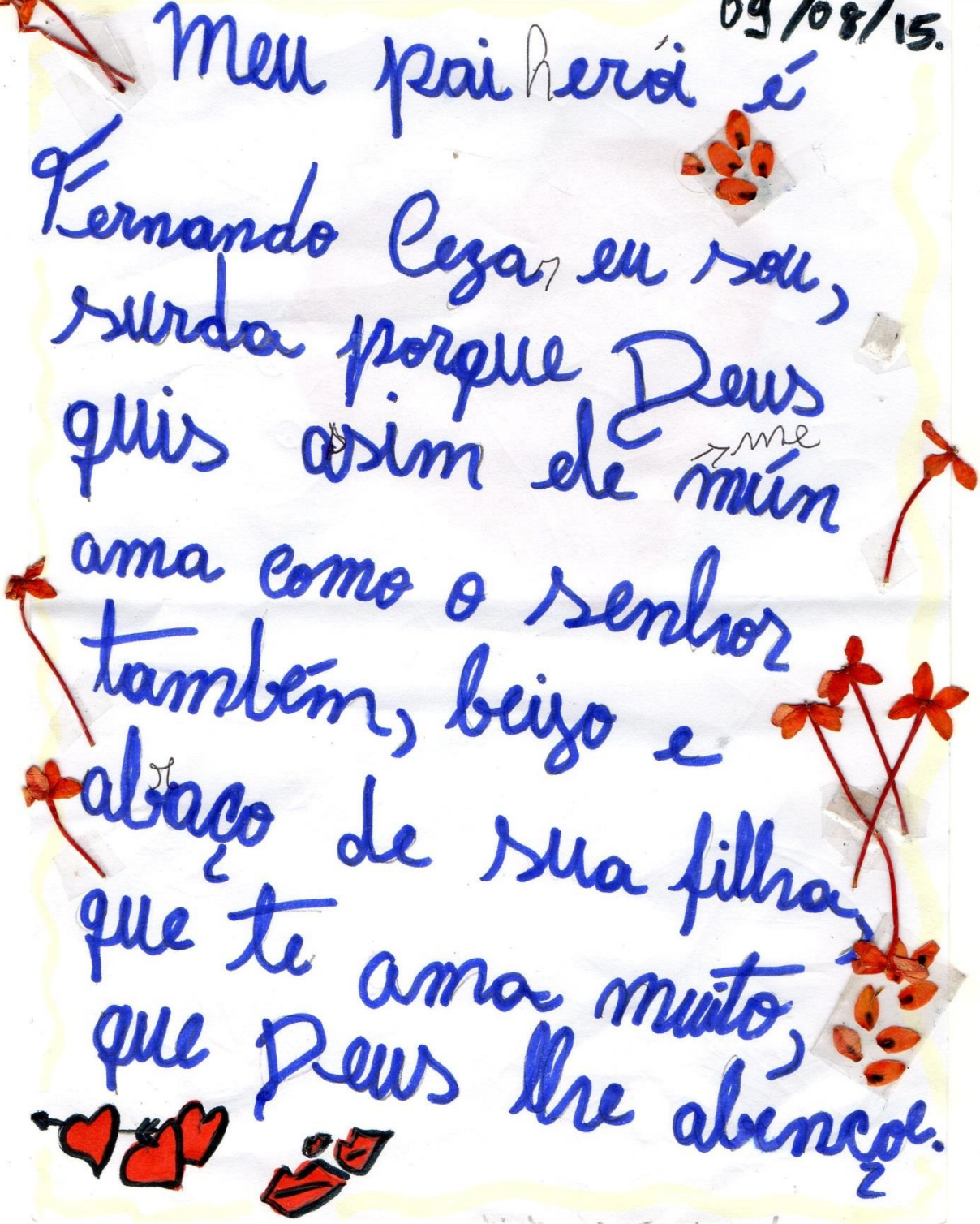

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

## **ANEXOS 1**

**TEXTOS PRODUZIDOS PELOS (AS) ALUNOS (AS) SURDOS (AS)  
DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO  
DE OLINDA**

09/08/15.  
Meu pai herói é  
Fernando Ceza, eu sou,  
surda porque Deus  
quis assim de <sup>me</sup> mim  
ama como o senhor  
também, beijo e  
abraço de sua filha,  
que te ama muito,  
que Deus lhe abençoe.



Eu sou surda, mas é (muito) difícil <sup>pois</sup> alguns surdos <sup>porque</sup> muito se referem, mas faltam amigos e familiares.

Eu sou surda, <sup>me</sup> ~~se~~ <sup>me</sup> sentindo bem e não <sup>em ser surda</sup> ... mas a comunicação <sup>com</sup> ouvinte é muito <sup>ou outros</sup> fácil falar <sup>isso não é</sup> porque sou surda e <sup>podem</sup> <sup>17</sup> nada. <sup>que</sup> Falam agora surdos

~~ouvinte~~ <sup>alguns ouvintes</sup> <sup>mas quando</sup> <sup>veem</sup> falam algo como Libras, já sabem <sup>que sei q</sup> muito Libras, <sup>tem</sup> mais coisas igualmente importantes <sup>mas</sup> é mesmo a maior felicidade, <sup>mas</sup> não os encontros do ouvinte e do surdo. Como a maioria <sup>dos ouvintes</sup> <sup>vai</sup> querer falar <sup>com o surdo</sup> bater papo, <sup>mas</sup> sempre <sup>precisa</sup> aprender Libras <sup>precisa</sup> ~~ouvinte~~ e não ~~precisa~~

aprender muito, apenas <sup>para sem</sup> simples conversa e fez o que.



## ANEXOS 2

### **TEXTOS PRODUZIDOS PELOS (AS) ALUNOS (AS) OUVINTES DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE OLINDA**

Meu amado Pai

Meu amado <sup>pai</sup> hoje nesse dia  
dos Pais, eu seu filho, desejo  
ao senhor: amor, paz e felicidades.  
eu lhe amo! Desejo um feliz dia  
dos Pais! Sinto sua presença  
comigo, o senhor pode ser chato  
e às vezes mau comigo mas é  
porque você me ama.

\* Obs : Obrigado por ser meu pai.

Rafael Augusto

X / Y

O que é ser surdo?

Ser surdo é ouvir as pessoas com atenção, ouvir as notícias do dia dia, ouvir as músicas das pessoas que eu amo, aprender com a maior facilidade sem precisar de sinais com as mãos, ouvir meus colegas, ser surdo é poder assistir televisão, falar no telefone, fazer Bala, ouvir o pastor pregando, ouvir as músicas, ouvir o som dos animais.

Quero muito importante o/gerente surdo!

## ANEXOS 3

### **TEXTOS PRODUZIDOS PELOS (AS) ALUNOS (AS) SURDOS (AS) DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE PAULISTA**

A cigarra e a Formiga

era <sup>era</sup> uma <sup>vez</sup> uma cigarra <sup>e</sup> uma <sup>m.</sup> Formiga  
que <sup>es</sup> estavam <sup>nos</sup> na despedida.

A cigarra contava sem perder.

A <sup>mi</sup> Formiga trabalha para se preocupar  
com o inverno. <sup>ver</sup> ?

O <sup>ver</sup> inverno <sup>e</sup> chegou, com a o Frio. A cigarra  
estava com Frio e Fome.

A cigarra pede a ajuda a Formiga. A Formiga  
mãe ajuda a cigarra dizendo na  
ela:

Quem não trabalha não tem comida e  
abrigo no inverno.

moral da história: trabalhar é boa.

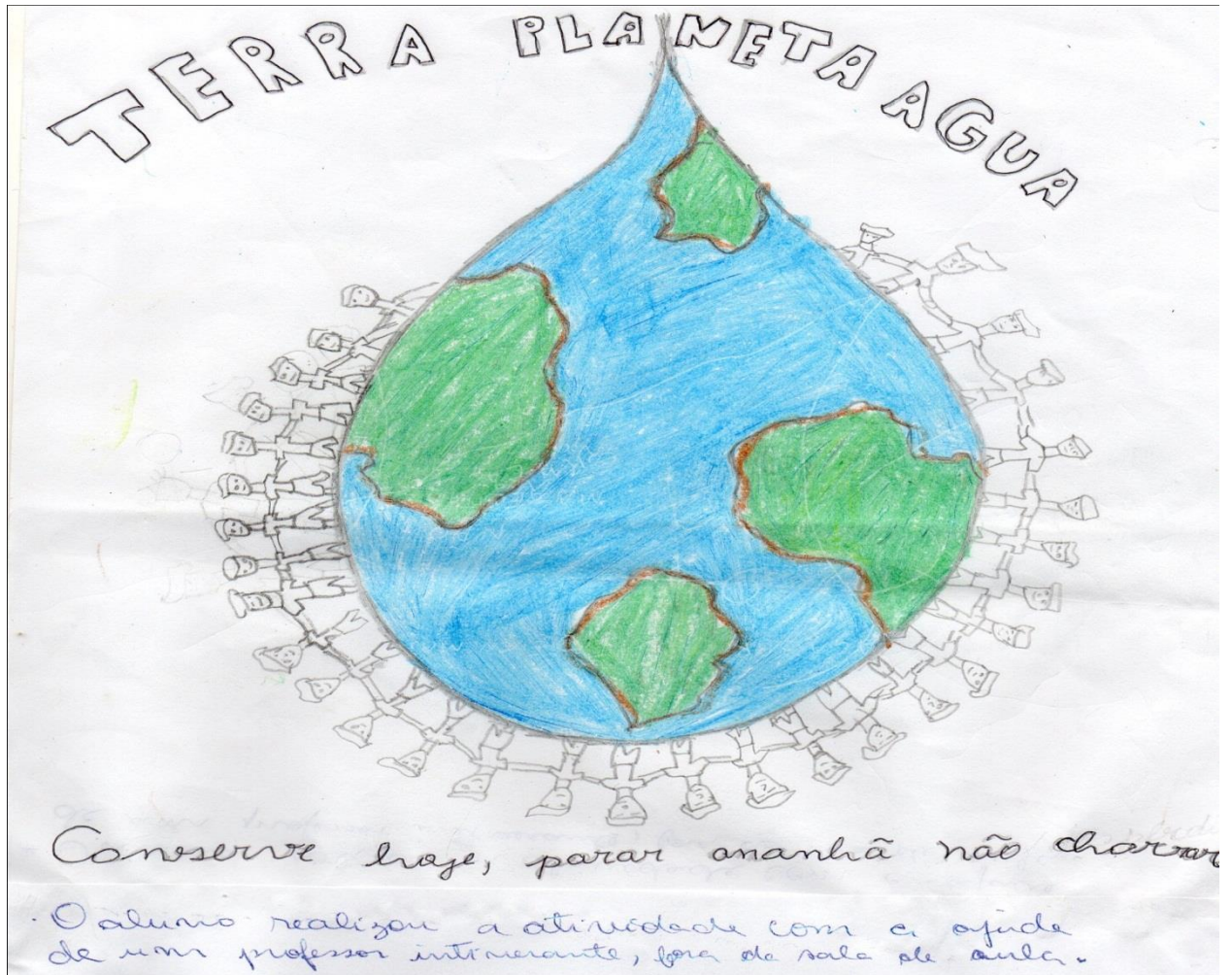
Prestar atenção:

- \* Reescrever as palavras sublinhadas.
- \* Organizar os parágrafos e as frases.
- \* Usar os travessões nas falas dos personagens.
- \* Falta a pontuação.

## **Atividade de produção textual**

**Após a leitura do texto abaixo “O tráfico de animais” que foi trabalhado em sala de aula, crie um texto e uma logomarca seguindo as etapas abaixo:**

- **Título;**
- **Logomarca;**
- **Texto;**
- **Linguagem direta;**
- **Usar verbos flexionados;**
- **Ilustração.**



Conserva hoje, para amanhã não chorar

· O aluno realizou a atividade com a ajuda de um professor intrinsecante, fora da sala de aula.

Etapas:

Título: OK

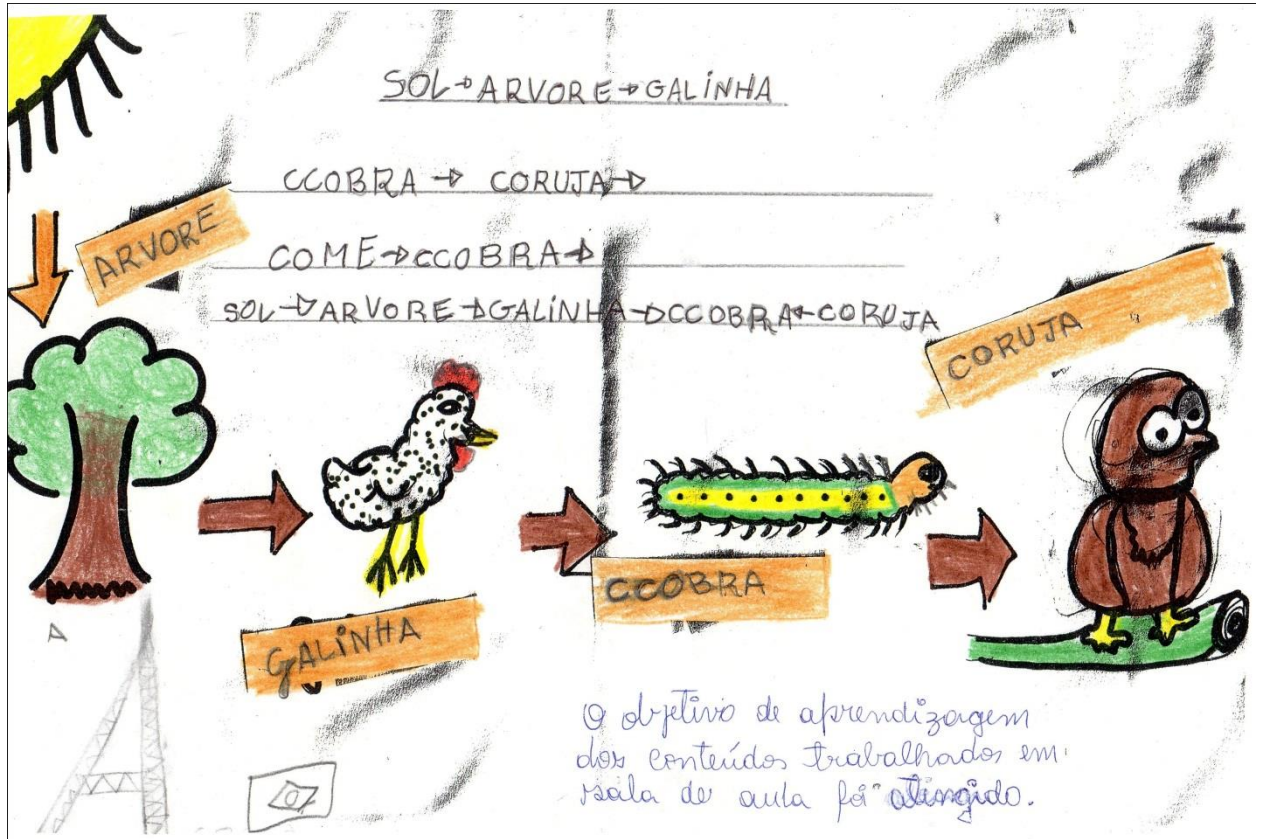
Logomarcas: OK

Texto: OK

Linguagem direta: OK

Uso de verbos adequados: OK

Ilustração: OK





DESCREVA A IMAGEM:



1ª CARRO

2ª COR-VERMELHO

3ª HOMEM-MULHER

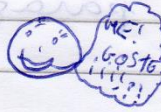
4ª MULHER

5ª RODA

ANEXOS 4

**TEXTOS PRODUZIDOS PELOS (AS) AL UNOS (AS) OUVINTE  
DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO  
DE PAULISTA**

## ○ BUFALO É A VACA



1/50

Era uma <sup>vez</sup> fi, em uma fazenda <sup>Um</sup> uma linda vaca que a chamavam Margarida. <sup>perto</sup> um dia no barco ela encontrou um lindo búfalo que se chamava Lucas. <sup>ele</sup> ele era alto, Preto e legal.

A vaca Margarida foi chegando cada <sup>vez</sup> vez mais perto do búfalo e disse:

- Olá! meu nome é Margarida, qual é o seu?
- Oi! meu nome é Lucas, Prazer em conhecê-lo.
- O Prazer é <sup>todo</sup> de meu, Você gosta de sair?
- Bom gosto. Por quê?
- Porque eu não saiu muito..
- Que pena, que tal se nós sajimos agora amigas?
- Amiga?
- É amiga porque não quer ser minha amiga?
- Sim mais você é tão: alto e legal e eu sou chata e baixa
- Não importa, o que importa é que eu conheço você.
- Então vamos?
- Mas é claro.
- E eles se tornaram amigos e foram felizes para sempre!

Maal:

Não importa a diferença e que importa é o coração!

Fin

Prestar atenção:

- \* Palavras com v ou f; t e d; p e b.
- \* Diálogo paragrafado.

### **Atividade de produção textual**

**Após a leitura do texto abaixo “O tráfico de animais” que foi trabalhado em sala de aula, crie um texto e uma logomarca seguindo as etapas abaixo:**

- **Título;**
- **Logomarca;**
- **Texto;**
- **Linguagem direta;**
- **Usar verbos flexionados;**
- **Ilustração.**

① Tráfico de animais ☹️

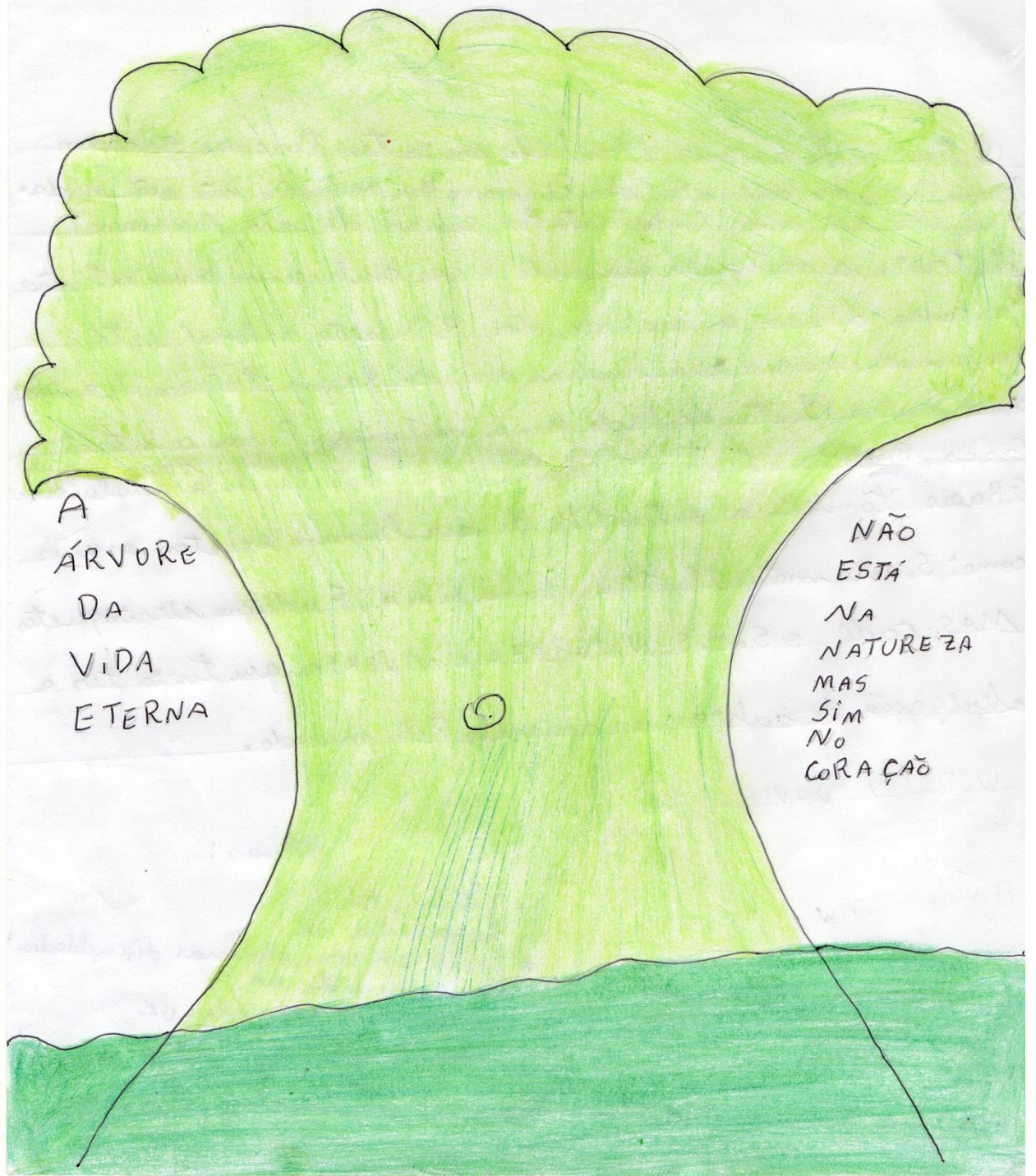
O tráfico de animais é proibido mas tem pessoas que nem ligam para os animais, eles pensam que animais não são nada. Mas eles são sim, importante por causa do ser humano destroem a natureza causando o que conhecemos como extinção. Por causa disso a maioria da população animal está morrendo mas o ser humano não só fazem tráfico de animais como matam planta acatado com a natureza para construir casas, prédios. tudo que vemos em São Paulo é a poluição. Graças também a outro tipo de ser humano existem os que como: S.O.S mata atlântica, Ibama, Fundação Aringa, MAS CADI e S.O.S NATUREZA UNIVERSAL que teria ter a obrigação de salvar os animais pelo mundo.

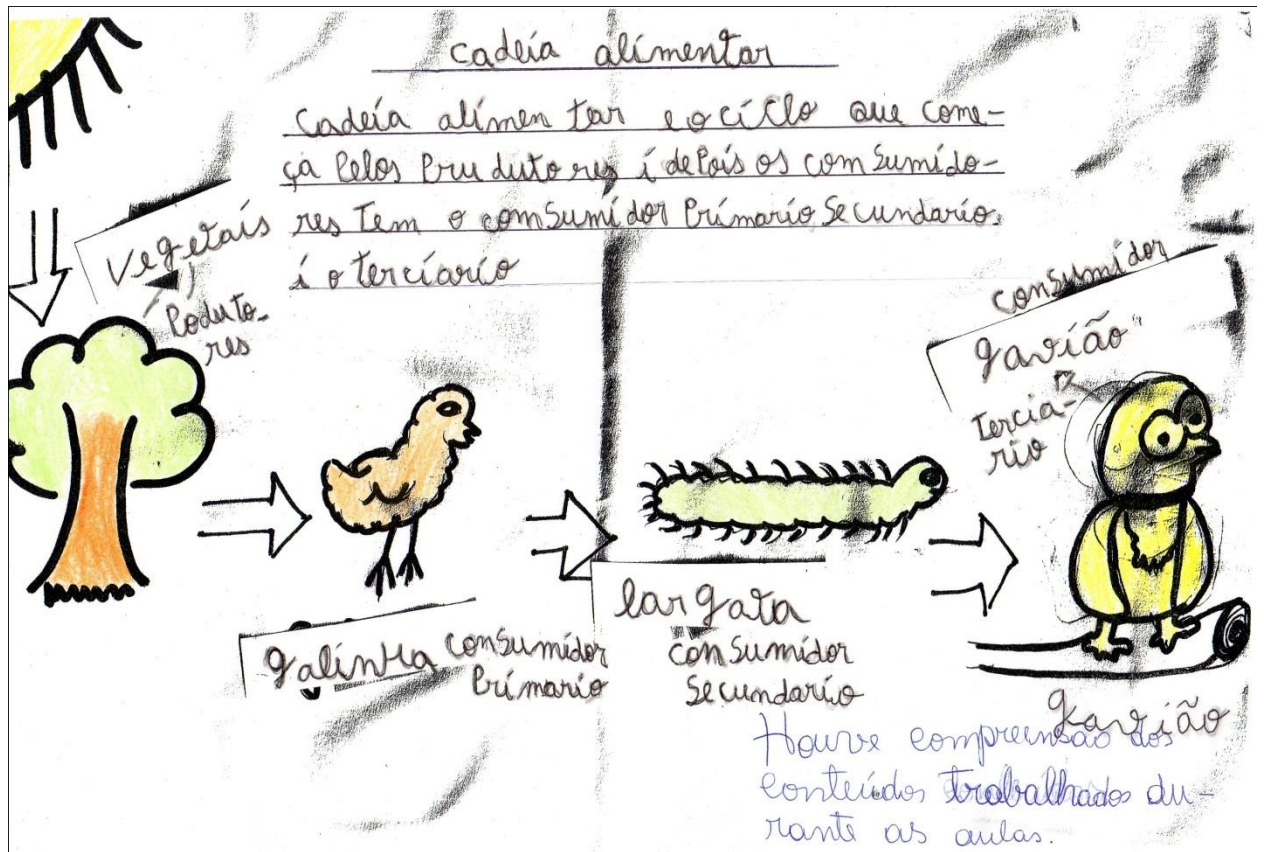
etapas:

- Título: OK
- Logomarca: OK
- \* Texto: OK com algumas dificuldades.
- linguagem direta: OK
- uso de verbos adequados: OK
- Ilustrações: OK

\* Continuar buscando I/d. nos citográficos, acentuação e pontuação.

HOJE É AO CONTRÁRIO, O SER HUMANO QUE TEM O TEVER DE  
AJUDAR A NATUREZA E ACABAR COMO TRAFICO DE ANIMAIS





DESCREVA A IMAGEM.



um carro preto com pneus redondos Faróis  
Porta malas é vidros retrovisores com Bancos Por  
dentro o volante é com ar condicionado Cor dos  
Faróis vermelhos e amarelos esse carro é Bom e tem  
Cinto de Segurança.