



**INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO
CAMPUS SALGUEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ROBERTA GOMES DE ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS: PROPOSTA PARA
A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Salgueiro - PE

2020

ROBERTA GOMES DE ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS: PROPOSTA PARA
A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salgueiro do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Fabio Freire de Oliveira
Coorientador: Vitor Prates Lorenzo

Salgueiro - PE

2020

Araújo, Roberta Gomes de
A663a Avaliação da aprendizagem em discentes surdos: proposta para a disciplina de língua portuguesa no ensino médio integrado.
XII, 64f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) / Campus Salgueiro, Salgueiro, PE, 2020.
Orientador (a): Prof. Dr. Fabio Freire de Oliveira
Coorientador (a): Prof. Dr. Vitor Prates Lorenzo

1. Educação de surdos 2. Avaliação da aprendizagem - Surdos 3. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS 4. Práticas docente – Avaliação da aprendizagem 5. Professores – Língua portuguesa I. Título II. Oliveira, Fabio Freire III. Lorenzo, Vitor Prates.

CDD 371.22



**INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ROBERTA GOMES DE ARAUJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS: PROPOSTA PARA
A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de Abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Freire de Oliveira

Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Orientador

Prof. Dr. Vitor Prates Lorenzo

Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento
Universidade Federal de Pernambuco



**INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ROBERTA GOMES DE ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES SURDOS: MANUAL DE
ORIENTAÇÃO PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano/Salgueiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 24 de Abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Freire de Oliveira

Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Orientador

Prof. Dr. Vitor Prates Lorenzo

Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a Bento Luiz Araújo Costa de Almeida e Alyson Luiz Santos de Almeida. Vocês são a materialização diária do amor em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano, especialmente à coordenação do curso por ter me acolhido com tanta afetividade, respeito e disponibilidade para me atender sempre que foi necessário.

À Universidade Federal do Piauí, instituição onde trabalho e que, de forma muito célere, autorizou o meu afastamento que perdurou durante todo o meu curso. Estar afastada de minhas atividades integralmente fez muita diferença para que pudesse concluir o curso com bastante qualidade.

Aos docentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do *campus* de Salgueiro, por compartilharem seus conhecimentos conosco.

Ao meu orientador Professor Doutor Fabio, que aceitou me orientar. Obrigada pela atenção e respeito a todas as minhas dúvidas e receios. Tens minha admiração pelo excelente profissional que és.

Aos meu pais Sandra e Roberto, que me deram a vida e mesmo sem terem a oportunidade de estudar, sempre entenderam que isso seria a única forma de mudança nas nossas vidas. Obrigada pelo amor, broncas e incentivos. Tudo foi importante.

A minha irmã Aleksandra, que foi a primeira pessoa em toda a nossa família a cursar uma graduação, isso certamente me motivou a entender que os estudos não terminam no Ensino Médio.

Ao meu marido Alyson, o primeiro Doutor que eu admirei e acreditei em mim. Muito obrigada por sempre me dizer que eu posso mais e por me incentivar a caminhada na vida acadêmica.

Aos meus sogros Dione e Amaro, que me receberam nesta família com tanto amor e carinho que não conseguiria descrever. Obrigada por sempre estarem presentes nos momentos mais importantes.

Aos meus colegas de Mestrado, especialmente a Marivânia, Silvia, Suemys, Lanna, Elidiane e Antônio. Nossos cafezinhos juntos ficarão em meu coração.

A toda a comunidade surda, que vem me ensinando muito nessa minha caminhada.

A Deus, pois sem Ele nada seria possível.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um tema que ainda provoca dúvidas, principalmente quando se precisa avaliar um estudante surdo. Pensando neste aspecto, nossa pesquisa teve como objetivo principal: investigar as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí. A pesquisa foi de cunho qualitativo e teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O suporte teórico deste trabalho teve como base os seguintes autores: Albres (2012), Depresbiteres (1989), Fernandes (2006), Lacerda (2010), Luckesi (2011) e Quadros (2004, 2009). Os resultados indicam que os docentes compreendem a necessidade de uma avaliação da aprendizagem adequada às necessidades linguísticas dos alunos surdos, mas não sabem como construir este instrumento; os discentes surdos sentem dificuldades no momento da realização da avaliação da aprendizagem e os Intérpretes educacionais não compreendem o seu real papel. Com base nesses resultados construímos um manual de orientação sobre avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa que objetiva auxiliar os docentes do referido componente curricular.

Palavras-Chave: Educação de Surdos. Produto Educacional. Manual de Orientação.

ABSTRACT

Learning assessment is a topic that still causes doubts, especially when it is necessary to assess a deaf student. Thinking about this aspect, our research had as main objective: to investigate the evaluative practices of Portuguese language teachers who work with deaf students at the Federal Institute of Piauí. The research was of a qualitative nature and had the semi-structured interview as a data collection instrument. The theoretical support of this work was based on the following authors: Albres (2012), Depresbiteres (1989), Fernandes (2006), Lacerda (2010), Luckesi (2011) and Quadros (2004, 2009). The results indicate that teachers understand the need for an assessment of learning appropriate to the linguistic needs of deaf students, but they do not know how to build this instrument; deaf students experience difficulties when assessing learning and educational interpreters do not understand their real role. Based on these results, we have constructed an orientation manual on assessment of learning in the Portuguese language discipline, which aims to assist teachers in that curriculum component.

Keywords: Deaf Education. Educational Product. Guidance Manual

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEFET-PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

EMI – Ensino Médio Integrado

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IE – Intérprete Educacional

IFPI – Instituto Federal do Piauí

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira Língua

LP – Língua Portuguesa

LPE – Língua Portuguesa Escrita

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PROLIBRAS – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da libras-português-libras

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 19 |
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1.REFERENCIAL TEÓRICO | 21 |
| 1.1 Avaliação da aprendizagem (breve histórico e bases conceituais)..... | 21 |
| 1.2 Avaliação da aprendizagem para alunos com surdez | 23 |
| 1.4 O intérprete educacional de Libras | 28 |
| 2 METODOLOGIA | 32 |
| 2.1 Natureza da Pesquisa | 32 |
| 2.2 Locus da pesquisa..... | 33 |
| 2.3 Produção de dados | 34 |
| 2.4 Participantes da pesquisa..... | 35 |
| 2.4.1 Docentes de Língua Portuguesa | 36 |
| 2.4.1.1 Perfil profissional de Olinda | 36 |
| 2.4.1.2 Perfil profissional de Petrolina | 37 |
| 2.4.1.3 Perfil profissional de Itamaracá | 38 |
| 2.4.2 Discentes com surdez | 38 |
| 2.4.2.1 Perfil de Jaboatão..... | 39 |
| 2.4.2.2 Perfil de Salgueiro | 39 |
| 2.4.3 Intérprete Educacional de Libras | 39 |
| 2.4.3.1 Perfil profissional de Paulista..... | 39 |
| 2.4.3.2 Perfil profissional de Recife | 40 |
| 3. ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES) | 41 |
| 3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam a prática dos docentes de Língua Portuguesa | 41 |
| 3.2 Caracterização das práticas avaliativas de professores de Língua Portuguesa... 43 | |
| 3.3 Impressões dos discentes surdos sobre as avaliações da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa..... | 47 |
| 3.4 Participação do Intérprete Educacional no processo avaliativo | 49 |
| 4 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS) | 51 |
| REFERÊNCIAS | 54 |
| APÊNDICE A – Produto Educacional | 58 |
| APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os docentes..... | 61 |
| APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para o Intérprete Educacional..... | 62 |
| APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para os discentes surdos..... | 63 |
| ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais/ responsáveis . | 64 |
| ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | 65 |
| ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 66 |
| ANEXO D – Termo de Compromisso e Sigilo dos Pesquisadores | 68 |

APRESENTAÇÃO

A avaliação da aprendizagem ainda é um ponto gerador de muitas dúvidas, quando falamos na educação de pessoas com surdez, esta dúvida se amplia, pois muitos dos docentes que atuam com estes alunos, não cursaram a disciplina de Libras na graduação.

O tema avaliação da aprendizagem para estudantes surdos na disciplina de Língua Portuguesa surgiu devido às observações, conversas e leituras desenvolvidas ao longo da minha carreira enquanto docente de Língua Portuguesa na Educação Básica e de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Biologia e Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí. Associado a esses fatos, entendemos que avaliar é uma atividade que gera muitas dúvidas, quando se fala de avaliação para discentes surdos, essa dúvida se amplia bastante.

O objetivo que norteou o nosso trabalho foi investigar as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí. Os principais teóricos que fundamentaram nossa pesquisa foram: Albres (2012), Depresbiteres (1989), Fernandes (2006), Lacerda (2010), Luckesi (2011) e Quadros (2004, 2009). O texto está dividido em quatro capítulos: no primeiro, discorreremos sobre a avaliação da aprendizagem (breve histórico e algumas bases conceituais), avaliação da aprendizagem para alunos com surdez e o intérprete educacional (relação com os docentes e discentes, bem como seu papel na avaliação da aprendizagem).

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia e traçamos o perfil dos participantes da pesquisa. No terceiro, analisamos os resultados tendo como base quatro categorias a saber: 1. Concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam a prática dos docentes de LP, 2. Caracterização das práticas avaliativas de professores de LP no EMI, 3. Impressões dos discentes surdos sobre as avaliações da aprendizagem da disciplina de LP, 4. Participação do IE no processo avaliativo.

No quarto e último capítulo, tecemos nossas conclusões, que apresentaram os seguintes resultados: os docentes compreendem a necessidade de produzirem instrumentos avaliativos que respeitem a língua visual-gestual das pessoas surdas, mas não sabem como fazer; os discentes surdos estão insatisfeitos com as avaliações aplicadas a eles; os Intérpretes Educacionais entrevistados não conhecem quais são

suas atribuições no momento da realização da avaliação. Estes resultados nos apoiaram na construção de um manual de orientação sobre avaliação da aprendizagem para alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, os indivíduos surdos foram excluídos da sociedade, pois não conseguiam se comunicar por meio das línguas majoritárias dos povos os quais integravam como minorias. Todas as línguas majoritárias são línguas oral-auditivas [, ao qual pertencia]. Por conta desta dificuldade de comunicação, vinculava-se a surdez à falta de inteligência porque se entendia que se as pessoas surdas não podiam falar, conseqüentemente, não era possível desenvolver a linguagem e, por isso, não haveria a possibilidade de aprendizagem formal (FERNANDES, 2012). As línguas de sinais começaram a ganhar status linguístico quando o linguista americano William Stokoe em 1960 “percebeu e comprovou que as línguas de sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30).

No Brasil, no ano de 2002, a língua brasileira de sinais (Libras) foi reconhecida por meio da lei 10.436 como língua oficial da comunidade surda. Isto foi um ganho considerável para estes sujeitos, pois somente a partir do reconhecimento da Libras as pessoas surdas conseguiram a obrigatoriedade dos Tradutores/Intérpretes de Libras (TILS) nas Instituições Educacionais e a inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Conforme aponta Lacerda (2011), a obrigatoriedade do TILS no ambiente escolar é um fator que possibilita aos discentes surdos receberem o conteúdo educacional na língua brasileira de sinais. A inserção destes profissionais nas escolas em que há discentes surdos representa o respeito à condição linguística dos mesmos e “aumenta as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória” (LACERDA, 2011, p. 34).

Apesar da profissão do TILS ser regulamentada na lei 12.319/10, ainda há muitas dúvidas sobre esta atuação. Isto é um fator que contribui para que os professores de alunos surdos transfiram a responsabilidade destes sujeitos para o

TILS.

Na comunidade escolar, o professor desempenha papel fundamental, pois é ele quem tem contato direto e constante com os alunos surdos. É ele, também, quem irá definir quais estratégias de ensino e práticas avaliativas irá utilizar. Este último ponto, as práticas avaliativas, vai poder indicar se as estratégias utilizadas pelo professor estão adequadas e as experiências de aprendizagens estão sendo bem sucedidas, proporcionando, assim, um ambiente democrático de aprendizagem.

Depois de algumas reflexões relacionadas a alguns aspectos referentes à educação de indivíduos surdos, nos foi suscitado o seguinte problema: como estão sendo realizadas as práticas avaliativas para os alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Piauí?

Para nos auxiliar na busca desta resposta, tivemos como objetivo geral: Investigar as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí e específicos: Identificar as concepções acerca da avaliação que permeiam a prática dos docentes de alunos surdos, caracterizar as práticas avaliativas de professores de Língua Portuguesa de alunos surdos no Ensino Médio Integrado; verificar as impressões dos estudantes surdos sobre as atividades avaliativas aplicadas; investigar a participação do TILS no processo de avaliação da aprendizagem, elaborar um manual de orientação sobre Avaliação da Aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, utilizaremos como suporte teórico Albres (2012), Depresbiteres (1989), Fernandes (2006), Lacerda (2010), Luckesi (2011) e Quadros (2004, 2009).

As práticas avaliativas precisam estar em consonância com o que dispõe o decreto 5.626/05, que garante o reconhecimento dos aspectos visuais dos que possuem libras como primeira língua (L1). Para Fernandes (2006, p. 18 e 19), “colocar em prática critérios avaliativos diferenciados 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”. A educação é um direito de todos e todas, portanto, torna-se imprescindível ter um ambiente educacional que possibilite o desenvolvimento dos alunos de forma igualitária.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Avaliação da aprendizagem (breve histórico e bases conceituais)

A avaliação da aprendizagem, desde tempos remotos, é utilizada como elemento de medida. Depresbiteres (2013) relata a presença de exames com esta característica em 2.205 a.C, quando um imperador chinês examinava os seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de os promover ou os demitir. A avaliação educacional deu seus primeiros passos com a contribuição de J. M. Rice, que desenvolveu os primeiros testes objetivos, mas estes testes ainda estavam arraigados à ideia de medição e classificação.

O conceito de avaliação como verificação de objetivos de um programa educacional teve a sua estruturação na década de 40, com os trabalhos de Ralph W. Tyler (VIANNA, 2013). Tyler defendia a inclusão de vários procedimentos avaliativos: testes, questionários, registros de comportamentos e qualquer maneira que se possa usar para coletar informações sobre os rendimentos dos discentes. Para Tyler, o processo avaliativo consistia basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. Para tanto, a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, sendo necessário mais que um julgamento (DEPRESBITERES, 2013).

De forma equivalente Cronbach (1963) e Bloom (1963), contribuíram para a formação do conceito de avaliação: o primeiro apresentou a ideia de que um teste de aprendizagem deve ser apropriado à decisão a ser tomada; já o segundo acreditava que cada vez mais era necessária uma educação contínua, durante toda a vida do indivíduo (DEPRESBITERES, 2013).

Já para Libâneo (1994), a avaliação não deve se resumir a uma atividade com a finalidade de atribuir notas, pois a mesma configura-se como uma atividade complexa, que irá proporcionar dados para uma apreciação qualitativa. Haydt (2008), por sua vez, afirma que a avaliação é processo contínuo, que precisa de planejamento, pois faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem, fornecendo feedback para uma reparação imediata, caso haja necessidade. Quanto a Luckesi (2011), esse autor compreende que avaliar significa investigar como se dá a realidade e fazer intervenções, caso seja necessário. Para tanto, é preciso coletar dados seguindo as regras da metodologia científica.

Coaduna-se com o dito expressa no parágrafo anterior, a ideia de que a

avaliação da aprendizagem deve ser um elemento que irá permitir ao professor adquirir recursos que o torne capaz de estimular o aluno, conseguindo, assim, a verificação dos aspectos em que são necessárias melhorias durante o processo de aprendizagem (DEPRESBITERES, 1989).

O termo avaliação da aprendizagem ainda é muito recente. No Brasil, a discussão sendo pautada neste termo teve início a partir do final dos anos 1960, pois antes falava-se em exames escolares. A LDB de 1996 foi onde se usou o termo avaliação da aprendizagem pela primeira vez. Para Luckesi (2011), ainda praticamos mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem e precisamos “aprender a avaliar”.

A avaliação não deve servir apenas para aprovação ou reprovação dos discentes. É preciso entender que este processo serve como um auxílio para a compreensão de quais pontos precisam ser trabalhados para que os discentes tenham um mínimo de rendimento preestabelecido de conteúdos predeterminados.

A elaboração dos itens de avaliação da aprendizagem deve ser precedida de alguns questionamentos, conforme aponta Depresbiteres e Tavares (2009): Quais as finalidades da avaliação? O que será avaliado? Quais os critérios de avaliação? Qual tempo que se dispõe para a avaliação? Como zelar pela qualidade dos instrumentos? Que uso se fará das informações obtidas? Somente a partir destas reflexões que os docentes poderão definir qual instrumento de avaliação será o mais adequado, pois deve-se considerar a realidade em que esses atores estão inseridos e o referencial teórico escolhido.

Há três pontos importantes a serem considerados no momento da construção do instrumento de coleta de dados: o projeto político pedagógico (PPP), o planejamento do ensino, o conteúdo e metodologia que será utilizada (LUCKESI, 2011). Decidir qual será a instrumento utilizado na avaliação da aprendizagem é uma atividade que requer muita reflexão e, após esta escolha, é necessário atentar-se para estes três pontos citados.

Assim como o trabalho do pesquisador, o professor precisa observar. Mas, com critérios bem definidos e previamente construídos tendo como base o PPP, o planejamento e metodologia. É importante se ter em mente que a avaliação não se limita ao processo de tomada de decisões sobre a aprendizagem do aluno. Ela também possibilita o conhecimento de indicadores de qualidade do processo de

ensino, bem como ações da instituição (DEPRESBITERES e TAVARES, 2009)

1.2 Avaliação da aprendizagem para os alunos com surdez

A sala de aula é um espaço para desenvolvimento dos alunos. É também neste espaço que o professor está em contato direto com os discentes, podendo, assim, “considerar a multiplicidade de situações em que a inteligência se manifesta, de acordo com as necessidades básicas do estudante, para seu aperfeiçoamento como ser humano integral” (FERNANDES e VIANA, 2009, p. 307). Com base nesta afirmação, as autoras ratificam que os alunos com NEEs (necessidades educacionais especiais) bem como qualquer outra pessoa, têm total direito de desenvolver o seu potencial.

Quando se fala sobre discentes surdos, são muitos os autores que os compreendem como sujeitos completos: Quadros (2009), Skliar (2006), Perlin (1998), Strobel (2008). Para estes autores, os surdos possuem apenas uma língua e cultura diferente da comunidade majoritária de seu país. Esta é a abordagem socioantropológica da surdez e será utilizada por nós.

A partir da perspectiva de que o surdo possui uma língua visual-gestual, é necessário que o professor considere a sua especificidade linguística e compreenda que este aluno precisa de metodologias de ensino e práticas avaliativas que viabilizem a memória e o pensamento visual. Conforme afirmam Ramos e Lacerda (2016, p.818, 819):

...os alunos surdos frequentam escolas em que os processos de ensino e aprendizagem não consideram suas especificidades linguísticas e culturais, pautando-se em padrões socioculturais ouvintes.

Esta situação é algo recorrente em todas as disciplinas e níveis de ensino, tal como se pode verificar em trabalhos acadêmicos que serão mencionados a seguir. Moura (2016) investigou a escolarização de alunos surdos na rede regular de ensino do município de Japeri/RJ e constatou que os parâmetros usados para avaliar os alunos ouvintes não atingiam da mesma maneira os alunos surdos. Já Fonseca e Florindo (2012) investigaram como se dava a educação profissional dos discentes surdos no Instituto Federal de Brasília/IFB e os resultados apresentados mostraram

que a desistência de um discente surdo teve como um dos motivos geradores a falta de ações do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e a postura negativa dos servidores que não se disponibilizaram a atender as necessidades educacionais específicas deste aluno. Para FREITAS-REIS et al.,:

...mostra-se vital pensar em recursos de avaliação adequados e dedicar ao aluno surdo uma metodologia de ensino onde o conhecimento esteja visualmente acessível, a fim de possibilitar uma verdadeira aprendizagem. (2017, p. 4014)

Pensar nestes recursos é considerar, por exemplo, o que está definido em lei. A LDB (Lei de diretrizes e bases), em seu artigo 59, aponta que os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A adoção de práticas avaliativas que considerem a singularidade linguística do aluno surdo, além de serem as mais adequadas, também é direito garantido por meio do decreto 5.626/05:

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Há, também, uma orientação do MEC por meio do aviso circular 277/94 e Portaria nº 1679/99 que aponta para a necessidade de se considerar critérios de avaliação diferenciados para estes sujeitos, de maneira que se contemple, nas avaliações de Língua Portuguesa Escrita (LPE), o conteúdo em detrimento da forma. Compreendemos a importância de se considerar a especificidade linguística do discente surdo, mas não concordamos que o conteúdo deve estar em detrimento da forma, pois a forma também faz parte da aprendizagem.

Para Fernandes e Viana (2009), é importante utilizar a avaliação diagnóstica, pois ela permite conhecer os alunos individualmente, em grupos e em família. Bem como, as necessidades, capacidades, hábitos, habilidades, diferenças.

Nas diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001), é indicado que a avaliação do ensino e aprendizagem do aluno deve contar com toda a comunidade escolar: docente,

diretor, coordenador, orientador, supervisor educacional, setor responsável pela educação especial, família, assistência social, bem como do Ministério Público se for necessário.

O acompanhamento destas práticas avaliativas deve ser realizado, sendo preciso se pensar em práticas que viabilizem a aprendizagem do aluno surdo. A escola precisa definir quais são as expectativas de aprendizagem para cada fase, considerando que o aluno surdo tem na LP a sua segunda língua. (ALBRES, 2012).

Camillo (2013, p.37) afirma que “a avaliação permanece sendo discutida pelo viés do sujeito ouvinte, centrada na figura do professor como detentor do saber/poder dentro do espaço escolar”. A mesma autora aponta que a avaliação destes sujeitos precisa ser problematizada na perspectiva das narrativas surdas, com base no direito à utilização da língua natural dos indivíduos surdos, pois estes discentes possuem uma cultura visual que deve ser levada em consideração no processo de avaliação.

No contexto educacional de pessoas surdas, não é interessante uma prática avaliativa comparativa entre os sujeitos (surdos x ouvintes). É necessário se adotar práticas que gerem conscientização das desigualdades individuais, sociais e culturais. Sendo importante, também, promover uma consciência crítica sobre a situação dos estudantes surdos no ambiente escolar, bem como a compreensão sobre o surdo e a surdez. A surdez não pode ser definida como uma deficiência porque a visão clínica-terapêutica ocasiona uma prática avaliativa psicométrica e normatizadora (SÁ, 2012).

Ainda para Sá (2012, p.8), é importante se ter um processo avaliativo interativo que “considere a realidade dos dois lados: do lado do desconhecimento das características de quem é educado, e de quem educa (afinal somos ouvintes tentando educar pessoas surdas e jamais saberemos em sua amplitude o que é ser surdo – ainda que tapemos os ouvidos por dias)”. A mesma autora aponta que é importante enfatizar as potencialidades dos discentes surdos e ter uma visão adequada do fazer, saber, conviver e ser surdo, bem como deixar de lado o modelo dominante que entende ser melhor os sujeitos surdos tentarem falar e ser como ouvinte, adotando, assim, o modelo sócio-antropológico, onde a língua de sinais tem papel fundamental. Isto permitirá a construção da identidade, cidadania e potencialidade para o trabalho, cultura e linguagem.

Diretrizes gerais para o desenvolvimento de propostas educacionais para escolas com alunos surdos são apresentadas por Lodi et al. (2012). Destacamos três pontos relevantes para nossa pesquisa apresentadas pelos autores: considerar, na elaboração da proposta do PPP (projeto político-pedagógico) um currículo que compreenda a língua brasileira de sinais como língua de instrução e avaliação; o PPP deve contemplar adaptações necessárias para os alunos surdos e formação continuada para os professores a fim de se desenvolver uma prática pedagógica que assuma a língua portuguesa como segunda língua.

A prova escrita deve ser evitada, pois ela reforça a dependência dos estudantes surdos, reduz a autovalorização, gera desconforto e reforça o sentimento de inferioridade dos alunos surdos em comparação aos ouvintes (SILVA e KANASHIRO, 2015). Entendemos que a avaliação escrita faz parte do processo de aprendizagem dos discentes surdos, pois eles estão inseridos numa comunidade que é majoritariamente usuária da Língua Portuguesa, logo eles terão que aprender esta língua na modalidade escrita. Concordamos com os autores quando eles indicam que a prova escrita pode gerar desconforto aos estudantes surdos, mas apenas se os rendimentos desses estudantes forem comparados com os dos ouvintes. Mas, é sabido que o progresso do discente surdo deve ser identificado de acordo com a sua própria evolução.

É preciso uma reflexão-ação sobre a condição dos alunos surdos nas instituições escolares. Bolsanello et al. (2005, p. 23) acredita que “o primeiro passo é não tomar a produção escolar de alunos ouvintes falantes nativos do português como parâmetro de análise ou comparação com aquelas dos alunos surdos”. Seja qual for a área de conhecimento, será utilizado a LP, seja na modalidade escrita ou oral. Logo, há a necessidade, segundo Bolsanello et al. (2005), de se utilizar além da língua de sinais: alfabeto manual, fichas com ilustrações, desenhos, fotografias e cartazes, vídeos, retroprojeter, games, softwares... Quanto à avaliação da aprendizagem, Bolsanello et al. sugere que o professor:

- a) procure valorizar o **conteúdo** desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estruturação frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra.
- b) verifique se o **uso de palavras** aparentemente inadequadas ou sem sentido não indicam um significado diverso do pretendido pelo aluno.

c) considere os possíveis **equivocos** em relação ao uso de tempos verbais e a omissão ou inadequação no uso de artigos e preposições, decorrentes do desconhecimento da língua ou da interferência da Libras.

d) compreenda que o **vocabulário** “pobre” ou limitado, deve-se às poucas experiências significativas com a língua portuguesa que viveu.

e) utilize as próprias **produções do aluno** para avaliar o seu progresso, evitando comparações com os demais alunos. (Bolsanello et al. 2005, p.18, grifo do autor)

Os autores seguem apresentando estratégias para avaliação da aprendizagem escolar que podem ser aplicadas a qualquer área do conhecimento. Quanto à leitura e interpretação do texto: as atividades precisam ser contextualizadas em referenciais visuais, pois isto irá facilitar a leitura da palavra; utilizar diferentes linguagens na interpretação de texto (desenho, maquetes, teatro, dramatização, pintura...); nunca solicitar leitura em voz alta, uma vez que a grande maioria dos sujeitos surdos não dominam a LP oral; permitir que as respostas sejam na linguagem utilizada pelo aluno, Libras ou comunicação gestual natural. Quanto à elaboração dos itens de avaliação, o professor deve: evitar a utilização de questões que exijam unicamente respostas escritas, evite questões com enunciados muito longos e sem objetividade. A autora também sugere que se faça uma reflexão sobre a construção de itens avaliativos que versem sobre: acentuação tônica, tonicidade, pontuação, ditados e exercícios ortográficos, discriminação de fonemas a fim de se perceber se estes itens são compatíveis com a especificidade linguística do aluno surdo (BOLSANELLO et al. 2005).

Elementos motivadores e desmotivadores estão presentes na avaliação da aprendizagem de estudantes surdos. Silvia e Kanashiro (2015) agruparam estes elementos em sete categorias conceituais: autovalorização, a avaliação visual é um elemento de respeito e consideração por estes alunos, pois ela é produzida para eles na sua língua natural, além de valorizar a sua cultura e identidade; necessidade de competência, os alunos surdos, bem como os ouvintes se esforçam para serem competentes e as avaliações tradicionais não contribuem para isso; necessidade de autonomia, um grande promotor de motivação para os alunos é a sua autonomia, logo a avaliação da aprendizagem numa perspectiva visual auxilia muito nesse processo, uma vez que eles não precisam de forma tão intensa do auxílio do TILS para a execução; necessidade de pertencer, a avaliação da aprendizagem visual,

além de permitir aos estudantes surdos resultados semelhantes aos ouvintes, também representa que a instituição se importa com estes sujeitos o que ajuda a reforçar a sensação de pertencimento ao lugar; meta aprender e meta performance-aproximação, a avaliação visual não representou, no estudo das autoras, elementos que pudessem apontar uma reorientação nestas metas; meta performance-evitação já neste aspecto a avaliação da aprendizagem visual pode diminuir um comportamento de evitação, uma vez que ela favorece a compreensão dos estudantes surdos.

De acordo com Fernandes (2006, p. 9), “ao elaborarmos qualquer juízo de valor em suas produções escritas, devemos considerar que estamos diante do texto de um aprendiz de segunda língua e que os critérios de avaliação adotados não poderão ser os mesmos utilizados para falantes de LP”. A mesma autora aponta que apesar de haver uma vasta literatura sobre a temática da avaliação da aprendizagem em LP para os discentes surdos e este direito estar legalmente assegurado, ainda é muito primária a formação dos professores acerca desta temática.

1.3 O Intérprete Educacional de Libras

A profissão de Tradutor/intérprete de Libras no Brasil teve, por muito tempo, como ponto de partida as instituições religiosas. A formação destes profissionais ocorria informalmente e somente a partir da regulamentação da lei de libras, por meio do decreto 5.626/05, que é o documento que primeiro abordou questões sobre a formação específica destes profissionais. O artigo 17 indica que “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”. Profissionais com formação em nível médio precisam se especializar por meio de “cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação” (BRASIL, 2005). Para atuar como TILS, não basta apenas saber a língua brasileira de sinais. De acordo com Lacerda (2011, p. 25):

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento

das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação.

Para Quadros (2004), o papel do intérprete de Libras é realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada (e vice-versa), levando em consideração cinco preceitos éticos: a confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade.

O domínio de Libras e fluência não são suficientes para uma boa atuação como intérprete. Aspectos das técnicas de interpretação devem ser conhecidas, bem como a polissemia da língua, diversidade de sentidos, temáticas e cultura que perpassam a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, pois interpretar implica muito mais que verter palavras de uma língua para outra (LACERDA *in* LODI et al. 2012). Quadros (2004) ressalta que dominar a língua de sinais não é suficiente para ser um intérprete de Libras, sendo necessário ter formação específica.

De acordo com a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), o intérprete de Libras precisa de formação contínua para conhecer os diferentes aspectos da comunidade surda. É preciso amplo conhecimento linguístico, gramática, uso de expressões faciais, postura corporal adequada e sem exageros. Sendo necessário intervalos de atuação, pois a profissão do intérprete é muito cansativa (LACERDA *in* LODI et al., 2012).

A lei 12.319/10 apresenta em seu artigo 6º as atribuições do tradutor e intérprete de Libras no exercício de suas competências: “I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais” (BRASIL, 2010).

Quando se trata de tradução/interpretação no ambiente escolar, Quadros (2004, p. 60) afirma que “o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter

um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”. Albres e Santiago (2013) entendem que, por vezes, os profissionais ficam inseguros quando começam a atuar nesta área. Dúvidas como se devem sentar ao lado ou na frente do aluno surdo, se devem copiar os assuntos nos casos em que estes discentes não saibam escrever, se podem ficar de costas para o professor, se o surdo deve ou não apresentar um seminário, se a interpretação deve ser consecutiva ou simultânea.

O termo intérprete educacional (IE) é usado em diversos países para que haja uma diferenciação entre o intérprete em geral. Lacerda (2011) entende que esta preocupação se deve ao fato do intérprete educacional se envolver, de alguma forma, com as práticas educacionais. O profissional atuante neste espaço, não irá ocupar o lugar do professor, mas certamente o seu espaço de atuação o levará a práticas diferenciadas, pois o objetivo deste profissional também é de favorecer a aprendizagem do aluno surdo.

No ano de 2002, foi realizada uma discussão nos Estados Unidos sobre as funções do IE e alguns desses elementos são apresentados por Quadros (2004). Ela apresenta o que não deve ser feito pelo IE: realizar tutoria, responder pelo desenvolvimento dos discentes, disciplinar, acompanhar e realizar atividades extra-classe. Quadros (2004) salienta que o IE, de forma geral, deve direcionar os questionamentos e dúvidas dos discentes com surdez aos professores. Deve-se estar atento também a adequação da estrutura física da sala de aula, bem como a forma em que o docente realiza a exposição de suas aulas.

Quanto à avaliação da aprendizagem, Quadros (2004) aponta que, no contexto de interpretação de provas e concursos em língua portuguesa, o profissional deve fazer a tradução para a língua de sinais de todas as questões, isto inclui as instruções orais ou escritas. Mas os discentes surdos só poderão ter atendimento das dúvidas referentes à língua portuguesa (significado, estrutura e vocabulário).

No momento da avaliação da aprendizagem, é importante que o IE seja o mesmo que vem acompanhando o aluno no decorrer das aulas. Joca et al. (2018, p. 141) salientam que isto deve acontecer, pois “o intérprete já se encontra familiarizado com o assunto a ser pedido em prova, não para ajudar o aluno a resolver as questões, mas, por já possuir uma referência de como interpretar, por ter tido contato com o conteúdo durante as aulas”. Para Jota et al. (2018) a avaliação ideal para os alunos

com surdez seria em vídeo, isto representaria acessibilidade total, mas demandaria muito tempo e dinheiro

A avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa gera muita dificuldade ao discente com surdez, uma vez que a língua materna destes sujeitos é a Língua Brasileira de Sinais. Por isso, Jota et al. (2018, p. 144) acreditam ser imprescindível “que as instituições de ensino desenvolvam metodologias de aplicação de avaliação que incluam também o aluno surdo, respeitando sua língua, cultura e identidade, favorecendo, assim, um maior aprendizado e desenvolvimento cognitivo do aluno”.

Envolver o IE no planejamento das aulas e permitir o acesso antecipado aos conteúdos que serão ministrados podem proporcionar ao IE uma melhor preparação, pois caso haja algum sinal que ele desconheça, poderá estudar, tendo assim uma interpretação com mais qualidade (LACERDA; SANTOS E CAETANO *in* LACERDA e SANTOS, 2013).

Várias estratégias são apontadas por Lacerda; Santos e Caetano *in* Lacerda e Santos (2013) para que a parceria IE-Professor dê certo e os dois consigam trabalhar em conjunto, visando apenas um objetivo: a aprendizagem do discente surdo. Segundo as autoras o professor pode usar em suas aulas expositivas a lousa, o mapa conceitual, slides, vídeos, fotografias, tudo que explore o visual. Disponibilizar um espaço no quadro para o IE também é importante, pois pode acontecer de algumas palavras não terem sinal equivalente e o IE pode escrever no quadro e todas as vezes que o docente precisar usar o termo, será apenas preciso apontar para a palavra que o IE escreveu no quadro, isto facilitará a sua interpretação, pois não será necessário fazer datilologia da mesma palavra inúmeras vezes.

De acordo com Lodi et al. *in* Lodi; Melo e Fernandes (2012, p. 279), o IE pode “colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos”. Este sujeito poderá, também, colaborar com a construção do conhecimento dos docentes acerca dos aspectos que permeiam a surdez e a educação de pessoas surdas, uma vez que este profissional possui uma formação específica na área e atuação na comunidade surda, conhecendo além da língua de sinais os aspectos culturais deste povo. A autora salienta a importância do professor regente conhecer a língua brasileira de sinais, pois a educação do aluno com surdez não deve ser responsabilidade do IE. Quanto ao IE, ela afirma ser necessário o

profissional ter conhecimento compatível com o nível educacional do aluno que ele estará atendendo pois “atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior requer modos de interpretação, intervenção e conhecimentos bastante distintos” Lodi et al. *in* Lodi; Melo e Fernandes, 2012, p. 280).

2. METODOLOGIA

Desenvolver pesquisas no ambiente educacional é necessário, pois este ambiente ainda é cheio de perguntas a serem respondidas por respostas que podem melhorar o desenvolvimento de todos os membros da comunidade escolar: gestores, professores, alunos, responsáveis pelos discentes... toda esta rede, que compõe a referida comunidade. Para tanto, iremos apresentar o nosso percurso metodológico quanto à natureza, lócus, participantes e instrumentos de coleta de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Com o intuito de investigar as práticas avaliativas dos docentes que atuam com alunos surdos na educação profissional e tecnológica, decidimos utilizar a abordagem qualitativa, pois, segundo Richardson (2011, p 79): “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Quanto ao tipo, utilizou-se da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011, p. 85):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Este tipo de pesquisa tem sido muito usado na área da educação, permitindo a busca de soluções para os problemas identificados em determinado espaço social de atuação dos pesquisadores. Essas ações transformadoras não devem ser realizadas num processo unilateral que Thiollent (2011) define como emissão-transmissão-recepção, mas deve ocorrer como um processo multidirecionado e altamente interativo. Estas ações transformadoras apontadas pelo referido autor

devem ser deliberadas coletivamente e submetidas à aprovação dos grupos participantes. Paralelo à pesquisa, deve ser possível, também, a produção de material didático que precisa ser, posteriormente, distribuído em maior escala (THIOLLENT, 2011).

2.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal do Piauí (IFPI). A escolha pela instituição deveu-se ao fato de a pesquisadora estar cursando o Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, logo, a pesquisa preferencialmente deveria ser desenvolvida no Ensino Médio Integrado (EMI). Devido à não obtenção de recursos financeiros por meio das agências de fomento à pesquisa, optamos por realizar no estado onde reside a pesquisadora.

O IFPI foi fundado em 1909 e ofertava, nesta época, apenas quatro cursos: Arte mecânica, marcenaria, fundição e sapataria. Em 1937, a escola técnica passou a se chamar Liceu Industrial do Piauí e até chegar a ser denominado IFPI, ainda houve várias modificações: Escola Industrial de Teresina (1942 a 1967), Escola Técnica Federal do Piauí (1967), Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) e em 2008 com a Lei nº 11.892/2008 o Governo Federal transformou todos os Cefets em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo assim, houve a modificação para o nome Instituto Federal do Piauí (dados coletados no site do IFPI).

2.3 Produção dos dados

Nossa coleta de dados, inicialmente, estava prevista para acontecer em todos os *campus* do IFPI onde houvesse aluno surdo matriculado no EMI. Buscamos no primeiro semestre do ano de 2019, por meio de ligações, os *campus* onde havia alunos surdos matriculados no EMI, pois a partir destas informações pudemos ir às instituições apresentar nosso projeto e solicitar a autorização para desenvolver nossa pesquisa. Encontramos dois *campus* e, com os termos de consentimento, submetemos o projeto ao comitê de ética, por meio do processo nº 14346919.0.0000.8052. Após a autorização do CEP, iniciamos nossa coleta de dados.

Apesar de termos dois *campus* com alunos surdos no EMI, só pudemos desenvolver nossa pesquisa em apenas um *campus*, pois, em uma das instituições, os docentes não demonstraram interesse em participar da pesquisa, pois estavam muito ocupados com a finalização do ano letivo. Ficamos, assim, com um *campus* do IFPI, que fica localizado no Sul do Piauí. Optamos por não apresentar a cidade onde fica localizada a instituição, pois, por termos como participantes um grupo muito específico de pessoas, poderíamos incorrer na possível identificação dos participantes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. Para Richardson (2011, p. 82): “No que diz respeito a procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema”.

Desenvolvemos três roteiros de entrevistas: para os docentes de Língua Portuguesa, para os discentes com surdez e para o tradutor/intérprete de LIBRAS.

No roteiro de entrevista do docente, além das questões de cunho pessoal e profissional, quatro perguntas foram geradoras para o andamento da entrevista: 1. O que você entende por avaliação da aprendizagem?; 2. Na sua disciplina de Língua Portuguesa quais tipos de avaliação você utiliza?; 3. Como você acha que deve ser feita a avaliação da aprendizagem do aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa?; 4. De que forma você avalia o aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa?.

No roteiro de entrevista do discente com surdez, além das questões de cunho pessoal, três perguntas foram geradoras para o andamento da entrevista: 1. O que você acha das avaliações da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa que são aplicadas a você?; 2. Quais dificuldades você encontra para executar as avaliações da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa?, 3. Como está o seu rendimento na disciplina de Língua Portuguesa?.

No roteiro de entrevista do tradutor/ intérprete, além das questões de cunho pessoal e profissional, duas perguntas foram geradoras para o andamento da entrevista: 1. Na sua concepção, o TILS deve desempenhar quais atividades no ambiente educacional?, 2. Como você entende que deve ser a participação do TILS no processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa?.

As perguntas serviram para auxiliar a nossa entrevista e para que pudéssemos ter uma melhor compreensão do processo de avaliação da aprendizagem aplicada ao aluno surdo. De acordo com Gil (2008, p. 109), “a entrevista é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para Marconi e Lakatos (2003), devem-se observar algumas diretrizes para que se tenha maior possibilidade de êxito: o contato inicial, a formulação de perguntas, registro de respostas e término da entrevista. Seguimos estes procedimentos que são apontados pelos referidos autores. Fizemos o contato inicial, explicamos a pesquisa a todos os participantes, bem como sua possível contribuição para a comunidade. Após algumas conversas e mediante o aceite dos participantes, combinamos o dia e hora que fosse melhor para eles e, assim, realizamos a nossa entrevista. As perguntas foram padronizadas e feitas na mesma ordem para todos os entrevistados. O registro das respostas dos docentes e intérpretes de Libras foram realizados por meio de gravação de áudio, mediante autorização dos mesmos. Já com os discentes surdos utilizamos a gravação em vídeo, pois como eles utilizam uma língua que é visual-gestual, precisaríamos da gravação em vídeo para podermos analisar as respostas posteriormente, mas nesta entrevista também obtivemos a participação de um intérprete de Libras que fez de forma simultânea a tradução em áudio e os dados foram transcritos. Todos os sujeitos autorizaram a gravação em áudio e vídeo. Os termos das entrevistas ocorreram da forma estabelecida por Marconi e Lakatos (2003): com muita cordialidade.

Em nossa análise de dados utilizamos Bardin (1977, p. 38) que entende a análise de conteúdos como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para realizar nossa análise, construímos quatro categorias a saber: 1. Concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam a prática dos docentes de LP; 2. Caracterização das práticas avaliativas de professores de LP no EMI, 3. Impressões dos discentes surdos sobre as avaliações da aprendizagem da disciplina de LP, 4. Participação do IE no processo avaliativo.

2.4 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa todos os docentes que estavam lecionando aulas de

Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado (EMI) para alunos com surdez. Estes voluntários tiveram bastante destaque em nossa pesquisa, pois é a partir deles que as avaliações são produzidas, então compreendemos que focar nestes participantes foi importante para que pudéssemos a partir de seus relatos, construir um produto educacional que tenha potencial para contribuir com a prática avaliativa destes alunos.

Os tradutores/Intérpretes de Libras (TILS) representam, num contexto educacional, o acesso à comunicação e acessibilidade por parte das pessoas surdas. É necessário que a atuação dos TILS ocorra em parceria com os docentes e que esta relação permita a sua participação na construção do planejamento das aulas e das práticas avaliativas. Dada a importância deste sujeito para o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, decidimos que os mesmos deveriam ser inseridos na pesquisa, independente do gênero, idade ou formação.

Por fim, tivemos a inclusão na pesquisa dos discentes surdos, pois entendemos ser necessário saber como eles sentem-se afetados pelas práticas avaliativas na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Piauí. Foram inclusos na pesquisa todos os estudantes com surdez, maiores ou menores de idade que estivessem matriculados e cursando a referida disciplina e desejassem participar.

a) Docentes de Língua Portuguesa

A pesquisa contou com a participação de três docentes efetivos da instituição. A escolha destes participantes se deu com base no seguinte critério: já ter sido, ou estar sendo docente de Língua Portuguesa dos estudantes surdos. Os nomes de todos os participantes: docentes, TILS e discentes são nomes fictícios para garantir o anonimato. Os nomes escolhidos são de cidades pernambucanas e a escolha se deve ao fato de a pesquisadora ser uma pernambucana apaixonada e saudosa de sua terra. Todos os perfis são apresentados em forma de narrativa.

2.4.1.1 Perfil profissional de Olinda

Sou formada em Letras/Português pela UESPI, especialista em Leitura e Produção de Texto e tenho Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Comecei a ministrar aula em 2000, ministro aula há 19 anos. Sou docente

efetiva do Instituto Federal do Piauí desde o ano de 2008. Quando cursei minha graduação ainda não havia a oferta da disciplina de Libras como componente obrigatório. Eu fiz um curso de libras no IFPI já deve ter uns quatro ou cinco anos. Tenho 36 anos.

De acordo com os dados obtidos, a docente possui graduação em Letras, condição básica segundo o que preconiza a Lei de diretrizes e bases da educação em seu artigo de número 62 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena...” A mesma possui pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) em Letras.

A docente leciona há 19 anos e trabalha na instituição em que desenvolvemos a pesquisa há 12 anos. Por ter concluído a graduação antes da lei 10.436/02, a mesma não cursou a disciplina de Língua Brasileira de Sinais em sua graduação. Foi a partir desta lei que tornou obrigatória a inclusão da referida disciplina nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Toda a formação da docente relacionada ao ensino de Língua Portuguesa foi pautada para o ensino de pessoas ouvintes. A única formação que ela possui é um curso básico de Libras que foi ofertado pela instituição onde ela é lotada, mas segundo relato da participante já faz muito tempo e ela lembra apenas coisas básicas.

2.4.1.2 Perfil profissional de Petrolina

Sou formada em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí, tenho especialização em Linguística pela UESPI e Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. Quando fiz minha graduação, não cursei a disciplina de Libras. Mas quando trabalhei em outra instituição tive dois alunos surdos e por conta disso, participei de um curso básico de Libras de 80h no ano de 2010. O curso foi ministrado também por docentes surdos e nesta época eu estava bem desenvolvida na língua, mas hoje não lembro mais de nada. Iniciei minha atividade docente há quase 20 anos e estou trabalhando no Instituto Federal desde o ano de 2013. Tenho 39 anos.

A segunda docente entrevistada também possui graduação em Letras pós-graduação *lato sensu* em Linguística e *stricto sensu* (Mestrado) na área de Literatura. A mesma atua há quase vinte anos na docência e iniciou suas atividades no Instituto Federal no ano de 2013.

Petrolina também não cursou a disciplina de Libras na graduação, mas relatou que quando iniciou a docência no estado do Maranhão tinha dois alunos surdos e, por

conta disso, participou de dois cursos de Libras que foram ministrados por professores surdos. Por conta destes cursos, ela se sentiu mais segura para ensinar aos alunos e o contato dela era tão intenso com estes alunos que até lhe ocorreu de numa falta da Intérprete de Libras, ela ter sido convidada pelos estudantes surdos a “substituir” a intérprete naquele momento.

Apesar de ela ter lecionado para os alunos surdos no IFPI, Petrolina relatou não lembrar de mais nada, pois faz muito tempo que ela lecionou e o curso que ela fez foi no Maranhão, então, também há as variações linguísticas.

2.4.1.3 Perfil profissional de Itamaracá

Sou formada em Letras/ Português e tenho especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí. Quando fiz minha graduação não cursei a disciplina de Libras, nesta época ninguém falava em Libras. Atuo no magistério desde 1996, mas no IFPI desde 2011. Fiz uns cursos rápidos de Libras há uns quatro anos aqui na instituição quando os alunos surdos chegaram aqui, mas os cursos era, basicamente para saudar, para não ficar sem pelo menos dar um bom dia, boa tarde para os meninos. Coisa bem trivial mesmo. Tenho 45 anos.

A docente também é formada em Letras e possui pós-graduação *lato sensu* em Linguística. Já atua na carreira docente há 24 anos, mas no IFPI está desde 2011. Itamaracá se formou antes da inserção da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura. Porém, ela relata que com a chegada dos alunos surdos no IFPI, foram ofertados pela instituição cursos de Libras, entretanto os cursos eram básicos com a finalidade de que fosse possível estabelecer apenas uma comunicação inicial com estes discentes.

A docente afirmou que esta foi a primeira vez em toda a sua carreira que ela trabalhou com alunos surdos.

b) Discentes com surdez

A lei de diretrizes e bases apresenta na sua seção V, que versa sobre a educação de jovens e adultos em seu artigo 38, propala que os sistemas de ensino deverão ofertar cursos no nível de conclusão do ensino médio para os maiores de dezoito anos.

2.4.2.1 Perfil de Jaboaão

Tenho 27 anos, não sei como aconteceu minha surdez. Comecei a aprender libras com 17 anos.

2.4.2.2 Perfil de Salgueiro

Meu nome é Salgueiro, tenho 22 anos e nasci surdo. Comecei a aprender libras com 19 anos.

Jaboaão tem 27 anos e Salgueiro 22, isto nos faz perceber que estes discentes estão dentro do perfil estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases para cursarem a Educação de Jovens e Adultos. Os mesmos começaram a aprender a língua brasileira de sinais tardiamente, isto pode ter ocorrido devido ao tempo em que se começou a ter profissionais que atuassem com esta língua no município onde foi desenvolvida a pesquisa.

c) Intérprete Educacional de Libras

2.4.3.1 Perfil profissional de Paulista

A lei 5.626/05 trouxe, em seu artigo 17, a indicação da formação ideal para o intérprete de Libras: os profissionais de nível superior deverão ter formação em curso de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras e no nível médio cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou. Já no ano de 2010, houve a regulamentação da profissão de Tradutor/intérprete de Libras por meio da lei 12.319.

Para Lacerda (2011), é importante que o TILS tenha uma formação plural e interdisciplinar, aspectos estes que o farão entender os aspectos polissêmicos das línguas. Quadros (2004) aponta que é importante que o TILS leve em consideração cinco preceitos: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade.

Os TILS participantes da pesquisa foram contratados por tempo determinado,

por meio de um processo seletivo (edital 114/2019) composto por duas etapas: prova de títulos e prova prática. A formação básica para participar do referido processo era Graduação em qualquer área e formação em Tradução/Interpretação em Libras que podia ter acontecido por meio de: (1) Especialização em Libras; (2) Curso Técnico de Tradutor e Intérprete de Libras com carga horária mínima de 1.200h, certificado por Instituição Oficial de Educação; (3) Curso de Formação Continuada de Tradução e Interpretação em Libras com carga horária mínima de 240h; (4) Certificação de Proficiência - PROLIBRAS.

Meu nome é Paulista, tenho 36 anos, sou formada em Pedagogia e Letras/Libras. Fiz vários cursos de Libras, trabalhei como voluntária no AEE e possuo especialização em Libras e Docência no Ensino Superior. Trabalho como intérprete de Libras faz seis anos.

Segundo as informações dados por Paulista, ela possui duas graduações: uma em pedagogia e a outra em Letras/Libras. Ela cursou Letras/Libras na Universidade Federal do Piauí, pelo programa de formação de professores (PARFOR). Este curso visava formar professores, logo esta segunda graduação não garantia, segundo o que preconiza a lei 12.319/10 a formação para que Paulista exercesse a profissão de TILS, pois seu curso não era bacharelado.

Paulista possui especialização em Libras, o que estava previsto no edital como formação específica para atuação como TILS. A mesma trabalhou no AEE (Atendimento Educacional Especializado) como voluntária para adquirir fluência e já trabalha como TILS há seis anos.

2.4.3.2 Perfil profissional de Recife

Meu nome é Recife tenho 23 anos, sou formado em pedagogia, fiz três anos de curso de libras no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC e trabalho como Intérprete de Libras faz cinco anos.

Recife é formado em Pedagogia, este era um dos requisitos básicos do edital para este seletivo. O mesmo afirmou que fez durante três anos cursos de Libras, mas não informou a modalidade destes cursos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na nossa análise de dados, utilizamos Bardin (1977) e construímos quatro categorias a saber: 1. Concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam a prática dos docentes de LP; 2. Caracterização das práticas avaliativas de professores de LP no EMI, 3. Impressões dos discentes surdos sobre as avaliações da aprendizagem da disciplina de LP, 4. Participação do IE no processo avaliativo.

3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam a prática dos docentes de LP

A avaliação da aprendizagem de acordo com Libâneo (1994) não deve ser uma atividade para atribuição de notas, devendo, portanto, servir ao docente como uma apreciação de cunho qualitativo. Para a professora Olinda:

Dentro do meu processo de professora eu nunca gostei da nota como fator de medida, para medir a aprendizagem dos meus alunos. Eu tenho uma avaliação que eu tenho um caderno e dentro desse caderno eu anoto tudo, eu anoto atividade, participação, frequência, interesse. Para mim, a avaliação da aprendizagem não é o teste daquela semana de prova e que uma expressão numérica diz quem é o aluno que aprendeu ou não. O meu processo de avaliação ele é contínuo, ele é gradual e acontece todos os dias [...]. (Docente Olinda/entrevistada)

A docente, em sua fala, traz a discussão sobre avaliação como fator de medida da aprendizagem. Luckesi (2011) aponta que, em muitos casos, o docente estabelece um juízo de valor baseado em um padrão predeterminado, para ele o que deve ocorrer é um juízo de qualidade. Para que a partir deste resultado, desta coleta de dados, o docente saiba onde está e para onde quer ir. A docente expressou que faz a avaliação qualitativa e acresce o resultado na quantitativa, mas traz como parâmetro para a construção da avaliação qualitativa a participação, frequência e interesse. Isto nos suscitou uma dúvida: como é medido o interesse e participação destes alunos? Para Depresbiteres e Tavares (2009), o professor precisa observar, mas com critérios bem definidos e que sejam construídos tendo como base o Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento e metodologia.

A docente Olinda entende que a avaliação é um processo contínuo, que não se inicia e finda apenas em um dia. A docente Petrolina possui o mesmo entendimento:

A avaliação da aprendizagem, para mim, é todo o processo, toda a atividade que a gente possa desenvolver em sala de aula para que o aluno consiga absorver aquele conhecimento que a gente está tentando passar. Então as atividades em sala de aula que eu gosto muito de fazer, leitura, produção de texto. Então as atividades em sala de aula, as produções de texto e a gramática que geralmente a gente faz na avaliação bimestral. (Docente Petrolina/entrevistada)

Apesar de a docente Petrolina informar compreender que a avaliação da aprendizagem não deve acontecer num momento único, a mesma afirma que em sua avaliação bimestral ela prefere inserir os conteúdos gramaticais. Isto nos dá um indicativo de que a avaliação da aprendizagem referente aos conteúdos de gramática, na prática, ocorra em momentos pontuais.

A terceira docente, Itamaracá, também entende que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo:

A avaliação da aprendizagem é um meio, eu a vejo dessa forma, como um meio capaz de averiguar se de fato o conhecimento ele está acontecendo, então eu costumo pensar na avaliação desta forma. Como um recurso que eu posso fazer uso e a partir dele averiguar se o conhecimento daquelas teorias, daquelas informações estão ficando. (Docente Itamaracá/entrevistada)

A mesma afirma que utiliza a avaliação como um meio para verificar se “o conhecimento está acontecendo”. Haydt (2008) entende que a avaliação é um processo contínuo, mas que precisa de planejamento e este processo fornece informações para que seja feita reparação imediata, caso se verifique a necessidade.

As três docentes apontaram compreender que a avaliação não deve acontecer em um único momento, que deve ser algo contínuo, mas nenhuma das três entrevistadas falaram sobre os resultados das avaliações, pois se entendemos o processo de avaliação como algo amplo, que não se encerra em um dado momento, seria necessário utilizar estes resultados como uma coleta de dados para verificação dos aspectos em que são necessárias melhorias durante o processo de aprendizagem (DEPREBISTERES, 1989). Entendemos que apesar do que foi dito pelas docentes entrevistadas, não há entendimento na prática do conceito real da avaliação da aprendizagem. A formação continuada dos docentes é algo que deve ocorrer e esta

ação poderia sanar este problema.

3.2 Caracterização das práticas avaliativas de professores de LP

Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem precisa ser desenvolvida com rigor técnico, tendo instrumentos avaliativos que devem ser utilizados para melhorar a aprendizagem do educando. Deve-se levar em consideração, o projeto político pedagógico, o planejamento do ensino, o conteúdo e metodologia utilizada. A docente Olinda disserta sobre os instrumentos utilizados em sua avaliação:

“Eu avalio as atividades que eu faço, então eu dou o visto nos cadernos, depois confiro os cadernos um por um. **A gente tem games, de perguntas e respostas**, às vezes eu levo as perguntas e respostas para eles, às vezes eles fazem umas perguntas para os outros [...] **eu tenho sempre as apresentações literárias, ou dramatizações. Eu tenho uma gincana literária que eu faço com eles com fantoche, com dramatização, com declamação, dança.** (Docente Olinda/entrevistada – grifo nosso)

A entrevistada Olinda relatou utilizar como instrumento avaliativo: games, apresentações literárias, dramatizações, gincanas, declamação e dança. A mesma também dá visto no caderno, conferindo um por um. Quando a docente falou sobre os instrumentos, ela não fez menção a nenhuma sistematização das atividades que ela desenvolve, em um dado momento ela até utilizou o termo ‘às vezes’, o que nos dá a impressão de que estas atividades não estão estabelecidas previamente e parecem ser decididas de forma ocasional, sem um planejamento prévio.

Eu sempre faço quatro avaliações bimestrais, todo bimestre eu somo quatro notas que são os exercícios, que é o game, que são as apresentações literárias e a prova para poder chegar a nota do bimestre [...] (Docente Olinda/entrevistada)

[...] às vezes eu faço avaliação oral, mas basicamente são as atividades de sala de aula que vale ponto e avaliação bimestral. Geralmente é assim. (Docente Petrolina/entrevistada)

“Nosso ano letivo é separado por bimestre e no final de cada bimestre eu faço uma prova escrita, mas dentro do **bimestre eu faço as atividades e às vezes seminário. Geralmente no segundo bimestre eu faço seminário de Literatura** que aí eu

vou trabalhar com eles, a fala, dicção, ver como eles apresentam.
(Docente Petrolina/entrevistada – grifo nosso)

A docente Petrolina também utiliza o termo ‘às vezes’ para falar sobre seus instrumentos de avaliação. Às vezes, trabalha com avaliação oral, mas as atividades que faz em sala de aula é que são somadas a avaliação bimestral. Para Depresbiteres e Tavares (2009), independentemente do instrumento escolhido, o importante é deixar claro o que se pretende verificar.

[...] eu faço coisa demais com meus meninos, eu não tenho um único jeito de avaliar: **leitura, eu avalio; práticas de atividades, eu avalio; postura, eu avalio; participação do aluno, eu avalio. Eu costumo dizer a eles que eu avalio até o pensamento deles, eu vou do pensamento até a última ação. E tudo o que eles fizerem faz parte da avaliação que é chamada de avaliação qualitativa, atividade, participação, seminário. E a outra que é exigida pela instituição que é a quantitativa, é a famosa prova escrita com questões subjetivas e objetivas com questões onde o meu aluno vai ler, interpretar, analisar [...]**(Docente Itamaracá/entrevistada – grifo nosso)

Uma qualitativa e uma quantitativa a cada bimestre. Os instrumentos que compõe a qualitativa são bem variados, eu nunca mesurei quantos são exatamente mas eles vão de cinco para frente[...] (Docente Itamaracá/entrevistada)

A docente Itamaracá faz divisão entre avaliação qualitativa e quantitativa. Para ela, a avaliação qualitativa é produzida por meio de mais de cinco instrumentos que ela nunca mensurou quantos são, mas citou postura, leitura e participação dos alunos. A mesma não discorreu sobre os critérios utilizados, mas informou que possui cadernos onde anota todas as informações que são utilizados até pela coordenação, quando há alguma dúvida sobre determinado discente. É interesse perceber que na avaliação qualitativa parece não haver critérios estabelecidos previamente, uma vez que a docente relata não saber quantas avaliações qualitativas ela utiliza. Já a avaliação quantitativa é sempre a prova escrita com questões subjetivas e objetivas. As três docentes demonstraram preocupação em realizar as avaliações para “cumprir” a avaliação quantitativa. O que nos faz pensar a avaliação como algo dividido por elas em qualitativa e quantitativa. Libâneo (1994) diz que a avaliação não deve ser uma atividade cuja serventia é unicamente atribuir notas, uma vez que ela é algo complexo cujo objetivo principal é de nos proporcionar dados para uma apreciação qualitativa.

Quanto aos diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem, são

indicados por Depresbiteres e Tavares (2009): redações, exposição oral, entrevistas, jogo de funções, representação de uma situação real, autoavaliação, prova protocolo, portfólio, provas situacionais, projetos, observação, e mapas conceituais. As três docentes relataram utilizar: games, apresentações literárias, dramatizações, gincanas, declamação, dança, seminários e prova escrita. Mas não deixaram claro se havia objetivos preestabelecidos a serem alcançados com planejamento e descritores definidos (Depresbiteres e Tavares, 2009). A definição dos objetivos a serem alcançados na execução das atividades é necessária, não definir pode comprometer os rendimentos dos alunos, pois não será possível que o docente perceba o desenvolvimento de seus alunos e faça as intervenções caso seja preciso.

As práticas avaliativas para alunos surdos devem mobilizar a memória e o pensamento visual, conforme apontam Ramos e Lacerda (2016). Quando conversamos com as docentes sobre a prática avaliativa para estes referidos alunos, as três informaram não saber.

Aí é uma tarefa que eu não sei, eu não sei lhe dar esta resposta.
(Docente Olinda/entrevistada)

Meu deus! Como é que deve ser essa avaliação? Olha, eu vou dizer como eu fiz porque é um processo para gente inclusive, por que para trabalhar com eles, uma disciplina que eles não têm domínio [...]. As primeiras avaliações eu fiz separadamente, aí eles acompanharam melhor, porém o que eu queria que eles compreendessem da gramática eu não consegui passar.
(Docente Petrolina/entrevistada)

Na verdade, eu não sei responder, eu não me sinto capaz pela minha deficiência de conhecimento quanto a disciplina libras [...] eu não sei, na verdade eu não sei. (Docente Itamaracá/entrevistada)

As práticas avaliativas adequadas para estes alunos são previstas em documentos oficiais: a lei de diretrizes e bases, o decreto 5.626/05, o aviso circular 277/94, a portaria nº 1679/99 e a resolução nº 2/2001 são os principais documentos que trazem esta necessidade. Mas apesar destes documentos apontarem ser direito dos alunos surdos, precisamos pensar na formação dos docentes que estão ou irão atuar com estes discentes. As professoras externaram o conhecimento da necessidade de uma avaliação que contemple a singularidade linguística destes alunos, mas relataram não saber como fazer. Segundo Fernandes (2006), apesar de haver vasta literatura sobre como deve ser e isto já se constituir em um direito, a

formação dos professores acerca desta temática ainda é muito primária. Então, percebemos que, além de cursos básicos de Libras, as instituições deveriam ofertar cursos que dissertem sobre metodologias de ensino e práticas avaliativas adequadas para atuação neste contexto.

A avaliação da aprendizagem dos alunos surdos não deve ser produzida levando em consideração que há um intérprete de Libras para o auxílio do discente surdo, pois, para Witkoski (2012), a interpretação não garante equidade no processo de ensino aprendizagem, nem na avaliação. A professora Olinda apresentou dúvidas sobre o resultado das provas, quando perguntamos sobre como era a prática avaliativa com os alunos surdos:

Eu colocava a prova menor, do que a prova é para os outros e além de colocar essa prova menor, eles têm o intérprete [...] eles têm notas altas, mas eu não sei te dizer se estas notas de fato refletem o que eles sabem. (Docente Olinda/entrevistada)

A docente Olinda compreende que a resposta obtida por ela na avaliação pode não ser a real, pois os discentes passaram muito tempo sendo acompanhados por alguns alunos que sabiam um pouco de Libras, já que não havia intérprete de Libras na instituição. Ela também afirmou que fazia uma “prova menor”, para Botelho (2002) *in* Albres (2012, p. 2), “o que se tem feito diante desse quadro, é ser mais brando na avaliação, mas nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida”. Já a docente Petrolina afirmou que tinha um aluno surdo que era mais esforçado que, nas atividades que valiam pontos extras ela o colocava em grupo de alunos ouvintes para que ele tentasse copiar dos colegas:

Um aluno era mais esforçado tentava fazer as atividades, então eu sempre colocava ele num grupo para que ele tentasse pelo menos copiar do outro, verificar alguma coisa [...] Ele conseguia esses três pontos, aí iria para prova, para avaliação para valer sete pontos, mas a avaliação sempre tinha interpretação de texto, gramática, aí a dificuldade permanecia lá. O outro aluno não fazia as atividades, então ele tinha mais dificuldades, iria para a prova valendo sete por que ele já não tinha os três pontos da atividade, então a nota dele sempre era mais baixa. (Docente Petrolina/entrevistada)

Estas duas situações nos mostram um pouco da dificuldade que os discentes passaram no processo avaliativo. Este resultado da prova escrita que, possivelmente, não é real, juntamente com a percepção de falta de interesse de um dos alunos, nos apresenta uma imagem da falta de conhecimento acerca de como deve ser o processo avaliativo com os alunos surdos.

A prova escrita como instrumento de avaliação deve ser evitada, conforme indicam Silva e Kanashiro (2015), pois ela reforça a dependência dos estudantes surdos, gera desconforto e intensifica o sentimento de inferioridade em relação aos estudantes ouvintes. As professoras Olinda, Petrolina e Itamaracá indicaram que o instrumento avaliativo utilizado com estes alunos foi a prova escrita.

Única e exclusivamente a prova escrita. (Docente Olinda/entrevistada)

No primeiro momento eu fiz uma avaliação específica para eles, especialmente quando a gente deu substantivo, adjetivo, aí eu fiz uma avaliação separada com desenho para ele fazer identificação, mas ainda sim eu senti que eles tinham dificuldades e aí a prova escrita normal [...] (Docente Petrolina/entrevistada)

A prova escrita, a realização de atividades, a conversa que eu sempre tinha com os intérpretes, sempre que eu precisava que eles estavam fazendo atividades, era uma curiosidade minha aproximar tanto dos meninos, quanto dos intérpretes [...] (Docente Itamaracá/entrevistada)

A única docente que tentou fazer uma avaliação da aprendizagem que não tomasse a produção dos alunos ouvintes como parâmetro, foi a docente Petrolina, mas em sua fala ela resume a avaliação específica a uma prova escrita com desenho.

Percebemos que há a vontade de fazer diferente, mas não há formação adequada, o que nos ratifica a necessidade da produção de um produto educacional que possa auxiliar na produção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem para alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa.

3.3 Impressões dos discentes surdos sobre as avaliações da aprendizagem da disciplina de LP

A avaliação da aprendizagem dos discentes surdos deve ser conduzida com

critérios diferentes dos que são ouvintes (FERNANDES, 2006). Deve-se, por exemplo, refletir sobre a construção de itens avaliativos que versem sobre acentuação tônica, pontuação, ditados, exercícios ortográficos e discriminação de fonemas (BOLSANELLO et al., 2005). Quando perguntamos o que os alunos achavam da avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa, o discente Jaboatão:

“Quando a professora explica o português eu acho bom, ela não tem uma comunicação com os surdos, mas ela tem paciência, ela me dá o dever e eu copio. Eu acho legal por que ela se importa”. (Discente Jaboatão/entrevistado)

Jaboatão relatou que quando a professora explicava o português era bom e que ela era uma pessoa paciente e se importava com eles dando o dever para ele copiar. Jaboatão não fez menção sobre a avaliação da aprendizagem neste momento da conversa. Já Salgueiro disse: “Eu acho mais ou menos”. Mas o discente não explicou o que seria mais e menos neste processo.

A língua visual-gestual dos alunos com surdez precisa ser levada em consideração, uma vez que a língua portuguesa escrita deve ser ensinada na perspectiva de uma segunda língua. Camillo (2013) afirma que a avaliação dos alunos surdos precisa ser problematizada na perspectiva das narrativas surdas e com o direito à utilização da língua natural destes sujeitos. Quando perguntamos sobre as dificuldades encontradas por estes alunos no momento da execução das avaliações da aprendizagem de LP, Jaboatão relatou sentir muita dificuldade por saber pouco das palavras: “É difícil por que tem exercício, muitas palavras e eu sei muito pouco dessas palavras” (Jaboatão).

O discente Salgueiro também demonstra dificuldades quando se trata da LP escrita: “Eu não entendo nada dos exercícios, por que tem que escrever e eu não entendo nada” (Salgueiro). Bolsanello et al. (2005) afirma que o docente deve evitar questões que exijam unicamente respostas escritas e também enunciados sem objetividade e que sejam longos. Quando perguntamos sobre o rendimento destes discentes na disciplina de LP eles disseram que não estava bom e Jaboatão falou que LP é difícil, ele não sabe e Maciel disse que o problema está na explicação das palavras do português. Para Jaboatão e Salgueiro, o que poderia ser feito para que seus rendimentos na disciplina de LP melhorassem:

“No português o exercício é muito complicado, mas você mostrar

imagens para o surdo, fazer atividades com círculos, para ligar, fazer no quadro, perguntar se eles entenderam”. (Discente Jaboaão/entrevistado)

“Eu penso que imagens, ligação, a professora perguntar os nomes, as árvores, flores. Em português é difícil, mas se perguntar a palavra para a gente circular ficaria bem melhor”. (Discente Salgueiro/entrevistado)

A língua portuguesa escrita, de acordo com Lodi (2013), precisa ser desenvolvida levando em consideração a primeira língua dos alunos com surdez, que é a língua brasileira de sinais, para Jaboaão:

“Professor de português tem que ser que os surdos não sabem muito português, o professor precisa ver o que está passando com os surdos, se ele está entendendo o assunto”. (Discente Jaboaão/entrevistado)

Os discentes relataram sentir muita dificuldade com a LP escrita, pensar em metodologias de ensino adequadas para a necessidade visual destes alunos, não é algo simples que possa ser feito de pronto, mas não fazer isso é cercear o direito a estes alunos em receber um atendimento que minimamente permita aos discentes a compreensão dos conteúdos ensinados e uma avaliação que permita perceber o seu real rendimento em comparação apenas com a sua própria evolução.

3.4 Participação do IE no processo avaliativo

A profissão de TILS é muito antiga, quando se está falando na atuação em ambiente escolar, Quadros (2004) entende que este profissional deve ter um perfil para intermediar a relação entre professores e alunos, como também entre alunos surdos e ouvintes. Quando perguntamos a Paulista sobre quais atividades o intérprete deve desempenhar no ambiente educacional, ela afirmou:

Eu vejo que o TILS tem que desenvolver não só o que o professor está ali passando no momento, mas para que o aluno aprenda eu acho que ele tem que desenvolver materiais educativos para passar melhor o conteúdo para o aluno surdo, eu acho que o correto é esse, que o TILS mesmo dando a sua jornada ele tem que tirar um tempo a mais não só para estudar e sim procurar desenvolver materiais para passar o conhecimento para o aluno. (Paulista)

A mesma entende ser atribuição do TILS desenvolver materiais educativos, além de ter um tempo extraclasse para estudar e produzir estes materiais. De acordo com o edital de nº 114 de 12 de agosto de 2019 (edital que regeu a contratação destes intérpretes entrevistados) uma das atribuições deste profissional no âmbito do IFPI é participar da produção de material técnico, didático-pedagógico ou de informática. As atribuições citadas no edital são baseadas nas da lei 12.319/10 e como pudemos perceber, nela há menção de participação na produção de material didático, algo que deve ser feito em conjunto, sendo assim produzir material didático sozinho não faz parte das atribuições do IE. Recife também relata ser necessário um trabalho extraclasse, mas numa perspectiva de reforço:

O tils tem de tudo um pouco, tudo que ele possa passar para o surdo ele tenta, mas assim nessa questão é mais assim tipo um reforço de estar ali junto com ele, pelo menos nesse ambiente de atividade escolar dar tipo um reforço, tanto assim por fora mesmo não é nem mesmo essa questão assim de sala de aula para mim quem tem que está mesmo assim dentro da sala de aula é o professor passar imagem, vídeo, mas o TILS **eu acho assim tem que dar um reforço assim por fora**, fora da sala de aula mesmo do que ele precisa de um dever, eu penso assim desse tipo. (Recife)

No ano de 2002, realizou-se uma discussão sobre o que o IE não deve fazer em sua atuação, Quadros (2004) apresentou estes pontos: realização de tutoria, disciplinar, responder pelo desenvolvimento dos alunos, acompanhar e realizar atividades extraclasse. Este último ponto é relatado pelo IE como algo que ele acredita ser atribuição do IE.

Quando perguntamos sobre a participação do IE no processo de avaliação da aprendizagem, a IE Paulista respondeu que:

Eu acho que se o professor chegasse para o intérprete fosse mais passivo, e tivesse uma ligação entre professor e intérprete eu acho que o desenvolvimento seria bem melhor. Eu não encontro esta liberdade entre professor e intérprete, muitas vezes a gente está ali como se fosse um intruso na sala de aula, eu sei que no início o professor pode ficar meio trancado, mas a gente está ali para melhorar o conhecimento da aluna, então eu acho que devia ter uma ligação entre professor e intérprete". (Paulista)

A IE não dissertou sobre a pergunta que norteou a nossa conversa, conversamos sobre outros assuntos, tentamos retomar o processo de avaliação da

aprendizagem, mas não obtivemos a resposta. Já o IE Recife, quando perguntado sobre esta participação, o mesmo falou do tipo de prova adequada para estes alunos e citou um exemplo de uma situação:

A prova ela tem que ser adaptada já para a questão do surdo, para mim se ela não for adaptada, vai ser complicado por que com certeza o surdo vai na hora da leitura ele não vai entender o que está sendo dito naquela palavra, ele vai ter sim o direito de perguntar ao intérprete, é claro o intérprete tem o direito de passar a palavra para libras aquela palavra em português que ele não entendeu, porém tem os seus limites, com certeza. Mas quando a prova é adaptada não precisa disso, eu acredito que se a prova já é adaptada para eles, então aí já fica muito mais fácil para eles com certeza já entenderem, se ele estudou de verdade já fazer a prova dele, tudo direitinho. Mas em relação se a prova não for adaptada [...] Se for uma prova de dez questões abertas ele tem como tirar nota boa, só se eles realmente já souberem português, tiver estudado também, mas a probabilidade de isso acontecer é muito pouca. (Recife)

Nenhum dos dois IEs responderam como deve ser a participação do IE no momento da avaliação da aprendizagem, desta forma não conseguimos identificar como ocorre a participação deles neste processo, ficamos na dúvida se a falta da resposta foi por falta de atenção ou desconhecimento do papel deles neste processo. Quadros (2004) entende que no contexto da avaliação da aprendizagem este profissional deve traduzir todas as questões e isto inclui as informações orais, mas as únicas dúvidas que deverão ser respondidas se referem à significado, estrutura e vocabulário. Joca et. al disserta sobre a importância de que o intérprete de Libras seja o mesmo do momento das aulas, uma vez que já a familiarização dos sinais utilizados para a explicação dos conteúdos.

Assim, entendemos ser importante que os IEs compreendam bem o seu papel, mediante todos os processos que envolvem a tradução e interpretação no âmbito educacional, para que os demais atores (docentes, discentes surdos, coordenação) também compreendam.

4 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

As constatações da nossa pesquisa mostram que as docentes entrevistadas compreendem que a avaliação da aprendizagem não deve ser usada como medida e afirmaram só realizar a avaliação “quantitativa” por ser um processo necessário

institucionalmente. Mas as entrevistadas não demonstraram utilizar as informações coletadas nas avaliações para reavaliação de suas práticas e indicativo das necessidades dos discentes avaliados. Além disso, as avaliações não possuem, segundo o que foi pesquisado, objetivos pré-estabelecidos e critérios bem definidos de correção. Logo, entendemos que apesar das docentes afirmarem que compreendem a avaliação da aprendizagem como uma atividade qualitativa, ainda utilizam a avaliação como fator de medida que serve para produzir uma nota.

Como prática avaliativa identificamos que as docentes utilizam games, apresentações literárias, dramatizações, gincanas, declamação e dança, porém não percebemos uma sistematização destes instrumentos, o que nos pareceu ser algo feito de forma improvisada e decidido de forma ocasional, pois nenhuma docente citou que estas atividades estão previstas no plano de curso com objetivos pré-estabelecidos.

Quanto à prática avaliativa realizada com os alunos surdos, pudemos perceber que as docentes não possuem conhecimento sobre como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem na disciplina de LP com os referidos alunos. Apenas uma docente afirmou ter realizado uma avaliação adaptada para os alunos, mas somente no início ano letivo, as demais utilizaram a mesma prova escrita que era utilizada com os alunos ouvintes. Este resultado ratifica a necessidade da produção de um manual de orientação de avaliação da aprendizagem para os docentes que atuam com estes alunos, pois apesar de já ter produção didática e científica relacionada à área da educação de surdos, as dúvidas relacionadas à avaliação da aprendizagem destes sujeitos ainda é imensa.

Quanto às impressões dos discentes acerca das avaliações aplicadas a eles, percebemos que eles sentem muita dificuldade por estas avaliações serem realizadas na língua portuguesa escrita, o que os fez relatar insatisfação com os seus rendimentos na referida disciplina.

A participação do IE ainda é motivo de dúvidas até mesmo pelos próprios profissionais, como foi identificado em nossa pesquisa. Os dois IEs afirmaram ser necessário o desenvolvimento de atividades que não estão previstas, como, por exemplo: produção de material didático e trabalho extraclasse de reforço. Quanto à participação destes sujeitos no processo da avaliação da aprendizagem, nenhum dos dois responderam efetivamente como deve ser, não conseguimos identificar se por

falta de conhecimento ou atenção à pergunta.

Assim, finalizamos esta pesquisa com a certeza de que o processo de avaliação da aprendizagem para os alunos com surdez, numa perspectiva inclusiva, ainda está muito longe de acontecer de forma que contemple a singularidade linguística deste aluno, neste caso pesquisado foi perceptível que isto deve-se à falta de conhecimento. Isto nos permite afirmar que um material didático pode melhorar esta situação, bem como mais pesquisas que versem sobre esta temática que apesar de já estar sendo estudada e pesquisada, ainda gera muita incerteza sobre como fazer.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, 2012.

_____, Neiva de Aquino; SANTIAGO, V. de A Atuação do intérprete educacional: reflexão e discussão sobre as duas modalidades de interpretação-simultânea e consecutiva. **Espaço**, v. 38, p.14-27, 2013.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

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.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. MEC/SEESP, 2002.

_____. 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.

_____. **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/l10436.htm. Acessado em: 13 set. 2019.

_____. **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 set. 2019.

_____. **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>. Acessado em: 13set.2019

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.

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

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. EPU, 1989.

_____, Lea. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e**

Seleção, n. 19, p. 5-31, 2013.

_____, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. Senac, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. SEED/SUED/DEE, Curitiba, v. 10, p. 11, 2006.

_____. Sueli. **Educação de surdos**. IBPEX, Curitiba, 2012.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 43, p. 305-318, 2009.

FREITAS-REIS, Ivoni et al. Métodos de avaliação para o aluno surdo no contexto do ensino de química. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 4009-4014, 2017.

FONSECA, Alessandra; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira. Educação profissional para surdos no IFB: uma proposta possível?. **REVISTA EIXO**, v. 1, n. 2, p. 109-152, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

JOCA, Terezinha Teixeira et al. O intérprete educacional de Libras: a mediação no processo de avaliação do aluno surdo. **Polyphônia**. Revista de Educación Inclusiva/Polyphônia. Journal of Inclusive Education, v. 2, n. 1, 2018.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HADJI, C.; AVALIAÇÃO, A. **Regras do jogo. Das intenções aos Instrumentos**. 4ª ed. Porto, 1994.

HAYDT, R C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: SP: Ática, 2008.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e**

alfabetização. Cortez Editora, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 2011.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica,** v. 5, 2003.

MOURA, Deusa Andreia. A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva. **Revista Espaço,** n. 44, 2016.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, v. 1, 2004.

_____. Ronice M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Artmed Editora, 2009.

_____. Ronice M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** SEESP, 2004.

RAMOS, Denise Marina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v. 11, n. 2, p. 817-835, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** Grupo Editorial Summus, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos.** 2012.

SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em avaliação educacional,** v. 26, n. 63, p. 688-714, 2015

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis:

Editora da UFSC, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** São Paulo: Cortez Editora. 2011.

VIANNA, Heraldo Merilim. Avaliação Educacional-algumas ideias precursoras. **Educação e Seleção**, n. 06, p. 63-70, 2013.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Editora CRV, 2012.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

INTRODUÇÃO

O mestrado profissional em educação profissional e tecnológica foi criado no ano de 2016 por meio da resolução do conselho superior nº 161 de 16 de setembro. No regulamento do programa é apresentado o seu objetivo que é “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos” (BRASIL, 2016a). Esta formação deve ocorrer por meio da realização de pesquisas integrando os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento.

Para a conclusão deste curso, o estudante precisa apresentar um produto educacional que poderá ser “mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos” (BRASIL, 2016b, p. 14). Neste mesmo documento é apresentada a necessidade de validação do produto (por meio de banca, órgão de fomento ou comitês), registro (ISBN, ISSN, Biblioteca Nacional...), utilização nos sistemas (de saúde, cultura ou educação) e acesso livre (em rede, repositórios, Universidade ou domínio federal, regional ou local).

Os produtos educacionais (PE) para Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 115) “constituem-se em ferramentas didáticas pedagógicas, elaborados preferencialmente em serviço para que possam estabelecer relações entre o ensino e pesquisa na formação docente”.

A minha aprovação no PROFEPT ocorreu no ano de 2018 e após saber da necessidade de construção de um PE já comecei, juntamente com meu orientador, a pensar em qual PE seria escolhido. Desde o ano de 2011 me inseri na comunidade surda e após alguns anos de estudos iniciei minha carreira docente no Ensino Superior (ES), ministrando a disciplina de Língua Brasileira de Sinais em cursos de Licenciaturas. A partir da minha atuação, foram surgindo algumas dúvidas e reflexões: Como deve ser o ensino para os alunos surdos? Qual a formação ideal do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais? O acesso e permanência dos alunos surdos está ocorrendo de que forma? Mas o principal questionamento era: Como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos surdos na disciplina de Língua

portuguesa? Assim, surgiu a pesquisa intitulada: Avaliação da aprendizagem dos discentes surdos: manual de orientação para a disciplina de língua portuguesa no ensino médio integrado. A referida pesquisa teve como percurso metodológico entrevista com três sujeitos: professores, intérpretes de Libras e discentes surdos. Devido à falta de financiamento e indisponibilidade dos docentes atuantes com os alunos surdos na capital, decidimos fazer um recorte geográfico e encontramos estudantes surdos no Ensino Médio Integrado num Instituto Federal localizado no Sul do Piauí. Como resultado pudemos perceber que os docentes de LP que atuam com estes discentes surdos entendem ser necessário desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem adequados para a singularidade linguística de seus alunos, mas não sabem como fazer, pois nunca houve, nesta instituição, formação específica. Os resultados também indicaram que os discentes surdos possuem muita dificuldade para realizar as avaliações.

A partir da compreensão de que os alunos surdos possuem a LP como segunda língua, da falta de formação destes professores para atuarem com estes discentes e das dificuldades relatadas por estes alunos, intérpretes e docentes, entendemos que a construção de um manual de orientação sobre avaliação da aprendizagem para auxiliar os docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado pode contribuir para que estes alunos tenham um melhor rendimento.

A produção deste manual teve como base os preceitos teóricos dos seguintes autores: Depresbiteres (1989, 2013), Depresbiteres e Tavares (2009), Luckesi (2011), Fernandes e Viana (2009), Albres (2012), Camillo (2013), Bolsanello et al. (2005), Silvia e Kanashiro (2015), Quadros (2004), dentre outros.

O manual está dividido em três capítulos: Avaliação da aprendizagem, Avaliação da aprendizagem para alunos surdos e Avaliação da aprendizagem para alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa. No primeiro capítulo, apresentamos o que os principais autores dissertam sobre avaliação da aprendizagem de forma geral; no segundo, trazemos respostas às dúvidas básicas sobre a avaliação da aprendizagem para o aluno com surdez; no terceiro, focamos na avaliação voltada especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos surdos estão avançando nos estudos e estão chegando aos últimos níveis de formação, como exemplo temos os discentes com surdez que concluíram Mestrado e Doutorado. A educação Profissional também tem sido escolhida por estes

alunos, logo os docentes precisam de formação e materiais didáticos que possam auxiliar na construção de uma prática adequada com estes alunos.

Assim, construímos este manual e esperamos auxiliar docentes que estejam em qualquer lugar de nosso país.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTE

Pesquisa: Avaliação da aprendizagem dos discentes Surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado

1. Dados pessoais

Nome completo:

Código para tabulação de dados do (a) participante:

Idade:

Gênero:

2. Formação acadêmica

Graduação:

Pós-Graduação:

Cursou a disciplina de Libras na Graduação?

Tem algum curso de Libras?

3. Dados Profissionais

Local de trabalho:

Efetivo ou temporário:

Jornada de trabalho semanal:

Tempo de atuação no magistério:

Já havia trabalhado com aluno surdo?

1. O que você entende por avaliação da aprendizagem?
2. Na sua disciplina de Língua Portuguesa quais tipos de avaliação você utiliza?
3. No decorrer da sua disciplina, você costuma realizar quantas avaliações?
4. Como você acha que deve ser feita a avaliação da aprendizagem do aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa?
5. De que forma você avalia o aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa?
6. Quais instrumentos são utilizados por você para avaliar o aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa?
7. Quais dificuldades são encontradas por você no tocante à produção da avaliação da aprendizagem para surdos na disciplina de Língua Portuguesa?
8. Quais dificuldades são encontradas por você no tocante à aplicação da avaliação da aprendizagem para surdos na disciplina de Língua Portuguesa?
9. Quais fatores você acredita que poderiam melhorar o processo avaliativo dos surdos?
10. Qual o papel do TILS (Tradutor/Intérprete de Libras) na avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS

Pesquisa: Avaliação da aprendizagem dos discentes Surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado

1. Dados pessoais

Nome completo:

Código para tabulação de dados do (a) participante:

Idade:

Gênero:

2. Formação

Como ocorreu sua formação em Tradução/Interpretação de Libras?

Possui Graduação? Se sim, qual curso?

Pós-Graduação:

3. Dados Profissionais

Local de trabalho:

Efetivo ou temporário:

Jornada de trabalho semanal:

Tempo de atuação como TILS educacional:

1. Na sua concepção, o TILS deve desempenhar quais atividades no ambiente educacional?

2. Como você entende que deve ser a participação do TILS no processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa?

3. Quais dificuldades relacionadas a logística você encontra no momento de sua atuação na disciplina de Língua Portuguesa?

4. Quais dificuldades relacionadas a relação professor de Língua Portuguesa X TILS você encontra?

5. Como o professor de Língua Portuguesa pode auxiliar para melhorar a sua atuação?

6. Como deve ser feita a avaliação do aluno surdo na referida disciplina?

7. Quais dificuldades são encontradas para a sua atuação no momento da avaliação desta disciplina?

8. Quais fatores podem contribuir para o desenvolvimento de um processo avaliativo de qualidade na disciplina de Língua Portuguesa?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DISCENTE SURDO

Pesquisa: Avaliação da aprendizagem dos discentes Surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado

1. Dados pessoais

Nome completo:

Código para tabulação de dados do (a) participante:

Idade:

Gênero:

Em qual cidade você mora?

Como aconteceu a sua surdez?

Com quantos anos você começou a aprender Libras?

Como você se comunica com seus familiares?

O que levou você a escolher cursar o Ensino Médio Integrado?

1- O que você acha das avaliações da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa que são aplicadas a você?

2- Após os horários das aulas você estuda os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa?

3- Há alguma pessoa que lhe ensine Língua Portuguesa escrita além do professor (a) nesta instituição?

4- Quais dificuldades você encontra para a sua executar as avaliações da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa?

5- Como você acha que as avaliações de Língua Portuguesa deveriam ser feitas para os alunos surdos?

6- Como está o seu rendimento na disciplina de Língua Portuguesa?

6- Você está satisfeito com o seu rendimento escolar nesta disciplina?

7- Você acredita que quais fatores poderiam melhorar o seu rendimento educacional na referida disciplina?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais/Responsáveis

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Avaliação da aprendizagem dos discentes surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado**. Esta pesquisa tem por objetivo investigar as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí, para a concretização desta pesquisa realizaremos entrevistas e observações como procedimentos metodológicos. Caso você autorize, seu filho irá: participar de uma entrevista. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para produção de um manual sobre avaliação da aprendizagem para auxiliar os docentes de Língua Portuguesa que atuam com discentes surdos no Ensino Médio Integrado, isto poderá melhorar a prática docente e o desempenho educacional dos alunos surdos na disciplina de língua portuguesa. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Roberta Gomes de Araújo sob a orientação do Professor Doutor Fábio Freire Oliveira e caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável; Roberta Gomes de Araújo, telefone: 89- 999092866 (aceita ligação a cobrar) ou pelo email: rga@ufpi.edu.br O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria, rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP: 56.302-100, Petrolina-PE telefone: 87- 2101-2359/ramal 103, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa> , também poderá ser consultado, poderá consultar também a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone: 61-3315-5877, conep.cep@saude.gov.br

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ sendo assim:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Avaliação da aprendizagem dos discentes surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado**. Nesta pesquisa pretendemos investigar as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista, serão perguntas relacionadas a avaliação de aprendizagem que é realizada na disciplina de Língua Portuguesa. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, poderá desistir de participar a qualquer momento. O seu nome não será divulgado e não será identificado em nenhuma publicação que isto possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e outra com você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de cinco anos.

Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Roberta Gomes de Araújo sob a orientação do Professor Doutor Fábio Freire Oliveira e trará os seguintes benefícios: produção de um manual sobre avaliação da aprendizagem para auxiliar os docentes de Língua Portuguesa que atuam com discentes surdos no Ensino Médio Integrado, isto poderá melhorar a prática docente e o desempenho educacional dos alunos surdos na disciplina de língua portuguesa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável; Roberta Gomes de Araújo, telefone: 89- 999092866 (aceita ligação a cobrar) ou pelo email: rga@ufpi.edu.br O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria, rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP: 56.302-100, Petrolina-PE telefone: 87- 2101-2359/ramal 103, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa> , também poderá ser consultado, poderá consultar também a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone: 61- 3315-5877, conep.cep@saude.gov.br

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura do (a) menor

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí tem o intuito de desenvolver atividades de pesquisas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, em espaços formais e não formais, capaz de desenvolver soluções tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino. Sendo assim, convidamos você a participar, de forma voluntária, desta pesquisa sobre: **Avaliação da aprendizagem dos discentes surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado.**

Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Roberta Gomes de Araújo sob a orientação do Professor Doutor Fábio Freire Oliveira.

Telefone da pesquisadora: 89- 9 99092866

E-mail da pesquisadora: rga@ufpi.edu.br

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos no Instituto Federal do Piauí, para a concretização desta pesquisa realizaremos entrevistas e observações como procedimentos metodológicos, para tanto precisaremos de sua colaboração. Após a realização desta pesquisa esperamos contribuir com as práticas avaliativas dos docentes de Língua Portuguesa que atuam com discentes surdos no Ensino Médio Integrado, pois uma prática avaliativa adequada pode melhorar o rendimento dos referidos alunos.

A sua participação é voluntária e caso sinta algum constrangimento em qualquer etapa do processo, poderá se desvincular da pesquisa sem justificativa ou ônus e não haverá nenhum custo a você decorrente de sua participação. Esse termo será assinado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e outra com você.

Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Roberta Gomes de Araújo sob a orientação do Professor Doutor Fábio Freire Oliveira e trará os seguintes benefícios: produção de um manual sobre avaliação da aprendizagem para auxiliar os docentes de Língua Portuguesa que atuam com discentes surdos no Ensino Médio Integrado, isto poderá melhorar a prática docente e o desempenho educacional dos alunos surdos na disciplina de língua portuguesa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável; Roberta Gomes de Araújo, telefone: 89- 999092866 (aceita ligação a cobrar) ou pelo email: rga@ufpi.edu.br O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria, rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP: 56.302-100, Petrolina-PE telefone: 87- 2101-2359/ramal 103, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, também poderá ser consultado, poderá consultar também a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone: 61- 3315-5877, conep.cep@saude.gov.br

Fábio Freire Oliveira – Orientador

Roberta Gomes de Araújo – Pesquisadora

Participante

ANEXO D - Termo de Compromisso e Sigilo do (s) Pesquisador (es)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Por este termo, nós, _____ e _____, abaixo assinados, respectivamente, pesquisador principal e membros da equipe da pesquisa intitulada “**Avaliação da aprendizagem dos discentes surdos: proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas das Resoluções nº 466/12 e/ou nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/MS e suas Complementares e pela Resolução nº 59 do Conselho Superior do IF Sertão-PE, que institui o Regimento Interno do CEP IF SERTÃO-PE, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 05 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP IF SERTÃO-PE (Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, às Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Petrolina, _____ de _____ de 20____.

Autor (a) da Pesquisa

Orientador (a)

