



CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR

**CONSIDERATIONS ON OF THE EVALUATION OF THE DEAF IN REGULAR
SCHOOL**

**CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS SORDOS EN LA
ESCUELA REGULAR**

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza
adriana.korrea@gmail.com

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, PB
<https://orcid.org/0000-0002-2060-4739>

PIRES, Aparecida Carneiro
cidaufcg2017@gmail.com

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, PB
<https://orcid.org/0000-0001-6219-585X>

RESUMO: Este estudo objetivou identificar pressupostos, recursos e práticas de avaliação para surdos, a fim de refletir sobre as condições que otimizam esse processo. Para tanto, definimos como caminho metodológico a pesquisa exploratória, com base na análise documental e na revisão de literatura, fundamentando-nos em Brasil (1996, 2015), Libâneo (2007), Luckesi (2011), Hoffmann (2011, 2013), entre outros. Assim, apresentamos uma análise bibliográfica qualitativa, baseada na legislação que trata da avaliação pautada no aluno surdo e nos resultados de sete pesquisas que discutem recursos e estratégias com o intuito de aprimorar esse processo. Identificamos a necessidade de formação docente e a parceria de outros profissionais e demais membros da comunidade escolar em prol do desempenho do ensino na avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT: This study aimed to identify assumptions, resources and evaluation practices for the deaf in order to reflect on the conditions that have optimized this process. Therefore, we defined as methodological path the exploratory research, according to both documental analysis and literature review, whose reasons were based on Brasil (1996, 2015), Libâneo (2007), Luckesi (2011), Hoffmann (2011, 2013), among others. Thus, we presented a qualitative bibliographical analysis, based on the legislation that deals with the evaluation focused on the deaf student and on the results of seven researches that have discussed resources and strategies to favor the optimization of this process. We identified the need for teacher training and the partnership of other professionals and further members of the school community for the performance of teaching in the evaluation.

KEYWORDS: Evaluation. Inclusion. Education. Deaf.



RESUMEN: Este trabajo tuvo como objetivo identificar presupuestos, recursos y prácticas de evaluación para sordos, a fin de reflexionar sobre las condiciones que optimizan este proceso. Para ello, definimos como recorrido metodológico la investigación exploratoria, pautada en el análisis documental y en la revisión de la literatura, cuya fundamentación se basó en Brasil (1996, 2015), Libâneo (2007), Luckesi (2011), Hoffmann (2011, 2013) etc. De este modo, presentamos un análisis bibliográfico, de naturaleza cualitativa, basada en la legislación que trata de la evaluación elaborada hacia el alumno sordo y en resultados de siete investigaciones que discuten recursos y estrategias para favorecer la optimización de ese proceso. Hemos identificado la necesidad de capacitación de maestros y la asociación de otros miembros de la comunidad escolar en beneficio del rendimiento de la enseñanza en la evaluación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación. Inclusión. Educación. Sordo.

1 INTRODUÇÃO

Conceber a avaliação como a aplicação de provas é uma visão simplificada desse momento pedagógico, que, na atualidade, propõe-se a compreender a efetivação do processo de ensino a partir das aprendizagens proporcionadas pelas atividades mediadas pelo educador. Nessa perspectiva, há necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas de modo a tornar a avaliação um processo diagnóstico das aprendizagens (LUCKESI, 2011a, 2011b, 2018) e de reflexão docente sobre as condições oferecidas por este profissional ao estudante no processo de ensino (HOFFMANN, 2011, 2013, 2018). Além disso, considerando que a educação brasileira, na atualidade, organiza-se sob a égide do paradigma inclusivo,¹ surge o desafio de, a partir da avaliação, compreender os modos de produção de conhecimento por parte do aluno surdo de maneira a propor instrumentos de avaliação mais adequados a sua compreensão e as suas formas de expressão dos saberes e valores construídos no processo educacional.

O surdo se caracteriza por utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e por perceber o mundo a partir da visualidade. Para esse aluno, a língua portuguesa, presente em grande parte dos instrumentos de avaliação tradicionais utilizados no Brasil – a prova –, configura-se como segunda língua (L2), portanto, nesta língua, o educando surdo não dispõe da mesma capacidade expressiva que na L1. Desse modo, essa distância entre a língua usada na

¹ Para Mantoan (2015), se refere à concepção, à visão de mundo em dado momento histórico.



comunicação, a Libras, e o sistema de comunicação utilizado na avaliação, a língua portuguesa, figura como um dos fatores de descompasso entre a compreensão do educando sobre o assunto e a externalização desses conteúdos e habilidades no instrumento avaliativo.

Diante disso, surge-nos a seguinte indagação: quais os instrumentos utilizados para a avaliação do conhecimento sobre os conceitos matemáticos que podem ser aplicados aos surdos e quais as suas implicações para o desenvolvimento individual e social desse estudante? Assim, a seleção do instrumento avaliativo em função das habilidades desenvolvidas pelo estudante surdo pode contribuir para a valorização do conhecimento construído por ele ou, ao contrário, para estigmatizá-lo como intelectualmente inferior, por não atender aos objetivos requeridos pelo instrumento avaliativo.

Em busca de respostas ao questionamento, traçamos o objetivo de identificar instrumentos de avaliação que podem ser aplicados aos surdos em disciplinas de ciências exatas que envolvam o conhecimento matemático, na perspectiva do uso de múltiplas linguagens para compreensão e expressão do conhecimento. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória, pautada em experiências discutidas na literatura que aborda essa temática. Para a análise dos dados, utilizamos uma abordagem qualitativa, orientada pela percepção da educação inclusiva (MANTOAN, 2015), pela concepção de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2011a, 2011b, 2018) e pela perspectiva mediadora (HOFFMANN, 2011, 2013, 2018), além de teses, dissertações e pesquisas publicadas em anais de eventos e em revistas dedicadas ao tema.

Diante disso, compreendemos a necessidade de pensar em uma prática de avaliação que possa incluir os educandos surdos, de forma a atender todos os estudantes sem ignorar as suas especificidades. Desse modo, o presente artigo divide-se em seções que buscam apresentar as propostas de avaliação na modalidade de educação inclusiva, especificamente para o aluno surdo, pensando na sua promoção e reflexão. Nesse sentido, visamos apresentar instrumentos que fomentem o processo de inclusão do estudante surdo e, conseqüentemente, seu desenvolvimento integral em sala de aula.



2 AVALIAR NA ATUALIDADE

Ao pensar na configuração da avaliação da aprendizagem no tempo presente, automaticamente, precisamos nos remeter à avaliação do passado e nos indagar: o que mudou em seus princípios e em seu processo como um todo?

No passado e na atualidade, ainda se veiculam comentários que trazem à tona uma avaliação realizada apenas para verificar o que foi ou está sendo memorizado/decorado dos conteúdos ministrados (fórmulas, equações, regras) em sala de aula, numa perspectiva contábil e de exame (LUCKESI, 2011a, 2011b, 2018). Na perspectiva de Luckesi (2011a, 2011b, 2018), há maior preocupação em verificar erros e acertos do educando do que aferir a sua compreensão sobre o que foi ensinado durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em busca desse resultado, os estudantes, em sua maioria, podem sofrer pressões, humilhações e ameaças de reprovação, por estarem imersos em uma concepção/método de avaliação repressivo, desgastante, reproduzindo aquilo que 'aprenderam de cor'. A respeito desta afirmação, Luckesi (2005) considera que, em vez de avaliação, o que se pratica nas escolas são exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas com o objetivo de subsidiar uma intervenção adequada, mas, tão somente, classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação. Nessa perspectiva, o autor reitera que "[...] a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente alibi para o fracasso escolar" (LUCKESI, 2005, p. 19).

Partindo da concepção de que, em uma avaliação pautada numa perspectiva dialógica e mediadora, os verbos 'julgar' e 'classificar' são substituídos por 'diagnosticar' e 'intervir', este artigo defende, em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos, a difusão e a implementação de práticas avaliativas e de linguagens acessíveis e diversificadas que observem a condição socioeconômica, educacional e cultural do estudante. Além disso, buscamos discutir alternativas presentes na literatura que sejam capazes de imprimir mudanças nesta realidade e de desconstruir concepções e práticas avaliativas que se coadunam com um processo avaliativo excludente, isto é, focado exclusivamente em notas.



Diante desse conjunto, ao refletir sobre o conceito de avaliação, Luckesi (2018, p. 77) afirma:

[...] compreende-se a avaliação como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em cuidados metodológicos específicos, desde que, na sala de aula, a investigação avaliativa incide [sic] sobre o desempenho do estudante tomado individualmente.

Dessa maneira, haja vista as abrangências metodológicas presentes no ato avaliativo, a prática docente deve conter concepções e práticas coerentes com a aprendizagem do estudante. Essas práticas docentes, alinhadas às propostas de ensino em sala de aula, visam ao melhor desenvolvimento do ensino e, assim, a melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, avaliar vai muito mais além do que aplicar provas e dar notas. Por essa razão, esse processo deve ocorrer de forma contínua e progressiva. Faz-se necessário, então, refletir e implementar melhores condições para aprendizagem do educando, com o objetivo de promover seu desempenho por meio de práticas avaliativas que construam significados coerentes com sua aprendizagem. Nesse processo, uma das tarefas docentes é viabilizar um trabalho pedagógico adequado às necessidades de cada aluno, através de procedimentos metodologicamente consistentes e que permitam a reflexão sobre a construção do conhecimento e as próprias práticas avaliativas, em busca de uma abordagem inclusiva.

2.1 AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Mantoan (2015) diz que pensar em uma educação inclusiva significa compreender as particularidades dos estudantes, valorizar as suas potencialidades e propor atividades que permitam o aprendizado de todos os educandos, entre os quais os alunos com deficiência. Para a autora, essa percepção implica uma mudança de crenças e valores por parte dos atores da educação e da própria organização do sistema escolar. Busca-se reconhecer a individualidade de cada educando e, a partir disso, selecionar estratégias e instrumentos com os quais essa individualidade possa ser trabalhada em propostas que envolvam todo o grupo.



Nesse sentido, Hoffmann (2018, p. 35) explica que, na perspectiva da avaliação mediadora, a classificação dos estudantes em face de determinados conteúdos não recebe destaque, porque, para essa abordagem, galgar êxito “[...] é sinônimo do desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos, visando a um permanente ‘vir a ser’, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados e desencadeadores da ação educativa”.

Diante disso, cabe destacar o conceito de adaptação curricular, que, segundo consta do *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2000a, p. 8), compreende as “[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos [...]”. É necessário dizer que tais adaptações podem ser de grande ou de pequeno porte.

As adaptações de grande porte dependem “[...] de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública” (BRASIL, 2000a, p. 10). Entre as adaptações de grande porte, podemos citar a reorganização do prédio da escola (instalação de rampas, corrimão, elevador etc.), a contratação de profissionais técnicos especializados e a aquisição de instrumentos e equipamentos para atender à demanda individual, entre outras.

As adaptações de pequeno porte, por sua vez, correspondem às modificações propostas pelo docente na sua sala de aula, em face do seu conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno e dos instrumentos que favorecem o seu aprendizado. São ajustes realizados no planejamento, na seleção de materiais e na execução de atividades, de maneira a considerar as particularidades do educando com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Inclui-se aqui a escolha de estratégias de ensino que permitam a sua participação e aprendizagem em classes inclusivas (BRASIL, 2000a).

Diante do exposto, avaliar na perspectiva inclusiva implica repensar a concepção de escola, compreendendo-a como um espaço em que a diversidade humana é reconhecida e atendida. Em função disso, esse espaço educativo deve se estruturar de maneira não só a receber os estudantes, mas, também, a lhes proporcionar situações que permitam a convivência, o aprendizado e a formação de



valores, estimulando a organização de uma sociedade mais aberta às diferenças humanas e sociais. Para tanto, adaptações de grande e de pequeno porte precisa ser gestadas e implementadas em diferentes momentos didáticos, como no processo de avaliação, para que os estudantes tenham oportunidades de se apropriar do conhecimento e de expressá-lo de forma equânime e inclusiva.

2.2 AVALIAÇÃO DO SURDO: PRESSUPOSTOS LEGAIS E TÉCNICOS

A avaliação do surdo, estudante que é usuário da Libras, é destacada no art. 14, inciso VII, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e prevê duas adaptações: avaliação coerente com os usuários que utilizam a língua portuguesa como L2, ou seja, avaliação diferenciada no registro desse sistema linguístico na modalidade escrita; e uso de mecanismos alternativos para verificação dos conhecimentos do surdo em Libras (BRASIL, 2005). Sobre este último ponto, o documento traz uma ressalva, oriunda da especificidade da modalidade da língua envolvida: como a Libras é predominantemente visual-gestual, o registro em vídeo é apontado como o mais adequado para captar as informações expressas nessa língua. Isso se torna importante especialmente para explicar aos alunos os pontos que eles precisam retomar ou mesmo para o docente (ou outro avaliador) realizar a revisão da correção da avaliação.

Vemos assim que, para realizar o registro em vídeo, é necessário que o docente compreenda que a Libras é a L1 do surdo, ou seja, aquele sistema linguístico com o qual o estudante se sente mais seguro e demonstra maior habilidade e desenvoltura para expressar o conhecimento; portanto, precisa ser considerado na seleção e utilização dos instrumentos avaliativos. No que se refere à língua portuguesa, explicitada no referido Decreto como L2, registra-se que, para o surdo, é um sistema linguístico com menor possibilidade expressiva do que a L1 (BRASIL, 2005).

O ensino e a avaliação do conhecimento do surdo na língua portuguesa são salutares, especialmente em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, na qual estamos em contato permanente com comunicações que envolvem a escrita.



Outro ponto a ser destacado se refere às determinações presentes no art. 4º da Lei da Libras, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, cujo parágrafo único estabelece que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002).

Dessa forma, como o surdo interage na comunidade surda por meio da Libras e da visualidade (BRASIL, 2002) e, simultaneamente, está imerso em uma sociedade cuja comunicação oral, predominantemente, dá-se em língua portuguesa, a escola deve prepará-lo para interagir utilizando as duas línguas. Para tanto, é preciso trabalhar com o surdo em uma perspectiva bilíngue, fazendo com que a Libras e a língua portuguesa sejam sistemas de comunicação utilizados nas interações e nas práticas educacionais.

Então, avaliar o surdo implica a criação de estratégias que possibilitem a verificação do conhecimento de estudantes que interagem com o mundo de maneira predominantemente visual e podem se utilizar de dois sistemas linguísticos para a comunicação: a Libras e a língua portuguesa. Dizemos ‘podem’ porque é possível que alguns estudantes ainda não tenham se apropriado da Libras e utilizem os ‘sinais caseiros’, um tipo de sistema linguístico criado por um grupo que interage com os surdos de maneira muito próxima e, para mediar essa comunicação, convencionam sinais pautados no concreto, sem apresentar a complexidade das línguas de sinais. (ADRIANO, 2010).

Dessa maneira, em uma classe com surdos e ouvintes, é importante pensar em utilizar adaptações, em especial as de pequeno porte. No documento do Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000b), cita-se que essa adaptação se divide em cinco tipos: de objetivos; de conteúdo; de método de ensino e organização didática; da temporalidade do processo de ensino e aprendizagem; e do processo de avaliação. Elas são interdependentes, pois a modificação ou priorização de objetivos interfere na seleção de conteúdos que, por sua vez, interfere no método, na organização didática e na avaliação. Em relação ao último item é que nos detemos neste escrito.

Para promover instrumentos mais equânimes de avaliação dos alunos surdos, o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000b) orienta que o docente se planeje para abordar uma pluralidade de instrumentos e estratégias avaliativas que utilizem sistemas alternativos de comunicação. Em adição a isso, recomenda que, no registro do surdo,



em língua portuguesa, a semântica do texto seja priorizada em detrimento da organização gramatical. Esse documento explica que as alterações apresentadas contribuem para que o surdo não seja “[...] marginalizado por um fracasso que não é dele, mas sim do contexto, que está sendo incapaz de lhe possibilitar o aprendizado significativo da língua oficial de seu País” (BRASIL, 2000b, p. 16).

A afirmativa anterior decorre, segundo o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000b), do uso de metodologias de ensino de língua portuguesa ineficientes no processo de apropriação desse sistema linguístico pelo surdo. Por essa razão, priorizar essa língua na avaliação seria colocar o surdo em franca desvantagem, tendo em vista que ele se utilizará da sua L2 enquanto os ouvintes serão avaliados na sua L1, interferindo significativamente na expressão do conhecimento construído por ele sobre determinada temática ou habilidade que se deseja avaliar. Dessa forma, buscamos na literatura experiências de avaliação de surdos que podem favorecer a análise do professor sobre o aprendizado do discente e estimular abordagens diferenciadas sobre o conteúdo. Na próxima seção, sintetizamos algumas informações de estudos que se voltaram a essa temática.

3 EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE SURDOS

Adriana Corrêa (2020), ao analisar as publicações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), além de artigos publicados em periódicos que apresentassem no título a avaliação do surdo, ou seja, nos quais a avaliação fosse o foco principal das investigações, concluiu que, em sua maioria, os estudos tratam da análise da produção escrita do surdo em língua portuguesa sem elencar como elemento principal estratégias alternativas que contemplem outras linguagens para a expressão do conhecimento. Logo, identificamos que as estratégias e os instrumentos de avaliação para o surdo são analisados a partir de uma intervenção específica, abordados pelas pesquisas de maneira adjacente e raramente elencados como o principal elemento das discussões. Em vista disso, o estudo dessa temática precisa ser realizado e publicado de maneira a despertar o interesse de outros investigadores. Oliveira, Silva e Gomes (2017), ao apresentar pontos que tornam a avaliação do surdo um processo justo, elencam os seguintes pontos: identificação da forma de expressão



do conhecimento pelo aluno; utilização de instrumentos mais adequados à realidade do estudante; construção de propostas de intervenção e avaliação que reconheçam os limites e as possibilidades de apropriação e externalização do saber pelo educando.

Nesse sentido, apresentamos os tipos de avaliação que podem estar presentes na modalidade de educação inclusiva para o aluno surdo, pensando na sua promoção, reflexão e dinamicidade. Ademais, abordamos instrumentos que ampliam o processo de inclusão do estudante surdo, bem como discutimos a relevância e os desafios da prática avaliativa na contemporaneidade, iniciando pela seleção do instrumento em função das habilidades desenvolvidas pelo estudante surdo, com vistas a contribuir para a valorização do conhecimento construído por ele.

3.1 AVALIAÇÃO INDIVIDUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação escrita pode ser utilizada nos três momentos da avaliação sugeridos por Luckesi (2005), a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Haja vista o processo educativo, a execução das práticas avaliativas no âmbito educacional viabiliza diferentes segmentos na aprendizagem dos educandos, permitindo-nos encontrar diversas definições do modelo de avaliação.

A avaliação diagnóstica é utilizada para compreensão do estágio em que o estudante se encontra. Para Luckesi (2011a, p. 82), “[...] a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”. Nesse sentido, através desse modelo avaliativo, podem-se efetivar decisões direcionadas à aprendizagem do educando. Essa perspectiva de avaliação se caracteriza por direcionar uma prática voltada, inicialmente, a entender o nível de aprendizagem em que o estudante se encontra e, com isso, desenvolver atividades para uma aprendizagem significativa dos resultados.

É relevante destacar que, para a oferta de uma educação que promova a coerência com o ensino, o professor necessita de elementos de uma formação contínua que lhe permitam a adequação da sua metodologia de ensino e de avaliação. (MANTOAN, 2015).



Ao analisar a concepção de avaliação somativa, compreendemos que ela condiz com a execução de uma prática classificatória, desenvolvida com a função de classificar os educandos de acordo com seu nível de aprendizagem.

Nesse sentido, em uma abordagem mediadora, na qual há a participação dialógica e processual/contínua entre professor e aluno durante a verificação dos resultados obtidos, a avaliação possibilita ao docente compreender os caminhos seguidos pelo aluno durante a aprendizagem. Com isso, é capaz de redimensionar as atividades desenvolvidas em função dos resultados obtidos, indicando reflexões e reajustamentos, com vistas a alcançar melhores resultados no que se refere à construção do conhecimento pelos estudantes (HOFFMANN, 2018).

Ferreira e Nascimento (2014), Charallo, Freitas e Zara (2017) e Wallace Corrêa (2018) chamam a atenção para o uso de instrumentos que permitam a internalização do conhecimento sobre o conteúdo por parte do surdo e, para tanto, indicam a utilização de diferentes linguagens. Para os autores, a ampliação de instrumentos e possibilidades de expressão do conhecimento pelo surdo pode revelar seus caminhos de aprendizagem e apontar os aspectos em que precisa da intervenção do docente para ampliar sua aprendizagem.

Para Arnaldo Júnior e Ramos (2008), no que diz respeito à resolução de problemas, existem aqueles que podem ser elucidados pelo estudante surdo e aqueles em que o estudante precisará contar com o suporte de um profissional especializado para verter as informações da Libras para a língua portuguesa, ou seja, do Tradutor e Intérprete de Libras (TIL). De acordo com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta essa profissão no nosso país, o TIL realiza a tradução e a interpretação, com proficiência, entre duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa (BRASIL, 2010). Para contratá-lo, a escola precisa realizar uma adaptação de grande porte, envolvendo âmbitos educacionais para além da sua esfera imediata.

Sobre a organização das provas, sobretudo daquelas que abordam conhecimentos matemáticos, Arnaldo Júnior e Ramos (2008) esclarecem que esses instrumentos de avaliação podem se tornar mais produtivos se forem acompanhados por esquemas simples ou desenhos que sintetizem a situação apresentada na



questão. Os gráficos, por sua vez, são mais produtivos quando associados à representação de dados do cotidiano.

Zara e Rieger (2015) propõem, para a avaliação diagnóstica, o uso de mapas mentais. Contudo, sua investigação, com o objetivo de comparar a produção desses mapas por surdos e ouvintes, descobriu que os surdos, mesmo com o auxílio do TIL e participando das mesmas atividades oferecidas aos ouvintes, encontram dificuldades em categorizar as informações e registrá-las de forma consistente no mapa. Os autores atribuíram a isso o conhecimento do surdo em língua portuguesa, sistema linguístico requerido para a elaboração do mapa mental. Desse modo, independentemente da forma de uso dessa língua na modalidade escrita, é relevante que o docente tenha ciência da proficiência do surdo no registro escrito ao elaborar as avaliações.

Na aplicação da prova escrita, Oliveira, Silva e Gomes (2017) dizem que, inicialmente, é necessário que o estudante surdo leia a questão em língua portuguesa e, em seguida, tenha acesso ao texto traduzido para a Libras. Os autores explicam que o TIL é um profissional que, por conhecer a Libras e o registro do surdo em língua portuguesa, deve ser parceiro do professor no momento da correção das provas escritas, tendo em vista que as respostas das questões requerem a expressão do conhecimento do surdo na L2, bem como que o TIL dispõe de maior domínio desse processo para apoiar o docente na interpretação dos sentidos atribuídos ao texto pelo surdo.

Oliveira *et al.* (2018) reforçam que o estudante surdo, ao realizar o registro em língua portuguesa, precisará de um tempo diferenciado (maior que o do ouvinte) para a produção da sua resposta na modalidade escrita dessa língua. Trata-se, portanto, de uma adaptação de pequeno porte que pode ser efetivada pelo professor na aplicação do instrumento de avaliação.

Entretanto, em sua pesquisa, Silva e Kanashiro (2015) demonstram que, em língua portuguesa, o desempenho dos estudantes em provas escritas de Física é inferior ao apresentado quando as questões são sinalizadas. Goes (2012, p. 3), ao descrever o registro escrito do surdo, diz que “[...] suas construções apresentam uma sequência de palavras que tende a desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa, e os enunciados são compostos por predomínio de nomes que, por



vezes, substituem o verbo”. Tal fato pode gerar dúvidas em relação ao que o estudante pretendeu expressar.

Para compreender as temáticas abordadas em Física, os estudantes recorrem, além do entendimento dos conceitos desse componente curricular, aos conhecimentos da matemática, que lhe permitem selecionar, classificar, seriar, resolver expressões e, assim, apropriar-se das relações e contextos específicos da área da Física. Dessa maneira, podemos afirmar que essas disciplinas compartilham saberes. Logo, repensar os instrumentos de avaliação a serem aplicados na área da matemática pode contribuir para ambas as disciplinas.

Isso reforça a afirmação de que a seleção dos instrumentos adequados às habilidades expressivas do aluno surdo pode gerar dados mais seguros sobre o desenvolvimento desse educando. Para usar a Libras nas avaliações, algumas adaptações de pequeno e grande porte precisam ser discutidas e implementadas na escola, de maneira a favorecer o reconhecimento do aprendizado do surdo por parte do docente. Na próxima seção, tratamos da avaliação que utiliza vídeo em Libras, discutida pelos autores com os quais dialogamos.

3.2 AVALIAÇÃO EM VÍDEO SINALIZADA EM LIBRAS

Nos estudos da avaliação sinalizada em Libras, predominam os momentos de avaliação somativa, que, para Luckesi (2011b), condizem com a execução de uma prática classificatória, preocupada com a função de medir o conhecimento dos educandos.

Para isso, o professor pode se utilizar de uma prova sinalizada, apresentada em duas versões: a prova traduzida pelo TIL, presencialmente, e a vídeo-prova em Libras. Oliveira *et al.* (2018) afirmam que, no primeiro tipo, o TIL deve adequar a sinalização ao nível de proficiência em Libras do estudante surdo. Esses autores ressaltam também que o TIL deve se familiarizar com o assunto requerido na prova durante a interpretação de aulas ou estudos sobre o tema, de modo que possa utilizar o sinal convencionado com os alunos para cada conceito apresentado.

Na Libras, como em todas as línguas, há jargões – palavras que, em um contexto de trabalho específico, assumem significações diferenciadas – e variações



regionais e sociais, que são, de forma geral, as diferenças nas palavras utilizadas para designar determinado conceito por pessoas que vivem em determinado local ou participam de um grupo social específico. Por isso, é importante que surdo e TIL tenham vivenciado essa convenção durante as aulas, para que os estudantes possam associar os sinais utilizados na tradução da prova às explicações do professor.

Silva e Kanashiro (2015) relatam a experiência de elaboração de uma vídeo-prova em Libras. Esse instrumento avaliativo foi aplicado a alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos, na disciplina de Física. O instrumento foi elaborado a partir de dois tipos de linguagem: a linguagem não verbal (pictórica), representada pela imagem ilustrativa da situação apresentada; e a linguagem verbal, expressa em dois sistemas linguísticos: a Libras e a língua portuguesa.

Desse modo, para a composição da mensagem, o estudante dispõe de uma gama de linguagens que lhe possibilitam a compreensão das instruções e das alternativas de resposta apresentadas à questão. Essa formatação da avaliação é uma das opções oferecidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde 2017, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), responsável pela elaboração das questões em diferentes formatos, a fim de garantir a acessibilidade, como os que se verificam na prova ampliada, em Braille, em Libras, entre outras.

A avaliação proposta por Silva e Kanashiro (2015) assemelha-se ao Enem. Assim, o uso desse recurso pode promover maior proximidade entre o instrumento de avaliação somativa utilizado na escola e o exame que permite a continuidade dos estudos do surdo no ensino superior, o Enem. Todavia, é preciso lembrar que, ao se inscreverem no Enem, os estudantes surdos dispõem de duas possibilidades de atendimento: a prova escrita, com o suporte do TIL, sendo esse profissional, o aplicador especializado, contratado para atender o candidato durante a prova; ou a vídeo-prova em Libras, na qual disporá das questões sinalizadas para a Libras e, também, do caderno de questões em língua portuguesa.

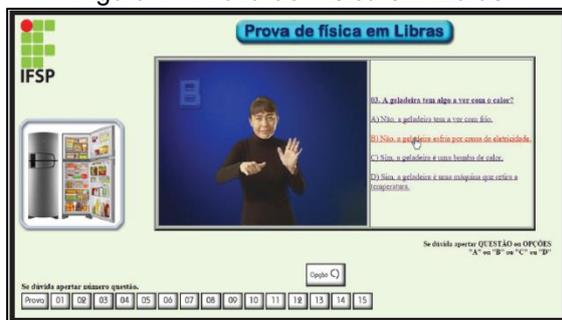
Nesse sentido, o Inep garante aos educandos a opção pelo recurso mais adequado as suas necessidades, com profissionais que asseguram que ambas as línguas estejam presentes no momento da avaliação, garantindo que a avaliação seja



realizada de maneira equânime e atenta às preferências linguísticas do candidato surdo.

A diferença entre as duas propostas está no fato de que a de Silva e Kanashiro (2015) ressalta a relevância da presença de pistas visuais (imagens) acompanhando todas as questões. No Enem, por sua vez, trata-se de uma tradução de questões, que podem ou não ser acompanhadas de informações visuais. Outra diferença observada é que Silva e Kanashiro (2015) colocaram as versões da questão, em Libras e na língua portuguesa escrita, lado a lado, facilitando a visualização de ambas. A prova do Enem utiliza toda a tela para a tradução, conforme vemos nas Figuras 1 e 2:

Figura 1– Prova de Física em Libras



Fonte: Silva e Kanashiro (2015, p. 701).

Figura 2 – Enem em Libras



Fonte: Inep (2019).

Enquanto, na Figura 1, as imagens e as línguas permanecem fixas na tela durante a exibição de toda a questão, vemos que, na Figura 2, a língua portuguesa aparece em momentos pontuais e não necessariamente atrelada a uma imagem. As gravuras são utilizadas apenas quando existem também na prova escrita. Sendo assim, a prova do Enem é produzida na perspectiva da tradução, não como um recurso auxiliar para a compreensão das informações requeridas na questão.

Diante do exposto, independentemente do leiaute da avaliação sinalizada, os instrumentos que se utilizam da L1 do estudante garantem maior identificação do conhecimento apropriado por ele, em especial, se as interações em classe foram mediadas pelo TIL. Nesse sentido, utilizar esse recurso implica priorizar a mesma língua em que as informações foram trabalhadas pelo docente em aula, nos momentos de exposição ou de discussão do conteúdo a ser avaliado.

Silva e Kanashiro (2015) destacam que os participantes surdos da pesquisa relataram que não desenvolveram, durante a vida escolar, o hábito de estudar em



casa quando se deparavam com algum obstáculo de natureza linguística ou de conteúdo. Isso porque não encontravam interlocutores que compartilhassem a Libras e pudessem esclarecê-los. Para os referidos surdos,

Ficar olhando somente fotos nas apostilas não ajuda a contextualizar, por isso eles ficavam nos “achismos” de sempre. Não confiavam no que liam em português e, por esse motivo, não faziam muito esforço para os momentos amplos que a educação exige de um aluno (SILVA; KANASHIRO, 2015, p. 702).

Por isso, a seleção da língua de instrução principal mais adequada ao processo de avaliação pode garantir oportunidades mais equânimes de expressão do conhecimento pelos surdos. Os autores supracitados ressaltam ainda que a insuficiência de materiais específicos para abordagem do conteúdo em Libras torna, para esse aluno, o estudo domiciliar um processo mais difícil do que para os ouvintes. Desse modo, o caminho para o aprendizado encontra outra barreira: a linguística. Para o educando surdo, os instrumentos de apropriação do conhecimento (os livros didáticos e paradidáticos) apresentam as informações em uma língua que ele compreende com restrições. Isso tanto dificulta o aprendizado quanto causa um descompasso entre os instrumentos de apropriação e de verificação do conhecimento, quando esse conhecimento é disposto em Libras.

3.3 AVALIAÇÃO DE SURDOS EM UMA PERSPECTIVA MEDIADORA

Oliveira, Silva e Gomes (2017, p. 78), ao tratar do papel social da avaliação, afirmam que:

Para que seja possível aos sujeitos envolvidos construir novos sentidos a partir de suas histórias de vida e da vida de seu grupo social, é necessário que a avaliação da aprendizagem escolar assuma uma posição orientadora e subsidiária das ações educacionais. Ela tem uma função educativa e transformadora da prática social.

Em outras palavras, os autores abordam as bases da avaliação da aprendizagem elencadas por Luckesi (2011a, 2011b, 2018) e Hoffmann (2011, 2013, 2018) ao defender que esse momento da aprendizagem deve permitir a reflexão e a reconfiguração de partes do caminho do ensino que não atingiram o seu objetivo: a promoção da aprendizagem. Para Oliveira, Silva e Gomes (2017), os resultados da



avaliação não trazem implicações apenas para a escolarização do estudante, pois podem ter desdobramentos em outros âmbitos sociais.

Silva e Kanashiro (2015, p. 704) destacam que

O processo de aprendizagem dos alunos envolve uma ampla gama de fatores – internos, externos, sociais, estruturais e ambientais. A motivação é um desses fatores que precisam ser considerados para todos os aprendizes. Porém, quando tratamos da educação do aluno com surdez, esse fator ganha maior relevância.

A respeito desta discussão, Rodrigues e Gonçalves (2017) afirmam que a baixa expectativa dos professores sobre os alunos surdos, em razão da distorção idade-série e do desempenho escolar, tido como inferior ao dos ouvintes, interfere nos esforços empreendidos na sua educação. Nas palavras dos autores: “A baixa expectativa sobre as potencialidades dos alunos influencia diretamente na qualidade do ensino oferecido por aquele professor, bem como na maneira que ele o vê durante o processo de avaliação” (RODRIGUES; GONÇALVES, 2017, p. 172).

Silva e Kanashiro (2015, p. 704) ressaltam que “Esse aluno, por sua condição especial, enfrenta dificuldades adicionais e, em virtude disso, sua autoestima e percepção de competência podem sofrer sérios abalos”. Para esses investigadores, o respeito às individualidades do surdo pode favorecer tanto sua autoimagem quanto sua competência. Por isso, os professores precisam compreender o processo de desenvolvimento dos estudantes e motivá-los a buscar novos conhecimentos e fazeres, sempre respeitando a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky (1984, p. 97), “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. Em outras palavras, a ZDP corresponde às habilidades em que o educando precisará de um suporte para realizar determinada ação ou se apropriar de dado conhecimento.

Silva (2004) afirma que o estudante surdo direciona os seus esforços e energias para atividades que lhe são significativas, ou seja, nas quais consiga alcançar êxito. O autor salienta que a motivação experimentada com esses acertos interfere no âmbito emocional do estudante, que passa a dedicar mais tempo e energia a essas atividades do que àquelas que acredita não poder desenvolver de maneira satisfatória. Isso ocorre porque os interesses estão fortemente relacionados à área



afetiva do indivíduo, resultando em sentimentos de autovalorização ou descrédito sobre sua própria capacidade.

Diante disso, inferimos que o momento de avaliação e o seu resultado podem interferir de maneira significativa nas próximas aprendizagens, a depender de como são entendidos: ou como estímulos, ou como fatores de desmotivação. Silva e Kanashiro (2015, p. 707) ressaltam que

A prova escrita reforça o sentimento de inferioridade e a dependência – os alunos esperam sempre pela intérprete e se sentem menos capazes por sua dificuldade com o português. A prova serve sempre de comparação entre os alunos e eles percebem a diferença do próprio trabalho em relação aos ouvintes.

Com o objetivo de minimizar essa impressão e possibilitar que o docente compreenda o processo de aprendizado do aluno, acreditamos que, diante do exposto, a avaliação formativa, com o uso de múltiplas linguagens, seja a mais adequada para essas classes inclusivas.

Freitas-Reis *et al.* (2017) apresentam avaliações formativas que se utilizaram de fotografias e desenhos produzidos pelos próprios alunos, oriundas do recorte de duas dissertações. As fotografias foram utilizadas para a avaliação em duplas, na qual os estudantes deveriam registrar fenômenos químicos e físicos presentes no cotidiano, classificá-los e depois apresentá-los à turma (não eram aceitas fotos da *internet*). Na segunda proposta, os alunos foram convidados a registrar, por meio de um desenho, o balanceamento de reações químicas em âmbito molecular, de maneira que o professor pudesse identificar a compreensão do conteúdo a partir de uma linguagem acessível aos surdos e aos ouvintes.

De acordo com Freitas-Reis *et al.* (2017), as duas atividades foram produtivas, inclusivas e podem ser utilizadas com ambos os públicos, surdos e ouvintes, permitindo a construção e a avaliação do conhecimento com um único instrumento. Nesse contexto, a expressão do saber se tornou equânime e motivadora, mas observamos que a divulgação dessas experiências ainda é escassa na literatura da área.

Mediante esta lacuna de pesquisa, faz-se necessário continuar ilustrando experiências relacionadas à temática da avaliação formativa na educação com surdos, assim como investir em novas formas de avaliação. Dessa forma, os desafios



encontrados poderão ser contornados, e estratégias exitosas emergirão no cenário educacional, com a colaboração dos olhares de diferentes educadores, persistindo na democratização do acesso e na garantia de permanência dos estudantes com deficiência na escola regular. Ademais, Dias Sobrinho (2010) afirma que acesso e permanência nas classes da escola regular são aspectos essenciais do processo mais amplo da democratização e da qualidade social. Em uma análise mais pontual sobre as políticas de educação superior, o referido autor reitera que esta deve ser vista e organizada como um sistema articulado, pois o tempo da educação é um tempo total, permanente e contínuo, visto que a formação humana é um processo jamais concluído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões apresentadas, podemos evidenciar que o contexto histórico da inclusão deste estudante com deficiência é marcado por evoluções significativas, tendo como elementos as políticas inclusivas, que orientam os sistemas educacionais e os educadores, além de assegurarem profissionais e recursos que promovem condições para a construção da prática inclusiva. Diante disso, a inclusão do estudante surdo na escola regular vem se efetivando num percurso cheio de desafios, avanços e possibilidades didáticas e de organização escolar, que precisa da participação e interação de diferentes profissionais da educação, em especial docentes da classe regular e profissionais especializados, como o TIL.

A legislação específica de acessibilidade do surdo, como o Decreto nº 5.626/2005 e outras leis da educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, garantem aos alunos com NEE, entre os quais os estudantes surdos, um processo avaliativo diferenciado. Dessa forma, cabe ao sistema educacional, à gestão escolar e ao professor a elaboração de estratégias e a contratação de profissionais para atender às especificidades desses alunos. Sendo assim, defendemos a difusão e a implementação de práticas avaliativas variadas, que observem a condição do estudante e utilizem-se de linguagens acessíveis a ele.



Assim, este artigo se propôs a defender a educação dialógica, proposta por Paulo Freire, na perspectiva da *práxis* libertadora e, conseqüentemente, a gênese da educação inclusiva, ou seja, uma educação para todos, sem discriminações de qualquer natureza, que rompa com a homogeneização dos educandos, fruto do sistema escolar tradicional. Para isso, frisamos a necessidade de mudar essa realidade e de desconstruir concepções e práticas avaliativas que se coadunem com um processo avaliativo somatório e excludente, a fim de que o educador passe a atuar como mediador entre o aluno e sua relação dialógica com o conhecimento.

Diante disso, compreendemos que, para a efetiva inclusão e aprendizagem do educando, são necessárias práticas pedagógicas docentes que priorizem o desenvolvimento individual e social do aluno surdo e uma aprendizagem significativa, ou seja, que valorize o conhecimento construído no cotidiano e medeie a aquisição de saberes a serem utilizados por ele na sua vida. Por esse motivo, é fundamental que o docente reconheça as potencialidades do estudante e utilize instrumentos diversos para a avaliação do conhecimento sobre os conceitos matemáticos, visto que são fundamentais para a observação e a intervenção na realidade em que vive.

A proposta da avaliação mediadora, portanto, é capaz de compreender os modos de produção de conhecimento do estudante surdo de maneira a propor instrumentos de avaliação mais adequados a sua compreensão e as suas formas de expressão dos saberes e valores construídos no processo educacional. Conseqüentemente, a adoção de tal proposta favorece a compreensão, por parte da turma e dos demais educadores, de que os surdos apresentam caminhos diferenciados na construção dos saberes e, portanto, precisam ser avaliados por instrumentos que permitam a expressão desses saberes de maneira diferenciada.

Nesta perspectiva, o professor pode contribuir para a efetivação de um processo de avaliação mais equânime, que valorize a pessoa surda, suas características, vivências e aprendizado na perspectiva inclusiva, acolhendo diferentes saberes e seus respectivos modos de aquisição.

ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Bacharela em Letras Libras pela



Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Libras na Universidade Federal de Campina Grande.

APARECIDA CARNEIRO PIRES

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente (Adjunto I) na Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras. Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, N. de A. *Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ARNOLDO-JUNIOR, H.; RAMOS, M. G. Matemática para pessoas surdas: proposições para o ensino médio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2. 2008, Recife. *Anais...* Recife: UFRPE, 2008. p. 1-12.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, p. 23877, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2000a, v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2000b, v. 2.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, p. 2, 2 set. 2010. Seção 1.

CHARALLO, T. G. C.; FREITAS, K. R.; ZARA, R. A. Mapa conceitual semiestruturado no ensino de conceitos químicos para estudantes surdos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11. 2017,



Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-9. Disponível em: <https://bit.ly/2DB5xLd>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CORRÊA, W. C. R. *Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos*. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CORRÊA, M. S. C. *Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise na educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./ dez. 2010. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>.

FREITAS-REIS, I. *et al.* Métodos de avaliação para o aluno surdo no contexto de química. *Enseñanza de Las Ciencias*, nº extraordinário, 2017. p. 4009-4014. Trabalho apresentado no 10º Congresso Internacional sobre Investigación em Didáctica de Las Ciencias, 2017, [Sevilla]. ISSN: 2174-6486. Disponível em: <https://bit.ly/2ZeKaHm>. Acesso em: 20 set. 2019.

GOES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática da construção da pré-escola a universidade*. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Enem em Libras. *Portal Inep*, Brasília, 3 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3h74y3k>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOAN, M. T. E. *Educação Inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

FERREIRA, W. I. M.; NASCIMENTO, S. P. de F. do. Utilização do Jogo de tabuleiro – ludo – no processo de aprendizagem de alunos surdos. *Química Nova Escola*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 28-36, 2014. DOI: 10.5935/0104-8899.20140004.

OLIVEIRA, C. V.; SILVA, F. B.; GOMES, V. L. A avaliação do surdo na escola regular. *Educação e Fronteiras*, Dourados/MG, v. 7, n. 19, p. 71-78, jan./abr. 2017. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://bit.ly/2RgIEBn>. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, S. M. M. *et al.* O intérprete educacional de Libras: a mediação no processo de avaliação do aluno surdo. *Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva*, Santiago, ano 1, n. 2, p. 131-149, 2018. e-ISSN: 0719-7438. Disponível em: <https://bit.ly/323XMqH>. Acesso em: 20 set. 2019.

RODRIGUES, F. B. de M.; GONÇALVES, L. P. A avaliação do aluno surdo em classe inclusiva na rede pública de ensino do Distrito Federal. *Revista Linguagens Educação e Sociedade*, Teresina, ano 22, n. 37, p. 172-189, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i37.7582>.

SILVA, E. L. *Aspectos motivacionais em operação nas aulas de Física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo*. 2004. 322 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, E. L.; KANASHIRO, E. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para os alunos surdos. *Estudos de Avaliação na Educação*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688-714, 2015. ISSN: 1984-932X. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.3111>.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZARA, R. A.; RIEGER, C. P. E. Diagnóstico da aprendizagem do aluno surdo através de mapas conceituais: dificuldades e limitações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 10. 2015, Águas de Lindoia. *Anais...* Águas de Lindoia: Abrapec, 2015. p. 1-8.

Recebido em: 20/05/2020

Aprovado em: 20/08/2020