

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS NA
DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO***EVALUATION OF THE LEARNING OF DEAF STUDENTS IN THE PORTUGUESE
LANGUAGE SUBJECT IN INTEGRATED HIGH SCHOOL***Roberta Gomes de Araújo¹
Fabio Freire de Oliveira²
Vitor Prates Lorenzo³**¹Instituto Federal do Sertão Pernambucano (rga@ufpi.edu.br)²Instituto Federal do Sertão Pernambucano (fabio.freire@ifsertao-pe.edu.br)³Instituto Federal do Sertão Pernambucano (vitor.lorenzo@ifsertao-pe.edu.br)

*Roberta Gomes de Araújo

Artigo submetido em 16/02/2021, aceito em 01/10/2021 e publicado em 28/12/2021.

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 buscou investigar as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa que atuam com estudantes surdos no Instituto Federal do Piauí. A pesquisa foi de cunho qualitativo e teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que os docentes compreendem a necessidade de uma avaliação da aprendizagem adequada às necessidades linguísticas dos alunos surdos, mas não sabem como construir este instrumento; os discentes surdos sentem dificuldades no momento de realização da avaliação de aprendizagem e os Intérpretes Educacionais não compreendem o seu real papel.

Palavras-chave: Manual de Orientação; Intérprete de Libras; Práticas Avaliativas.

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 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: Guidance Manual; Libras Interpreter; Evaluation Practices.

1 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. 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; 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. Isso 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 dele 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. Isso 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 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 e investigar a participação do TILS no processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, utilizamos como suporte teórico Albres (2012), Depresbiteres (1989), Fernandes (2006), Lacerda (2010), Luckesi (2011) e Quadros (2004, 2009).

No percurso metodológico, apresentamos a metodologia e traçamos o perfil dos participantes. Nos resultados e discussões realizamos a análise dos dados 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.

Finalizamos tecendo 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 Portuguesa¹.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

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; 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, as pessoas surdas 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.

Há uma orientação do MEC por meio do aviso circular 277/94 e Portaria n° 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 n° 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).

¹ O Manual de Orientação está disponível no link <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/569186>.

Camillo (2009, 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; 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.

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 estudantes 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.

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Desenvolver pesquisas no ambiente educacional é necessário, pois este ambiente ainda é cheio de perguntas a serem respondidas 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.

Com o intuito de investigar as práticas avaliativas dos docentes que atuam com alunos surdos na educação profissional e tecnológica, utilizamos 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”.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal do Piauí (IFPI) que 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).

Nossa coleta de dados, inicialmente, estava prevista para acontecer em todos os *campi* do IFPI onde houvesse discente surdo matriculado no EMI. Buscamos no primeiro semestre do ano de 2019, por meio de ligações, os *campi* 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 *campi* e, com os termos de consentimento, submetemos o projeto ao comitê de ética em pesquisa, por meio do processo nº 14346919.0.0000.8052. Após a autorização do CEP, iniciamos nossa coleta de dados.

Apesar de termos dois *campi* com alunos surdos no EMI, só pudemos desenvolver nossa pesquisa em apenas um *campi*, 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 *campi* 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 estudante surdo na disciplina de Língua Portuguesa? 4. De que forma você avalia o estudante 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 Markoni 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.

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.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

4.1.1 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 da pesquisadora ser uma pernambucana apaixonada e saudosa de sua terra. Todos os perfis são apresentados em forma de narrativa.

Perfil profissional de Olinda

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.

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.

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.

Perfil profissional de Petrolina

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.

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.

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.

Perfil profissional de Itamaracá

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.

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 eram, 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.

Itamaracá 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.

4.1.2 Discentes

Jaboatão 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 essa língua no município onde foi desenvolvida a pesquisa.

Perfil de Jaboatão

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

Perfil de Salgueiro

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

4.1.3 Intérprete Educacional de Libras

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.

Perfil profissional de Paulista

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.

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.

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.

Perfil profissional de Recife

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.

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.

4.2 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 da 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.

4.3 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 mensurei 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 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 estudantes 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.

4.4 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 Jaboatão/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 Jaboatão:

“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 Jaboatão/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.

4.5 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 provinha 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 há 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.

5 CONCLUSÕES

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 são imensas.

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

_____, N. A.; SANTIAGO, V. 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/2002/110436.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, P. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 3ª Ed. Campinas -SP: Editora Autores Associados. 2010.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. EPU, 1989.
- _____, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, n. 19, p. 5-31, 2013.
- _____, Léa; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. Senac, 2009.
- FERNANDES, S. **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, T. L. G.; VIANA, T. V. 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, I. *et al.* Métodos de avaliação para o aluno surdo no contexto do ensino de química. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 4009-4014, 2017.
- FONSECA, A.; FLORINDO, G. M. F. Educação profissional para surdos no IFB: uma proposta possível?. **Revista eixo**, v. 1, n. 2, p. 109-152, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- JOCA, T. T. *et al.* O intérprete educacional de Libras: a mediação no processo de avaliação do aluno surdo. **Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnia**, v. 2, n. 1, 2018.
- LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- _____, Cristina B. F.; SANTOS, L. F. **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, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HADJI, C. *et al.*, **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4ª ed. Porto, 1994.
- HAYDT, R C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo:Ática, 2008.
- HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. Cortez Editora, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. Cortez Editora, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**, Atlas, 2003.
- MOURA, D. A. 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, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, v. 1, 2004.
- _____. Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed Editora, 2009.
- _____. Ronice M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. SEESP, 2004.
- RAMOS, D. M; LACERDA, C. B. F. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 817-835, 2016.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Grupo Editorial Summus, 2006.
- SÁ, N. R. L. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos. **Dialógica, Manaus**, v. 1, p. 1-11, 2012.
- SILVA, E. L; KANASHIRO, E. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em avaliação educacional**, v. 26, n. 63, p. 688-714, 2015.
- SKLIAR, C. **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, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** São Paulo: Cortez Editora. 2011.
- VIANNA, H. M. Avaliação Educacional-algumas ideias precursoras. **Educação e Seleção**, n. 06, p. 63-70, 2013.
- WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Editora CRV, 2012.