

## Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

**Claudia Aparecida Prates**

*Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Rondônia-IFRO. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.*

E-mail: [claudia.prates@ifro.edu.br](mailto:claudia.prates@ifro.edu.br)

**Eduardo José Manzini**

*Livre-docente em Educação. Doutor em Psicologia Experimental. Docente Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.*

E-mail: [eduardo.manzini@unesp.br](mailto:eduardo.manzini@unesp.br)

### RESUMO

A temática da avaliação da aprendizagem é pauta constante nas instituições de ensino em seus diversos níveis, entre educadores e pesquisadores, sobretudo com o advento da inserção do público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino, e isso vai além das políticas de cotas para o seu ingresso no Ensino Superior. As instituições de Ensino Superior devem oferecer condições para a permanência e êxito desses estudantes, considerando suas especificidades. Partindo desse pressuposto, esse estudo investigou as percepções de alunos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem utilizado durante o Ensino Superior. Os participantes da pesquisa foram quatro alunos surdos egressos do Ensino Superior na modalidade presencial, de cursos diversos. Trata-se de um estudo qualitativo/descritivo. Como coleta de dados foi utilizada entrevista não estruturada, que foi filmada e, para a transcrição teve o auxílio do intérprete de Libras. A análise de dados se deu por meio da construção de categorias, que é a base da técnica de Análise de Conteúdo. Dessa forma, foi possível evidenciar que há necessidade de transpor desafios, como a construção de acepções mais claras sobre metodologias para o aluno surdo. O surdo apresenta dificuldades com o domínio da língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação, seu letramento acontece de forma deficitária, uma vez que foi alfabetizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), ainda que tardiamente. Os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua viso-espacial e conteúdos imagéticos. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos devem considerar essas especificidades, exigindo um repensar das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Surdos. Inclusão.

## **Deaf students' perception of Higher Education learning assessment**

### **ABSTRACT**

The theme of learning assessment is a constant theme in educational institutions at its various levels, among educators and researchers, especially with the advent of the inclusion of the Special Education target audience in the regular education system, and this goes beyond quota policies. for entering Higher Education. Higher education institutions must offer conditions for the permanence and success of these students, considering their specificities. Based on this assumption, this study investigated the perceptions of deaf students about the learning assessment process used during Higher Education. The research participants were four deaf students who graduated from Higher Education in person, from different courses. This is a qualitative / descriptive study. As data collection, an unstructured interview was used, which was filmed and, for the transcription, had the help of the Libras interpreter. Data analysis took place through the construction of categories, which is the basis of the Content Analysis technique. Thus, it was possible to show that there is a need to overcome challenges, such as the construction of clearer meanings about methodologies for the deaf student. The deaf have difficulties with the mastery of the Portuguese language, the majority and used in the assessment model, their literacy happens in a deficient way, since they were literate in Brazilian Sign Language (Libras), although late. The deaf build their entire cognitive experience using the viso-spatial language and imagery content. In this sense, the assessment instruments must consider these specificities, requiring a rethinking of pedagogical practices.

**Keywords:** Learning assessment. Higher Education. Deaf. Inclusion.

### **1 Introdução**

A educação numa perspectiva inclusiva tem sido pauta nos debates nacionais e internacionais e vem sendo um desafio para as instituições de ensino. As reflexões acadêmicas sobre a temática são recorrentes, sobretudo com relação ao aluno surdo, em função de suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

De acordo com Machado (2008, p. 69), a educação inclusiva “[...] leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas”. Neste contexto, a educação nesta perspectiva propõe mudanças de percepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino, pois o estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio.

A inclusão de alunos com deficiência nas instituições escolares ainda é um assunto que provoca discussões no âmbito educacional, mesmo após dez anos desde a elaboração da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MANZINI, 2018). Isso acontece em decorrência da necessidade de mudança de comportamento com relação às barreiras atitudinais existentes na sociedade, inclusive no contexto escolar.

Nesse sentido, a forma de se produzir um fazer pedagógico, de acordo com a política de “Educação para Todos”, dependerá de ações pedagógicas adequadas ao estudante surdo. Essas ações são complexas e ultrapassam a mera transmissão de informações, pois englobam formação docente, planejamento e práticas avaliativas pautadas na educação numa perspectiva inclusiva.

As práticas de avaliação de aprendizagem nesta perspectiva têm sido assunto dos encontros de formação docente, e é um tema que compõe o rol de preocupações de professores, pais e alunos em qualquer nível e modalidade de ensino. Talvez a avaliação da aprendizagem seja um dos temas mais polêmicos na área educacional.

Historicamente, a avaliação da aprendizagem no contexto escolar tem se configurado controversa e desafiante, pois traz em sua essência alguns questionamentos como: “Todos aprendem da mesma maneira?”; “Que recursos metodológicos são necessários para que os alunos aprendam?”; “Como criar estratégias que garantam a aprendizagem de todos, considerando as singularidades de cada um?”. Essas indagações se constituem em desafios para as instituições de ensino e resultam algumas reflexões dos docentes e equipe pedagógica na construção de práticas pedagógicas inclusivas, e, nesse movimento, a avaliação tem se configurado como um dos componentes mais complexos do currículo escolar (BAPTISTA; DORNELES, 2004).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo descrever as percepções sobre o processo de avaliação da aprendizagem utilizado durante o Ensino Superior. Para tanto, foi realizada entrevista não estruturada com quatro alunos surdos, egressos da graduação, na modalidade presencial, de cursos diversos. A entrevista foi gravada em Libras. Para transcrição, teve o auxílio de intérprete de Libras. As respostas evidenciam os muitos desafios enfrentados pelos surdos durante a graduação, pois, muitas das vezes, a instituição não tem claramente, as aceções sobre a pessoa surda, sua língua e seu desenvolvimento. O surdo, por ter o letramento tardiamente, apresenta dificuldades com domínio da língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos não consideram as especificidades linguísticas do surdo, exigindo, dessa forma, um repensar das práticas pedagógicas.

## **2 Acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior**

O número de estudantes surdos que iniciam o curso superior tem aumentado a cada ano. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003, apenas 665 surdos compunham o rol de alunos matriculados nas universidades. Os dados do Censo da Educação Superior de 2017 apontam que o número de alunos surdos que frequentam as universidades era de 2.138 nas instituições privadas e públicas (INEP, 2018). O acesso de estudantes surdos na universidade é bastante recente, e, segundo Bisol et al. (2010), isso tem ocorrido devido a alguns elementos, são eles:

[...] o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (BISOL et al., 2010, p. 148).

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior resultou de um processo histórico de luta pelos direitos dessa

população e está prevista em mais de 98 países do mundo (UNESCO, 1994). O ingresso na universidade é possível, porém ainda se apresentam dificuldades com a permanência e êxito desses estudantes. Apesar de todo o aparato Legal que ampara a pessoa com deficiência, em âmbito nacional e internacional, as universidades se deparam frente a novos desafios e muitas das vezes não estão preparadas para atender esses estudantes.

O movimento de inclusão que se expandiu na Educação Básica nos últimos anos alcança, também, o Ensino Superior, e é amparado por normativas legais que tratam da garantia de direitos, tais como: o Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996a), o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999a), a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) e a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

No cenário internacional, há documentos basilares no que diz respeito à inclusão, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um dos mais importantes documentos que objetivam a Inclusão Social e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Ambas influenciaram nos programas educacionais e da legislação relativa à temática inclusão no Brasil.

A Constituição Federal foi o aporte principal na construção de leis e normativas para garantir os direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, na Educação. Nessa direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) se propõe a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2015).

Dentre as Legislações, destacam-se alguns documentos legais como, por exemplo, a Portaria nº 1.679/99 (BRASIL, 1999b), que tem por finalidade a garantia da acessibilidade nas IES, visto que seu cumprimento representa um dos pontos para que os cursos de Ensino Superior sejam autorizados e reconhecidos, para fins de credenciamento das IES.

A luta pelo direito das pessoas com deficiência é contínua, mas sem a intervenção do poder público e da sociedade, fica difícil alcançar os direitos assegurados na Carta Magna e nas legislações internacionais, em que muitos países são signatários. De acordo com Beyer (2006), é necessário que haja

uma mobilização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois sem isso, torna-se mais difícil as práticas de inclusão e o desenvolvimento de projetos na perspectiva inclusiva.

De acordo com Manzini (2018, p. 821), “[...] a inclusão é um processo que não está pronto *a priori*, sendo necessário que o professor e a comunidade escolar passem por este processo”. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 109) afirma que:

[...] a proposta de uma educação inclusiva poderá, de fato, significar uma nova possibilidade de reorganização do espaço escolar, já que, ao atender e lidar com as diferenças dos seus alunos, a escola deverá ser capaz de envolver toda a comunidade na busca de soluções para a dificuldade que se apresentam no cotidiano. Isso exigirá, também, uma postura interdisciplinar e ações intersetoriais.

O ato educativo é permeado de complexidade e, de acordo com Serrão (2006, p. 40), “[...] o ensino exige a articulação de um leque de elementos que envolvem teoria e prática, como uma unidade e que, portanto, os momentos de investigação, de elaboração, de reflexão e avaliação também {fazem} parte do processo de formação”.

De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 7),

[...] a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Dessa forma, as instituições de Ensino Superior precisam reconhecer que a prática da inclusão pressupõe um novo modo de interação social, abrangendo mudanças na estrutura da sociedade e da própria Educação Superior, rompendo barreiras e oferecendo condições acessíveis para a aprendizagem.

É necessário possibilitar ao docente uma compreensão básica do planejamento e das práticas inclusivas como um todo, sendo capazes de colaborar para promover a igualdade de oportunidades por meio das

abordagens de ensino; do uso de avaliações apropriadas; da criação de ambientes de aprendizagem efetivos e da garantia de motivação dos alunos (MITTLER, 2004; BEYER, 2006; ROPOLI et al., 2010).

### **3 A avaliação da aprendizagem: alguns conceitos**

A avaliação da aprendizagem está presente em toda ação pedagógica, é uma constante na ação educativa. De acordo com Enricone e Grillo (2003), a avaliação é compreendida como base para ação do professor e como fonte de informação para a aprendizagem do aluno. Ainda, de acordo com Freitas (2012, p. 41),

[...] a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada de contradições.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem tem despertado preocupações, pois tudo e todos são continuamente avaliados e, de modo especial, os alunos, cujo julgamento tem permanecido em grande parte, posto nas mãos dos professores. A avaliação da aprendizagem não é condição determinante do processo ensino e aprendizagem, mas sim, parte integrante desse processo, pois ao avaliar, o professor coloca em cena muito mais do que saberes, avaliar exige competência, discernimento e equilíbrio do professor, uma vez que se trata do desenvolvimento do ser humano.

Hoffmann (2011, p. 62) afirma que,

[...] avaliar exige observação longitudinal do processo, através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um aluno.

Dessa forma, as finalidades atribuídas ao processo de avaliação estão intrínsecas às opções teóricas, filosóficas e pedagógicas adotadas pela instituição escolar. A avaliação poderá manifestar-se como um mecanismo de

diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ou tornar-se um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e um mecanismo de exclusão social. Por isso, é relevante pensar sobre as razões que justificam a prática avaliativa nas escolas.

A prática da avaliação da aprendizagem é, reconhecidamente, na concepção de Sant'Anna, (2009, p. 7) "a alma do processo educacional", a partir do momento em que permite refletir sobre a prática. Segundo Enricone e Grillo (2003, p. 18), "[...] a avaliação condiciona os processos de ensino e aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e aprendizagem, determina a forma de avaliar". Portanto, é necessário conceber avaliação, ensino e aprendizagem, como fenômenos pertencentes à mesma atividade pedagógica, pois segundo a autora, esses três elementos formam um contínuo em interação permanente.

É necessário que haja uma unidade de intenções entre a aprendizagem e a forma de avaliar, pois de acordo com Moretto (2001), se a abordagem no ensino for de acordo com os princípios da construção do conhecimento, é evidente que a avaliação seguirá a mesma orientação.

A avaliação no contexto educacional é uma atividade necessária e que está diretamente associada ao processo ensino e aprendizagem. É o meio pelo qual se percebe o seu desenvolvimento como forma de intervenção (LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Luckesi, (2006), a avaliação da aprendizagem é assim definida

[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 2006, p. 172).



Nesse contexto, as práticas educativas se modificam, assumindo novas formas. “O saber do educador deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico, centrando-se agora no educando” (FERNANDES, 2001, p. 25).

Segundo Hoffmann (2013), a avaliação tem como finalidade a observação contínua das manifestações de aprendizagem, tem como objetivo subsidiar o professor, como instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e não apenas o registro do desempenho escolar.

#### **4 A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e o aluno surdo**

O ponto de partida para atuar com avaliação da aprendizagem é saber o que se pretende alcançar com a ação pedagógica. A prática avaliativa estabelece um compromisso com o projeto pedagógico da instituição, além de idealizar os anseios de um ensino de qualidade. Não há acompanhamento da aprendizagem do aluno mediante a avaliação da aprendizagem que não esteja comprometido com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para a ação educativa (LUCKESI, 2006).

A avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico subsidia a intervenção do educador em suas diversas etapas de aprendizagem, seja por meio da mudança de comportamento, seja pela didática ou pela própria avaliação, em busca da melhoria da qualidade de ensino. Avaliar sem a tomada de decisões não tem sentido. A avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo, o que significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e do redirecionamento das ações.

A reestruturação do ensino com base em diretrizes inclusivas propõe modificações significativas nas práticas pedagógicas, a fim de assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pela instituição de ensino, considerando, inclusive, a avaliação da aprendizagem como parte dessas mudanças.

Mittler (2004, p. 146) afirma que os professores devem adotar ações específicas de maneira a atender às necessidades diversas dos educandos por meio:

da criação de ambientes de aprendizagem efetivos;  
da garantia da motivação e da concentração dos alunos;  
da promoção de igualdade de oportunidades através das abordagens de ensino;  
do uso de abordagem de avaliação apropriadas;  
do estabelecimento de metas de aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) determina que:

Art. 30º. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...] III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; [...] V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; 31 VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

É importante que docentes, discentes e gestores usufruam dos conhecimentos sobre as medidas que devem ser observadas para favorecer o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), para que possa valer efetivamente o que está previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Nos processos avaliativos do aluno surdo, é necessário compreender que seu aprendizado e manifestação linguística ocorrem predominantemente pelo campo visual. A complexidade da Libras se deve ao gestual e às expressões faciais (FERNANDES, 2013). Dessa forma, o docente deve fazer uso dos recursos visuais para que consiga maximizar o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação de aprendizagem dos alunos (QUADROS; STUMPF, 2009).

Cabe à instituição a responsabilidade de oferecer oportunidades amplas para se construir o conhecimento. Porém, a dinâmica da sala de aula, a orientação da aprendizagem dos alunos, os instrumentos de avaliação utilizados são procedimentos que exigem dedicação dos profissionais. Logo,

[...] A preocupação é comum a todos os avaliadores, que veem na contingência de avaliar e pesquisar grande número de constritos, como rendimento escolar, compreensão de textos, atitudes, habilidades verbais, aptidão numérica, etc.: que nem sempre são fáceis de definir operacionalmente e de avaliar, diante da precariedade e limitação dos recursos operacionais (VIANNA, 2000, p. 29).

No entanto, estabelecer métodos de avaliação em uma turma, onde estão pessoas com características diferenciadas – ritmos e níveis de abstração – não é uma tarefa fácil. Com efeito,

[...] entre os alunos dos cursos de formação para professores, sobre as atuais políticas de inclusão escolar, o que se nota é o sentimento de apreensão entre os mesmos. Isto acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los a lidar com a diversidade (BEYER, 2006, p. 73).

Nesse sentido, é importante tomar como parâmetro a avaliação da aprendizagem conforme preconizam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996b), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A avaliação à luz da LDB (BRASIL, 1996) afirma, em seu art. 24, inciso V, que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar [...]

Analisar o aluno contínua e cumulativamente no seu desempenho, permite ao professor diversificar os instrumentos de avaliação e refletir de que

modo esses instrumentos podem contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos.

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), traz destaque para as questões de avaliação de alunos surdos. No Capítulo IV - Do uso e da sua difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação, determina-se, no art. 14º, item VI, que:

[...] devem ser adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, De Sordi (2000, p. 232) afirma que

[...] já passa da hora de olhar além do buraco da fechadura, para enxergar, com um pouco mais de nitidez, o que nos espregueira na condição de educadores interessados em fazer acontecer um ensino superior, qualitativamente diferenciado, simultaneamente regido pela ética da solidariedade entre professores e alunos.

Dessa forma, é necessário conceber a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior como um direito inalienável, e que, os alunos surdos devem ser avaliados pelas suas competências e habilidades, conhecimentos construídos, respeitando sua individualidade, necessidades, dificuldades e potencialidades. Portanto, confirma-se aqui a concepção de uma avaliação da aprendizagem para construir, intervir e incluir o sujeito surdo como cidadão histórico, transformador e indissociável da sociedade.

## 5 Método

Essa pesquisa é de cunho qualitativo/descritivo, por ter um enfoque na realidade social e no seu dinamismo. De acordo com Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o

estabelecimento de relações entre variáveis”. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva possibilita o conhecimento detalhado sobre o objeto de estudo, caracterizando tanto a realidade dos participantes, seus problemas e perspectivas, quanto sua relação com as práticas as quais estão inseridos.

A pesquisa ainda apresenta uma abordagem qualitativa, pois tem em vista a qualidade das informações cedidas pelos entrevistados, o detalhamento e a exploração dos pontos centrais que se referem à problemática da pesquisa e o objetivo da mesma. Essa metodologia possibilita uma reflexão sobre as vivências e experiências dos participantes da pesquisa.

O estudo qualitativo, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), é desenvolvido em uma situação natural e constitui-se por informações descritivas, “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Isto é, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a maneira com que os fenômenos ocorrem dentro de um determinado grupo, objeto do estudo, e não apenas com que frequência ocorre tal fenômeno, pauta-se na qualidade dos dados e não em sua quantidade.

Para análise e tratamento das informações coletadas, foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), procedimento muito utilizado em pesquisas de cunho qualitativo.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro pessoas surdas, com idades entre 25 e 30 anos, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, egressas de diferentes cursos de Graduação na modalidade presencial (Gestão Financeira, Matemática, Pedagogia e Sistemas de Informação) e que cursavam a segunda graduação em Letras Libras.

Realizou-se uma entrevista não estruturada, que foi filmada e transcrita com auxílio de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir de leituras apuradas de cada resposta dos entrevistados, estabeleceram-se algumas categorias e, com base nelas, foi possível realizar a análise dos dados.

## **6 Resultados e discussões**

Utilizou-se para a coleta dos dados, o procedimento de entrevista não estruturada, que, segundo Manzini (2012, p. 155), “[...] se inicia com uma pergunta geradora e o pesquisador não possui um roteiro previamente estabelecido”. A transcrição da entrevista ocorreu com auxílio de intérprete de Libras.

Como forma de preservar a identidade dos entrevistados foram utilizadas letras do alfabeto para representá-los. Para traçar um perfil dos entrevistados, foi elaborado o Quadro 1, em que consta a formação acadêmica em nível de pós-graduação, conforme descrito abaixo:

**Quadro 1** – Formação Acadêmica em nível de pós-graduação

Entrevistados	Pós – Graduação
A	Especialização em Libras
B	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática (em andamento)
C	-
D	Especialização em Libras e Mestrado em Educação (em andamento)

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Percebe-se que dois dos entrevistados cursaram Pós-Graduação *Lato Sensu* em Libras, além disso, um dos entrevistados está cursando especialização em Ensino de Ciências e Matemática, outro cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação, outra com especialização em Libras. Dessa forma, é possível compreender o desejo que os surdos entrevistados têm de continuar a formação iniciada na graduação, pois dos quatro entrevistados, três cursaram ou estão cursando pós-graduação.

O contexto universitário é desafiador, principalmente para o surdo. Com os problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que se impõem, muitas vezes, conduzem ao fracasso e ao abandono. Para conseguir acompanhar essa nova etapa do ensino, é necessário contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, do ensino básico, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

O aluno surdo, como qualquer outro aluno, terá de se adaptar a essa nova realidade, dependerá de suas características pessoais, de suas habilidades, de sua história e da forma como encara o ingresso no Ensino Superior, que conforme relato dos entrevistados, a passagem por essa modalidade de ensino nem sempre foi marcada por boas experiências pedagógicas.

Nos Quadros 2, 3 e 4 serão apresentadas as categorias que permitem compreender a percepção dos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, sendo as seguintes categorias: 1) Intérprete de Libras; 2) Metodologias/estratégias utilizadas; e, 3) Avaliação da aprendizagem.

**Quadro 2 – Intérprete de Libras**

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
<p>A intérprete estava sempre junto [...]</p> <p>A intérprete fazia um resumo e me explicava, aí eu conseguia compreender [...]</p>	<p>Eu tinha a intérprete, mas às vezes não. Às vezes faltava, por algum motivo ou outro [...]</p> <p>A intérprete ficou um tempo afastada, pois estava de licença maternidade. Sem a presença da intérprete eu me esforcei muito, foi difícil, estudei muito, fui desenvolvendo e, até que enfim, eu consegui [...]</p>	<p>Na primeira graduação que eu fiz, eu não tive intérprete, minha mãe que acompanhava durante as aulas e explicava pra mim [...]</p> <p>Na segunda graduação, que foi Letras Libras, tinha intérprete, e ela era muito boa [...]</p>	<p>Eu tinha intérprete, e quando tinha algo que eu não compreendia, eu perguntava para a intérprete e sempre ela me explicava [...]</p>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Percebem-se pelas repostas dos entrevistados a importância do intérprete na formação desses indivíduos, pois todos apontam que o trabalho desse profissional é de fundamental importância para o processo ensino e aprendizagem. Isso fica evidente na fala de todos, mais ainda quando um deles relata que “[...] sem a presença da intérprete eu me esforcei muito, foi difícil,

estudei muito [...]” (ENTREVISTADO A). Isso corrobora com o que Lacerda (2017, p. 34) diz, quando sobre a presença do Intérprete em sala de aula:

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, não deixando a comunicação entre surdos e ouvintes somente sob a responsabilidade do intérprete, pois o papel desse profissional é interpretar, conforme regulamentado pela Lei 12.439/2010 (BRASIL, 2010). Cabe ao professor a responsabilidade de ensinar. A ausência de uma língua comum entre professor ouvinte e aluno surdo acarreta dificuldades para o aluno, já que não pode manter contato com o professor, fazendo uso da mesma língua. É preciso que o professor tenha claro a função do intérprete em sala de aula, pois esse profissional atua no momento em que o professor está ministrando os conteúdos, mas nos momentos de dúvidas, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda ao intérprete somente se necessário (LACERDA, 2017).

**Quadro 3 – Metodologias/estratégias utilizadas**

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
Achei difícil, eram muitas leituras, leituras [...]	Na faculdade foram anos difíceis de estudo [...]		Os professores não tinham estratégias diferenciadas [...]
Ficava confuso para mim [...]	Tempos complicados [...]	Não foi fácil [...]	Não exibiam vídeos, não tinha nada visual [...]
Eu tinha que me virar sozinha [...]	Mas os professores não sabiam Libras, mas respeitavam minha opinião, aceitavam meu português. Porque o português do surdo é diferente, mas os professores entendiam [...]	Tinha muitas leituras, muitos conteúdos que eu não entendia, e os professores não ajudavam [...]	Quando tinha seminários, eu planejava antes com a intérprete para apresentar [...]



--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Com relação às metodologias/estratégias adotadas pelos docentes, percebe-se que não há preocupação em utilizar recursos visuais, há muitos conteúdos baseados na fonética da língua oral, desconsiderando que o surdo é viso-espacial.

Os estudos sobre metodologias aplicadas ao ensino de alunos surdos apontam para os recursos visuais como importantes elementos pedagógicos, mas que nem sempre são empregadas em todas suas potencialidades. Conforme identificou Lebedef (2010), as práticas de ensino ainda são baseadas na fonética da língua oral e essas se sobrepõem ao uso de ferramentas visuais.

Além da utilização da língua de sinais, que é muito importante nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, de acordo com Kelman (2011), a utilização de diferentes recursos visuais pode contribuir significativamente para a aprendizagem de surdos, ressaltando dessa forma, a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos surdos.

Campello (2007) reforça tal argumento ao afirmar a importância da

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos (CAMPELLO, 2007, p. 130).

Nesse sentido, é importante a utilização de recursos visuais na metodologia aplicada aos alunos surdos, pois a percepção de mundo para as comunidades surdas se dá, também, por meio da experiência visual. Quando o entrevistado relata que “os professores não tinham estratégias diferenciadas [...] não exibiam vídeos, não tinha nada visual [...]” (ENTREVISTADO D), pode-se afirmar que o surdo tem contato com o mundo a partir do canal viso-manual e não através da oralização. Isso está relacionado à construção cultural e à

vivência que temos enquanto sujeitos culturais, manifestando nossas impressões de mundo.

De acordo com Strobel (2008, p. 39),

[...] os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro - que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facila-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Essa diferença de percepção do mundo para os surdos é percebida no cotidiano na forma como se comunicam, usando expressões corporais, faciais, enfim, todos os meios que usam para se comunicar, e, principalmente a língua de sinais.

Essas considerações são importantes para que as Instituições de Ensino Superior possam organizar melhor seus espaços pedagógicos, levando em conta as especificidades linguísticas e pedagógicas do surdo no processo ensino e aprendizagem.

**Quadro 4 – Avaliação da aprendizagem**

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
Eu pesquisava na internet e quando chegava na faculdade, mostrava para o professor [...]	Eles aceitavam a minha opinião em Libras [...]		
Nem tudo estava certo [...]	Aceitavam meu português de surdo, que é diferente, e é assim [...]	Nas avaliações eu conseguia fazer, com ajuda dos professores e alguns amigos [...]	Não tinha nada de diferente [...]
O professor falava tá errado [...]	Eu era tratado como igual, os professores não tinham dó de mim porque eu era surdo, nem me davam vantagens, era igual os ouvintes, eu estudava muito [...]	Minha mãe acompanhava durante as provas, foi difícil, mas consegui [...]	As avaliações eram iguais às dos alunos ouvintes, não tinha nenhuma adaptação [...]
Às vezes estava certo e ele falava: “precisa organizar melhor a escrita em Língua Portuguesa” [...]			

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Com relação à avaliação da aprendizagem, conforme relato de um dos entrevistados, “não tinha nada de diferente [...] as avaliações eram iguais às dos alunos ouvintes, não tinha nenhuma adaptação [...]” (ENTREVISTADO D). Dessa forma, é possível perceber a necessidade de se discutir propostas, no sentido de serem realizadas adaptações nos instrumentais utilizados na avaliação, para que o instrumental prova seja com os mesmos conteúdos, porém, adaptadas aos alunos surdos.

Um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) revela que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

A avaliação da aprendizagem ultrapassa sua função técnica ou instrumental. Para que o processo avaliativo para o aluno surdo seja mais justo, Bolsanelo (2005) aponta alguns aspectos que poderão direcionar essa prática, são eles:

Destacar a importância das adaptações curriculares, com ênfase na avaliação da aprendizagem escolar, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos; contribuir para a reflexão da prática avaliativa do professor em sala de aula com o aluno surdo; repensar sobre a importância da educação inclusiva, no combate a atitudes discriminatórias e preconceituosas, na criação de comunidades acolhedoras e no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva (BOLSANELLO, 2005, p. 35).

Não é possível conceber avaliação da aprendizagem sem destacá-la como resultado destas práticas. Conforme afirma (LUCKESI, 2006, p. 42), para que a avaliação da aprendizagem assuma seu papel, é necessário que “esteja a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com sua conservação”.

Para o autor, é preciso diagnosticar, avançar no desenvolvimento da ação, procurar novas propostas que visem a melhoria do ensino para que ocorram autonomia e competência do aluno. A avaliação deve significar mediação, diálogo e interação, onde professor e aluno andam juntos.

Quando o entrevistado relata, “eu pesquisava na internet e quando chegava na faculdade, mostrava para o professor [...] nem tudo estava certo [...] o professor falava tá errado [...] às vezes estava certo e ele falava: ‘precisa organizar melhor a escrita em Língua Portuguesa’” (ENTREVISTADO A), percebe-se, pelo relato do entrevistado, que há uma cobrança com a escrita em Língua Portuguesa, porém não é oferecido suporte para que o aluno construa seu conhecimento.

No processo de avaliação é necessário que o docente tenha alguns cuidados, inclusive na elaboração de avaliação para aluno surdo. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva traz que:

[...] no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 13).

Nesse sentido, é necessário repensar as práticas avaliativas no Ensino Superior, pois a legislação brasileira garante a produção de conhecimentos em Libras, através da Lei 10.346/02 (BRASIL, 2002). No tocante ao processo de avaliação do aluno/acadêmico surdo, exposto no decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), as instituições de ensino devem garantir a avaliação da aprendizagem em Libras, desde que devidamente registradas. Avaliações em Língua Portuguesa devem ser coerentes com o caráter do Português como segunda Língua (L2), considerando as características linguístico-culturais da comunidade surda.

O grande desafio que cabe às instituições de Ensino Superior é implementar tais estratégias que culminem numa proposta pedagógica, em que os surdos possam, em um número cada vez maior, ter acesso ao Ensino Superior e que as instituições tenham condições de estruturar as bases política, didático-pedagógica e organizativa, contribuindo para a formação do aluno surdo. Esse é o grande desafio para a instituição universitária, garantir a permanência e assegurar as condições de acesso, isso é primordial no

processo de inclusão. É preciso lembrar que a universidade tem possibilidades de auxiliar e desenvolver propostas mais inclusivas. Segundo Arroyo (2000), estamos em tempos de luta pela inclusão social diante de tanta exclusão.

## 7 Conclusão

A inclusão escolar no Ensino Superior tem se apresentado com certa complexidade, principalmente quando a direcionamos aos alunos surdos. Neste momento, em que o cenário se apresenta fecundo para amplas discussões para os processos de inclusão, pois o número de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior cresceu significativamente. Essa realidade deve ser observada e analisada à luz da Legislação, para que se compreenda que as políticas públicas ainda necessitam de um redirecionamento de atitudes.

Com relação às percepções dos entrevistados sobre a avaliação da aprendizagem, percebe-se que as avaliações não são planejadas adotando como parâmetro o aspecto visual como principal meio de assimilação de conhecimentos por esses alunos, mas diferentemente de uma proposta inclusiva, o processo avaliativo ocorre da mesma maneira para surdos e ouvintes.

Outra questão relatada pelos entrevistados foi sobre o intérprete em sala de aula, todos os entrevistados relataram sobre a importância do papel desempenhado por esse profissional.

Os resultados deste estudo revelaram que as condições dos estudantes surdos no Ensino Superior são desafiadoras. Muitas vezes o surdo passa a ser responsável por sua própria aprendizagem tendo que se dedicar aos trabalhos extraclasse para a recuperação de notas.

Face disso, é necessário um trabalho que seja associado à valorização da heterogeneidade, o investimento na formação dos professores no tocante a inclusão dos estudantes surdos e a valorização da Língua Brasileira de Sinais.

Ficou explícito que também é imprescindível a participação de outros profissionais nesse processo, principalmente o intérprete de Libras.

Diante deste contexto é evidente que o grande desafio da universidade é mudar suas práticas pedagógicas, de modo a alcançar a todos os estudantes, independentemente das limitações de cada um. É necessário se pensar em práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade, a cultura surda e principalmente a língua das pessoas surdas para que estas possam se sentir parte integrante no espaço universitário.

## Referências

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 7, p. 33-40, 2000. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BAPTISTA, C. R.; DORNELES, B. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. *In: PRIETO, R. G. (Org.). Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*. Caxambu: ANPEd - 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. p. 113-136. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

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

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In: BAPTISTA, C. R. et al. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-82.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BOLSANELLO, M. A. et al. *Educação Especial e avaliação de aprendizagem na escola regular*. caderno 1. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005. Coleção Avaliação da Aprendizagem.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm).

Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC/GM, 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art). Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>.

Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC/GM, 1999b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Aviso circular nº 277, de 08 de maio de 1996*. Brasília: MEC/GM, 1996a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso\\_circular277.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

DE SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *A pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 231- 248.

ENRICONE, D.; GRILLO, M. *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FERNANDES, M. E. A. *Avaliação institucional da escola: Base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Paraná: Governo do Estado, 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf). Acesso em: 09 set. 2020.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 4, n. 3, p. 225-235, 1999.

FREITAS, L. C. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação. Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista*. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Censo Escolar da Educação Superior – 2017*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 ago. 2020.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, 2011.



LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Porto Alegre, v. 36, p. 175-195, 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

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

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e realizar a cultura escolar. *In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-75.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. Esp. 2, p. 810-824, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MANZINI, E. J. Uso da Entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em Educação. *Revista Percurso - NEMO*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva*. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma Escola Inclusiva. *In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 77-112.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos –*

Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. Disponível em: <http://librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV-SITE.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/UFC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12625&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860). Acesso em: 28 ago. 2020.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

STROBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.