

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

**IRENE SENA BARBOSA**

**DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS  
SURDOS NO ÂMBITO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RIO BRANCO  
2021**

**IRENE SENA BARBOSA**

**DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS  
SURDOS NO ÂMBITO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título em licenciatura de Letras Libras, do Centro de Educação em Letras e Artes da Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Ivanete de Freitas Cerqueira

RIO BRANCO  
2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

B586d Barbosa, Irene Sena, 1979- .  
Desafios da avaliação de Língua Portuguesa para alunos surdos no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental / Irene Sena Barbosa. – 2021.  
45f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Acre. Curso Licenciatura em Letras Libras. Rio Branco, Acre, 2021.  
Orientadora: Profa. Ma. Ivanete de Freitas Cerqueira.  
Inclui referências.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Aluno surdo. 3. Língua Portuguesa. 4. Ensino Fundamental. I. Cerqueira, Ivanete de Freitas (orientadora). II. Universidade Federal do Acre. Curso de Licenciatura em Letras Libras. III. Título

---

CDD: 419

**IRENE SENA BARBOSA**

**DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS  
SURDOS NO ÂMBITO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parcial para obtenção do título de licenciada em Letras: Libras pela Universidade Federal do Acre – UFAC.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ma. Ivanete de Freitas Cerqueira  
Orientadora – Universidade Federal do Acre

---

Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo  
Universidade Federal do Acre

---

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa  
Universidade Federal do Acre

Aprovada em 20 de setembro de 2021.

RIO BRANCO  
2021

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado forças para seguir em mais uma etapa da vida acadêmica, vencendo as dificuldades e desânimos que surgiram ao longo do Trabalho de Conclusão de Curso e das outras disciplinas.

A minha família, que, independentemente das dificuldades, sempre esteve ao meu lado nesse árduo período de caminhada durante o curso. Em especial, agradeço a minha irmã Elivania, que me incentivou a não desistir do curso diante das barreiras que surgiram em alguns momentos de minha vida. A minha mãe, que me direcionou na vida e fez das dificuldades momentos de superação, ensinando-me que devemos lutar pelo que desejamos.

Aos amigos que me apoiaram em todos os momentos, incentivando a superar o cansaço e os obstáculos que surgiram ao longo do curso de Letras – Libras.

À Universidade Federal do Acre, seu corpo docente e a todos que oportunizaram aos acadêmicos a realizar o presente trabalho para finalização do curso. Agradeço a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Ivanete de Freitas Cerqueira, por ser um anjo que o Senhor colocou no meu caminho, para que, diante de um fracasso iminente, estendesse-me a mão. Só tenho a dizer: gratidão!

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um instrumento de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no âmbito escolar, pois é por meio dele que os professores devem orientar sua prática de ensino e verificar se os seus objetivos estão sendo alcançados em relação ao desenvolvimento do aluno. Para avaliar alunos surdos, a preocupação é ainda maior, no sentido de que há especificidades relativas à Língua Brasileira de Sinais como sua primeira língua – L1, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda Língua – L2. Dada a importância do tema, o objetivo geral deste trabalho foi investigar os desafios que envolvem a avaliação da Língua Portuguesa para alunos surdos no âmbito dos anos finais do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi um procedimento bibliográfico, bem como uma abordagem qualitativa e exploratória, buscando-se analisar os registros e informações sobre o objeto de estudo, por meio de instrumento de análise de conteúdo de Bardin (2006). Desse modo, a fim de verificar quais são os desafios da avaliação de Língua Portuguesa para surdos foram analisados os trabalhos de Albres (2012), Fernandes (2013) e Silva (2015). Nessa perspectiva, os trabalhos que foram descritos têm em vista seus objetivos, seus focos de discussão ou metodologias, porque, embora os trabalhos não contemplassem, especificamente, os desafios da avaliação, seria possível inferi-los, a partir da resposta que se delineou em cada estudo. Os resultados da pesquisa revelaram que a avaliação é mais do que atribuição de conceitos e notas, sendo ela com função diagnóstica, formativa e somativa, deve ser aplicada também para o aluno surdo, sendo um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa, por não ter uma formação que os prepare para ensinar essas pessoas e por desconhecerem a Libras, que é a primeira língua dos surdos e seu principal meio de aprendizagem. Muitos são os desafios que esses profissionais enfrentam diante do processo de avaliação. Além de não dominarem a Língua Brasileira de Sinais, ainda tem a questão do aluno surdo que chega à etapa dos anos finais do ensino fundamental com muitas dificuldades, devido ao pouco conhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua e da sua própria língua. Apesar das leis reforçarem os direitos dos surdos a uma educação de qualidade e de uma avaliação coerente com suas especificidades linguísticas e culturais, o que se vê é uma prática de avaliação desenvolvida de forma igual para todos os alunos, com influência oralista apresentando um modelo avaliativo que não valoriza a Libras, dificultando, dessa forma a aquisição dos conhecimentos referentes à leitura e à escrita por parte do aluno surdo. Porém, em 2021, desenvolve-se a nova proposta Curricular voltada para o ensino de português como segunda língua, pautada em valores éticos, estáticos e políticos que possibilite uma educação integral e humana para os estudantes surdos.

Palavras-chave: Avaliação. Aluno Surdo. Língua Portuguesa. Anos finais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The learning assessment is a very important instrument for the teaching and learning process of students in the school environment, as it is through it that teachers must guide their teaching practice and verify whether their goals are being achieved in relation to development of the student. To assess deaf students, the concern is even greater, in the sense that there are specificities related to the Brazilian Sign Language as their first language – L1, and the Portuguese language in written form, as a second language – L2. Given the importance of the theme, the general objective of this work was to investigate the challenges that involve the assessment of the Portuguese language for deaf students in the final years of elementary school. The methodology used was a bibliographic procedure, as well as a qualitative and exploratory approach, seeking to analyze the records and information about the object of study, through Bardin's (2006) content analysis instrument. Thus, in order to verify what are the challenges of evaluating the Portuguese language for the deaf, the works of Albres (2012), Fernandes (2013) and Silva (2015) were analyzed. From this perspective, the works that have been described have their objectives, their focus of discussion or methodologies in mind, because, although the works did not specifically address the challenges of evaluation, it would be possible to infer them from the answer outlined in each study. The research results revealed that assessment is more than attributing concepts and grades, as it has a diagnostic, formative and summative function, it should also be applied to deaf students, being a major challenge for Portuguese language teachers, for not having a training that prepares them to teach these people and because they do not know Libras, which is the first language of the deaf and their main means of learning. There are many challenges that these professionals face in the assessment process. In addition to not mastering the Brazilian Sign Language, there is still the issue of deaf students who reach the final stage of elementary school with many difficulties, due to little knowledge of Portuguese as a second language and their own language. Although the laws reinforce the rights of deaf people to quality education and an assessment consistent with their linguistic and cultural specificities, what is seen is an assessment practice developed in an equal way for all students, with oral influence presenting an assessment model which does not value Libras, thus making it difficult for deaf students to acquire knowledge related to reading and writing. However, in 2021, a new Curricular proposal is developed, aimed at teaching Portuguese as a second language, based on ethical, static and political values that enable a comprehensive and humane education for deaf students.

**Keywords:** Evaluation. Deaf Student. Portuguese language. Final years of elementary school.

## LISTA DE SIGLAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério de Educação
L1	Primeira Língua do surdo
L2	Segunda Língua do surdo
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
SEMESP	Secretaria de Modalidade Especializada de Educação
DIPEBS	Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PSLS	Português Como Segunda Língua para Surdos
MEC	Ministério de Educação
QRCR	Quadro- Europeu Comum de Referência
ELI	Educação Linguística Infantil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
2.1	O ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS .....	11
2.1.1	Antes, um pouco da história da educação de Surdos .....	11
2.1.2	As crenças dos professores em relação ao aluno surdo .....	12
2.1.3	A escrita em Língua Portuguesa do surdo e a questão da interlíngua ...	15
2.1.4	As adequações dos instrumentos de ensino da Língua Portuguesa para surdos .....	18
2.2	NOVA PERSPECTIVA A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR PARA ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	20
2.3	COMO OS TEÓRICOS CONCEBEM A AVALIAÇÃO .....	23
2.4	A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO OS PCNS .....	27
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>OS DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS .....</b>	<b>34</b>
4.1	ANÁLISE DOS DADOS .....	32
4.2	DISCUSSÃO DOS DADOS .....	36
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>40</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um instrumento que desperta muitos questionamentos no meio escolar, principalmente quando se trata de avaliar alunos surdos, que necessitam de um olhar diferenciado. Sendo assim, a avaliação, para muitos professores, é um processo que representa um grande desafio, principalmente porque o uso de uma língua gesto-visual deve ser priorizado. A Libras é, então, não apenas o meio formal, mas legal a que o aluno surdo tem acesso, por isso, é considerada primeira língua (L1). Já o Português é, nesse contexto, concebida como segunda língua (L2) e instrumento de comunicação somente em materiais didáticos (NASICMENTO *et al.*, 2021).

Refletindo sobre os desafios da avaliação para alunos surdos em Língua Portuguesa no âmbito dos anos finais do ensino fundamental é que surgiu a presente proposta de trabalho. Essa inquietação apareceu durante a etapa de observação, na disciplina Estágio Supervisionado II, no 6º período do curso de Letras – Libras, da Universidade Federal do Acre, em 2017, quando foram percebidas algumas dificuldades no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo no ensino da Língua Portuguesa escrita como L2.

Nessa época, notou-se que o professor regente não tinha fluência da Libras, dificultando a comunicação e a interação com o aluno surdo, que acabava sendo excluído das aulas. Apesar de haver a presença do tradutor intérprete na sala de aula, os conteúdos desenvolvidos pelo professor regente não chegavam a esse aluno. Dessa forma, considerando que o ensino de Português como L2 deve ocorrer por meio da Libras e, ainda, a importância de uma avaliação voltada para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo, surgiu um questionamento sobre os desafios da avaliação em Língua Portuguesa aplicada em Surdos no Ensino Fundamental II, de modo a refletir sobre o ideal (como deveria ser realizada) e o real (como vem sendo elaborada pelo professor de Língua Portuguesa).

Nesses termos, para alcançar as metas deste trabalho de pesquisa, definiu como objetivo geral: investigar os desafios que envolvem a avaliação da Língua Portuguesa para alunos surdos no âmbito dos anos finais do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- a) Compreender a importância do uso da Libras no processo de avaliação escrita para alunos surdos;

- b) Identificar os entraves do processo avaliativo de Língua portuguesa para alunos surdos; e
- c) Analisar os parâmetros curriculares voltados para avaliar o aluno surdo.

Este trabalho, de revisão bibliográfica, alicerça-se nos seguintes documentos: a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; o Decreto 5.626/2005, o qual delibera a respeito do ensino da Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S); os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) específicos da Língua Portuguesa; a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); bem como a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e Superior.

Como referencial teórico, ancoramo-nos nos trabalhos de Amaral *et. al.* (2012), Avelar e Freitas (2016), Albres (2012), Corrêa, Nascimento e Vieira (2016), Costa e Santos (2018), Duarte (2008), Gesser (2009), Ferreira (2016), Gonçalves e Festa (2013), Hoffman (2008), Kraemer (2005), Libâneo (2006), Oliveira, Aparecida e Souza (2008), Oliveira (2012), Oliveira, Silva e Gomes (2017), Pereira (2014), Silva (2015), Silva e Oliveira (2016).

Este estudo está organizado em cinco (5) capítulos como: Introdução; Percurso Teórico, Metodologia; Os Desafios na Avaliação da Língua Portuguesa Para Surdos e Considerações finais.

A introdução faz uma abordagem dos motivos que levaram ao desenvolvimento do tema da pesquisa, as problemáticas, o objetivo geral e objetivos específicos, o embasamento teórico, resumo dos capítulos e por último a relevância do trabalho realizado.

No segundo capítulo aborda-se, o percurso teórico que está dividido em subcapítulos principais e secundários, tais como: o primeiro subcapitulo principal é intitulado como, O Ensino Em Língua Portuguesa Escrita Para Alunos Surdos, que faz uma contextualização do ensino de língua portuguesa escrita, por meio, dos seguintes subcapítulos secundários: Antes, um pouco da história da educação de Surdos; As crenças dos professores em relação ao aluno surdo; A escrita em Língua Portuguesa do surdo e a questão da interlíngua e As adaptações dos instrumentos de ensino da Língua Portuguesa para surdos.

No segundo subcapítulo principal tem-se a Nova Perspectiva a Partir da Proposta Curricular Para Ensino de Português Escrito Como Segunda Língua Para Estudantes Surdos da Educação Básica, que reforça um ensino voltado para o respeito a língua e a cultura surda, com objetivo de corrigir o ensino que por muito tempo foi desenvolvido de forma incompatível com as especificidades do aluno surdo.

O terceiro subcapítulo principal, aborda como os teóricos concebem a avaliação, onde é reforçado que a avaliação não pode ser a mensuração de resultados apenas através de notas, com base em quantidade, mas sim deve-se priorizar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

O último subcapítulo principal é a avaliação em língua portuguesa segundo os PCNs, que traz a defesa de uma avaliação sistematizada que envolva todos os alunos de forma dinâmica e interativa, visando uma educação que não tenha características tradicionais.

O terceiro capítulo se trata da metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho que consiste em um estudo de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa e exploratória e método de análise de conteúdo de Bardin (2006).

O quarto capítulo mostra as propostas e experiências apontadas em alguns artigos, sobre a avaliação de alunos surdos no âmbito educacional do ensino fundamental II, no qual identifica os instrumentos avaliativos e os procedimentos utilizados pelos docentes.

O quinto capítulo, aborda as considerações finais com resultados encontrados nos referenciais teóricos sobre os desafios que envolvem a avaliação em língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamenta.

A relevância da pesquisa se faz, por contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores de língua portuguesa no processo de avaliação do aluno surdo, para assim solucioná-los, com base no entendimento das leis que reforçam os direitos desses alunos em ter uma avaliação com adaptações, com a mediação do tradutor intérprete, com professores qualificados e com o uso da Libras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado em quatro categorias principais como: primeira categoria “O Ensino Em Língua Portuguesa Escrita Para Alunos Surdos”. Segunda categoria “Nova Perspectiva a Partir da Proposta Curricular Para Ensino de Português Escrito Como Segunda Língua Para Estudantes Surdos da Educação Básica”. Terceira categoria “Como os teóricos concebem a avaliação”. Quarta categoria “A avaliação em Língua Portuguesa segundo os PCNs”.

Sendo a primeira categoria O ensino em Língua portuguesa escrita para alunos surdos dividida e categorias secundárias como: “As crenças dos professores em relação ao aluno surdo”. “A escrita em Língua Portuguesa do surdo e a questão da interlíngua”. “As adaptações dos instrumentos de ensino da Língua Portuguesa para surdos”.

### 2.1 O ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS

O objetivo deste capítulo é, primeiro, contextualizar a realidade do ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos (PL2S), trazendo um pouco da história de sua educação, pois algumas crenças que permeiam o imaginário docente em relação a esse público não são recentes, mas frutos de uma filosofia oralista. Além disso, será discutida a escrita do surdo em Língua Portuguesa, a presença do intérprete em sala de aula e as adaptações dos instrumentos de ensino para esta disciplina. Tudo isso para que se possa refletir sobre a realidade do letramento do aluno na língua oral, majoritária, e sua relação com a avaliação enquanto instrumento de aprendizagem.

#### 2.1.1 Antes, um pouco da história da educação de Surdos

Durante muitos anos, os surdos foram ensinados de forma incompatível com suas necessidades de aprendizagem, sendo imposto um mecanismo de ensino de Português que não valorizava a Língua de Sinais e com forte influência da cultura ouvintista. Segundo Pereira (2014), os surdos foram obrigados, em quase cem anos, a se comunicarem restritamente, através da Língua Portuguesa na modalidade oral.

Nessa época, os sinais foram totalmente proibidos, por serem vistos como algo que prejudicava a aprendizagem da fala.

Desta forma, houve grande atraso na forma de os surdos aprenderem e serem ensinados, já que foram obrigados a aceitar educação e cultura oralistas, o que não era significativo para nenhuma dimensão de seu desenvolvimento. Como salienta Gesser (2009):

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração. Essa história dos surdos é narrada em muitos capítulos, e todos os surdos têm um fato triste para relatar. Ela traz resquícios muito vivos dos traumas que alguns surdos viveram em tempos em que a língua de sinais foi violentamente banida e proibida (GESSER, 2009, p. 50).

Apesar das marcas profundas que esse período deixou e das práticas que se perpetuaram, os surdos conseguiram avanços significativos a partir das descobertas de William Stokoe (1960), quando a Língua de Sinais adquiriu estatuto linguístico e, depois, com a Declaração de Salamanca (1994). Com efeito, esses acontecimentos valorizaram a cultura viso espacial e favoreceram a implantação de uma filosofia educacional bilíngue.

No Brasil, a educação de surdos ganha importância por meio da Lei de Libras (10.436/02) e do Decreto 5.626/05, que a regulariza, marcando uma nova etapa na história do povo surdo, com direito e respeito a sua identidade linguística.

Nesse momento, o ensino de PL2S começa a ser pensado como ensino de L2. No entanto, o docente, para essa disciplina, continua sendo o professor de língua materna e o espaço de sala de aula, o mesmo destinado aos ouvintes, sem que haja garantia do direito dos alunos surdos quanto à oferta de recursos adaptados, coerentes com suas necessidades específicas, adequações curriculares, tão poucos mecanismos de avaliação do discente surdo nessa disciplina, foco deste trabalho.

### **2.1.2 As crenças dos professores em relação ao aluno surdo**

Ao inserir os alunos surdos na sala de aula de Língua Portuguesa, o professor tem assumido um compromisso que, muitas vezes, torna-se difícil de realizar na prática, já que ensinar e avaliar surdos de forma que contemple uma aprendizagem

significativa, tanto para eles como para o docente, transforma-se em um desafio. Primeiro, porque o licenciado em vernáculo não tem uma capacitação voltada para ensinar alunos surdos; e, segundo esse professor, geralmente, mesmo conhecendo a Língua de Sinais não a domina. Por isso, tende a construir uma visão equivocada a respeito do surdo, de sua língua e de seu processo de aprendizagem.

Segundo Gonçalves e Festa (2013), os professores têm demonstrado visões diferentes a respeito do ensino de surdos, o que é identificado na forma como conduzem suas metodologias de ensino, as quais não são adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

As aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais e atividades escritas sobre temas abordados durante as classes que, em muitas vezes, no planejamento não engloba a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário ao aluno Surdo. Fica evidente uma exclusão para o aluno Surdo, de fato esta metodologia não realiza uma inclusão linguística necessária. E, como consequência, resulta em grande dificuldade de comunicação por falta de uma Língua que os una (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 5).

Assim, as metodologias de ensino são elaboradas com características voltadas para alunos ouvintes, por meio de explicações orais e com atividades escritas em Língua Portuguesa, sem que a Libras seja incluída nesse processo. Essa metodologia, característica do fazer pedagógico dos docentes de Português como língua materna, dificulta a compreensão do aluno surdo no tocante aos conteúdos transmitidos, haja vista a ausência de uma língua que os aproxime de maneira igual. Nesse sentido, falta uma reflexão quanto ao fato de os surdos, como os ouvintes, precisarem compartilhar suas experiências de forma colaborativa, tendo suas peculiaridades linguísticas respeitadas.

Assim, como salientam Nascimento e Avelar (2012), a falta de conhecimento e do respeito às especificidades do aluno surdo, mais precisamente à sua língua e cultura, geram no professor uma crença equivocada, referente ao ensino que deve ser destinado a esse público. Nesse sentido, Gonçalves e Festa (2013) advertem:

É necessário que os professores e/ou profissionais de educação tenham compreensão do que estão tratando e sobre o que estão falando, para que se tenha uma efetiva inclusão destes alunos Surdos em uma turma de ensino regular. Devendo ser levado em conta que as experiências visuais dos alunos Surdos não são as mesmas dos ouvintes, uma vez que os alunos Surdos privilegiam mais o canal visual e os alunos ouvintes o auditivo (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 5).

Há muitas formas de se aprender, tanto para o aluno ouvinte como para o surdo. No entanto, muitos docentes acreditam que, como estes estão matriculados no ensino comum, devem adquirir os conhecimentos do mesmo modo que todos os outros alunos.

A esse respeito, a pesquisa de Nascimento e Avelar (2012) mostrou que a maioria dos professores pensa não ser necessária a separação de alunos surdos e ouvintes em aulas de português, por respeitarem os direitos de inclusão, e acreditarem que os alunos surdos estão no mesmo patamar que os ouvintes, pois, segundo eles, a separação seria um ato preconceituoso. No entanto, o autor observou, durante a coleta dos dados, que 62% dos professores faziam atividades e avaliações diferenciadas para os alunos surdos e 38% não faziam nenhuma adequação, sendo que os que faziam avaliações e atividades diferenciadas, justificaram a ação afirmando que esse seria um meio de ajudar os alunos de acordo com seu grau de dificuldade, independentemente de serem surdos ou ouvintes, já que todos os alunos apresentam uma dificuldade.

Além disso, muitos desses docentes pensam que o Português deve ser ensinado por meio da oralização, como esclarecem Nascimento e Avelar (2012):

As justificativas a favor da oralização pelos professores de português foram as seguintes: para observar a interpretação que os alunos conseguem obter após o trabalho oral, a sociedade não fala com escrita, devido à leitura labial ser desenvolvida, não considera a LIBRAS suficiente porque o aluno surdo convive com pessoas ouvintes, para auxiliar a expressão oral, levá-lo a se comunicar através da fala, a escrita é relativamente fácil, a fala é a maior barreira e é uma forma de socialização (NASCIMENTO; AVELAR, 2012, p. 7).

Nesse excerto, é possível inferir, além da falta de preparo docente e da desvalorização da Libras como meio para conduzir a aprendizagem, a visão deles sobre como os surdos processam o conhecimento, isto é, aprendem. Observam-se, ainda, ideias e conceitos de influência oralista, pois acreditam que não há problema em expor, por meio da fala, seus conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, Ferreira (2016), em sua pesquisa, observou que há uma defasagem na formação do profissional, por exemplo, quanto à surdez e ao surdo, suas falas, além de estarem muito atreladas às questões clínicas e fisiológicas, no que diz respeito à Língua de Sinais, consideram-na um código ou “a língua dos surdos”.

Como Gonçalves e Festa (2013), Ferreira (2016) também observou que, de modo geral, o professor não está atento às especificidades do aluno surdo. Para alguns, as dificuldades deste não diferem muito daquelas trazidas pelos alunos ouvintes, sendo que também não veem problema de surdos e ouvintes partilharem o mesmo espaço nas aulas de Língua Portuguesa.

Em síntese, a falta de preparo dos professores de Língua Portuguesa para ensinar alunos surdos é, ainda hoje e apesar das tentativas de formação, uma das maiores dificuldades. Isso porque crenças equivocadas geram práticas inadequadas, o que só pode ser combatido através de conhecimento. Do contrário, a prática docente em Língua Portuguesa para surdos continuará impregnada de preconceito e ignorância, causando resistência e sendo obstáculo ao desenvolvimento linguístico do aluno surdo.

### **2.1.3 A escrita em Língua Portuguesa do surdo e a questão da interlíngua**

A escrita em Língua Portuguesa produzida pelos surdos causa questionamentos no meio escolar, já que a estrutura gramatical traz aspectos pertencentes à Libras e não à língua alvo do aprendizado. À vista disso, é preciso estabelecer a diferença dessas línguas para o surdo, para que possa compreender a importância das duas no seu processo de ensino e aprendizagem. Sendo, assim, a língua de sinais o meio de acesso a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa, pois é ela que dá base aos surdos para organizarem seu entendimento em relação às informações apreendidas em textos escritos. Em outras palavras, eles materializam sua compreensão a partir da Libras, fato que muitas vezes faz com que o professor não entenda o que esse aluno tenta mostrar e acabe desconsiderando seu desenvolvimento ao longo das aulas, bem como nas avaliações escritas.

Assim, o professor de língua materna, por não ter formação na área, como vimos na seção anterior, não compreende que a escrita do surdo tende a ser atravessada por sua história linguística, pois, como assinala Fernandes (2013), é difícil romper com o conhecido, a língua materna, e descobrir o novo no caso, o Português na modalidade escrita.

Nesse sentido, Ferreira (2016) salienta que o aprendizado do Português escrito pelo surdo passa por fases, as quais vão sendo superadas ao longo das aulas, à medida que o indivíduo sai do nível da Libras, ponto de partida, e segue em direção

ao nível da Língua Portuguesa, ponto de chegada. Esse percurso é chamado de interlíngua, uma interferência da língua materna no aprendizado da língua alvo, visto que o aluno utiliza, num primeiro momento, a estrutura de sua língua e o vocabulário da língua que está aprendendo para construir mensagens. Como assinala Ferreira (2016, p. 10):

Existem elementos usados na Língua Portuguesa falada e escrita tais como: artigos, conjunções proposições e, em alguns casos, certos tipos de verbos que não são sinalizados em libras, e também os tempos verbais. Dessa forma, é comum nos textos dos surdos encontrarmos frases na estrutura gramatical da Libras, isso acontece também com ouvintes que estão em fase de aquisição de uma segunda língua. Há sempre uma interferência da língua materna que é a língua de partida com a segunda língua que é a língua alvo. Isso ocorre porque são estágios intermediários do processo de aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, estágios de interlínguas (FERREIRA, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, Ferreira (2016) discute também o fato de a Língua Portuguesa falada e escrita, no Brasil, ser uma prática difícil, inclusive, para as pessoas ouvintes, o que conforme a autora, no caso dos surdos, torna-se algo ainda mais complexo. No entanto, há um equívoco em tal comparação, pois ensino de Português como língua materna para nativos e ensino de Português como L2 para surdos são matérias com abordagens e conteúdos distintos, embora o objeto de estudo seja o mesmo, a Língua Portuguesa. Trata-se de um assunto complexo, tendo em vista que, como já mencionado, há um único profissional, em um único espaço, responsável por duas disciplinas bastante distintas.

Desta maneira, convém esclarecer que o ensino de português como língua materna (L1) – tendo como público alunos que a adquiriram desde o berço, com seus pais e cuidadores – tem o objetivo de aprimorar os conhecimentos desses estudantes em todos os níveis das modalidades oral e escrita, de modo a considerar os usos da norma culta em oposição aos demais.

Já o ensino de Português como L2, contempla um público não nativo que deseja ou tem necessidade de aprender uma língua, a qual “tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido. Além disso, ela é reconhecida como a língua de comunicação entre os membros daquela comunidade”. (MOTA, 2008, p. 15). Nesses termos, pode-se afirmar que o ensino de PL2S afeta o indivíduo não apenas socialmente, como também do ponto de vista

psicolinguístico, pois na aprendizagem de L2, o indivíduo retém o conteúdo conscientemente, enquanto resultado da instrução que lhe foi dada.

É visível que a Língua Brasileira de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2) não são semelhantes em suas funções na vida dos surdos, pois a Libras é uma forma de garantir que eles aprendam e desenvolvam a linguagem e o pensamento, enquanto a Língua Portuguesa, em sua forma escrita, é o que propicia a aquisição de conhecimentos gramaticais, textuais que os ajudam a desenvolver seu pensamento crítico no meio social no qual fazem parte. Lutando, assim, por seus direitos diante da sociedade ouvinte, com (FERREIRA, 2016). Como ressalta Avelar e Freitas (2016):

No Brasil, a Libras é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade Surda brasileira. Por ser visual, a Libras possibilita uma aquisição mais rápida pelo Surdo, enquanto a aquisição da modalidade escrita corresponde à alfabetização em outra língua, com diferenças sintáticas morfológicas e fonéticas. A comunicação e a expressão dos Surdos dependem dos meios visuo-espaciais, que estabelecem um conjunto de elementos linguístico-manuais, corporais e faciais, necessários para a articulação do sinal ao se construir uma sentença. O receptor utiliza os olhos para entender a comunicação, algo da maior importância, visto que o Surdo se identifica como uma pessoa diferente, que se expressa auxiliada por uma gramática também diferente (AVELAR; FREITAS, 2016, p. 15).

A Libras é o instrumento que favorece a interação no meio social, cultural e científico, posto que facilita, para os surdos, a apreensão dos conhecimentos de forma mais ágil, através da visão, dos movimentos corporais, faciais e dos elementos linguístico-manuais. É através da língua viso espacial que os surdos conseguem estabelecer comunicação de forma mais rápida e eficaz.

Quanto ao português escrito, como faz parte de um processo que depende de outra língua, sua aprendizagem torna-se mais lenta, de modo que se fazem necessários mecanismos que envolvam também a Língua de Sinais, em sua forma visual-espacial. Por esse ângulo, a interlíngua deixa de ser um “erro” e passa a ser vista como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, conforme as palavras de Corder (1967), citado em Mota (2008, p. 11).

[...] os erros cometidos por indivíduos que estão no processo de aquisição de segunda língua não devem ser interpretados como falha na aprendizagem, mas sim como evidência do estado da competência do aprendiz em um dado momento. A sistematicidade e a coerência desses erros demonstram que o aprendiz está em um determinado momento de seu processo. Na época essa foi uma ideia revolucionária e hoje ela é aceita como um dos princípios da aquisição de segunda língua (CORDER, 1967 *apud* MOTA, 2008, p. 11).

À vista de tudo isso, o professor precisa estabelecer o que pretende atingir em relação à leitura e à escrita, de modo a traçar, a partir de uma metodologia adequada, objetivos coerentes e claros para os alunos, indicando-lhes a meta, as habilidades a serem desenvolvidas, além de esclarecer como os alunos serão avaliados nas suas produções e quais recursos serão utilizados para que aprendam a escrita, de acordo com suas necessidades linguísticas e socioculturais.

Como vimos, a aprendizagem de PL2S não ocorre de qualquer maneira. Faz-se necessário ter uma organização envolvendo as duas línguas, pois, de um lado, há as experiências linguísticas do discente, aprendidas de forma natural e visual; de outro, a língua oral em sua modalidade escrita, a qual se aprende de modo sistemático. Ambas as línguas são de fundamental importância para o desenvolvimento desse aluno.

#### **2.1.4 As adequações dos instrumentos de ensino da Língua Portuguesa para surdos**

Corrêa, Nascimento e Vieira (2016), ao referirem-se à Declaração de Salamanca (1994), mostram que esse documento destaca a importância de pensar nas estratégias para a adaptação da escola aos alunos, acompanhando seus ritmos e percursos de desenvolvimento escolar. Porém, para garantir essa proposta, o documento reforça a organização do processo de ensino-aprendizagem, o que inclui currículo, prédios, organização escolar, pedagógica e pessoal, filosofia educacional, atividades extracurriculares, além da avaliação.

De acordo com esse documento, os alunos surdos são pessoas que, tendo capacidade de aprendizagem, precisam, sob um olhar diferenciado, de objetivos e estratégias que os transformem em agentes do meio social. Dessa forma, ao adequar e aperfeiçoar as metodologias de ensino, é que será possível contribuir na aquisição dos conhecimentos necessários à vida escolar do aluno surdo.

Desse modo, como sustentam Oliveira, Silva e Gomes (2017):

Nas instituições de ensino, o aluno surdo deve alcançar um nível de desempenho adequado, compreendendo a sua singularidade linguística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades e a importância da Libras no processo educativo, também destacamos que é de suma relevância a disposição de recursos, sejam eles humanos, materiais, metodológicos ou outros, importantes para um ensino de qualidade no

espaço escolar. A utilização de recursos visuais se apresenta como algo importante nesse processo, já que o surdo tende a fazer associações com aquilo que vê (imagem – palavra – texto escrito). Além disso, o processo de aquisição da língua portuguesa deverá ocorrer com metodologia de segunda língua (OLIVEIRA; SILVA; GOMES, 2017, p. 78).

Nesse entendimento, as escolas devem propiciar ao aluno surdo meios para que tenham os seus desempenhos em conformidade com suas particularidades linguística e cultural, visto que a Libras é seu meio principal de aprendizagem.

Dessa forma, em vista de um planejamento diferenciado e adaptado à realidade do Surdo, as estratégias utilizadas para ensinar são relevantes, pois, como defendem Avelar e Freitas (2016, p. 18), na educação de Surdos, o grande objetivo do professor de Língua Portuguesa como L2 é levar os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita, além de envolvê-los em práticas sociais de letramento.

Sendo assim, é importante salientar que as adequações devem ser elaboradas para facilitar a aprendizagem em Língua Portuguesa e não para tornar os alunos surdos fracassados por não conseguirem alcançar os mesmos resultados de aprendizagem que os alunos ouvintes. No entanto, as adequações devem ser pensadas para fortalecer a aprendizagem desse sujeito, sendo uma avaliação capaz de identificar as necessidades e as habilidades que apresentarem ao longo dos dias letivos, bem como suas dificuldades para saná-las no percurso de ensino e avaliação.

Conforme Costa e Santos (2018) sustentam, todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, precisam de materiais e currículo adaptado. Em relação ao aluno surdo, essas adaptações servem para acomodar e igualar o ensino dos conteúdos a serem ensinados diariamente. No entanto, a escola, por ter um currículo adaptado por e para ouvintes, não garante um aprendizado efetivo aos alunos surdos, posto que a Libras é constantemente excluída da rotina e atividades escolares.

Uma reflexão possível é que pensar em adequações de materiais significa apenas ponderar sobre alterações que o professor de vernáculo como língua materna pode fazer para integrar o aluno surdo em suas aulas. Nesse sentido, o problema que se impõe é: “Como o docente pode acolher esse aluno, com essa necessidade, em sua sala?”. No entanto, a pergunta deveria partir de uma direção oposta, ou seja, do aluno, de modo a indagar o seguinte: “Como esse aluno que não fala o português pode aprendê-lo?”. Sob essa ótica, a própria questão coloca o discente, não em uma sala que o possa acolher temporariamente ou de modo falacioso, mas em um espaço

e com um profissional que compreende, no tocante a métodos e abordagens, a realidade de quem precisa dominar uma língua que não é a sua L1, nativa.

As adequações de materiais, portanto, é uma questão muito mais singular. Todavia, complexa, quando se pensa o ensino de língua oral para nativos sendo moldadas para surdos; e com grau menor de complexidade, quando se vislumbra a possibilidade do ensino de PL2S circunscrito numa abordagem focada em leitura e escrita, a partir de um método gesto visual, considerando as necessidades interculturais de letramento do discente<sup>1</sup>.

## 2.2 NOVA PERSPECTIVA A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR PARA ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da preocupação com um ensino adequado para os alunos surdos em relação à Língua Portuguesa, desenvolveu-se a nova proposta curricular para o ensino de PL2S da educação básica e do ensino superior. Tal projeto foi elaborado pela Diretoria de educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidade Especializada de Educação (SEMESP) e Ministério de Educação (MEC), com a participação de pesquisadores e docentes experientes em ensino de PL2S. Entre os elaboradores estão dois docentes do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre: Alexandre Melo de Sousa e Nina Rosa Silva de Araújo, os quais contribuíram, com experiência e conhecimento, na construção do programa: o primeiro ficou encarregado do Ensino Superior, e a segunda da educação nos anos iniciais de (2º a 5º) e do EJA - 1º seguimento.

A proposta curricular de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS<sup>2</sup>) surge com o intuito de conduzir o ensino e as metodologias utilizadas. A elaboração da proposta está em consonância com a LDB (BRASIL, 1998) e em diálogo com a BNCC (2018), pautada em valores estáticos, éticos e políticos para a efetivação de uma educação integral e humana que favoreça a transformação cidadã dos estudantes surdos. Além disso, pauta-se no Quadro Europeu Comum de

---

<sup>1</sup> Esta é uma perspectiva inversa a do aluno ouvinte de L2, o qual necessita de uma abordagem audiolingual com método audiovisual, no intuito de desenvolver suas habilidades de letramento intercultural.

<sup>2</sup> Embora as siglas PSLS e PL2S sejam sinônimas, continuaremos utilizando a segunda ao longo do trabalho.

Referência (QEER), devido a sua contribuição ao ensino e à avaliação de Língua Portuguesa.

A organização da proposta curricular, feita por Faria-Nascimento *et. al.* (2021), está voltada desde a educação linguística infantil (ELI), dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, até os níveis Médio e Superior, em que o ensino para todas essas modalidades deve ter como base a Libras como língua de instrução e a escrita em Língua Portuguesa como segunda língua, sendo que ambas devem ser envolvidas de forma articulada.

Para que ocorra a aquisição dos conhecimentos em Língua Portuguesa escrita de forma permanente, é necessário haver uma reflexão sobre a utilização e a funcionalidade tanto da Libras como do ensino de Português, pois, por meio da análise contrastiva de suas estruturas é que será propiciado aos alunos surdos uma maior percepção dos aspectos estruturais e semânticos das duas línguas, para que tenham melhor entendimento das regras do Português escrito.

O objetivo do currículo voltado para o ensino de Português escrito para estudantes surdos não é de resumir os conteúdos, mas assegurar o acesso aos conhecimentos de Português de toda a educação básica, igualmente aos alunos ouvintes. Ao longo do percurso de aprendizagem, esses alunos vão adquirindo as competências exigidas em Língua Portuguesa, sendo que cada vez mais desenvolvem a habilidade da escrita de forma permanente.

Como reforça o Faria-Nascimento *et. Al* (2021, p. 33), a cada etapa a produção de textos avança para textos mais longos e mais complexos, uma vez que a escrita começa com os pequenos rabiscos, salta para a cópia de letras e palavras, passa pelo preenchimento de lacunas, alcança a produção de frases até chegar à produção de textos argumentativos. Inicialmente, isto é feito com mais auxílio do professor, mas, à medida que o aprendiz pratica e desenvolve essa escrita, ele vai adquirindo mais autonomia.

Ainda segundo Faria-Nascimento *et. Al* (2021), a proposta curricular para o ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (PSLS) deve seguir com o objetivo de ajudar os professores de Português da Educação Básica a criarem mecanismos de ensino e, conseqüentemente, de avaliação, que respeitem as especificidades, a cultura, a identidade e a língua dessas pessoas, contribuindo para que tenham uma maior consciência do que deve ser ensinado. Porém, tudo isso só será possível se o professor, no planejamento, atentar ao que é

necessário ao processo de ensino e aprendizagem, observando as potencialidades dos estudantes.

Assim, essa proposta curricular marca um novo tempo na educação bilíngue dos surdos brasileiros: um tempo de avanços, de conquistas, de direitos respeitados, de aquisição natural da Libras e do aprendizado adequado do Português escrito. É um novo tempo que exige, para a educação de surdos, um profissional bilíngue, proficiente em Libras e em português escrito (FARIA-NASCIMENTO *et. al.*, 2021, p. 35).

Tais ajustes, conforme a proposta, resumem-se da seguinte forma:

Quadro – Características da Proposta Curricular para o ensino PSLS

<b>Bilíngue</b>	Porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito.
<b>Visual</b>	Porque respeita a visualidade dos surdos.
<b>Funcional</b>	Porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita.
<b>Contextualizada</b>	Porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados.
<b>Autêntica</b>	Porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criado artificialmente para as aulas de português.
<b>Intercultural</b>	Porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro.
<b>Dialógica</b>	Porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito.
<b>Multissemiótica</b>	Porque inclui diversas representações linguísticas e para linguística por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais.
<b>Contrastiva</b>	Semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português.

Fonte: Nascimento *et. al.* (2021, p. 23).

Além disso, essa proposta, baseada nas concepções de linguagem como reflexo do pensamento, código e interação como orientam Geraldini (1987) e Travaglia (2000) – citados por Nascimento *et. al.* (2021) –, visa desenvolver, nos alunos surdos, as competências linguística, textuais, pragmáticas, sociolinguísticas, estratégicas e culturais, por meio de uma semiotização da leitura e da escrita, o que implica a assimilação de textos imagéticos, sinalizados escritos, e seus respectivos contextos, na construção de significados.

Nessa perspectiva, cada etapa da educação básica passa a corresponder a determinado nível de proficiência. Nesse caso, aos anos finais do Ensino Fundamental corresponde o “aprendiz básico”, etapa concernente aos estudantes com idades entre 11 e 14 anos.

À vista de tudo isso, observa-se que a Proposta Curricular PSLS visa não apenas o ensino e aprendizado da L2, como também o letramento do sujeito surdo em Língua Portuguesa, de modo a contemplar no projeto os conteúdos apresentados aos ouvintes, a fim de assegurar, além de equiparar, o acesso aos conteúdos de Português de toda a educação básica.

### 2.3 COMO OS TÉORICOS CONCEBEM A AVALIAÇÃO

A avaliação é um componente do processo ensino e aprendizagem, sendo um procedimento de suma importância para o desenvolvimento dos trabalhos escolares. Porém, esse instrumento vem assumindo conceitos diferentes ao longo do tempo, causando conflitos em relação ao seu significado para a prática de ensino. Com base nessa problemática, desenvolve-se esta seção, que aborda os diferentes conceitos de avaliação em âmbito educacional. Segundo Kraemer (2005):

Avaliar vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos. (KRAEMER, 2005, p. 3)

A avaliação, desde sua origem, traz a importância de não apenas medir a capacidade de uma pessoa, mas de examinar a qualidade do que é apresentado ao longo do ato avaliativo, considerando que os resultados apenas em números não mostram a real aprendizagem de um aluno. Porém, o que se vê é uma avaliação cuja preocupação se centraliza apenas na soma do que é apresentado ao final de um processo de ensino.

Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da educação (LDB), reforça que a avaliação é um procedimento que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a verificação do rendimento escolar de forma contínua e cumulativa, valorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e eventuais resultados ao longo do período.

De acordo com Kraemer (2005), existem três funções de avaliação: diagnósticas, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica é a primeira abordagem, a que proporciona a aquisição de informações sobre a capacidade adquiridas pelo

aluno. Antes de iniciar um novo processo de ensino-aprendizagem, ela averigua a posição em que se encontram o aluno frente ao que já tem de conhecimentos anteriores.

Em se tratando da avaliação formativa, a autora mostra que é a segunda fase da avaliação, onde o professor diariamente vai observar o que o aluno aprendeu em relação aos objetivos traçados em seu plano de aula. Essa forma de avaliar ajuda o aluno a identificar seus erros e acertos, além de indicar, ao professor as deficiências de sua prática de ensino, mostrando caminhos e modificações que são necessárias para o aperfeiçoamento de seu trabalho didático. Assim, a avaliação formativa indica também a posição do aluno diante dos conhecimentos presentes, no sentido de reconhecer as dificuldades visando criar meios de solucioná-las.

Por fim, a terceira fase da avaliação, a somativa, a qual afere os resultados para verificar o desenvolvimento do aluno ao final de uma unidade de aprendizagem. Nessa fase avaliativa, é feito um balanço final.

Como se pode ver, o ato de avaliar, proposto por Kraemer, segue etapas que conduzem à criação de metodologias passíveis de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A intenção é melhorar a prática de ensino dos professores.

Sob perspectiva similar, Libâneo (2006) também propõe três fases de avaliação, as quais correspondem a três tarefas, presentes em vários momentos do processo de ensino aprendizagem, a saber: a verificação, que tem como finalidade coletar os dados sobre o rendimento dos alunos através de provas, exercícios, tarefas, além de meios de apoio, como observação de desempenho, entrevistas, entre outros; a qualificação, fase em que são comprovados os resultados atingidos, com atribuição de conceitos e notas, a depender de cada situação; e a apreciação qualitativa, quando ocorre realmente a aferição dos resultados finais, conforme os padrões de qualidade definidos nos objetivos traçados.

Assim, o professor, ao realizar a avaliação dos alunos, deve primeiramente organizar, de modo sistemático, o que pretende alcançar, avaliando não só as competências dos alunos, mas também sua metodologia de ensino, por meio, da verificação, qualificação e apreciação qualitativa da aprendizagem, de modo a colher resultados satisfatórios.

Além das três tarefas de avaliação, Libâneo (2006), como Kraemer (2005), defende a avaliação diagnóstica, a qual contribui para o bom andamento educacional,

por se tratar de um meio que ajuda a definir o que será mais apropriado ao aluno, bem como as estratégias que sanarão os obstáculos que, porventura, surjam ao longo do processo.

O diagnóstico caracteriza-se por investigar a situação de todos os acontecimentos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em períodos anteriores, e fornecer elementos capazes de aferir o que e como aprenderam. Essa fase tem por objetivo identificar o momento em que os conhecimentos se manifestam, além das dificuldades apresentadas.

Em vista disso, Oliveira, Aparecida e Souza (2008) defendem que, no trabalho docente, a avaliação é um instrumento constante. Seu objetivo é a observação da aprendizagem do aluno, verificando se eles aprenderam ou não. Também é refletir sobre sua prática pedagógica, buscando o aperfeiçoamento da aprendizagem do aluno e de seu trabalho, a fim de favorecer mudanças significativas no espaço escolar.

Dessa maneira, a avaliação diagnóstica é de fundamental importância, por ser o meio de identificar as primeiras informações de aprendizagem dos alunos. É ela que dá suporte ao trabalho docente, direcionamento aos conteúdos que serão desenvolvidos e às habilidades que devem ser adquiridas pelos discentes ao longo do período letivo. Olhando nessa perspectiva, pode-se dizer que Kraemer (2005) foi muito feliz ao colocar o diagnóstico como primeira etapa do procedimento avaliativo, ao contrário de Libâneo, que deixou essa tarefa à parte.

Kraemer (2005) e Libâneo (2006), embora classifiquem a avaliação de modo diferente, concebem-na como um procedimento capaz não só de mensurar o desenvolvimento do aluno como também veem, nesse processo, um mecanismo de verificação do próprio fazer pedagógico. Na dimensão docente, a avaliação é um momento importante em sua prática, pois é a forma que ele orienta seu trabalho, observando se os objetivos foram alcançados em relação à aprendizagem dos alunos.

À vista disso, a avaliação é concebida como um processo dinâmico, que pode ser modificado, de acordo com a necessidade de cada momento vivenciado. Avaliar não é somente atribuir notas para determinar o avanço ou a retenção de um aluno em definidas áreas de conhecimento de forma obrigatória.

A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxiliam o professor a tomar decisões sobre seu trabalho. Os dados relevantes se referem às várias manifestações das situações didáticas, nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir os objetivos do ensino. A apreciação qualitativa desses dados, através

da análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas etc., permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito em seguida (LIBÂNEO, 2006. p. 194).

Seguindo o pensamento de Libâneo (2006), a avaliação é o momento em que o professor identifica e seleciona as informações importantes para o prosseguimento da prática de ensino. Ele observa as ações feitas pelos alunos na hora da realização das atividades, das provas, a fim de aferir o seu desempenho em todos os momentos diários na sala de aula, verificando e qualificando os resultados obtidos, no tocante aos objetivos pedagógicos, para assim tomar as decisões necessárias que envolverão as atividades seguintes.

Da mesma forma, Kraemer (2005) define a avaliação como sendo uma operação que descreve e informa os espaços em que é empregada, já que é formativa na sua intencionalidade e autônoma quanto à classificação. De âmbito mais amplo e com um conteúdo rico, a avaliação é uma operação imprescindível em qualquer sistema escolar. Como é indispensável, a avaliação deve estar presente em todos os momentos de ensino e aprendizagem, dando suporte a todas as ações realizadas pelo professor e pelos alunos, de modo a construir conceitos passíveis de equalizar os conhecimentos, independente de classificação ou atribuição de valor ao produto final.

Em outras palavras, como salienta Hoffmann (2008), a avaliação é uma ação abrangente que atinge todo o cotidiano pedagógico, influenciando o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos que se envolvem na prática educativa, já que a avaliação abarca ideias de todos de forma energética e dinâmica.

A avaliação é, pois, um instrumento que se relaciona ao fazer pedagógico, quando seu objetivo é construir uma educação voltada a uma aprendizagem de qualidade, de modo que todos sejam beneficiados com resultados satisfatórios. Dito desta forma, avaliação não é apenas classificar ou quantificar a capacidade dos alunos, excluindo-os do processo educativo, pois ela se manifesta como aprendizagem significativa – para alunos e professores –, resultado da sintonia entre proposta pedagógica e planejamento.

Portanto, nota-se, nas ideias de Kraemer (2005), Libâneo (2006) e Hoffmann (2008), uma confluência em relação à finalidade, pois a aprendizagem qualitativa e a avaliação – como revisão constante da metodologia empregada no processo de ensino e aprendizagem – são pontos centrais nas preocupações desses pesquisadores.

## 2.4 A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO OS PCNs

A avaliação é um instrumento que está presente em várias situações da vida em sociedade. Mesmo de forma despercebida, ela faz parte do senso comum, sendo utilizada muitas vezes durante o ato comunicativo, direcionando e identificando problemas rotineiros. Porém, a avaliação utilizada nas instituições de ensino é diferente, por se tratar de um ato que precisa ser organizado e sistematizado para que se possa alcançar resultados definidos dentro da proposta pedagógica de ensino e aprendizagem.

Com base na importância da organização e sistematização da avaliação, desenvolveu-se esta seção, que aborda sobre a avaliação em Língua Portuguesa, especificamente no ensino fundamental, por meio de teóricos que pesquisam sobre a avaliação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Assim, para entender como ocorre a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, é importante compreender como ela funciona, já que, por meio dela, os falantes aprimoram sua comunicação e desenvolvem sua capacidade linguístico-discursiva, de modo a tornarem-se pessoas críticas e ativas, capazes de utilizar os diversos tipos textuais existentes na sociedade. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor seja o mediador da aprendizagem, envolvendo os alunos na busca desses conhecimentos, como defende Duarte (2008):

Cabe, então, ao professor propor atividades com diferentes gêneros textuais, pois, por meio do trabalho com diferentes textos, os educandos podem exercer uma ação linguística sobre a realidade, ampliando, com isso, a sua capacidade individual, assim como o conhecimento da própria língua. Assim, as atividades de leitura, escuta, escrita e fala devem ter como objetivo desenvolver no educando as habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, assim como conscientizar para a importância de produzir e defender as suas ideias em textos com enunciados reais (DUARTE, 2008, p. 2).

O professor deve, então, possibilitar a compreensão da realidade social por meio do ensino da Língua Portuguesa, utilizando vários gêneros textuais, com o objetivo de fazer com que o aluno adquira informações que o ajudem a refletir sobre as manifestações discursivas presentes na sociedade, tendo em vista sua própria língua e cultura. Porém, é preciso que as práticas de ensino sejam desenvolvidas de forma crítica, inovadora e organizada, para que os alunos sejam livres e capazes de

produzir a linguagem coerente com o uso da norma culta e com a realidade vivenciada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), também faz a defesa de que o ensino de língua portuguesa deve partir das práticas da linguagem vivenciadas pelos estudantes, bem como, dos conhecimentos dos diferentes gêneros textuais aprendidos ao longo de sua vida, para assim desenvolver suas habilidades e conhecimentos de acordo com sua realidade. Em relação aos alunos surdos a BNCC, defende a necessidade de discussões que estejam relacionadas ao respeito e às particularidades da sua língua, que é a Libras, para assim utilizá-la nos espaços escolares.

Desse modo tanto os PCNs (1998) quanto a BNCC (2018), defendem um ensino voltado para a valorização e o respeito à cultura e linguagem dos estudantes em geral, sendo para os alunos surdos, esses procedimentos de fundamental importância para o desenvolvimento de sua aprendizagem, de maneira significativa.

Na avaliação da aprendizagem em língua portuguesa, os docentes devem ter como base o que estão orientando os PCNs e a BNCC, para proceder de forma coerente com as necessidades de aprendizagens dos estudantes.

Sendo a avaliação em Língua Portuguesa dialógica, por envolver tanto o professor quanto os alunos, os quais precisam estar em interação ativa e constante na troca de conhecimentos e informações que contribuam com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse processo, o professor não deve ser visto como o único detentor de conhecimento, de forma autoritária, pois ele deve agir democraticamente, de forma crítica, e servir de apoio para o desenvolvimento do aluno, o qual é capaz de aprender e agir sobre a sociedade

Amaral *et al.* (2012) defendem que o ensino da linguagem não pode ser mecânico e ultrapassado, sendo necessário que o professor proponha aos alunos um ensino voltado para a importância do saber falar e escrever de maneira culta, porém, deve-se respeitar e considerar as especificidades de cada pessoa transformando-os em seres capazes de identificar as várias formas de linguagem, sabendo como utilizá-las em momentos adequados.

Sendo assim, a avaliação da Língua Portuguesa também deve considerar as diferentes características de aprendizagem dos alunos, as normas gramaticais e a liberdade de expressão de cada um, visto que cada pessoa tem seu modo de comunicar-se adequadamente, dependendo de cada situação. Para isso, a gramática

não deve ser utilizada com o sentido tradicional de que apenas serve para ensinar a escrita e a leitura corretamente, mas também para reforçar o conhecimento de sua realidade cultural e linguística.

Na disciplina de Língua Portuguesa, nos finais do ensino fundamental, a avaliação deve seguir alguns critérios contidos no PCNs (BRASIL, 1998), a partir da necessidade de considerar os indicadores precisos que sirvam na identificação dos fatos e da aprendizagem. No entanto, é importante compreender que o progresso tanto pode estar relacionado a um critério específico como se manifestar de várias maneiras em diferentes alunos, de modo que uma atitude para alguns pode representar avanços, para outros tende a tornar-se um verdadeiro fracasso. Daí a importância da identificação precisa de indicadores, em conjunto com as ações que envolvem o ato avaliativo do ensino aprendizagem, bem como, dos objetivos que devem ser definidos para que sejam alcançados os resultados esperados pelos professores em relação aos alunos. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), ainda:

Os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender. Os critérios não podem, de forma alguma, ser tomados como objetivos, pois isso representaria injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, a não garantia da conquista das aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 1998, p. 94).

Desta forma, conforme o documento, os critérios e os objetivos não devem ser vistos com a mesma finalidade, pois os critérios estão relacionados ao que é essencial para o aluno aprender, e os objetivos devem ser organizados com os fins de analisar o que é concebível para o aluno adquirir no período letivo. Não se deve, assim, conceituá-los da mesma forma, pois essa atitude representa fracasso na aprendizagem e na oferta de ensino com qualidade.

Portanto, os PCNs (1998) de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (2018) e autores como Amaral *et al.* (2012) e Duarte (2008) reforçam que o ensino em língua portuguesa e avaliação deve propiciar aos alunos meios para que desenvolvam suas habilidades de maneira coerente com suas especificidades e necessidades.

### 3 METODOLOGIA

O trabalho consiste em um estudo de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa que permite o levantamento de dados sobre avaliação da Língua Portuguesa para alunos com surdez no ensino regular. Segundo Pizzani *et al.* (2012), a pesquisa bibliográfica é compreendida como uma revisão de literatura que abrange as teorias que direcionam os trabalhos científicos, conhecidos como levantamento bibliográfico, que podem ser extraídos das bases de dados, de artigos, de revistas, de livros, de periódicos e de outras fontes.

Utilizando o pensamento de Kripka *et al.* (2015), as características da abordagem qualitativa envolvem a busca da compreensão dos acontecimentos em seus espaços sociais, nos quais os resultados pesquisados podem ser adquiridos ou analisados em várias vertentes, de acordo com o que se pretende atingir. Ainda de acordo com Kripka *et al.* (2015):

Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (KRIPKA *et al.*, 2015, p. 3.).

Desse modo, baseando-se no tipo de pesquisa bibliográfica e na abordagem qualitativa, delineou-se as etapas do estudo: elaboração da pergunta norteadora; pesquisa e seleção de artigos; análise dos textos levantados; e discussão dos resultados. A pergunta norteadora da pesquisa foi: “Quais são os desafios da avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos no âmbito dos anos finais do ensino fundamental?”

O método de análise utilizado foi análise de conteúdo de Bardin (2006), que possibilita exploração de dados qualitativos de forma sucinta, através das etapas de pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados. Mozzato (2011), ao utilizar a teoria de Bardin (2006), reforça que a pré-análise é o momento em que se ordena todos os objetos de estudo a ser analisados de forma organizada em quatro etapas como: leitura flutuante que é o momento de conhecer os textos selecionados, o segundo momento é onde se escolhe todos os textos a serem realmente analisados, no terceiro momento será formulada as hipóteses e objetivos a serem alcançados e

por último é feita a referenciação e indicadores através de recortes dos textos dentro das categorias de estudo analisados.

Para este estudo, foram rastreados 56 artigos, na base de dados da Scielo (*Scientific Electronic Library*), nos periódicos da CAPES e no Google Acadêmico. No entanto, na triagem, descartaram-se 17 trabalhos, os quais não contemplavam a proposta da pesquisa, e outros 10, por estarem replicados ou abordando outros temas. Por fim, restaram 29 estudos que tratavam do ensino em língua portuguesa para alunos surdos, no qual, desse total foi escolhido apenas três para inferir os desafios que envolvem o processo avaliativo para estudantes surdos como:

1. “A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos”, de Neiva Albres (2012);
2. “Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações”, de Sueli Fernandes (2013); e
3. “Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo, experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco”, de Soraya Silva (2015).

Como esses estudos não tratam especificamente dos desafios que é o processo avaliativo de Língua portuguesa para surdos, buscou-se, a partir da resposta – experiências, dicas e/ou instrumento de avaliação – inferir qual seria o problema (dificuldade a ser enfrentada na etapa avaliativa), na perspectiva dos autores em tela, uma vez que, na fundamentação, já se discutiu o contexto em que ocorre o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Vale dizer que, nesse levantamento, notou-se que existem poucos estudos que abordam a avaliação de surdos. Encontraram-se, na realidade, trabalhos voltados para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa com a defesa de uma educação bilíngue e a preocupação centrada apenas na inclusão. Assim como se pôde observar em alguns artigos, houve publicações centradas na avaliação da aprendizagem que abrangem os diversos aspectos no âmbito educacional, centrando-se nos estudantes em geral.

Também foram encontrados os artigos com temas que englobam as metodologias e adaptações de ensino. Alguns estudos tratam da importância desses instrumentos para o desenvolvimento da avaliação e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## 4 OS DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESAS PARA SURDOS

O presente capítulo traz a análise dos dados e discussão dos dados, no qual, no primeiro momento tem-se três artigos que abordam a avaliação da aprendizagem dos alunos surdos em escolas de ensino regular, como: O primeiro é “A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos”, (ALBRES, 2012). O segundo artigo é intitulado como “Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações”, Sueli Fernandes (2013) e o terceiro “Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo, experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco De Silva (2015).

No segundo momento, na discussão dos dados tem-se os desafios da avaliação do ponto de vista do professor, do aluno e das adequações dos instrumentos de avaliação.

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS

Para este estudo, trabalhamos com o pressuposto de que o objetivo de cada artigo, ao expor dicas e experiências ou analisar um instrumento, é justamente responder ao(s) desafio(s) concernente(s) à avaliação dos surdos na disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, apresentaremos cada um em particular, de modo a evidenciar o problema sobre o qual cada autora trabalha.

Em “A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos”, Neiva Albres (2012) propõe-se a analisar a construção de um teste, a fim de fazer o levantamento dos objetivos, critérios e instrumentos para a avaliação de PL2S. O teste destinado a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental foi produzido por professores que passaram por uma formação continuada baseada no “ensino comunicativo de língua estrangeira” e passaram a adotar livros e português para estrangeiro como “Nova Avenida Brasil 1” (LIMA; ROHRMAN *et al.*, 2008 *apud* ALBRES, 2012) e “Tudo bem? – Português para uma nova geração 1” (PONCE, 2008 *apud* ALBRES, 2012), mediante as devidas adaptações para os surdos. Com base na Linguística Aplicada, Albres (2012) estabelece que o trabalho com leitura e escrita precisa contemplar: leitura e compreensão, vocabulário da unidade, gramática do português e produção escrita em português. Nessa perspectiva, além do conteúdo a ser contemplado na avaliação, a autora ressalta a importância da aparência gráfica

do teste (disposição estrutural das partes), além da construção do enunciado das questões, visto que os alunos precisam ter autonomia para ler e responder a avaliação sozinhos.

Assim no tocante a análise do teste, Albres (2012) comenta:

A prova apresenta questões objetivas de múltipla escolha, de preencher e de produção escrita. Nas questões dessa prova, observou-se a presença da avaliação por meio de textos que procuram abranger os conhecimentos de compreensão geral, informações específicas, vocabulário e gramática, que exigem do aluno o emprego de estratégias de leitura de *skimming* e de *scanning*, análise textual e a exploração de elementos visuais de figuras que acompanham os textos. [...]Esta prova aborda vocabulário (inclui os termos trabalhados na unidade) e sistematização da gramática (para que se possa usar a nova língua). Traz textos para compreensão da escrita. Todavia, não apresentou nenhuma questão que levassem à reflexão e discussão de diferenças interculturais ou de análise contrastiva entre Libras e português. Há uma regularidade no formato da prova e os conteúdos foram de fato aplicados e praticados em aula, não se mantiveram a nível meramente teórico (ALBRES, 2012, p. 10-11).

Assim, a partir dessa análise Albres (2012, p. 11) conclui que “os professores que têm a oportunidade de refletir sobre o ensino-aprendizagem de português como segunda língua, [...] podem dispor de recursos interessantes no processo avaliativo, viabilizando [...] uma avaliação objetiva com critérios bem definidos”.

À vista disso, observa-se a preocupação da autora com a possível dificuldade dos professores de sair da zona de L1, ensino de português como língua materna e posicionarem-se na zona da L2, ensino de Língua Portuguesa para não nativos, com metodologia de língua estrangeira.

No artigo “Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações”, Sueli Fernandes (2013) tem o intuito de discutir a avaliação das produções dos surdos, não do ponto de vista didático-pedagógico, tratando a avaliação como recurso no processo de ensino e aprendizado. O debate posto pela autora inscreve-se no campo das políticas linguísticas e educacionais.

O trabalho de Fernandes (2013) discute as reivindicações do surdo em torno do seu direito à Língua de Sinais e, conseqüente necessidade de implantação do bilinguismo escolar no intuito de que seja permitido ao surdo, no seu processo de escolarização, acesso as duas línguas, a Libras como L1 e o português escrito como L2. Nessa perspectiva, a autora coloca em tela “a escassez de profissionais bilíngües para suprir a demanda de alunos surdos matriculados no sistema de ensino” (p. 3) e o preconceito que paira sobre os professores que têm uma visão distorcida da surdez

e do surdo. Em vista disso, o português para surdos é apresentado em comparação com o português para estrangeiros. A pesquisadora traz excertos de textos de pessoas de outras nacionalidades que precisam se comunicar na modalidade escrita da Língua Portuguesa, a fim de demonstrar que a dificuldades dos surdos com o idioma nacional é algo natural, quando se considera que seu percurso de aprendizado é similar ao de outros aprendizes não nativos.

Portanto, 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 que aqueles utilizados para falantes do português como língua materna (FERNANDES, 2013, p. 11).

Dessa forma, a autora (op. cit., p. 9-10) explica as razões pelas quais os textos dos surdos são tão peculiares quando comparados aos dos ouvintes.

A **primeira razão** envolve a crença que **a língua de sinais mobiliza as hipóteses na escritura do português pelos surdos** e se reflete em seus textos. Ou seja, de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, ou à língua materna de estrangeiros aprendizes do português, a língua de sinais organiza a lógica das ideias dos surdos e se reflete nos textos produzidos pelos alunos. [...] **a segunda razão** que, para nós, justifica o fracasso dos alunos surdos na apropriação da leitura e escrita: **a inadequação metodológica da escola**. Essa constatação é transparente: as experiências não significativas com a língua portuguesa na escola, desenvolvidas por métodos de ensino inapropriados, que ignoraram a sua condição de aprendiz de segunda língua, não permitiram aos surdos se apropriar da escrita de forma efetiva e significativa, nos últimos cinquenta anos (FERNANDES, 2013, p. 9-10).

A partir dessas duas razões e das questões discutidas ao longo do trabalho, nota-se que o desafio vislumbrado por Sueli Fernandes emerge das crenças equivocadas que grande parte, pode-se dizer, dos docentes vem nutrindo em relação às produções escritas dos surdos, o que, por consequência traduz a visão destes no tocante à Língua de Sinais ao próprio indivíduo surdo. Nessa medida, a pesquisadora tenta esclarecer que a necessidade desse público de ser letrado, não alfabetizado, em uma segunda língua como acontece com estrangeiros não nativos do português.

A dissertação de Soraya Silva (2015), “Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo, experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco” tem como objetivo: analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para avaliar as produções escritas dos alunos surdos. Para isso, a pesquisadora lançou mão de entrevistas com três professores,

os quais relataram conhecer a estrutura da Libras. Dentre eles, dois disseram aplicar uma avaliação diferenciada, utilizando principalmente recursos visuais. Sobre os parâmetros implementados no processo avaliativo, o discurso dos docentes parece estar em consonância com os teóricos da área, quando afirmam que privilegiam o conteúdo em detrimento da forma. Além disso, a pesquisadora constatou o seguinte:

Em conversa informal após entrevista, foi comentado pelos professores que, o que mais preocupa é o fato de não saberem até onde o aluno entendeu o conteúdo, o tempo limite para a realização das atividades e provas, e não poderem ofertar a mesma atenção aos ouvintes e surdos, e se sentem despreparados para avaliar as atividades em português do surdo. Os professores demonstram uma preocupação com os métodos de avaliação, como se a avaliação fosse um momento distinto, e não parte do processo de aprendizagem. Além disso, muitas vezes, os instrumentos utilizados não são adequados para a avaliação de determinadas aprendizagens (SILVA, 2015, p. 74).

Além disso, Silva (2015) analisou as produções escritas de alunos ouvintes e surdos corrigidas pelos docentes entrevistados, a fim de verificar se eram aplicadas estratégias de correção diferenciada, o que não se confirmou. Em vista disso, serão listados alguns aspectos identificados pela autora, a partir da análise dos textos, a saber:

- a) As atividades foram elaboradas da mesma forma para alunos surdos e ouvintes, sem adaptações;
- b) O método de ensino foi a exposição oral, com suporte da lousa e do pincel;
- c) O tipo de avaliação utilizado, somativa;
- d) A correção do texto é igual para surdos e ouvintes, e ocorre sem devolutivas;
- e) Ausência de critérios para a atividade de reescrita do texto, dentre outros.

Desse modo, a autora, ao final, tece algumas considerações sobre a necessidade de o professor ouvinte ser proficiente em língua de língua; adotar-se a avaliação formativa em detrimento da somativa; valorizar, nas produções textuais, o conteúdo ao invés da forma, além de “oferecer aos professores cursos de capacitação e de formação continuada na área da surdez para que o professor possa de fato ensinar português como L2 e transferir seus conhecimentos teóricos para sua prática na sala de aula com segurança e efetividade” (SILVA, 2015, p. 100).

Em vista disso, percebe-se nesse trabalho uma preocupação prática em relação ao que anda ocorrendo no processo avaliativo propriamente dito. Para Soraya Silva, o desafio está na mudança da prática docente no tocante mesmo à concepção que se tem de avaliação e ao processo de ensino de PL2S. Nessa medida, a autora assinala a necessidade de capacitação e formação continuada.

## 4.2 DISCUSSÃO DOS DADOS

Por ser a Língua Portuguesa uma área de conhecimento que dá base para a aquisição da língua materna no Brasil, ela se torna desafiadora, principalmente quando se trata dos instrumentos avaliativos de alunos surdos que requerem um olhar diferenciado, não no sentido de exclusão dos conhecimentos, mas sim de criar mecanismos de ensino que respeitem sua cultura e linguagem. Assim surge a discussão do presente trabalho de pesquisa, que está relacionada aos desafios identificados do ponto de vista do professor de Língua Portuguesa, do aluno surdo e das adequações pedagógicas da avaliação.

Nesse sentido, apesar de distintos, observou-se que os três trabalhos analisados se fundamentam na proposta de educação bilíngue que toma forma a partir da “Proposta curricular para ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos”. Esse projeto orienta um processo de letramento visual para o sujeito em tela, por meio do português escrito e da Língua de Sinais. Nesse sentido, os desafios que se impõem começam a partir de um olhar diferenciado em relação aos textos escritos dos surdos, pois uma visão diferente dessas produções, certamente, demandará tanto um reajuste no processo avaliativo como também na dinâmica metodológica aplicada durante as aulas.

Do ponto de vista do professor de Língua Portuguesa, um dos maiores desafios diz respeito à falta de conhecimentos deste em relação à cultura surda e à Libras. Nesse aspecto, os três artigos (ALBRES, 2012; FERNANDES, 2013; SILVA 2015), sob pontos de vistas diferentes, deixam claro a necessidade de formação docente.

Assim, qualquer formação, principalmente do campo da licenciatura, deve permitir que o futuro profissional tenha acesso às inúmeras facetas da área escolhida para atuar. No caso do curso de Letras Português não é diferente, pois, se o profissional não tem acesso aos conhecimentos além do âmbito tecnicista, ele fica

limitado a uma realidade que existe apenas no papel e não há como o profissional ser capacitado para atuar no mundo real, onde aqueles que serão ensinados têm costumes, crenças e diversos outros aspectos culturais, assim como os alunos surdos.

Para o professor que tem em sala de aula discentes surdos e ouvintes, sua prática de ensino deve estar voltada para atendê-los de forma igualitária com planejamentos que englobem L1 e L2. Desse modo, pensar em uma avaliação coerente com as necessidades dos alunos representa, para esse profissional, a busca de novos caminhos pedagógicos, por meio de investimentos em capacitações que lhe forneçam sustentação teórica e prática, de forma a alinharem-se à cultura surda, à Língua Brasileira de Sinais e à Língua Portuguesa na modalidade escrita, oferecendo um ensino pautado na equalização da aprendizagem.

Desta maneira, fica evidente que a formação deve proporcionar oportunidades, para que esses profissionais possam ter acesso ao acervo de informações e conhecimentos necessários a sua atuação como docente e sua aplicação na vida das pessoas surdas. Além disso, precisam estar sempre atentos para investirem não só na sua formação inicial, mas também continuada, de modo que possam ter propriedade para oferecer um ensino de qualidade, respeitando e levando em consideração principalmente a cultura do aluno surdo, o que é possível por meio de cursos e especializações, bem como o contato direto com sua realidade, de modo que seja capaz de identificar e reconhecer suas subjetividades.

Outro desafio para os professores diz respeito ao desenvolvimento e à aplicação de metodologias capazes de ensinar a LP como L2. As metodologias de ensino são criadas por profissionais da área, com o objetivo de facilitar e tornar o aprendizado uma ação prazerosa e instigante para os seus alunos.

No caso do ensino da Língua Portuguesa, é necessário que se mantenha priorizada a opção de oferecê-la ao aluno surdo como uma segunda língua, e não como a primeira. Essa talvez seja a maior preocupação considerada por Albres (2012), Fernandes (2013) e Silva (2015), pois, quando os surdos são ensinados e avaliados de maneira coerente, estão sendo tratados com respeito e igualdade. Dessa forma, não se pode esquecer que eles são pessoas com capacidades e habilidades que precisam ser valorizadas. Eles têm a liberdade de usar sua língua materna, para obter os conhecimentos importantes ao seu crescimento pessoal e desenvolvimento cognitivo. Por isso, no processo de ensino e, por consequência, no de avaliação, a identificação pelo professor das etapas de interlíngua é indispensável. Em cada uma

dessas fases, o aluno surdo está tentando organizar suas ideias e conhecimentos adquiridos na língua alvo, o que transparece, de forma diferente, na escrita de seus textos em português.

Nesse sentido, é importante observar que a visão equivocada do professor, no tocante às fases de interlíngua, demonstra crenças, muitas vezes preconceituosas (FERNANDES, 2013). Este é, então, outro ponto desafiador da educação de surdos. Isso porque, na atuação pedagógica, muitos profissionais ainda carregam mitos, como o de que um aluno surdo não tem a capacidade de aprender tanto quanto um aluno não surdo, ou que esse aprendizado tem que ser realizado de maneira complexa e que somente aqueles que ouvem e interagem por meio da fala é que são aptos a ter acesso aos conhecimentos exigidos dentro da proposta curricular de ensino.

Na perspectiva do aluno surdo, os desafios do processo de aprendizagem estão intimamente ligados à prática de ensino utilizada pelos professores, que, infelizmente, devido a uma formação defasada, levam a diversos prejuízos para esses alunos em termos de direitos de aquisição de conhecimentos e metodologia avaliativas.

Sabe-se que toda forma de aprendizagem deve ser uma via de mão dupla, onde existem entre os que estão ensinando para os que estão sendo ensinados os famosos *feedbacks*, que fazem com que as dúvidas sejam identificadas e sanadas e o aprendizado do aluno seja assim efetivado. Dessa forma, as avaliações deveriam dar aos alunos devolutivas consistentes, como assinala Silva (2015). Assim, mesmo que o professor não consiga comunicar-se como aluno por meio da Libras, ele deve lançar mão dos intérpretes para lhe auxiliar nessa empreitada, o que não significa tornar este professor do aluno surdo.

Dentro do contexto das adequações de avaliação, os desafios estão relacionados principalmente ao fato de entender, respeitar e valorizar as subjetividades dos alunos, sendo que, ao mesmo tempo, também é necessário aniquilar todo e qualquer preconceito, crenças ultrapassadas ou subestimação desses alunos. Sabe-se que o aluno necessita de recursos atualizados, materiais eficazes e metodologias úteis para um ensino de qualidade, como Albres (2012) bem assinalou.

Sabendo, assim, quais são os desafios no processo de ensino de alunos surdos, faz-se necessário pensá-los dentro do processo de avaliação. Isso porque todas as dificuldades vivenciadas pelo aluno no dia a dia nas aulas de LP virão à tona durante o processo avaliativo, principalmente quando se tratar de uma avaliação

qualitativa. Avaliar não significa apenas formar um conceito baseado em números, mas sim considerar uma aprendizagem que tenha significado para todos os envolvidos na prática educativa, com atitudes conscientes de acordo com a realidade de cada um.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa sobre os desafios da avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos, possibilita o entendimento que a avaliação é uma ferramenta fundamental para garantir o ensino e aprendizagem de forma qualitativa e significativa no meio educacional. Porém muitos são os desafios que envolvem a avaliação em Língua Portuguesa para esse público, visto que a Libras é uma língua ainda que muitos profissionais da educação não sabem utilizá-la.

Como objetivo geral decidimos investigar os desafios que envolvem a avaliação da Língua Portuguesa para alunos surdos na etapa do ensino fundamental II. Para alcançar um maior resultado definiram-se três objetivos específicos, que foram parcialmente respondidos. O primeiro objetivo é compreender a importância da Libras no processo de avaliação escrita para alunos surdos, onde mostra que a Libras deve ser utilizada como o meio deles adquirirem a aprendizagem e também de serem avaliados de forma adequada as suas características culturais e linguísticas, sendo o processo de interlíngua de fundamental para que os alunos consigam desenvolver suas habilidades e capacidades cognitivas.

O segundo objetivo é identificar os entraves do processo avaliativo da Língua Portuguesa para alunos surdos, onde os resultados reforçam a falta de conhecimento da Libras e a carência de formação para os professores voltadas para o conhecimento de prática pedagógicas que estejam de acordo com as necessidades de aprendizagem desses estudantes. Devido, a falta de preparação os docentes criam uma visão equivocada sobre a forma de aprendizagem desses alunos que acabam por avaliá-los igualmente aos alunos ouvintes.

O terceiro objetivo específico é analisar os Parâmetros curriculares voltados para avaliar o aluno surdo, no qual, como resultado tem-se que avaliação não é apenas um meio de atribuir notas, mas sim de fornecer caminhos que direcione o trabalho docente de maneira organizada e que realmente atenda as expectativas desses alunos, com adaptações avaliativas que incluam a Libras e a Língua Portuguesa escrita como sua segunda língua.

A metodologia utilizada durante a pesquisa se trata do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa e com análise de conteúdo, onde ocorreu durante os meses de julho a setembro do ano de 2021. A seleção dos artigos foi feita de acordo com o tema

desafios da avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos no ensino fundamental II.

Com base nos resultados da pesquisa, verifica-se que a Libras ainda não é considerada por muitos professores como algo necessário para que se possa avaliar e ensinar o aluno surdo, pois a falta da inclusão dessa língua acaba por deixá-los isolados e excluídos do processo educacional, sendo oferecido a esses alunos estratégias que não os ajudam a desenvolver suas habilidades e criatividade, muitas vezes sendo vistos como incapazes de aprender devido à falta de audição e da linguagem oral.

É de suma importância o desenvolvimento de estratégias de avaliação para alunos surdos. Contudo, para que seja considerada como uma forma de identificar os avanços conquistados a cada período da aprendizagem, é necessário ressignificar a metodologia de forma que não haja apenas uma preocupação voltada para o conteúdo. Dessa maneira, como está ressaltado nos conceitos e funções da avaliação, a prática de avaliar é mais do que atribuir um valor; é considerar e valorizar o que é produzido pelo aluno, de forma que eles demonstrem ter adquirido os conhecimentos de forma qualitativa e não quantitativa.

Portanto, com essa pesquisa, intenciona-se incentivar a realização de estudos acerca da avaliação da aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, a fim de fornecer uma maior visibilidade ao assunto, acendendo o interesse da comunidade escolar, principalmente do professor de LP, que precisa adquirir um maior conhecimento sobre a língua brasileira de sinais e da cultura surda.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. A Construção de Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem de Português Por Alunos Surdos. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2012.

AMARAL, Náyra Cristina do; BELINTANI, Renato Nogueira; MORAES, Rosana de; VALENTE, Rita de Cássia; ANTONIO, Fernanda Peres. Desafios da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano X, Número 19, Janeiro de 2012. Periódicos Semestral.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A Importância do Português como Segunda Língua na Formação do Aluno Surdo. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 12-24, jan/jun 2016.

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

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. MEC – 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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**: 1º e 2º ciclos. Brasília: 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; NASCIMENTO, Antônio Joamir Brito do; VIEIRA, Maria Luana Araújo. A Avaliação Do Aluno Surdo Na Escola Regular. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 20-29, set/dez. de 2016.

COSTA, Larissa da; SANTOS, Lara Ferreira dos. Adaptação de Materiais/Recursos na Educação de Surdos: Uma Revisão Bibliográfica. **Comunicações Piracicaba**, v. 25, n. 3, p. 293-320, set.- dez. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DUARTE, Carlos Eduardo. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Como os Professores Estão Praticando a Avaliação na Escola. **Revista Holos**, v. 8, p. 53-67, jan. 2016.

DUARTE, Denise Aparecida Schirlo. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. Universidade Federal do Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), abril, 2008.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: Algumas considerações**. 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).

FERREIRA, Maria Geane de Lima. Avaliação da Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita Para Surdos: Um Desafio Escolar. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 178 – 190, set/dez. de 2016.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que Língua é essa? Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONÇALVES, Ana Gabriela da Cruz; LISBOA, Thainá Trindade; SILVA, Carlos Dyego Batista da; ARAÚJO, Mara Cristina Lopes Silva. Avaliação da Aprendizagem e o Aluno Surdo. **VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente**. SIPD/ Cátedra. Unesco. 2017.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, dezembro, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber. **V Colóquio Internacional Sobre Gestion Universitaria en América del Sul**. Mar del plata; 8,9 e 10 de dezembro de 2005.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colômbia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul-dez 2015

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. (Monografia). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago, 2011.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do; AVELAR, Thaís Fleury. Ensino de Português Para Surdos nas Escolas Públicas Inclusivas de Goiás. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belém; PEREIRA, Maria Cristina Cunha; SILVA, Ivani Rodrigues; BERNADINO, Elidéa Lúcia Almeida; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. MEC – Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos na Educação Básica e do Ensino Superior**: Caderno Introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2021.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. A avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Formação de Professores. *In*: **Anais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Edição Internacional. PUC PR, 2008.

OLIVEIRA, Cristiane Viana de; SILVA, Francimar Batista; GOMES, Vera Lucia. A Avaliação do Aluno Surdo no Ensino Regular. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7, n.19, p.71-80, jan./abr, 2017.

OLIVEIRA, José Carlos. Ensino-Aprendizagem De Língua Portuguesa Por Alunos Surdos: Uma Análise Segundo A Teoria De Krashen. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno II – ensino fundamental (anos iniciais). Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2021.

PIZZANI, Luciana. *et. al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p. 53-66, jul./dez, 2012.

SILVA, I. R.; BIANCHI, C. A.; BASTOS, E. de L. S.; COSTA, J. M. da; NASCIMENTO, S. P. de F. do. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno III – ensino fundamental (anos finais). Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2021.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. **A avaliação da língua portuguesa para alunos surdos**, experiências em escolas públicas municipais. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

STOKOE, William. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics Occasional Papers**, Buffalo, NY, v.8, p. 1-78, 1960.