

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE**

BRUNA APARECIDA LOURES CARVALHO

**FERRAMENTA PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO –
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

VOLTA REDONDA

2017

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE**

**FERRAMENTA PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO –
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aluna:

Bruna Aparecida Loures Carvalho

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Vinciprova
Fonseca

VOLTA REDONDA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

C331f Carvalho, Bruna Aparecida Loures.
Ferramenta para avaliação do processo ensino – aprendizagem de
alunos surdos no ensino superior. / Bruna Aparecida Loures Carvalho.
- Volta Redonda: UniFOA, 2020.

80 p. Il.

Orientador (a): Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino
em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2020.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Avaliação – surdo - inclusão.
I. Fonseca, Maria da Conceição Vinciprova. II. Centro
Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

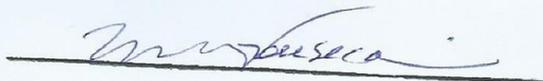
Aluna: Bruna Aparecida Loures Carvalho

**FERRAMENTA PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

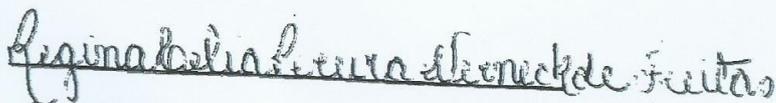
Orientadora:

Profª. Drª. Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

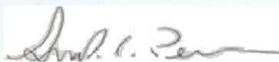
Banca Examinadora



Profª. Drª. Maria da Conceição Vinciprova Fonseca



Profª. Drª. Regina Célia P. Werneck de Freitas



Profª. Drª. Ana Paula Cunha Pereira

Dedico este trabalho a Deus, minha amada mãe, Terezinha Cândida de Jesus, responsável por minha formação e a minha amada filha Olivia, razão da minha alegria. Sou eternamente grata a vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho: A Deus, por me permitir estar e chegar até aqui. A minha orientadora Maria da Conceição Vinciprova Fonseca, por suas correções. A Olivia, minha princesa, que estudou comigo no Mestrado. Obrigada por completar minha vida! Amo vocês!

RESUMO

A avaliação, instrumento que faz parte do processo educacional de toda Instituição de Ensino, é sempre motivo de preocupação, seja no corpo docente ou discente. No corpo docente, porque é preciso estar preparado, com formação pedagógica e interesse necessário de modo a permitir a elaboração de instrumentos avaliativos fundamentados em conceitos que elevem o nível da avaliação, a fim de que ela possa atingir uma complexidade adequada. No discente, porque sabe que é ali que será aprovado ou não, e teme inconsistência na forma de avaliar de seu professor. Então, discutir a avaliação e sua problemática faz-se necessário, na medida em que a avaliação está prevista em lei – LDB 9394/96: Art. 59. É importante deixar claro que os alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma forma que os demais; o que é necessário pensar e garantir são as ferramentas necessárias para mediar a aprendizagem e a avaliação desses alunos. No ensino superior, acredita-se que os grandes desafios e problemas relativos à avaliação ainda não foram superados. O resultado dessa medida é apresentado como notas ou conceitos, algo que traduz o certo ou errado em um determinado tipo de teste ou de prova. Diante disso, a proposta trazida neste trabalho é de uma ação pedagógica ativa, iniciada com uma fundamentação teórica, seguida da elaboração e distribuição de questionário dirigido aos docentes de uma instituição de Ensino Superior do Sul-Fluminense, de modo a conhecer seus pensamentos acerca desta temática. Foi constituído assim o *corpus* do trabalho, cuja análise aponta os resultados que orientam a criação do produto deste trabalho: um manual que oportunizará aos docentes verificar se a avaliação elaborada está adequada ao aluno surdo, possibilitando a formulação de processos de ensino que atendam de forma justa às pessoas com deficiência. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e está autorizada CAAE: 90161318.6.0000.5237.

Palavras-chave: Avaliação-Inclusão-Surdo.

ABSTRAC

Evaluation, part of the educational process of every educational institution, is always a matter of concern, whether for the faculty or the students. The faculty, because it is necessary to be prepared, with the necessary pedagogical formation and interest to allow the elaboration of evaluative instruments based on concepts that raise the level of the evaluation, so that it can reach an adequate complexity. The students, because they know that this is where they will be approved or not, and they fear inconsistency in the teacher's assessment. Therefore, it is necessary to discuss evaluation and its problems, as evaluation is required by law - LDB 9394/96: Art. 59. It is important to make clear that students with disabilities should be evaluated in the same way as other students; what must be considered and assured are the tools needed to mediate the learning and assessment of these students. In higher education, it is believed that the major challenges and problems related to assessment have not yet been overcome. The result of this measure is presented as grades or concepts, something that translates right or wrong into a particular type of test. Given this, this work proposes an active pedagogical action starting with a theoretical foundation followed by the elaboration and distribution of a questionnaire addressed to the teachers of a South Fluminense Higher Education Institution, in order to know their thoughts on this issue. Thus was constituted the corpus whose analysis points to the results that guide the creation of the product of this work: a manual that will enable teachers to verify if the evaluation elaborated is appropriate to the deaf student, enabling the formulation of teaching processes that meet the needs of these students, being fair to people with disabilities. The research was submitted to the Ethics Committee and is authorized CAAE: 90161318.6.0000.5237.

Keywords: Assessment-Inclusion-Deaf.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. INCLUSÃO DO DISCENTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR	15
1.1 Exclusão	15
1.2 Inclusão.....	18
1.3 Discente Surdo no Contexto Educacional	23
2. SURDEZ/DEFICIENTE AUDITIVO	26
2.1 Cultura e Identidade Surda.	28
2.2 Escolarização e Atendimento Educacional Especializado	32
3. GESTÃO DE SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR	36
3.1 Gestão e Planejamento.....	36
3.2 Conteúdos Organizados	38
3.3 Organização Social da Sala de Aula.....	42
4. AVALIAÇÃO	43
4.1 Definição	43
4.2 A responsabilidade na elaboração e correção das avaliações.	48
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	51
5.1 O corpus da pesquisa	51
5.2 Análise e discussão dos questionários dos docentes	53
6. O PRODUTO	67
7. CONCLUSÃO	68
8. REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	79

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PcD's	Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Alfabeto Manual.....	79
-------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sistema Auditivo.....	27
Figura 2. Multidisciplinaridade.....	40
Figura 3. Interdisciplinaridade	41

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção adequar as avaliações elaboradas pelos docentes do Ensino Superior para alunos PcD's (Pessoas com Deficiências), aqui especificamente os surdos. O interesse se justifica em função da demanda Institucional, uma vez que, na classificação de alunos PcD's, os surdos têm maior acesso e permanência no Ensino Universitário. Com base nesse crescente número de discentes surdos chegando ao nível superior, e nas dificuldades dos docentes em lidar com esses discentes, quanto à didática, metodologia e postura, quisemos investigar como os docentes estão elaborando e corrigindo as provas desses discentes, sabendo que essa deficiência requer algumas especificidades na elaboração e correção de avaliações, que são parte do processo avaliativo Institucional. Percebemos que os docentes nem sempre sabem, ou veem, a necessidade de adaptação na elaboração das avaliações e na sua correção. Por isso sentimos a urgência de ampliar e aprofundar a discussão a respeito da avaliação, que para alguns é o fim do processo de aprendizagem, sendo que é mais correto considerá-la parte de todo o processo. Sabendo que os surdos no geral são alfabetizados em LIBRAS, esses chegam ao Ensino Universitário já havendo passado por bancos escolares que respeitaram suas limitações e alavancaram seu potencial, visto o cuidado no acolhimento e entendimento da sua real necessidade e dificuldades que surgiram dentro do processo de ensino e aprendizagem. Raramente encontramos professores que tenham conhecimento em LIBRAS para trabalhar em sala com os surdos, por isso a necessidade de um/a intérprete para mediar o processo de linguagem e comunicação professor/aluno para permanência e participação plena do aluno surdo nas aulas. Essas são algumas das situações que mostram a complexidade da questão.

Nosso acompanhamento contínuo desses alunos dentro da Instituição despertou grande curiosidade, ao perceber que as avaliações não eram adaptadas para o perfil desses alunos, o que muitas vezes comprometia o seu desempenho e o resultado. Percebíamos que tinham potenciais, porém seu aproveitamento ficava totalmente comprometido ao terem que se encaixar segundo as avaliações propostas pelos docentes, sem qualquer proximidade com a deficiência daqueles alunos. Analisando, vimos que as provas eram exatamente as mesmas para os

alunos sem deficiência e com deficiência, e que os critérios para correção também eram os mesmos.

Alguns surdos, por já terem vivido experiências assim, conseguiam realizar, ainda que com dificuldades, as avaliações; já outros se sentiam injustiçados, vista a falta de cuidado na elaboração, o que ao final comprometia sua boa execução.

O fato de os alunos surdos perceberem como descuido dos docentes o que, provavelmente, seria apenas a falta de informação desses nos incomodava muito porque era até nós que chegavam os seus anseios e revoltas quanto a uma avaliação injusta como fim de todo o processo.

Considerando que esses alunos surdos devem, como os outros alunos, adquirir habilidades e competências para desenvolvimento das atividades ligadas à sua profissão, isso de alguma forma acabava por comprometer o desenvolvimento dessas habilidades. E por acreditar que a Instituição também deve preparar os alunos para conviverem e se integrarem na sociedade, é importante dar ênfase a todas as maneiras de acesso à entrada, à permanência e ao aproveitamento do surdo nas instituições de ensino. Nosso trabalho pretende também sensibilizar todos os envolvidos no movimento educacional do Ensino Superior, sejam coordenadores, professores, funcionários das mais diversas funções, alunos e seus familiares, a compreender a importância de conviver com a diferença, e de possibilitar às pessoas com deficiência, no caso específico desta pesquisa, a pessoa surda, a oportunidade de ser sujeito ativo no processo ensino - aprendizagem, objetivando sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade.

Os surdos são hoje em torno de dez milhões de pessoas, segundo estatística do IBGE (Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia) de 2018. O mercado de trabalho abre espaço para trabalhadores com deficiência, e por isso eles precisam desenvolver seu potencial e se qualificarem nos mais altos graus para crescimento pessoal e social. Sabendo que essa inserção e essa troca de valores se fazem altamente necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade plena, precisamos reconhecer as limitações pessoais alheias. Isso nos sensibiliza e faz-se totalmente necessário para exercermos a tolerância e a paciência, e entendermos que todos têm limitações e que precisamos conviver e nos adaptar a elas da melhor forma possível.

Desse modo, este trabalho indaga: o professor está preparado para receber e desenvolver seu trabalho com aluno surdo? O professor compreende e aceita como justo o processo de inclusão de aluno surdo? Existem critérios estabelecidos para elaboração e correção de prova para aluno surdo? O professor tem informação para elaboração e correção de provas para aluno surdo? Existe alguma legislação que permeia esse trabalho?

A integração da pessoa surda começa na aceitação, pelas pessoas ouvintes, da sua diferença. Percebemos que alguns docentes não têm aceitação pela deficiência, ou esta falta de empatia está velada, e acreditam que as adaptações não sejam necessárias, porque precisamos forçar o aluno surdo a atingir os objetivos propostos sem levar em conta sua situação. Em resumo, esquecem que existe uma impossibilidade dos surdos de alcance dos objetivos estabelecidos para os alunos sem deficiência, já que não existe condição física plena para isso.

É importante ressaltar que existem diferenças linguístico/culturais entre os surdos e ouvintes. A aquisição da linguagem é a grande barreira na educação do surdo. A compreensão da modalidade oral da língua portuguesa é uma atividade extremamente difícil para o surdo. Então, usar a ferramenta avaliação, centrada na linguagem do ouvinte, com um fim em si mesma, reflete uma punição indigna ao aluno surdo.

O primeiro capítulo deste trabalho trata da inclusão, trazendo as vozes de Rodrigues (2012) e Forlin (2010), entre outros. No segundo capítulo, traçamos uma breve definição sobre a audição humana, surdez/deficiente auditivo, pautada em Sales (2010) e um diagnóstico da cultura e identidade surda conforme Cotrim (1999) e Santos (2006). O terceiro capítulo trata da gestão de sala de aula fundamentada por Menegolla & Sant'Anna (2001) e Moretto (2007). O quarto capítulo trata da avaliação para alunos deficientes/surdos, abarcando autores como Carl Rogers e Piaget (2007). O quinto capítulo propõe a pesquisa, sua metodologia, a análise do *corpus* e apresenta os resultados. Segue a descrição do produto deste trabalho: um manual que irá ajudar os docentes na orientação quanto à elaboração e à correção de avaliações para alunos surdos.

Em anexo encontram-se o questionário respondido pelos docentes quanto à avaliação para surdos e o protótipo do produto.

1. INCLUSÃO DO DISCENTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR

1.1 Exclusão

Para entender o papel da inclusão, antes precisamos falar na exclusão, cuja existência é fato facilmente notado e, portanto, vem nos impulsionando a efetivar e afirmar o seu oposto desejado, a inclusão. O processo de exclusão no Brasil é histórico. Iniciou-se com a chegada dos Portugueses, uma vez que sua intenção era extinguir a cultura indígena para assim fazer valer somente os valores culturais trazidos por eles.

Para falarmos de Instituição que inclui, ou é aberta às diferenças, precisamos rever o conceito de educação advindo de tempos antigos, visto que essa foi pensada para pessoas com padrão de normalidade que possam atender a regras, rituais e práticas de discurso socialmente criados para convivência social.

Com o passar dos tempos e com a chegada das pessoas com deficiências ao Ensino Superior, as Instituições precisam quase se reinventar para poder atender às diversas necessidades trazidas por essas pessoas. Neste momento de reinvenção precisamos revisitar tais conceitos, os de educação e inclusão, e buscar um ponto de encontro no qual desenvolveremos este trabalho.

A Instituição de Ensino Educacional precisa estar atenta a todas as necessidades trazidas pelas pessoas com deficiências ingressantes no ensino universitário. A educação inclusiva faz parte do conceito maior de direitos humanos, portanto precisa ser valorizada e fazer que as diferenças individuais sejam respeitadas, para assim minimizar seu efeito negativo, o de não aceitação, e otimizar seu efeito positivo de abrir uma janela de compreensão e acolhimento do outro, do diferente.

Essa é uma das grandes responsabilidades no processo educacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preza por uma sociedade justa e que valorize a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação.

Porém, quando se tem a percepção de ferimento a esses direitos já assegurados, vários outros órgãos se pronunciam a fim de abraçar a causa da sua defesa, como elencamos a seguir.

- A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) visa universalizar o acesso à educação e promover a equidade, satisfazer as necessidades básicas de crianças, jovens e adultos e a criação de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de toda e qualquer deficiência, como parte do processo educativo.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) prevê:
 - ✓ Direito à educação para a criança e adolescente;
 - ✓ Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A Declaração de Salamanca (1994), trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, como educação para todos; informa que a expressão “necessidades educacionais especiais”, refere-se a todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem; educação para criança, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino; adoção pelos governantes do princípio de educação inclusiva na forma da lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam outras razões para agir de outra forma.

- A Política Nacional de Educação Especial (1994):

Chama atenção para o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (1994, p.19).

- A Convenção Interamericana de Guatemala (1999), para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, que defende:
 - Com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas;

- Define como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais;

Esses são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre a questão da inclusão, que retratam a necessidade de garantir e respeitar os direitos das pessoas com deficiência. Ressaltamos que esses documentos começam a existir devido à percepção de um processo social altamente excludente, seja social ou educacionalmente, que precisa ser denunciado e combatido para garantir os direitos a todos.

No Brasil, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a política de Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) demonstram a importância de se respeitar o sujeito na sua totalidade, percebendo e considerando suas diferenças e valorizando suas potencialidades com o objetivo de assegurar o bem-estar social, físico e psíquico.

Em 2015 é Instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Art. 1º Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Durante longos anos, a educação se pautou em estudos pensados para uma visão de normalidade, e pessoas que não se adaptaram que não eram consideradas padrões de normalidade eram totalmente desvalorizadas. Com o passar do tempo e o crescimento da compreensão científica e biológica, houve a percepção de diversidade nas identidades sociais e a abertura de novos modelos educacionais que permitiam assim acolhimento e respeito às diferenças.

A partir desse reconhecimento, foram iniciadas ações para o desenvolvimento de um novo paradigma, que compreenda a diversidade social em seus aspectos étnico-raciais, condições físicas, mentais, culturais e sexualidade. Tendo sido vista a exclusão, partimos para definir e discutir a inclusão.

1.2 Inclusão

A inclusão é definida como “Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão.” (Rodrigues, 2012).

E também: “Inserção; introdução de algo em ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de condução do que foi concluído.” (Rodrigues, 2012).

Inclusão é um ato de humanidade. Na Conferência Internacional de Dakar (2000), avançamos para equacionar a Educação para todos, favorecendo a referência de educação global. Esse enfoque na inclusão se traduz em processos de melhoria para desenvolvimento de uma educação inclusiva, capacitando o aluno PcD para real aprendizagem e mesmo os outros, para uma mudança pessoal, abrindo sua percepção do outro. A inclusão pensa em um movimento educacional e social, uma vez que as pessoas precisam ser educadas para viver em sociedade.

Mesmo que sejamos capazes de modificar as práticas escolares e a organização dentro da escola, esta mudança educativa isolada tem pouca capacidade de impacto e diminui possibilidades de modificar a situação e as práticas educativas que ocorrem fora da escola e as que ocorrem noutros contextos educativos, como contexto familiar, comunitário e local. (Tonucci, 2000; OCDE, 2008; Forlin, 2010)

O processo histórico de evolução da inclusão acontece há muito tempo, desde 1979, quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência

(AIPD), grupos organizados por pessoas deficientes que resolveram se reunir para lutar pelos seus direitos.

Em consequência, aconteceu em Brasília o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (1980), em que se contavam cerca de 1.000 participantes com diferentes deficiências, vindos de todo o país. Foi o primeiro evento em que não havia representantes para pessoas com deficiência, o que demonstra uma sensibilização da sociedade, ou de parte dela, para o problema da inclusão.

A partir dessa iniciativa, em 1980 surgem novas organizações para as pessoas com deficiência. A Federação Nacional de Integração de Surdos foi uma estrutura organizada por pessoas com deficiência, e com base nesse movimento, o governo federal começou a se organizar para apoiar tais ações, criando uma política em favor das pessoas com deficiência.

No Brasil, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, já garantia os direitos às pessoas com deficiência. Esse documento define, no artigo 205 da Constituição Federal, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino art. 208, (BRASIL, 1988).

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi criada em 1987, e tinha como competência a normatização e coordenação das ações, em nível federal, que envolviam as pessoas com deficiência. Em 1980 surgem movimentos no âmbito municipal e estadual, formam-se órgãos de apoio às pessoas com deficiência. Nesse período (1980) cresce o movimento em nível internacional World Federation of the Deaf (Federação Mundial dos Surdos). Desta forma amplia-se a atuação política que fortalece as lideranças, tendo sido esse um movimento decisivo para a conquista de uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência (Brasil, 1996).

Diante do crescente movimento social em prol da causa da inclusão, as organizações dos portadores de deficiência exigiam a universalização da educação

com a oferta de uma educação com igualdade para todos. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizaram dois grandes eventos a fim de minimizar a exclusão. O primeiro foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), já citada neste trabalho, considerada um marco histórico e político para a evolução do processo de mudança para um paradigma incluyente. Essa declaração visa reservar os direitos políticos, sociais e educacionais das pessoas com deficiência (PcD's).

Mais recentemente, no ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual apresenta como objetivo central:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

O processo de inclusão envolve a todas as pessoas com deficiência e também com suas diferenças. Segundo Guenther:

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (GUENTHER, 2003, p.47).

Socialmente, atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência requer dos sujeitos participantes de toda Instituição Escolar empenho e comprometimento com a causa, já que a legislação vem sendo estruturada para acolher, permitir e facilitar o acesso e permanência de todas as pessoas ao ensino, independente do seu segmento (fundamental, médio ou superior). Novamente, Guenther reflete:

Aquela em que todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo

aceito como um indivíduo, do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica predeterminada que venha a definir a qual agrupamento ele deveria pertencer. (2003 p.46)

Hoje recebemos no ensino superior um grande contingente de pessoas com deficiência. Diante disso, a inclusão precisa ser vista como um processo de mudança e de reestruturação das instituições de ensino superior, em todos os aspectos: físico, curricular e social, e de modo muito especial, precisa ser revisto o processo de avaliação, que tem sido absolutamente central para o estudante. Por isso, este trabalho se volta à avaliação pensada em relação aos portadores de deficiência, especificamente, os surdos, que aparecem em maior número que outros portadores de deficiência na instituição pesquisada.

A Instituição precisa assegurar a todos os discentes oportunidades iguais de educação, com isso contribuindo para o seu ótimo desenvolvimento educacional e social. Para o ato de inclusão acontecer nas Instituições de Ensino, precisamos passar pelo currículo, a avaliação e os registros e relatórios de aquisições acadêmicas desses discentes.

A orientação pedagógica precisa estar atenta a todas as necessidades de adaptação para que o processo de inclusão aconteça permanentemente e para que as práticas docentes consigam atender a todas as demandas trazidas por esses alunos. As políticas citadas acima neste trabalho, e que tratam das pessoas com deficiência, foram criadas para impedir a segregação e o isolamento dessas pessoas. Além disso, as políticas também foram planejadas para amparar todos os discentes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. O conceito de inclusão envolve um repensar político e radical da prática, reflete a necessidade de pensar diferente sobre as origens das aprendizagens e as dificuldades de comportamento humano.

Em se tratando de inclusão precisamos passar pelo conceito de integração, que é o envolvimento e preparo dos alunos para serem inseridos nas instituições de ensino superior. O discente precisa adaptar-se à Instituição e a Instituição, adaptar-se ao discente.

Nesse contexto educacional, a reestruturação das Instituições, baseada na legislação e diretrizes inclusivas, é um reflexo de uma mudança e ação social

vislumbrando um processo de interação entre as necessidades individuais e as alterações que podem acontecer nos sistemas escolares educacionais e na esfera social.

A legislação que traz informação sobre o processo de inclusão orienta que pessoas com deficiência aprendam junto com as não deficientes, não importando quais são suas dificuldades ou diferenças. O que precisamos é criar e estabelecer um ambiente Institucional Educacional social que permita a essas pessoas interagirem e integrarem-se na sala de aula. Com este olhar estamos próximos da perspectiva de Mantoan (2006).

Na Instituição Educacional de Ensino Superior aqui observada, o processo de adaptação para acolhimento e recebimento das pessoas com deficiência já acontece efetivamente desde o ano de 2011. Inicia-se com o processo de triagem para identificação e reconhecimento das necessidades especiais trazidas pelos ingressantes.

No início da matrícula, os discentes declarantes de alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem são encaminhados para o Setor Pedagógico Institucional, onde as pedagogas responsáveis entram em contato individualmente com os discentes para colher maiores informações (laudos), sobre a necessidade declarada no ato da matrícula. São captadas as necessidades individuais (estrutura física, arquitetônica, educacional, tecnológica) de cada um dos discentes e informadas à coordenação do curso, que é então orientada para seguir com a orientação aos docentes. A partir daí as adaptações e orientações necessárias para o acesso e permanência do aluno PcD's serão analisadas e atendidas.

Os discentes declarantes de alguma necessidade serão então acompanhados até a finalização do curso escolhido. O acompanhamento desses alunos acontece diretamente pelo olhar do docente em sala de aula, pela coordenação do curso e pelo setor pedagógico institucional.

É importante ressaltar que entendemos a problemática da inclusão como sendo principalmente de natureza relacional, antes de ser um problema educacional, pedagógico, psicopedagógico, ou problema legislativo (direitos e deveres). O professor precisa estabelecer um elo relacional com o aluno deficiente visando

perceber quais serão as suas limitações e necessidades para acompanhamento e desenvolvimento educacional.

A questão da inclusão vem de uma perspectiva com bases em Filosofia e Antropologia que faz repensar a noção de pessoa, do ser humano, antes de ser uma questão educativa ou social. Essa questão é inseparável dos movimentos pelos direitos humanos que vêm tendo impactos até hoje na história. A Declaração de Madrid (2002) reafirma que a questão da deficiência e da forma de encarar a diversidade é, antes de mais nada, uma questão de direitos humanos.

Foram esses movimentos que estabeleceram a dignidade humana (da pessoa), a sua definição no que há de mais irrefutável, atribuindo um valor à diferença. O que precisamos reconhecer nesse processo é que todos têm iguais direitos, condição e dignidade, formando desse modo uma sociedade acolhedora do outro, o diferente.

A inclusão só tem razão vista por uma perspectiva que pensa a diferença como algo enriquecedor. A deficiência não pode ser vista como algo que afeta o desenvolvimento funcional da sociedade.

Em uma perspectiva histórica, estamos em um momento em que parece que atingimos um consenso razoável, já aceitamos os valores de inclusão e as leis que a consagram. Não há inclusão fora de nós próprios e da nossa atitude inclusiva, portanto precisamos transformar nossa relação com o próximo e transformar nossa relação com nós mesmos. Isto implica estarmos atentos às nossas próprias dificuldades, diferenças e diversidades.

1.3 Discente Surdo no Contexto Educacional

O ensino universitário é desafiador para todos os discentes. A rotina da vida acadêmica requer adaptação às obrigações que muitas vezes conduzem ao fracasso e abandono dos estudos.

Na maioria das vezes os alunos surdos precisam contornar problemas existentes em sua trajetória educacional, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos. (SAMPAIO, SANTOS, 2002)

A integração do aluno surdo requer capacitá-lo para o desempenho de atividades acadêmicas, construção de novos conhecimentos e também envolvimento com os colegas e professores ouvintes com quem compartilha o mesmo ambiente. Essas são funções fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito de PcD's. (DINIZ, ALMEIDA, 2005; FERREIRA, ALMEIDA SOARES 2001).

Segundo Goffredo (2004), para que possamos atender às necessidades educacionais dos discentes PcD's surdos, precisamos assegurar seu ingresso na universidade por meio de um vestibular, mas só isso não garante que a inclusão seja feita de forma efetiva. Passando a primeira barreira, que é o ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete.

Martins (2006) pontua, quanto ao intérprete de línguas de sinais:

Deverá ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atendê-las. O intérprete precisa ser a ponte entre o aluno e o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. (MARTINS 2006)

A atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional. Para Marschark (2005):

A inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para os alunos ouvintes sejam apropriadas para conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. (MARSCHARK, 2005).

No entanto os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que os ouvintes, por exemplo, em se tratando de língua portuguesa para o aluno surdo. Muitos desses cresceram em ambientes limitados linguisticamente por isso não têm as competências e os conhecimentos necessários para fazer o uso da interpretação ou dos livros didáticos. (FOSTER, LONG e SNELL 1999).

Outro problema enfrentado pelos alunos surdos é a demora no recebimento das informações, ou seja, o tempo entre o que é falado e a tradução. Há ainda a quebra de contrato visual enquanto o professor escreve, caminha pela sala de aula

ou lê um documento, o que impede a leitura labial e leva à perda de informação, quando é preciso escolher entre o olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto de laboratório ou trabalha com imagens. São pontuações que exemplificam algumas das grandes dificuldades dessa comunicação.

No que diz respeito à comunicação informal os autores alertam:

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo e regras não ditas de organização e comportamento em sala de aula, perdendo, portanto informações importantes, porém não tornadas públicas. (FOSTER, LONG, SNELL, 1999, p.226)

Long (2002) atenta para duas questões importantes. A primeira é haver pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes, ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que coloca os surdos em uma situação de dependência. A segunda diz respeito aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga horária extra de atividades e compromissos.

O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais e novas tecnologias de ensino e serviços de apoio aos PcD's. (Martins, 2006).

É importante ressaltar que diversos aspectos devem ser analisados, para verificação da situação do discente surdo no ensino superior. É preciso pensar na importância de considerar sua trajetória pregressa e o contexto educacional e institucional ao qual ele busca pertencer, ou ser inserido.

A universidade é um ambiente novo, que traz um novo contexto de informações; é um mundo desconhecido para os alunos surdos. O funcionamento da vida acadêmica é regido por normas, princípios e características do mundo dos discentes ouvintes.

Sendo assim, a comunicação oral auditiva desempenha um papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e a socialização desse ambiente.

A maior parte dos docentes e discentes são ouvintes e não conhecem as especificidades relativas à surdez, compartilham somente ideias do senso comum, desconhecendo as da língua de sinais e têm dificuldade de compreender os alunos surdos.

Entretanto, reconhecemos que a convivência com a diversidade possibilita a reavaliação de referenciais por vezes estáticos e preconceituosos, assim como a aceitação de si e do outro, abrindo espaços para a transformação e a criatividade advinda de um aluno surdo. Com referência às instituições de ensino superior, elas precisam ainda rever algumas questões, como, por exemplo, precisam conhecer mais a surdez, pensar sobre as diferentes linguagens e contextos culturais de modo a saber como lidar com esse aluno, como ensinar e como aprender.

As dificuldades que os alunos surdos apresentam podem estar relacionadas com a diferença linguística e sensorial e os detalhes do processo de ensino aprendizagem. Vale pensar que as estratégias traçadas para os alunos ouvintes não são adequadas para os alunos surdos.

De modo geral, as pessoas com deficiência, no caso estudado, a surdez, no processo de inclusão são pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior. É algo que demanda uma ação dos cidadãos, portanto é responsabilidade das instituições perante a sociedade a qualificação profissional desses cidadãos e a contribuição para formação de conhecimento.

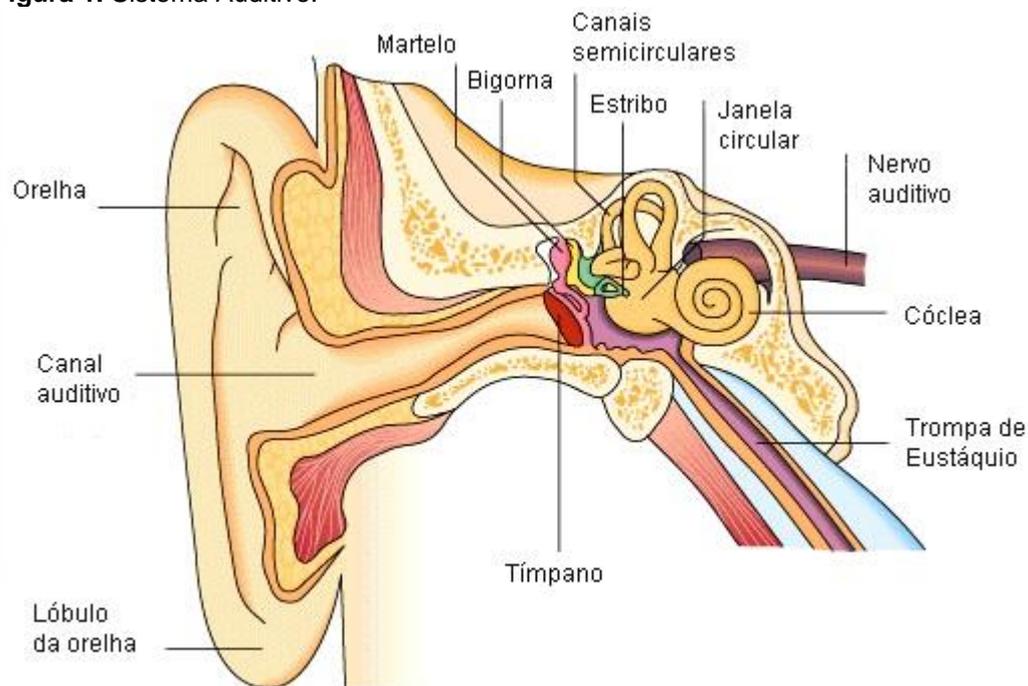
Assim, repensar as estratégias e buscar investimento em pesquisas que contribuam para maior entendimento e formação dos discentes é uma das metas que precisa ser alcançada, de modo a possibilitar meios de favorecimento para o ato de inclusão dentro do processo educacional no ensino superior.

2. SURDEZ/DEFICIENTE AUDITIVO

A audição humana é realizada pela orelha, e está é dividida em três partes (orelha externa, média e interna). O processo auditivo se dá com a captação das vibrações dos sons pela orelha externa; esses sons são transportados pelo pavilhão e pelo canal auditivo até o tímpano, que faz vibrar três pequenos ossos (martelo, bigorna e estribo). As vibrações chegam ao ouvido interno e fazem que o líquido

presente na cóclea se mova; assim, sinais elétricos são emitidos por meio das extremidades dos nervos auditivos e enviados ao cérebro.

Figura 1. Sistema Auditivo.



Anatomia da orelha (anteriormente chamado de Ouvido).

Ilustração: SVETLANA VERBINSKAYA / Shutterstock.com

A identificação da perda auditiva se reconhece através do exame audiológico, conduzido por um fonoaudiólogo. Sales et al. (2010) expõem que os graus de perda auditiva podem ser diagnosticados como normal (0 a 25 decibéis), leve (25 a 40 decibéis), moderada (41 a 70 decibéis), severa (71 a 90 decibéis) e profunda (acima de 90 decibéis). A classificação apresentada repercute num prejuízo maior ou menor no desenvolvimento da oralidade do indivíduo com deficiência auditiva. Desta forma, a definição como deficiente auditivo ou como surdo varia de acordo com a visão do autor do tema. Sales et al. () definem incapacidade auditiva:

O indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva.

Porém autores diferentes, como Campos, definem o surdo como:

Aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. (2014, p.48)

A definição de deficiência auditiva considera que a pessoa com alguma limitação ou impedimento auditivo tem uma incapacidade, enquanto a definição de surdez considera o homem surdo como aquele que tem apenas uma diferença linguística e, conseqüentemente, uma diferença cultural.

Para desenvolvimento do nosso trabalho adotaremos o termo surdez ou pessoa surda, considerando que essa pessoa possui capacidade de desenvolver e aprender, devendo ser respeitada em sua particularidade linguística e cultural.

2.1 Cultura e Identidade Surda

A cultura pode ser associada a hábitos e ocupações elitizados, por exemplo, ir ao museu, ler livros, ouvir música clássica, apreciar balé. Conforme Santos (2006), a cultura pensada a partir do senso comum está muito associada ao estudo e à educação. Do mesmo modo, Cotrim (1999, p.14) afirma que “na linguagem cotidiana dizemos que se um homem frequenta boas escolas, leu bons livros e possui modos refinados é pessoa de cultura”.

Entretanto, a cultura não deve ser vista como algo refinado, restrito a uma classe que fica assim acima das demais. Santos (2006) coloca o conceito de cultura como uma totalidade, abrangendo a humanidade, seus diferentes povos e a multiplicidade dos grupos humanos. Desse modo a cultura não é algo limitado, associado a um só grupo, mas faz parte de todos os povos, independente da crença, hábitos, atitudes e nível social. Corroborando com este pensamento, Cotrim (1999, p.15) afirma que “A cultura pode ser considerada, portanto, como amplo conjunto de conceitos, de símbolos, de valores e atitudes que modelam uma sociedade. Ou seja, a cultura envolve a forma como pensamos, fazemos e o que temos enquanto pessoas de um grupo social”.

É claramente observável em uma mesma população a existência de diferentes grupos sociais, com hábitos, atitudes e valores múltiplos, e as diferenças geram a possibilidade de discriminação em virtude das diferenças. Por exemplo, duas pessoas que nasceram na mesma cidade, vivem no mesmo bairro e estudam na mesma escola, podem, em diversos momentos e sobre diferentes temas, divergir. O mesmo acontece entre a cultura surda e a ouvinte, pois a forma de comunicação entre essas culturas é diferente, gerando uma percepção injusta de um lugar superior da maioria ouvinte.

Strobel (2008) cita o exemplo de uma ouvinte que se sente estranha em uma festa para surdos, pois a forma de comunicação, tão diferente, acabou constringendo-a, por não compreender a língua de sinais. Isso demonstra o que ocorre frequentemente com os surdos ao se comunicarem com os ouvintes, pois esses, em sua maioria, desconhecem as necessidades dos surdos e ao mesmo tempo atribuem a essa cultura um “defeito”, algo que precisa ser reparado.

Ao comparar o nascimento de crianças entre surdos e ouvintes, Strobel (2008, p. 23) escreve:

[...] o nascimento de uma criança surda é uma catástrofe porque estão acostumados com o padrão “normalizador” para interagir à vida social e também desconhecem o “mundo dos surdos”. Em contrapartida, em uma proporção maior, os surdos acolhem o nascimento de cada criança surda como uma benção e não agem como os pais ouvintes que sofrem demasiadamente com desapontamento inicial de gerarem seus filhos surdos. Isto é evidenciado nas várias gerações de famílias com todos os membros surdos.

O termo “cultura” adquire significados variados dentro de seu conceito geral. Desse modo, para os surdos “cultura” representa uma afirmação de sua identidade, cuja marca é sua forma de se comunicar – a língua de sinais, onde se centraliza o seu espaço linguístico.

A Cultura surda, como qualquer outra, possui suas especificidades. A esse respeito Strobel (2008, p. 37) utiliza o conceito de “artefatos”, que “[...] não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. Um dos artefatos é a questão visual. Para os surdos, a experiência visual faz parte de sua cultura, pois amplia e favorece a interação com o mundo a sua volta. Como são

peças extremamente visuais, o ambiente faz diferença, ou seja, são mais dependentes da situação em que se encontram. Por consequência, não são favoráveis a lugares escuros.

Strobel (2008) relata uma situação visual que experienciou:

[...] meu namorado ouvinte disse-me que iria fazer uma surpresa pra mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro com velas e flores no meio da mesa, fiquei constrangida porque eu não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava por causa da falta de iluminação, pela fumaça de vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro, e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando músicas que, sem poder escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino. Meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria! (STROBEL, 2008, p. 38)

Strobel (2008, op.cit.) alerta que levar um surdo a um ambiente escuro, com pouca iluminação é uma forma de desrespeito ou uma agressão, porque são pessoas visuais. Surdos, não possuindo a audição, vivem na ausência do som. Por isso, suas percepções visuais se reforçam se amplificam, e sua percepção de expressões faciais e corporais se torna mais aguda. Strobel (2008) cita outros tipos de artefatos encontrados na cultura surda, como artefato cultural familiar, artefato cultural linguístico, artefato literatura surda, artefato vida social e esportiva, entre outros. Ao mesmo tempo em que são fixos, os artefatos podem se alterar, dependendo da circunstância cultural ou tempo histórico, contribuindo na construção da identidade do surdo.

Hall (2011) considera a identidade algo em constante mobilidade e definido historicamente, e não biologicamente. Isso significa que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de cada um de nós, há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Hall (2011, p. 13) reflete que existe uma identidade surda, que se configura de diferentes modos. Por sua vez, Strobel (2008, p. 138), a primeira doutora surda do Brasil, assegura que “As identidades surdas são multifacetadas, fragmentadas, em constantes mudanças; jamais se encontrará uma identidade mestre, um foco”.

Os “surdos passam a serem surdos através da experiência visual, de adquirir certo jeito de ser surdo” (STROBEL, 2008, p. 138). A identidade surda se revela múltipla porque não existe somente uma cultura, em cada região há uma peculiaridade que revela o modo de ser das pessoas surdas. No caso do intérprete de Língua de Sinais e do professor, torna-se fundamental aproximar-se de cada contexto para perceber a identidade de cada grupo e de cada aluno.

A pesquisadora surda Strobel (2008) declara que a cultura surda tem o seu jeito de compreender o mundo a sua volta com sua percepção visual, e essa prática auxilia na definição das identidades surdas, dando amplitude à língua, às crenças aos costumes e aos hábitos da comunidade surda. O conceito geral do que seja cultura mostra que os surdos têm a sua cultura própria, e existe uma luta por parte da comunidade surda para que essa sua cultura seja incluída de modo mais amplo e efetivo no contexto social.

Strobel (2008) afirma que muitos surdos só descobrem sua cultura tardiamente, na fase adulta. A maioria desses são filhos de pais ouvintes que dificultam o processo de descoberta de sua identidade. Isso confirma o quanto os ouvintes precisam conhecer e respeitar a cultura surda, pois além de impedirem que os surdos se reconheçam e convivam entre si, também creem que seu modo de interagir com o mundo ocorra da mesma forma que acontece com os ouvintes.

A falta de respeito com a cultura surda está endossada pela própria legislação, pois somente em 2002 houve o reconhecimento de LIBRAS como uma língua, com a lei nº 10.436/24 de abril de 2002, e apenas em 2005 é lançado o decreto 5.626 de 22 de dezembro, que cria normas para inserção de LIBRAS no contexto educacional e na sociedade. Em virtude do atraso da lei os surdos eram vistos pela sociedade como deficientes e incapazes para atuarem no meio social. Em decorrência da lei de 2002 percebeu-se que muitos surdos iniciaram seu processo de escolarização, embora tardiamente, porém a lei os amparou oferecendo profissionais capacitados para mediar à comunicação no contexto escolar. Após o reconhecimento de LIBRAS como língua é que iniciaram os cursos de capacitação para os profissionais da educação, inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura e acompanhamento do intérprete nas escolas públicas para os surdos. Mas, além disso, houve o reconhecimento de uma cultura e identidade surda, proporcionado tardiamente a partir de 2002. Atualmente percebe-se um crescimento

constante de pesquisadores, professores, intérpretes atuando nesta área de conhecimento. Isso revela o quanto os surdos estão sendo valorizados e respeitados a partir da sua cultura e identidade.

2.2 Escolarização e Atendimento Educacional Especializado

O processo educacional do aluno surdo é muito complexo, pois demanda ajustes linguísticos com que não estamos habituados. A língua que eles utilizam é Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com o passar dos anos, essa língua vem demandando estudos, visto que sua aprendizagem é desafiadora.

O imperativo de refletir sobre a educação especial no Brasil atingiu maior respeito após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que emitiu um documento cujo objetivo é incluir alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, amparando assim alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É esse o público-alvo da Educação Especial. Assim, os alunos surdos são incluídos na população atendida por essa modalidade transversal da educação.

O pesquisador Lodi (2013) indaga onde se encontra a deficiência do aluno surdo, informando que o que o distingue está apenas na diferença da língua utilizada pelo surdo, ou seja, é uma língua viso-espacial, enquanto os ouvintes se utilizam de uma língua oral.

Entendemos que a educação especial para alunos surdo é decorrente de sua diferença linguística, pois a diferença na aprendizagem entre ouvintes e surdos faz-se por meio da língua utilizada; para ouvintes, língua oral, para os surdos, língua viso-gestual, como é definida Libras. Harrison (2014, p.29) ensina que:

Embora as línguas de sinais sejam produzidas principalmente por movimentos das mãos no espaço (o que em pessoas que ouvem e falam é percebido pelo hemisfério direito do cérebro), esses movimentos são percebidos pelo hemisfério esquerdo das pessoas surdas que usam língua de sinais, justamente porque são entendidos como língua, e não como gesticulação ou movimento corporal aleatório.

Esclarecendo, o cérebro do usuário de língua de sinais processa a informação na mesma região do cérebro que os alunos ouvintes processam os seus estímulos.

Existem alguns autores, como Albres e Dragon (2013), que já discorrem a respeito da importância de implementar escolas inclusivas bilíngues, ou seja, escolas em que o conteúdo seja ministrado em Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos e em língua oral para alunos ouvintes, respeitando dessa forma as singularidades de cada estudante.

O Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) legisla sobre o ensino bilíngue para as pessoas surdas, privilegiando a presença de alguns profissionais dentro da escola, como professor bilíngue, instrutor surdo, o intérprete de Libras, entre outros, oferecendo um ensino para alunos surdos em Língua de Sinais.

A Educação Inclusiva Bilíngue caracteriza-se pelo respeito à língua materna dos surdos. Sendo assim, a Língua de Sinais será considerada a primeira língua (L1) e o português inserido como (L2). A intenção é que a aula seja ministrada em duas línguas, a viso-gestual (Língua de Sinais) e no formato escrito, a língua portuguesa.

Para Pereira e Vieira (2009), a língua de sinais é de fácil aquisição para os surdos, além de oferecer a sua entrada para o mundo, desenvolvimento linguístico, desenvolvimento afetivo, assim como conhecimento de mundo e da cultura surda, servindo como base para aquisição da escrita e da leitura da língua majoritária dentro da sociedade em que vivem. (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

É por meio da língua que qualquer ser humano se apropria dos conceitos formulados por intermédio dos signos. Sem uma língua definida não podemos tecer uma construção de conceitos. Os surdos podem ter um bom funcionamento linguístico se a língua for disponibilizada a eles pelos canais acessíveis, no caso, o canal da visão.

Assim sendo, Botelho (1998) explica que a deficiência auditiva é um impedimento sensorial que causa no indivíduo danos linguísticos e, em consequência, cognitivos, emocionais, sociais e escolares, o que pode produzir graves limitações na vida do surdo, visto que a linguagem é a principal função mental do ser humano, sendo a capacidade de utilizá-la o fator que o difere de outros animais. A surdez, comprometendo a linguagem, pode gerar no indivíduo um

sério bloqueio comunicativo, levando-o a não compartilhar e participar da sociedade do ouvinte, levando a criança surda a sofrer sérias dificuldades escolares e o adulto surdo à incapacidade de inserção no mercado de trabalho (MARCHRY; SIQUEIRA, 2010).

Autores como Dizeu e Caporali (2005) apontam que por meio da apropriação de uma língua, seja ela visual ou oral, é que temos a constituição do sujeito, a compreensão do mundo, assim como a constituição do subjetivo e do cognitivo acontece por meio das relações com o outro e também com as experiências vividas.

Góes (1999) defende que a criança surda necessita de uma língua que a inclua nas relações a que é exposta, possibilitando sua participação e compreensão das experiências que vive, não apenas a obrigando a aprender e repetir um número restrito de palavras que, para ela, acabam não fazendo sentido algum e não englobam as relações ocorridas em seu entorno.

O que estamos observando é que muitas crianças e adolescentes surdos chegam até a escola sem possuir língua, visto que grande parte delas é proveniente de famílias ouvintes, que se comunicam com a língua oral. O ideal seria que o aluno chegasse ao banco escolar com a Libras adquirida. Entretanto, às vezes cabe à escola ter que ensiná-la ao aluno, algo que pode dificultar o seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a escola é fundamental porque precisará fornecer aproximação e aprendizagem da língua de Libras, com a qual o surdo irá se constituir cidadão. O Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) prevê que, na Educação Infantil, as aulas sejam ministradas em Língua de Sinais, ou seja, o professor regente em sala de aula deve ser regente em Libras.

Com relação à formação do professor, cabe ressaltar que esse profissional não é obrigado a ter fluência em Libras, sendo necessária, portanto a presença de um/a intérprete de Libras. A formação de um/a intérprete em Libras dá-se de duas maneiras distintas: por meio de um curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Língua Portuguesa-Libras, ou em nível médio, por meio de um curso de educação profissional, extensão ou curso de formação continuada, cursos esses oferecidos por instituições de ensino superior ou instituições de ensino credenciadas à Secretaria de Educação (BRASIL, 2005).

É preciso ainda ressaltar a importância do instrutor surdo, que pode ajudar nas aulas de Libras para toda comunidade escolar, algo que vem acontecendo dentro da instituição pesquisada neste trabalho, localizada na Região Sul Fluminense e onde a comunidade escolar recebe gratuitamente curso de Libras para docentes e discentes.

Dentro da sala de aula, para o bom acompanhamento e desenvolvimento do aluno surdo, será importante o uso de ferramentas tecnológicas, materiais e equipamentos visuais. Lacerda, Santos e Caetano (2014, p.188) sugerem o uso de elementos imagéticos, pois:

Uma maquete, desenho, um mapa, um gráfico, um vídeo, um pequeno trecho de filme, poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões, e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. (2014, p.188)

Utilizar materiais como imagens ou vídeos em sala de aula é de suma importância, pois é por meio delas que os alunos vão iniciar o processo de escolarização efetivo.

Para os autores acima, é necessário estabelecer parcerias entre os profissionais da educação para garantir o aprendizado do aluno surdo. Acredita-se que as/os intérpretes de Libras devem estar envolvidas/os com o planejamento das atividades para os alunos surdos, e, portanto, “precisa ter acesso aos conteúdos que serão ministrados para se preparar com antecedência e, assim, oferecer uma boa interpretação” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014 p. 196). Segundo Kotaki e Lacerda (2014, p. 216), para que haja essa parceria entre os profissionais, é imprescindível que haja um horário escolar destinado a tal finalidade, ou seja, destinado ao planejamento comum, mas que também serviria para “[...] discutir e compartilhar ideias, refletir sobre as aulas diárias e ter oportunidade de sugerir adaptações e modificações”, a fim de atender às necessidades do aluno surdo.

Tratando de avaliação para alunos surdos, é importante considerar sua diferença linguística, respeitando a estrutura da língua de sinais, em que não se utilizam tempos verbais, preposições etc., sempre entendendo que a Língua Portuguesa não é sua língua materna.

3. GESTÃO DE SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR

3.1 Gestão e Planejamento

A gestão em sala de aula é algo que está sendo tratado na contemporaneidade. Antes, esse assunto se resumia em focalizar o indivíduo, passando ao largo de ações docentes em sala de aula. O paradigma intelectual do docente era o mais importante; não havia preocupação com a dimensão social.

Nossa investigação sobre a gestão da sala de aula debruça-se em como a ordem dos conteúdos e da sala de aula é estabelecida e mantida, mas também em como o processo está sendo estabelecido e promovido para os discentes surdos no Ensino Superior.

Informações da planificação, organização das aulas, recursos, regras, a reação do comportamento individual e do grupo são pontos de nossa observação, visto que tudo isso condiciona a gestão da sala de aula, que pode interferir no êxito ou fracasso do aluno surdo. Sendo nesse ambiente que ocorre grande parte do processo de ensino aprendizagem, é necessário que o currículo esteja bem estruturado para que os discentes tenham condições de aprendizado real.

De acordo com Doyle, “a ordem realiza-se pela função da gestão, isto é, pela organização de grupos em sala de aula, estabelecimento de regras e procedimentos, reagindo ao mau comportamento monitorado e ritmando os acontecimentos em sala de aula.” (DOYLE, 1986, p.395)

A gestão e a organização em sala de aula são uma condição para favorecimento do ensino aprendizagem, e consideramos que o envolvimento dos alunos surdos está mais relacionado com a forma como os docentes gerem as estruturas da sala de aula do que com o comportamento individual dos discentes.

É importante salientar também que o nível de exigência do trabalho acadêmico pode ser um fator que contribui para o aumento de comportamentos disruptivos. Os trabalhos acadêmicos que envolvem um nível alto de processos cognitivos, leitura, compreensão, raciocínio e formulação de problemas geram ambiguidades e dificuldades para os alunos surdos, necessitando de uma organização e planejamento incisivos.

Tarefas mais simples, com operações mentais menos complexas e mais aglutinadoras provocam maiores adesão à aula e menos resistência ao trabalho acadêmico, porém necessitam das mesmas estratégias de organização e planejamento para desenvolvimento. Menegolla & Sant'Anna consideram que o planejamento.

É um instrumento direcional de todo processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e os meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p.40)

O planejamento do processo de ensino aprendizagem é uma forma direta de intervenção no comportamento do aluno, com o propósito de influenciar na mudança e na atitude educacional. “O planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida”. (MENEGOLLA, SANT'ANNA, 2001, p.15)

O meio para que essa mudança ocorra perpassa a qualidade racional, isto é, a eficácia e a eficiência. O desempenho da gestão e planejamento depende da medida em que se cobram posições racionais eficazes e execução racionais eficientes, considerando que, na medida em que se propõem metas bem estabelecidas, o indivíduo acompanha, respeita e desempenha os comandos.

Elaborar o planejamento de forma sistemática é indispensável, pois assim, quando as coisas não estiverem de acordo, isso será facilmente percebido. Com base em uma perspectiva pedagógica, a educação pode ser concebida por meio da influência –ensino, visando um processo de crescimento e produção apresentados através do comportamento do aluno –aprendizagem.

Dentro da sala de aula, o comportamento que produz influência é aquele apresentado por meio de ferramentas, tecnológicas ou não. É importante deixar claro que para o aluno surdo existe, sim, a necessidade de apresentação de materiais que deem subsídios para o estudo e a permanência da influência planejada.

O processo de mudança comportamental acontece de acordo com o padrão de influência exercido sobre o discente. Segundo Moretto, percebe-se que o

planejamento é fundamental na vida do homem, porém no contexto escolar isso não é reconhecido: “o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter”. (2007, p.100)

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa definição resume a dimensão e a importância do ato de planejar. Acreditamos que o planejamento precisa existir para organizar e mesmo facilitar o trabalho docente. O planejamento, além de permitir organizar as informações e ideias, facilita a mudança no curso de ação, caso isso seja percebido como necessário.

Na educação esta realidade também não pode ser diferente, uma vez que, segundo Kuenzer (2003, p. 13), “o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado”. Aqui no Brasil, Padilha (2003, p. 29) explica que “durante o regime autoritário (1964-1985), o planejamento foi utilizado com um sentido autocrático”.

Toda decisão política era centralizada e justificada por tecnocratas à sombra do poder. Kuenzer (2003, p.36) complementa a citação acima explicando que “A ideologia do planejamento então oferecida a todos, no entanto, escondia essas determinações político-econômicas mais abrangentes e decididas em restritos centros de poder.”

A gestão da sala de aula envolve diretamente o planejamento da ação didática e pedagógica que precisa ser desenvolvida pelo docente. A gestão estabelece condições necessárias para cumprir o seu papel principal: promover a construção de conhecimento para desenvolvimento das habilidades e competências necessárias.

Sendo assim, gestão está relacionada à promoção da organização, estímulo e congeminação das condições essenciais que poderão garantir o progresso socioeducacional dos discentes surdos em sala e aula, concretizando um aprendizado de forma efetiva.

3.2 Conteúdos Organizados

É a forma de elaboração de conteúdos que define a prática de sala de aula. São trabalhados sempre mais do que um conteúdo, e são conteúdos distintos, gerando complexidade, com várias unidades para estudo. O modo de apresentação e a relação que existe entre eles nunca serão aleatórios, ao contrário, obedecem a critérios e fazem sempre uma relação entre si criando uma ordem para funcionalidade e melhor racionalização. Portanto, as relações e as formas de vincular os diferentes conteúdos para aprendizagem formam unidades didáticas que podemos denominar de organização dos conteúdos.

Sabemos que a ordem lógica dos conteúdos tem mais potencialidades de uso e de compreensão. Para muitos docentes, oferecer modelos interpretativos que integrem conteúdos teóricos isolados ou específicos para aumentar seu valor formativo não é fácil. No entanto, quais são os critérios para organizar os conteúdos de forma didaticamente correta para o aluno surdo?

Numa fase de evolução do sistema acadêmico, vínculos entre os conteúdos das diferentes disciplinas aprimoram a aquisição e construção de conhecimento. É fato que trabalhar os conteúdos das disciplinas fazendo inter-relação propicia uma vasta extensão na produção da ciência no ensino superior.

Na organização dos conteúdos, é preciso estar atento ao referencial básico de cada disciplina e classificar os conteúdos conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

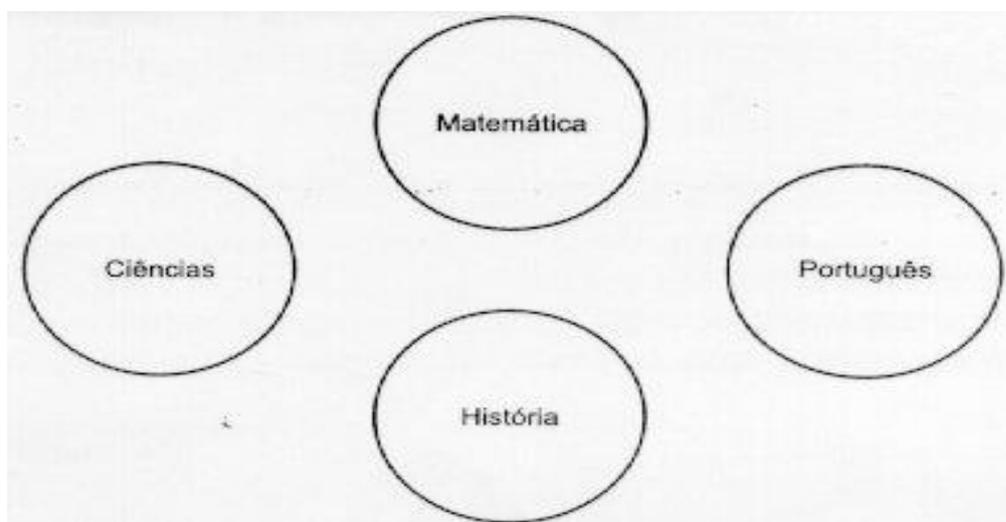
Cada uma das modalidades organizativas –multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares– tem suas características, determinadas pelo tipo de relações que se estabelecem e o número de disciplinas que intervêm nessas relações, mas nenhuma delas deixa de ter o referencial básico para seleção e organização dos conteúdos.

Assim, encontraremos organizações centradas numa disciplina somente, que é a forma tradicional de organização dos conteúdos, e outras que estabelecem relações entre duas ou mais disciplinas.

A organização dos conteúdos de forma multidisciplinar é a forma tradicional. Os conteúdos são apresentados por disciplinas de forma independentes umas das outras, por exemplo, Português, História, Ciências, Matemática etc. Acontece que, quando um conteúdo é abordado por diversas disciplinas sem haver relação direta

entre elas, o surdo tem maior dificuldade em sua assimilação. Nogueira (2001, p. 140) mostra que “não existe nenhuma relação entre as disciplinas, assim como todas estariam no mesmo nível sem a prática de um trabalho cooperativo”. E Almeida (1997, p. 86) acrescenta: “poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto, mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição”. O acúmulo de disciplinas distintas é o que se chama de uma organização somativa, como ilustrado abaixo.

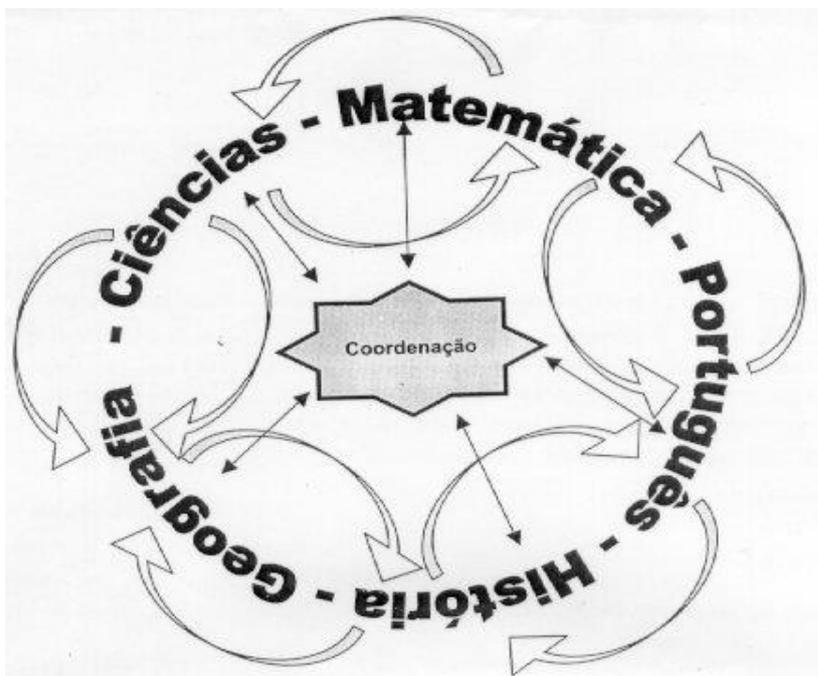
Figura 2. Multidisciplinaridade



Fonte: Nildo Ribeiro Nogueira (2001)

Conteúdos interdisciplinares acontecem com interação de duas ou mais disciplinas, quando elas se inter-relacionam para trabalhar o conteúdo. Essa interação pode ocorrer desde simples comunicação até a integração recíproca de conceitos fundamentais, da teoria de conhecimento e metodologia dos dados da pesquisa. “É necessária uma coordenação que integre objetivos, atividades, procedimentos, atitudes, planejamentos e que proporcione o intercâmbio, a troca, o diálogo, etc”. (NOGUEIRA, 2001, p. 143). Por exemplo, usar em uma aula de português um texto que fale da importância do descarte adequado do lixo, assunto mais ligado a ciências, conscientizando sobre o processo histórico do lixo, explanando sobre a geografia de um solo que recebe descarte incorreto e calculando o tempo em que o objeto permanecerá no meio ambiente.

Figura 3. Interdisciplinaridade



Fonte: Nildo Ribeiro Nogueira (2001)

Organização transdisciplinar é o grau máximo de relações entre as disciplinas: uma integração global dentro de um sistema totalizador que favorece a interpretação com o objetivo de construir ciência. (ZABALA, 1998, p.199). No ensino universitário, esta organização promove a construção de conhecimento de forma dinâmica e em bases sustentáveis para o desenvolvimento do processo de ensino aprendido do aluno surdo. Por exemplo, na resolução de um problema proposto, usar conhecimento trazido de diversas disciplinas: no caso do lixo, um estudo que trouxesse situação de áreas degradadas, a história do lugar, textos e pudesse ser finalizado com a construção de um objeto de arte feito com lixo. Contudo, verifica-se, com essas organizações, diferenças que advêm do tipo de relações que se estabelecem com uma ou mais disciplinas. A clareza dessa ligação é totalmente necessária para que o aluno surdo consiga acompanhar, de forma lógica, as disciplinas do currículo.

É necessário deixar claro que essa é uma das primeiras orientações para se chegar a um processo de organização dos conteúdos que atinja uma funcionalidade esperada para o processo de ensino aprendido, valendo para os ouvintes, mas muito mais para os surdos.

Nogueira (2001, p. 145), coloca que “a finalidade a ser atingida é comum a todas as disciplinas e interdisciplinas”. A Transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação, buscando como referenciais teóricos a teoria da complexidade, com a ideia de rede, ou de comunicação entre os diferentes campos disciplinares. Morin (2002), acredita que:

Para promover uma nova transdisciplinaridade precisamos de um paradigma que, certamente, permita distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução. O paradigma da simplificação (redução-disjunção) é suficiente e rutilante. Torna-se necessário um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais. (MORIN, 2002b, p. 53)

3.3 Organização Social da Sala de Aula

Historicamente, a organização da sala em grande grupo é a mais tradicional e/ou habitual. Nessa organização, todos os alunos fazem o mesmo ao mesmo tempo: escutar, escrever, resolver exercícios, debater, fazer avaliações etc. Para o discente surdo, o desempenho dessas atividades precisa ser pensado com cautela.

Por exemplo, o docente dirige-se ao grupo todo de forma geral por meio de exposições, modelos e demonstrações. De acordo com as concepções progressistas, essa forma única de agrupamentos evidencia uma igualdade que não existe, uma vez que somos todos diferentes.

Esse modelo de organização corresponde a ensinamentos de conteúdos fundamentalmente conceituais, favorecendo aqueles de memorização mecânica. O problema é que os docentes não podem visualizar essa como a única forma de organização para um grupo, sempre heterogêneo, em sala. De acordo com o conteúdo, a forma de agrupamento precisa variar, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem (ZABALA, 1996, p.43).

Para ensinamentos de conteúdos factuais (memorização por repetição verbal), a exposição deve ser clara e objetiva, e o número de alunos e a forma de organizar podem ser bastante simples. Um grande grupo será a forma mais apropriada para desenvolver esse conteúdo, considerando que o discente tenha condições de seguir um plano de memorização autônoma que a intérprete tenha condições de mediar (ZABALA, 1996, p.43).

Com ensinamentos de conteúdos conceituais (experiências), o correto é a divisão em pequenos grupos, cada um deles com trabalhos específicos para que haja condições de acompanhar o desenvolvimento de perto. Podem-se estabelecer inter-relações necessárias para conhecer o processo de aprendizagem de cada um. Seriam, por exemplo, os conhecidos trabalhos de equipe.

Com ensinamentos de conteúdos procedimentais (aplicações e exercícios), a formação de grandes grupos servirá para dar a conhecer a utilidade do procedimento técnico ou estratégia. Por outro lado, será difícil propor atividades de aplicação e exercitação diferenciadas para cada aluno. Exemplo seriam exercícios de matemática.

Finalmente, ensinamentos de conteúdos atitudinais (experiências mais componentes afetivas) exigem um trabalho de compreensão do que representam as atividades que este conteúdo envolve e podem ser realizadas em um grande grupo, porém os componentes afetivos desses conteúdos exigem situações- problema que terão de resolver. Por exemplo pode-se pensar atividades de Educação Física em que um colega deve dar a mão a outro, ou ter contato físico é parte do trabalho.(Zabala, 1996, p.43)

Podemos refletir que a organização da sala de aula está também diretamente ligada aos conteúdos a serem trabalhados e às formas de escolhas dos grupos para realização dos ensinamentos, portanto será sempre necessário observar os conteúdos. Seguimos agora para o cerne desta pesquisa, a avaliação.

4. AVALIAÇÃO

4.1 Definição

Carlos Luckesi (2001) diz que a “avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxiliam o professor a tomar decisões no seu trabalho”. Avaliação é uma forma de evidenciar se os objetivos estão sendo alcançados adequadamente. Na educação a avaliação acontece a todo tempo. Vale ressaltar que o sistema pede do professor uma medida, mas precisamos pensar se essa medida representa realmente o que foi avaliado.

A avaliação mal elaborada e ou mal corrigida não consegue comprovar o que o aluno aprendeu: o que faz é mostrar o que o sistema educacional exige que é o conceito, a nota. Isso porque lidamos com o fato de que o aluno representa uma matrícula e existe a obrigatoriedade de estudos. A avaliação é a produção de informações sobre aprendizagem.

Mas o processo de avaliação precisa ser criterioso, sério e comprometido. Avaliação deve ser o levantamento de informações que possam retroalimentar o processo de ensino aprendido, permitindo a correção de erros.

Para Carl Rogers (1986) a atividade de ensinar tem sido superestimada. Para ele, a contribuição em um processo de ensino-aprendizagem significativo:

Não repousa nas habilidades de ensinar do líder, nem um conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância dos livros. Embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou noutra ser utilizado como recurso de importância. Não a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante (ROGERS, 1986 p. 127).

No processo de educação, existem coisas que são desagradáveis para docentes, e a avaliação é uma delas. O instrumento avaliativo, proposto como algo necessário para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por vezes se torna desagradável. São vários os motivos que podem transformar tal instrumento em causa de constrangimento, porque avaliar traz, como consequência, a possibilidade de reprovação dos discentes.

Para muitos docentes, a avaliação se apresenta como um instrumento bastante criticável, o que os leva a duvidar dela e aplicá-la por uma exigência institucional e das autoridades educacionais. Portanto, as avaliações e os exames que constituem o processo de ensino-aprendizagem precisam de um olhar atento para não produzir problemas e situações difíceis entre docente e discente.

Como exemplo, podemos citar o momento de ansiedade e *stress* causado pela avaliação, avaliação mal elaborada oportunizando um processo de injustiça, retenção de conhecimentos esquecendo aspectos importantes da inteligência e da personalidade, desvio do real objetivo do curso, alto grau de subjetividade, avaliação

estereotipada, texto, tempo e energia, conteúdo vazio, juízo de valor, ensinamentos em função das provas e o desrespeito do saber elaborado pelos alunos.

A avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem. Ao longo dos últimos anos, vinculou-se quase exclusivamente à função seletiva da escola. Desse modo, a maior parte dos esforços dos docentes foi dedicada a como determinar quais dos discentes deveriam ser eliminados a cada etapa do processo educacional.

Assim, as instituições educacionais começam a prestar atenção ao aluno raro: aquele aluno que, mesmo deficiente ou em situações difíceis e falta de estrutura, conseguiu se desenvolver-se e aprender dentro do processo. O que tivemos de efeito foi a eliminação de grande parte dos discentes, que não se encaixavam naquele perfil, o do aluno raro.

A concepção de avaliação que abrigava a ideia de utilização da escola para fins de seleção está completamente desatualizada por várias razões, inclusive de ordem humanística e também em decorrência de fatores sociais e econômicos. É sabido que, à medida que o país desenvolve, a sociedade necessita de profissionais capacitados com formação Universitária.

Neste contexto, a instituição de ensino superior passou a desenvolver o papel de promoção e desenvolvimento do conhecimento e formação do indivíduo. Sua função é fornecer aos alunos conhecimentos, habilidades e competências necessárias para viverem de forma eficiente numa sociedade totalmente seletiva.

Agora, os alunos considerados PcD's (Pessoas com Deficiências), precisam estar incluídos e qualificados para execução dessas funções de mercado. No entanto, a avaliação do curso deve estar diretamente ligada aos objetivos da aprendizagem da avaliação. Com a compreensão de ser parte do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação exige, antes de mais nada, que consideremos os seus objetivos.

Serão esses objetivos que vão determinar o que será avaliado. Com base nos objetivos traçados, o docente poderá escolher as estratégias mais adequadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, contemplando assim o instrumento avaliativo prova.

Por tradição, a avaliação é um instrumento didático usado no fim de um processo de ensino-aprendizagem, porém a avaliação deve ser contínua durante

todo o curso. É importante desenvolvermos nos alunos surdos um mecanismo de *feedback*, em que, com as constantes avaliações, poderemos, como docentes, identificar o que falta aprender e o que já foi aprendido, sempre de acordo com os objetivos traçados pelo curso.

Nesse molde, a avaliação passa a ter um caráter formativo e controlador do processo. Na avaliação que tem a intenção de considerar o desempenho do aluno devem ser considerados os objetivos traçados e planejados. Não podemos, na competência de docentes, julgar os alunos com base em critérios puramente subjetivos, ou por conta de uma dificuldade de aprendizagem e /ou deficiência.

O julgamento errôneo pode classificar os alunos em bons ou maus, fortes ou fracos; esses estigmas desconsideram e inviabilizam todo o processo de ensino-aprendizagem. Hoffman diz que “a superação da subjetividade não constitui uma tarefa simples pois esse tema envolve questões bastante polêmicas” (Hoffman,1995 p.63).

Outros autores veem a subjetividade não como um problema, mas como um elemento a ser trabalhado, já que ela é inerente ao processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e sua interpretação pelo aluno. A avaliação deve abranger os diversos domínios da aprendizagem, buscando um sistema avaliativo que contemple a área intelectual e inclusive, mas não exclusivamente, a memorização.

As pessoas com capacidade de memorização têm mais possibilidades de conclusão de seus cursos. A intenção aqui é que o processo de avaliação no nível universitário procure verificar em que medida o aluno foi capaz não somente de memorizar, mas também de aplicar aquilo que foi aprendido. Isso é algo que para o aluno surdo se torna mais complexo, visto que os sentidos aguçados ferrenhamente para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem foram a visão e o tato, somente.

Pensando em uma educação integrada, o processo de ensino-aprendizagem deveria estar preocupado também em avaliar as áreas psicomotoras e socio afetivas, não somente com o intuito do conhecimento, mas visando desenvolver habilidades e atitudes necessárias para a inserção do discente no mercado de trabalho.

Avaliação deve envolver os campos do reconhecimento, compreensão, análise, síntese, aplicação e julgamento. Quando pensamos em uma avaliação como via de mão dupla, vislumbramos um processo em que o aluno poderá contribuir no seu julgamento sobre o instrumento utilizado para avaliar.

É importante conscientizar-nos que, no processo de educação atual, a democracia deve estar apoiada também nos julgamentos dos alunos, algo que envolve autoavaliação.

A dificuldade dos docentes na elaboração da avaliação está pautada no tradicionalismo, porque acaba por tornar-se algo de caráter seletivo, porém, como já visto neste trabalho, o sistema de avaliação deve estar voltado para o ensino e aprendizagem.

Para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, devemos fazer o uso de alguns princípios que fortalecem a aprendizagem dos mesmos e, conseqüentemente, a elaboração de uma avaliação mais justa.

Reconhecer as diferenças individuais trazidas por cada um dos seus alunos é de extrema importância para o docente, pois quando o professor dispuser dessas informações terá uma visão global da classe e poderá auxiliar os alunos com diferenças específicas, como os PcD's.

Os alunos surdos, como os demais, necessitam estar motivados para participar ativamente e completamente das atividades em sala de aula. Sua limitação não pode servir como empecilho para o seu desenvolvimento acadêmico, e a motivação estabelece um relacionamento mais intenso entre professor e aluno.

Manter os alunos atentos e com um comportamento adequado é necessário para que o aluno surdo possa acompanhar as explicações do professor com auxílio de uma intérprete, assim o aluno surdo poderá realmente entender a aula, o que se passa. Ressaltamos que o contato visual é o elo nesse processo. Porém posturas como entusiasmo, uma aplicação prática de recursos auxiliares de ensino e participação promoverão o processo de ensino-aprendizagem de forma mais concreta.

Estimular reações dos alunos é uma das necessidades do aluno surdo. O professor precisa despertar o interesse desse aluno para sua participação ativa em

sala de aula, e o feedback precisa ser respeitado e cobrado para esses alunos surdos também.

A postura de avaliar não deve ser destinada a um julgamento ou algo definitivo sobre alguma informação, tema, assunto ou conteúdo tratado, visto que não deve ser encarada como algo seletivo, ou apenas assim.

Avaliação busca diagnóstico, e com tal visão a inclusão destina-se ao desenvolvimento e melhoria do processo de ensinar e aprender. É fato que, em nossas histórias, temos experiências não muito agradáveis com a questão da avaliação; o ato de compreender e ao mesmo tempo praticar envolve certa complexidade, mas sendo docentes responsáveis e comprometidos com a elaboração e correção da avaliação, busquemos que ela seja no mínimo justa aos nossos discentes, sejam eles surdos ou não.

4.2 A responsabilidade na elaboração e correção das avaliações

Precisamos apontar alguns aspectos relativos à elaboração e correção da avaliação levando em conta que, para aprimorar as formas de acompanhar e avaliar as aprendizagens dos discentes, o professor precisará estar aberto ao construtivismo. Construtivismo uma das teorias mais importantes na educação, a Teoria Construtivista, surgiu no século XX, a partir das experiências do biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), o qual observando crianças desde o nascimento até a adolescência - como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente ao mundo que o cercava até a idade de adolescentes, em que já se tem o início de operações de raciocínio mais complexas - percebeu que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive. Para este autor, o conhecimento:

não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

Os discentes surdos necessitam desse estímulo em todo tempo.

É necessário entender que melhorar as condições de conhecimento e compreensão das avaliações se torna indispensável, a partir do momento em que pensamos em um modelo de ensino-aprendizagem evolutivo e justo para os alunos com deficiência.

Devemos lembrar que os aspectos relativos à avaliação, sejam do ponto de vista da elaboração, da correção ou das condições de sua aplicação, ela não deverá ser o único instrumento avaliativo a ser utilizado em sala de aula. Os docentes precisam de outros instrumentos que possam ajudar a entender e avaliar a aquisição de conhecimento, a aprendizagem. A avaliação nos moldes tradicionais, a prova, pode permanecer como um instrumento de peso maior, mas nunca somente o único instrumento.

A ferramenta avaliativa – prova – gera grande ansiedade na sua preparação, na sua realização e na sua discussão dos resultados. O que comumente acontece é que alguns docentes se orgulham das dificuldades de suas avaliações e não se sentem satisfeitos com a sua avaliação, caso muitos alunos tenham conseguido nota alta.

Na outra ponta temos alguns docentes que tornam suas avaliações tão simples que não chegam a despertar o interesse dos discentes em se empenhar para resolução das mesmas. Percebe-se que, no primeiro caso grande parte dos alunos desenvolve o nível de ansiedade, frustração ou sentimento de injustiça algo que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem de forma totalmente negativa. No segundo caso, oportunizam--se condições de ataraxia e de nenhum empenho para resolver as questões.

O que fica para o aluno surdo após passar por um processo traumático como esse é um sentimento negativo em relação às avaliações desenvolvidas nas unidades escolares. Objetivamos apresentar algumas posturas que podem minimizar, ou ao menos fazer refletir e discutir, para fins de avanço na elaboração e correção da avaliação.

Preparar bem as avaliações e os alunos surdos para realizar as mesmas é de suma importância, isto para que o momento de realização da avaliação se torne mais uma oportunidade de aprendizagem em sala de aula. É importante o docente dispor de algum tempo para identificar e esclarecer melhor a avaliação proposta,

receber informação clara quanto aos aspectos que serão avaliados e também quais serão os assuntos constantes na elaboração da avaliação. Em resumo, pontuar o que será avaliado.

Será importante discutir com os alunos questões que foram trabalhadas em sala de aula, conversar sobre incompreensões e compreensões da matéria, com a intenção de explicitar, recordar os conteúdos trabalhados em sala de aula de modo simples, claro e objetivo. Com essas orientações, os discentes poderão então engajar-se com mais empenho na experiência da aprendizagem e com isso entender o seu real sentido. Deixar os discentes familiarizados com modelos de avaliação para o surdo é de suma importância: os alunos precisam, no decorrer do processo de ensino, entender a forma de avaliar do docente.

Outra postura que pode ajudar os alunos surdos em processos de avaliação é o docente aumentar o número de avaliações propostas em sala de aula, pois isto com o tempo vai diminuindo o nível de *stress* e de sofrimento emocional que esses alunos acabam desenvolvendo pela pressão da avaliação. O aluno surdo, percebendo que está sendo avaliado várias vezes dentro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolverá sua autoconfiança para o enfrentamento desse desafio.

É possível observar uma melhoria no clima de aprendizagem em sala de aula quando os alunos se sentem mais à vontade para serem avaliados. Dessa forma, o docente poderá pontuar para os alunos o que foi aprendido e o que ainda necessita de maior atenção para compreensão. Assim, os alunos se sentem menos pressionados e mais motivados para aprender.

Uma terceira sugestão seria utilizar a avaliação corrigida como condição de ensino. Será altamente produtivo oferecer aos alunos, o mais cedo possível, os resultados de suas avaliações, fazendo comentários que poderão oportunizar uma discussão mais detalhada sobre as questões. Pontuar para os discentes quais foram os problemas encontrados na compreensão das questões, como entendimento dos comandos, compreensão ortográfica e raciocínio lógico para resolução da questão. Com isso conseguiremos minimizar dúvidas e lacunas de aprendizagens anteriores.

Algumas orientações são pertinentes no ato de execução da avaliação. O professor pode orientar que o aluno tome conhecimento da prova por inteiro

primeiro, para ter uma ideia geral da sua extensão e do tipo de questões, com o intuito de melhor organizar o tempo para as suas respostas. É importante responder primeiro às questões que o aluno já sabe e deixar as mais complexas para depois.

É necessário considerarmos que a elaboração de uma avaliação, seja ela dos mais diversos tipos, deverá estar atenta a alguns cuidados básicos para que possa garantir sua fidedignidade. Existem variados tipos de questões para elaboração de uma avaliação, mas algumas características precisam ser respeitadas para que o aluno surdo tenha condições de fazer bem sua prova. Por exemplo, as questões precisam fazer referência ao que realmente foi trabalhado em sala de aula e devem estar totalmente embasadas nas referências bibliográficas apresentadas.

Finalmente, a avaliação deve contemplar a maior parte possível do conteúdo ensinado e desenvolvido em sala de aula. Informamos alguns fatores que podem interferir na qualidade da avaliação e portanto merecem total atenção: qualidade das questões (comandos, orientações e linguagem utilizada), extensão da avaliação (atenção ao tempo para resolução das questões e a extensão do conteúdo trabalhado), nível de dificuldade da avaliação (atenção ao equilíbrio necessário para o grau de dificuldade), forma de atribuir os pontos às questões (atribuição de pontuação equilibrada, critérios para correção serão necessários), ambiente para realização da avaliação (evite ambientes com poluição visual), estado emocional dos alunos (nível de stress, ansiedade e excitação). Seguimos para a seção da metodologia, ou como a pesquisa foi feita.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 O corpus da pesquisa

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, que estuda e verifica o pensamento dos sujeitos (docentes) para entender suas dificuldades na elaboração e correção de avaliações para os alunos surdos. Para isso foi elaborada um questionário, utilizando o formulário (Forms), enviado para o e-mail dos docentes que lecionam na Instituição pesquisada.

Forms é uma ferramenta do *outlook* que possibilita a formulação de questionários para pesquisa em um formato *online*. Nosso intuito é conhecer e entender qual o trato que os docentes expressam quanto à elaboração e à correção das avaliações para alunos surdos. Esta pesquisadora trabalha no Setor Pedagógico da Instituição onde foi feita sendo proposta a pesquisa com os docentes.

Para coleta de dados foram enviados aos professores questionários com perguntas abertas. A coleta dos dados nesse formato configura condição de visão ampliada sobre a questão, como explicam Cohen e Manion, ao dizer que a triangulação serve para esclarecer significados, permitindo comparar diferentes fontes de coleta de dados e verificar onde se aproximam e se afastam umas das outras (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Desta forma, o procedimento constitui-se com uma sistematização acadêmica que lhe confere validade. O material coletado será utilizado para compor o corpus da pesquisa e submetido a uma análise hermenêutica para separação das informações, que não são previsíveis e precisam ser analisada por meio de leitura e interpretação cuidadosa. Ouçamos Ludke e André sobre as características dessa leitura:

O que se espera não é que observadores totalmente isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas. (1986, p. 52)

Fazendo a coleta de informações, as autoras observam (1986):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.1-2)

Portanto, esta pesquisa, sendo de abordagem qualitativa, propõe à pesquisadora estar no centro de tudo para entender e observar os fatos que perpassam o Ensino Superior no que diz respeito à inclusão.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

- 1 – a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2 – os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3 – a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4 – o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5 – a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16)

Participaram da pesquisa nove docentes, todos maiores de 18 anos, evitando dificuldades legais para execução do trabalho. Todos os sujeitos lecionam em uma instituição sul-fluminense, que tem alunos surdos matriculados.

O questionário com perguntas abertas foi enviado no formato *online* para os e-mails dos docentes, e os dados coletados foram tabulados e planificados, de modo a oferecer esclarecimentos quanto às questões propostas para encaminhamento da conclusão do trabalho. A pesquisa teve início em 09/12/2018 e foi concluída em 17/02/2019, dentro do cronograma previsto. Antes de ser iniciada, a pesquisa teve autorização do Comitê de Ética da (UniFOA), com o número CAAE: 90161318.6.0000.5237. A autorização segue em anexo.

5.2 Análise e discussão dos questionários dos docentes

O questionário foi enviado para cinquenta docentes, mas somente nove, do sexo masculino ou feminino, responderam. Esse número, tão pequeno, já significa, por si. Se pensarmos em conhecimento do assunto e interesse sobre o assunto, a conclusão seria que ambos faltam aos professores. Se pensarmos no dia a dia na vida de um docente, nas muitas solicitações que recebe, tanto de parte pedagógica

como administrativa, podemos refletir sobre a necessidade de valorizar e facilitar a esse docente um tempo para pesquisa.

Quanto à faixa etária, consideramos todos os docentes adultos, uma vez que têm de 18 a 80 anos, e o número total desses docentes não recomenda subdivisões. Todos receberam um código, sendo identificados assim: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. O questionário preserva o anonimato dos docentes. As considerações da pesquisadora/autora são sinalizadas com a palavra “pesquisadora”.

É importante destacar que as respostas estão transcritas como foram recebidas, sem correções.

Segue o questionário:

Este questionário é parte de um estudo acadêmico de mestrado, que visa conhecer o modo como os docentes veem a questão da inclusão, com a finalidade de construir um instrumento de ajuda aos professores, especificamente no que se refere à elaboração de avaliações.

Você não precisa assinar e sua participação é muito importante para a construção de conhecimento quanto à inclusão, não será divulgada.

Pessoas que tem problemas de audição, visão, dislexia ou autismo, entre outros, são chamadas PcD's, ou Pessoas com Deficiência. Elas estão sujeitas ao processo de avaliação que ocorre dentro das Instituições de Ensino Superior, porém o docente precisa saber como ajudar no desenvolvimento do potencial desses discentes elaborando e corrigindo as avaliações propostas sob critérios justos para cada tipo de deficiência.

Peço que responda com frases completas, evitando respostas muito curtas, a não ser em caso de dizer “sim” ou “não.”

1) Você conhece alguma Pessoa com Deficiência (PcD's) na instituição onde trabalha? Caso conheça, qual é, ou quais são a/s deficiência/s?

P1: 2 Alunos: 1 com visão reduzida (2P/ADM); 1 surdo-mudo (3P/ADM).

P2: Sim. No trabalho conheço uma pessoa com autismo, duas pessoas surdas, uma pessoa com nanismo (embora não saiba dizer se é considerado como deficiência) e um funcionário com baixa visão.

P3: Sim, surdo.

P4: Visual e auditivas

P5: Sim, mais de uma pessoa. São deficiências visuais, auditivas e físicas.

P6: Sim. Visual, motora, surdez e cognitiva.

P7: Atualmente não temos.

P8: Sim. Deficiência visual.

P9: Não

Esclarecendo a colocação do P1: (2P/ADM); 1 surdo-mudo (3P/ADM), afirma conhecer no segundo período do curso de Administração, uma pessoa com deficiência sendo, surda-muda. No terceiro período do curso de Administração também existe pessoa com deficiência.

Pesquisadora: Tratando-se de aluno surdo, que é o grupo maior e o foco deste trabalho, a grande dificuldade é a comunicacional. Os surdos têm como língua materna a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), quer dizer que como o português na forma oral é a primeira língua para indivíduos ouvintes nascidos no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a primeira língua dos surdos, ou sua língua materna. O fato de todos os docentes que responderam o questionário já terem tido em algum momento contato com alguma deficiência nos aproxima do assunto e faz com que ganhem coragem e motivação para flexibilizar e atender as novas demandas trazidas pela deficiência. Algumas publicações do Ministério da Educação (MEC), como: o Plano Nacional de Educação Especial (1994); a Resolução nº 2/2001; o Decreto nº 5.626/05; o fascículo Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil - Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez (2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) perfilham a importância da presença da língua de sinais no espaço escolar.

2) Em sua vida profissional já recebeu algum aluno com deficiência? Qual era essa deficiência?

P1: Sim. 2 Alunos: 1 com visão reduzida (2P/ADM); 1 surdo-mudo (3P/ADM).

P2: Sim. Recebi dois alunos com baixa visão (uma aluna no curso de Publicidade e Propaganda com baixa visão - já formada e um aluno no curso de Administração) e um aluno.

P3: Sim, surdo e cadeirante

P4: Sim. Surdo-mudo.

P5: Visual, dislexia e autismo.

P6: Sim. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e dislexia.

P7: Sim. Visual e motora.

P8: Sim. Deficiente auditivo

P9: Sim. Membros inferiores atrofiados

Pesquisadora: As respostas evidenciam que pessoas com deficiência estão cada vez mais ativas e participantes em todas as esferas sociais e na educação estão se fazendo presentes, com todas as suas limitações e dificuldades. Para o docente, hoje, a possibilidade de aprender a lidar com alguma deficiência é algo enriquecedor para sua carreira e aprendizado para vida. Lacerda (2000) aborda que se o surdo tiver acesso precoce à língua de sinais, seu desenvolvimento cognitivo-linguístico pode ser equivalente ao verificado na criança ouvinte. E Skliar (1995) acrescenta: através de uma interação cotidiana com a língua de sinais, em um processo comunicativo eficaz e eficiente, o surdo pode desenvolver competências linguísticas, comunicativas e cognitivas, aproximando-se do mundo, significando-o, externalizando-o e construindo sua identidade.

3) Você já realizou alguma mudança metodológica para atender aluno com deficiência? Qual teria sido?

P1: Sim. Metodologias Ativas, dentre elas a Sala de Aula Invertida. Na construção das Avaliações, também, com adaptações para cada caso.

P2: Sim. Foi necessário adaptar o tamanho da fonte da prova para os alunos de baixa visão. E no caso do aluno surdo, havia intérprete na sala de aula e dar aulas para ele não foi um problema na disciplina de Contabilidade Introdutória.

P3: Sim. No caso do surdo, ao invés de ditar alguma anotação, escrevi no quadro para que a aluna copiasse.

P4: Sim. Nas atitudes e nas avaliações.

P5: Sim, a metodologia e formatação das avaliações, como aumento das fontes e figuras; avaliações individuais e em computadores adaptados.

P6: Sim. Elaboração de provas especiais.

P7: Sim. Primeiro busquei orientação com o setor pedagógico. No caso da deficiência visual, estabeleci uma maior aproximação para compreender e identificar melhor as demandas/necessidades. Tecnicamente falando, criei material de apoio visando atender as necessidades. Como por exemplo, *slides* com cor escura e letras maiores.

P8: Sim. Colocar o aluno na primeira carteira e falar sempre olhando para ele. Este fazia leitura labial.

P9: Não

Pesquisadora: Os professores confirmam ter feito adaptações (à exceção de um, P9, cujo aluno PcD tem atrofia nos membros inferiores, o que dificulta acesso físico, mas não muda, especialmente, a atuação do professor). Citam, em resumo: mudar metodologia: 2

colocar aluno nas carteiras da frente ou buscar maior aproximação: 2

falar olhando para o aluno (facilitar leitura labial): 1

escrever, em vez de ditar: 1

ter intérprete de Libras: 1

buscar orientação no setor pedagógico: 1

aumentar o tamanho da fonte: 2

criar material adaptado, como slides escuros com letras maiores:1

computador adaptado:1

atitudes: 1

avaliações adaptadas: 4

Pode-se ver que há uma aceitação da necessidade de adaptações. Por outro lado, apenas um docente procurou o setor pedagógico para ajuda. Talvez essa função do setor, de auxílio ao docente quanto a essas situações, devesse ficar mais clara. Algo para a instituição pensar.

Um docente citou mudança de atitude. Notar que isso é vago, não se podendo precisar que ações surgiram dessa mudança. Entretanto, a mudança de atitude é, sim, muito importante. Atitude como a de aceitação sincera, de busca de caminhos para efetivar a inclusão desejada, é fundamental.

Outra coisa a notar, especialmente diante do foco deste trabalho, é que quatro (4) professores citaram adaptações nas avaliações. Foi a mudança mais citada, confirmando a tese deste trabalho, que quer oferecer maneira de facilitar e melhorar as avaliações para surdos.

A flexibilização – de ações, metodologia, avaliações – para um PcD é determinante no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire, acompanhando Piaget (1984) e Vygotsky (1998):

[...] a aprendizagem é resultado da interação do indivíduo com o outro, considerando-se a maturação biológica, a bagagem cultural e a nova situação que se apresenta. O que significa dizer que, como educador, preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior, de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar o seu saber de experiência feito. [...] a compreensão de sua presença no mundo. [...] Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. (FREIRE, 2002, P. 81)

O grupo, aqui, são os deficientes auditivos. Não poderemos incluí-los sem conhecê-los, sem nos aproximarmos da realidade deles, sem buscar maneiras adequadas de lidar com essas pessoas.

4) Se não fez mudança para atender ao aluno com deficiência, diga por que não o fez.

P1: Respondida pela afirmativa da 3, anterior.

P2: Nenhuma resposta fornecida.

P3: Nenhuma resposta fornecida.

P4:-

P5: Nenhuma resposta fornecida.

P6: Nenhuma resposta fornecida.

P7: Nenhuma resposta fornecida.

P8: Fiz.

P9: Não foi necessário

Pesquisadora: Como os professores respondentes haviam feito mudança, não procedia resposta aqui. Quanto à resposta de P9, segundo quem “não foi necessário” fazer alteração, já foi visto que foi um discente com atrofia dos membros inferiores. No caso, as principais alterações cabem à instituição, e não ao docente.

Atender um aluno com alguma deficiência vai requerer em muitos momentos adaptações para que o processo de ensino-aprendizagem se faça dignamente. Reconhecer que somos humanos, e como tais, precisamos de ajuda: isso nos torna pessoas melhores.

5) Acredita ser necessária alguma mudança metodológica para o ensino e aprendizagem de aluno PcD's? O quê, por exemplo, seria preciso?

P1: Não vejo necessidade de mudança metodológica, por enquanto.

P2: Se os problemas forem relacionados a limitações físicas, em minha opinião, basta fazer adaptações de fonte, falar olhando para o aluno, no caso de surdos. E, se for o caso, utilizar mais material de apoio, como textos, estudos dirigidos e fazer trabalhos em grupo para favorecer a integração. Se o problema for de déficit de atenção ou algum problema mental, eu não saberia responder, pois ainda não tive experiência com alunos que apresentassem esse tipo de deficiência.

P3: Acredito. Os professores aprenderem LIBRAS

P4: Sim. Mudança de atitudes e de processos avaliativos.

P5: Sim, adequar material impresso ou mesmo a presença de professores de libras

P6: Sim. Maior atenção das necessidades para que os docentes possam compreender e se planejar.

P7: Primeiro passo é convencer os colegas professores de que os PcD's necessitam de fato de metodologias específicas, material de apoio próprio mas principalmente de compreender que esse estudante está em universo que precisa se adaptar a ele e não ele a IES, digo isso no que tange sua necessidade especial. Ex. Se o aluno tem visão subnormal a IES e os docentes tem que se adequar as necessidades deles já que obviamente ele não tem como melhorar sua capacidade

visual. Muito além de métodos, técnicas e equipamentos, é necessário que os docentes tenham compromisso com a sua formação profissional continuada que poderá minimizar inúmeros problemas no cenário educativo.

P8: Acredito que sim, muito importante. Qual? vai depender do tipo de deficiência.

P9: Não

Esclarecendo P7: onde diz PcS's, quer dizer PcD's (Pessoa com Deficiência).

Pesquisadora: Os professores P1 e P9 não veem necessidade de mudanças metodológicas. Pode ser que haja um problema de entendimento do que sejam tais mudanças, compreendidas por eles como estratégias aquilo que aqui chamamos metodologia. Um docente, P7, lembra que cabe à instituição (diretores, coordenadores, professores, alunos) adaptar-se ao PcD, indicando conhecimento da lei. As modificações podem ser várias, dependendo da deficiência (P8).

P2 nomeia diversos pontos de adaptação, mostrando que em certos casos, a adaptação é mais fácil, mas se houver problema de déficit de atenção ou outro problema de cognição, não saberia o que fazer. Dois professores, P3 e P5 apontam a necessidade de conhecimento, ou de um intérprete, de LIBRAS. P4 cita a necessidade de pensar a avaliação para esses alunos.

Para qualquer deficiência, a adaptação sempre será necessária, seja num contexto mais simples ou em um mais complexo. Somos todos diferentes, porém, legalmente, os alunos PcD's já estão assegurados. A política educacional inclusiva vem-se fortalecendo desde 1996, quando houve a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9394/1996), documento que ao estabelecer os princípios e fins da educação nacional, orienta a inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais nas escolas regulares como forma de promover uma educação para todos, igualitária e justa.

Entretanto, para que a lei não aconteça apenas com a presença de PcD's em classe, mas com sua participação e aprendizado, é preciso uma sensibilização de todos, que permita um processo promovedor de oportunidades necessárias.

6) Realizou alguma capacitação específica voltada para atendimento de algum tipo de deficiência? Caso tenha realizado, onde foi, e voltada para que tipo de deficiência?

P1: Não.

P2: Sim. Realizei uma capacitação para lidar com alunos de baixa visão. Na ocasião, a capacitação foi realizada pelo SPI e ajudou muito a conduzir a relação de ensino-aprendizagem com a aluna de baixa visão, já formada, do curso de Publicidade e Propaganda.

P3: curso de LIBRAS

P4: Não.

P5: Sim, a Instituição, por meio do Núcleo de apoio ao Docente e Discente oferece oficinas e cursos a respeito

P6: Sim. Campus Aterrado. TDAH, Dislexia e outras.

P7: Aula na Pós-graduação, Mestrado, IES onde trabalho o conteúdo ministrado visando atender a todas as necessidades de PcD's.

P8: não.

P9: Nao

Pesquisadora: Quatro docentes informam não terem feito tais capacitações. Cinco professores declaram ter feito as capacitações, a maior parte na instituição onde trabalham. Talvez fosse o caso de maior divulgação, ou sensibilização dos professores. Foram citadas:

a.Capacitação para lidar com alunos de baixa visão: 1

b.Libras: 1

c.Oficinas e cursos oferecidos pelo Núcleo de apoio ao Docente e Discente: 1

d.TDAH, Dislexia e outras: 1

e. Aulas de mestrado onde trabalha inclusão: 1

Podemos notar que o conhecimento é fragmentado. Se, por um lado, cinco entre 9 respondentes declaram ter feito alguma capacitação, P7 faz pesquisa em Mestrado, o que denota uma procura sua, pessoal; P5 fala em “oficinas e cursos a respeito,” o que é um tanto vago, levando a supor um conhecimento geral do tema; P6 cita “TDAH, dislexia e outros”, trazendo também uma ideia de fragmentação. No caso deste trabalho, que trata de avaliação e surdez, não houve nenhuma citação, apenas P2 declara ter feito um curso de LIBRAS, mas isso não contempla foco na forma de avaliação.

Capacitar-se para acolher e atender aos alunos PcD's é de suma importância, visto que esses docentes estão nas IE solicitando oportunidades para viver melhor em sociedade. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais.

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos [...] deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos, a LIBRAS. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos [...], a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (Declaração de Salamanca, 1994).

Entretanto, como não há sempre tais instituições, as outras precisam adaptar-se a receber bem esses alunos.

7) Considera importante um curso de capacitação para atendimento de algum tipo de deficiência? Dê a razão de sua resposta.

P1: Sim. Quanto mais conhecer a problemática acerca de um ou mais tipos de deficiências, melhor aparelhado para trabalhar.

P2: Sim. Como esses alunos são minoria, às vezes, é mais confortável ignorar a possível dificuldade que possam ter para acompanhar o ritmo das aulas. Então, considero importante a capacitação para que nós, professores, tenhamos sensibilidade em relação à limitação proporcionada por uma deficiência, seja ela qual for.

P3: SIM, prioritário.

P4: Sim.

P5: Sim, pois desse modo o professor pode compreender as dificuldades específicas desses alunos.

P6: Sim. Preparo para desenvolver as competências planejadas para o aluno.

P7: Sim, considero importantíssimo, visto que se aprofundar nas peculiaridades da necessidade de um PcS's irá melhorar e muito o processo de ensino-aprendizagem.

P8: Nenhuma resposta fornecida.

P9: Sim, adaptação para deficientes auditivos ou visuais

Pesquisadora: Oito entre os nove respondentes confirmam a necessidade de capacitação para atender a alunos PcD's. P9 especifica a necessidade de conhecer adaptações para deficientes auditivos ou visuais. A forma, ou o modo da avaliação estaria entre essas adaptações.

A própria LDB (Lei 9394/1996), em seu capítulo V, artigo 58, prevê serviço de apoio especializado e professores especializados ou capacitados para atender aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

A propriedade de preparar professores para trabalhar com PcD's está corroborada.

8) Você entende a avaliação como um passo adiante, a vê como final do processo de ensino ou como parte do processo? Pode explicar sua resposta?

P1: Vejo a avaliação como inserida no processo, podendo ser aplicada em qualquer fase da relação ensino-aprendizagem.

P2: Vejo como parte do processo. Na vida profissional, por exemplo, temos uma avaliação contínua de nossas atividades. Não somos avaliados na admissão e na demissão apenas. Então, entendo que o processo de aprendizagem é construído gradativamente e no ritmo individual de cada pessoa. Além disso, alunos têm formas diferentes de aprender. Uns compreendem melhor escrevendo, outros falando, outros apenas ouvindo. Se consideramos a avaliação como "passo adiante" ou "final do processo", talvez não seja possível compreender essas particularidades e a avaliação poderá ficar comprometida.

P3: Vejo como parte do processo.

P4: Sim.

P5: Vejo como parte do processo. O aluno deve ser acompanhado em seu processo de aprendizado o tempo todo.

P6: Parte do processo, é preciso avaliar para diagnosticar, planejar e, novamente, executar.

P7: Entendo como parte do processo, embora isso não ocorra em todas as áreas de ensino. A avaliação deve acontecer continuamente, no decorrer do desenvolvimento do programa de ensino.

P8: Avaliação faz parte de todo o processo. O aluno está sendo avaliado a todo momento. É preciso gerar mecanismos de avaliação durante a apresentação de todo o conteúdo. A avaliação tem que ser uma soma dos saberes.

P9: Sim.

Pesquisadora: Sete dos nove respondentes entendem a avaliação como parte do processo. Dois responderam “sim”, o que não se aplica. Entender que a avaliação é parte do processo, sendo uma ferramenta usada como termômetro para entender e buscar diagnósticos torna o processo de ensino-aprendizado honesto. Segundo Mantoan (2001), a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, contínuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Por isso, quando apenas avaliamos o produto e desconsideramos o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final, realizamos um corte totalmente artificial no processo de aprendizagem.

9) Você vincula o processo de ensino com avaliação? Escreva sobre isso.

P1: Sim. Indubitavelmente. São indissociáveis, necessários e interagentes - Ensino e Avaliação. Ensino sem Avaliação é improdutivo e inócuo.

P2: A avaliação é uma exigência da academia, portanto, o processo de ensino acaba sendo vinculado à avaliação. No entanto, temos a oportunidade de fazer avaliação diversificada que permite avaliar competências dos alunos que somente a avaliação escrita não é capaz de mensurar.

P3: Sim

P4: Sim

P5: Sim, se a avaliação apresenta um resultado ruim, pode ser consequência do processo de ensino.

P6: Sim.

P7: Entendo que devemos ter a certeza de que o estudante aprendeu o que foi estudado com base no feedback dado por ele, e isso poderá ocorrer com avaliações de diversas formas.

P8: Sim. Respondido na anterior.

P9: Não muito. A participação em sala de aula é mais importante no meu ponto de vista

Pesquisadora: À exceção de P9, todos entendem a avaliação como essencial no processo. Notar que P2, vê avaliação como “exigência da academia, portanto, o processo de ensino acaba sendo vinculado à avaliação.” Completa: “No entanto, temos a oportunidade de fazer avaliação diversificada, que permite avaliar competências dos alunos que somente a avaliação escrita não é capaz de mensurar”. É realmente importante diversificar a forma de avaliar. P5 vê na avaliação do aluno a oportunidade de o professor avaliar seu próprio trabalho. A resposta de P9 sugere seu entendimento de avaliação como a prova tradicional. Entretanto, a avaliação deve se estender em muitos momentos do processo ensino-aprendizagem. Com essa perspectiva, apreendemos que é possível avaliar, de forma adaptada e útil, alunos com deficiências. Analisando com atenção, tudo o que se diz da avaliação do aluno com deficiência, na verdade serve para avaliar qualquer aluno, porque a principal exigência da inclusão escolar é que a escola seja de qualidade – para todos! –, e uma escola de qualidade é aquela que sabe tirar partido das diferenças, oportunizando aos alunos a convivência com seus pares e favorecendo a equidade. Cabe ao professor, em seu trabalho em sala de aula e no ritmo de acolhimento vivenciado por toda a comunidade escolar, ajustar e proporcionar eventos para aprendizagem.

10) Você elabora e corrige a avaliação dos alunos surdos com os mesmos critérios usados para alunos ouvintes ou atenta para a especificidade da deficiência e faz avaliações de acordo com essa deficiência?

P1: Sem dúvida, atento para a questão. As limitações pessoais tendem a interferir no processo de avaliação, pois não estamos examinando iguais.

P2: Tive apenas uma experiência com aluno surdo. E no caso específico desse aluno, ele tinha muita habilidade com números. Como a disciplina era Contabilidade Introdutória, o desempenho dele foi até superior que muito aluno que não tem essa deficiência. Mas, se a disciplina não envolvesse números, certamente eu estaria atenta à especificidade da deficiência, pois algumas palavras

da língua portuguesa não são compreendidas por quem foi alfabetizado em libras. Para finalizar, gostaria de ilustrar essa opinião com um exemplo. Trabalhei com um funcionário surdo e, por não conhecer libras, eu escrevi em um quadro branco que ele deveria fazer "panfletagem" em frente à UFF que fica na Vila Americana. Lá, ele encontraria outros funcionários para a mesma atividade. No entanto, esse funcionário surdo não apareceu. Ele entendeu que deveria fazer panfletagem em frente à UFF que fica próxima à Lojas Americanas na Vila Santa Cecília e foi, portanto, para o local errado. Foi um aprendizado e tanto pra mim.

P3: Avalio com os mesmos critérios

P4: Critérios diferenciados

P5: Não tive alunos surdos, mas deveria ser diferente, oral por exemplo. Acredito que cada deficiência requer um método do.

P6: Não possuo alunos surdos.

P7: Sempre corriji com os mesmo critérios.

P8: avaliação diferenciada.

P9: Não

Pesquisadora:

P1, P2, P4, P5 e P8 indicaram necessidade de atentar para a diferença. P3 e P7, não fariam mudanças. P6 não respondeu por não ter alunos surdos, e a resposta de P9 não pode ser considerada. Possivelmente, os docentes que disseram usar os mesmos critérios supõem que essa seria a decisão justa. É preciso entender a diferença entre equidade e justiça. Enquanto a justiça garante a todos o direito a receber a mesma quantidade de oportunidades de adaptação, mas devido à peculiaridade de cada aluno (PcD's), por meio da equidade as oportunidades são redistribuídas de acordo com a necessidade individual de cada um. Como docentes, precisamos estar atentos à equidade, que precisa ser ofertada a todos. De acordo com Silva (2013),

As adaptações curriculares, de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com necessidades especiais [...] esse é um dos caminhos possíveis para que alunos surdos possam atender às exigências do currículo comum, que necessita ser reformulado no sentido de oferecer-lhes as mesmas condições de desenvolvimento dos alunos ouvintes, sendo o professor responsável por regular a sua prática educativa para ajustá-la às suas reais necessidades. (SILVA 2013- p 03).

A análise das respostas dos docentes deixa clara a divisão entre alguns professores, que percebem a necessidade de estabelecer formas de ensino e avaliação especiais para discentes surdos e com outras dificuldades especiais, e outros, que não estão seguros quanto a isso. Possivelmente, um conhecimento do aspecto legal da inclusão, além de ferramentas e cursos específicos, facilitaria seu cumprimento do dispositivo legal.

Acreditamos ter argumentado e evidenciado a pertinência do produto que vamos apresentar em seguida: um manual para adaptabilidade de avaliações para alunos surdos.

6. O PRODUTO

O produto deste trabalho busca instrumentalizar docentes e demais envolvidos quanto à elaboração e correção de avaliação para o discente surdo no Ensino Superior. Trata-se de um manual, feito para docentes, que orientará quanto à elaboração de avaliações adaptadas para alunos surdos, mostrando quais são as questões relevantes nessa proposta. Nesse Manual de Instruções para o Professor constam orientações e sugestões para elaboração e correção de provas para esses alunos. Em outras palavras, o docente vai observar se foi considerada a extensão da prova, o grau de complexidade para interpretação, orientações claras e imagens, por exemplo. A cada orientação, pensamos em aproximar esse docente do equilíbrio necessário nesta elaboração. O professor, elaborando sua avaliação com base nas dezesseis questões levantadas, terá condições de rever sua prova e adaptá-la para alunos surdos.

O questionário foi construído à luz de teóricos diversos da pedagogia e da inclusão, como Bloom (1956), Freire (2002), Mantoan (2001), Vygotsky (1998), Silva (2013) entre outros.

Segue o questionário:

Verificação de Adaptabilidade em Avaliações feitas para alunos Surdos

- 1) As avaliações são extensas e cansativas? Isto é, requerem tempo demais para leitura, a interpretação está complexa?
- 2) A avaliação elaborada contém cabeçalho com regras claras incluindo seus critérios para correção?
- 3) Existem orientações para execução da avaliação, como tempo e instrumento para escrever na prova (caneta azul ou preta e ou lápis)?
- 4) A linguagem utilizada facilita a compreensão?
- 5) Os objetivos de cada questão estão claros?
- 6) Você tem consciência de que, ao responder as questões, o aluno pode não fazer uso dos conectivos (artigo, pronomes)? (Obs.: Libras não tem esses conectivos)
- 7) A avaliação contém no máximo dez questões?
- 8) Essa avaliação possui 70% das questões objetivas?
- 9) A introdução das questões é feita com textos objetivos, sem informações que levem o aluno à perda do raciocínio, devido a textos extensos?
- 10) A avaliação possui questões de múltipla escolha e discursivas?
- 11) Existe equilíbrio na distribuição dos valores das questões?
- 12) Há equilíbrio no número de questões quanto aos conteúdos ministrados? Por exemplo, duas questões sobre cada conteúdo?
- 13) As questões estão contextualizadas?
- 14) Como você avaliaria o nível geral de complexidade das questões:
Alto (); médio (); baixo ()
- 15) A avaliação dispõe de imagens?
- 16) Referências (livros, artigos) são apresentadas?

7. CONCLUSÃO

A falta de aproximação do processo de inclusão, cultura surda, gestão de sala de aula e, por fim, a avaliação pensada para ouvintes, acarretam um obstáculo na atuação do surdo na sociedade. O espaço escolar pode contribuir na valorização e conscientização da importância da inclusão da pessoa surda na sociedade.

Essa inclusão de surdos e ouvintes no ambiente escolar superior ainda é restrita. De um modo geral, apesar dos esforços, observa-se que o conhecimento da LIBRAS por parte de professores ouvintes ainda é muito pequeno. Assim, é possível

afirmar que a inclusão surda permanece com alguns avanços, necessitando certamente algumas outras conquistas.

Com base na pesquisa realizada, notamos que o professor ainda precisa de preparo para desenvolver seu trabalho com aluno surdo, considerando que é relevante a aceitação da condição especial desse aluno pelo docente e a compreensão da importância de desenvolver para esses um processo educacional justo. Hoje, não existem normas ou critérios de elaboração e correção de avaliação estabelecida para alunos surdos, mas à luz de autores visionários do processo, tais como Freire (2002), Guenther (2003), Piaget (2007) e Vygotsky (1998), entre outros, poderemos avançar neste quesito.

Os surdos são hoje em torno de dez milhões de pessoas, segundo estatística do IBGE (Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia) de 2018, que têm os mesmos direitos e deveres, as mesmas emoções, os mesmos medos, as mesmas ilusões que os ouvintes, não havendo motivos para serem subestimados ou deixados de lado na instituição de ensino e ou sociedade. A quebra das barreiras entre surdos e ouvintes trará benefícios diversos, pois a interação entre essas comunidades ampliará, para ambas, o conhecimento de mundo.

Um questionamento que pode ser lançado a partir do estudo de Hall sobre a identidade surda (2011), é quanto a sua constante mudança. Então, por que em nossa cultura se aprofundou o conceito de exclusão em relação ao deficiente? Designou-se um contrassenso, fixando-se um padrão a algo que é mutável. É passado o momento de estabelecer mudanças, as identidades são móveis, se deslocam, então a visão sobre a inclusão de pessoas surdas precisa urgentemente de mudanças, de novos padrões. A cultura surda vem conquistando seu espaço a cada dia, uma vez que seus membros têm se organizado de maneira a comunicar à sociedade que suas necessidades devem ser atendidas e suas peculiaridades devem ser respeitadas, pois não é a quantidade, mas sim a qualidade das pessoas que estão comprometidas com a comunidade que irá fazer diferença. Os novos arquétipos dependem prioritariamente da comunidade ouvinte, pois os surdos há muito tempo lutam por um espaço, por valorização e inclusão. No movimento educacional, pensar na equidade como mola mestra fará a diferença entre incluir ou somente integrar.

Finalmente, um ponto nevrálgico no que se refere ao tratamento do aluno surdo é o da avaliação. Acreditamos que o produto deste trabalho poderá servir de apoio aos professores, oferecendo-lhes um parâmetro claro e eficiente na elaboração de suas provas e, assim, facilitando sua adesão à ideia da inclusão.

8. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. (1997) **A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n^o 2, p. 239-249, mai/ago.
- ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]:
- ALVES, I. M. de A. **A avaliação da aprendizagem em duas escolas públicas de Salvador: tendências e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 1997.
- AMORIM, A.; SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação institucional da universidade brasileira, **Estudos em Avaliação Educacional**, FCC, São Paulo, n.10, 1994.
- BATSCHAUER, A. M. de B. **Do sujeito avaliador na prática da avaliação escolar: a identidade que fala e sente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – **Supervisão e Currículo**, 1993.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1)
- BOGDAN, R., BIKLEN, S., (1994). **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 205. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em : (link) Acesso em: 12 out. 2018.
- CAMARGO, A. L. C. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61. Constituição Federal, 1988.

COHEN, L., MANION, L. e MORRISON, K. Research Methods in Education .Abingdon, UK. Routledge, 2007.

Conferência Internacional de Dakar (2000)

CONVENÇÃO INTERAMERICANA DE GUATEMALA 1999.

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia. São Paulo: **Saraiva**, 1999.

DALBEN, A. I. L. F. **Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p.47-59, nov. 1996

DART, R. T. **Comportamentos indicativos e fatores responsáveis pela ansiedade do aluno em situações de avaliação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS,1948. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS ,1990. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacaopara todos.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019

DECLARAÇÃO DE MADRID, 2002. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/madrid.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. **Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação**. *Análise Psicológica*, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.

Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.

DOYLE, W. (1986). **Classroom Organization and Management**. In Witrock, M. (ed.). Handbook of Research of Teaching. New York: Mc Millan, 1986.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**; tradução de Bruna Chagas Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**: tradução Maria Isaura Pereira Queiroz. 6ª edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. Educação e complexidade: Os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: **Cortez**, 2002.

_____. Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: **Unesco**, 2003.

Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990, 16 set.). Lei Federal nº 8069/1990. Diário Oficial da União (Brasília, DF). [[Links](#)]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1575.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. **Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso**. PsicoUSF, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.

FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. Educação escolar de pessoas com surdez – atendimento educacional especializado em construção. **Revista da Educação Especial**. v. 5. nº1. P. 46-57, jan/ jul. 2010.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. **Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education**. Journal of Deaf Studies and Deaf

FRANCO, A. C.; BOOG, M. C. F. **Relação teoria-prática no ensino de educação**.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 12/03/2018.

GAMA, Z. Z. **A avaliação na escola de segundo grau: primeira série do segundo Grau**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1993.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em:

[www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acesso em: 12/05/2018.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. Fórum, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

GOMES, J. A. **O processo de avaliação de desempenho escolar em ciências no primeiro grau** (quinta a oitava séries): uma análise sobre a percepção dos docentes e alunos. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.

GOTTMAN, J. M.; CLASEN, R. E. **Evaluation in Education: a practitioners guide**, Peacock, 1972.

GUENTHER, Z. C. **O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças**. In: Revista Escritos sobre Educação, Ibitité, vol. 2, n.1, p.43-54, jan-jun, 2003.

GUILHERME, C. C. F. **Avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 1998.

GUTENBERG, Alex. **O que eu pretendo com a aula de hoje? Profissão Mestre**, nº103, p.21-24, abr.2008.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARRISON, K. M. P.; NAKASATO, R. Q. **Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 66-72.

Hall, R. 2011. **The many faces of the investor rush in Southern Africa: towards a typology of commercial land deals**. ICAS Working Paper Series No. 2, The Hague: International Institute of Social Studies (ISS).

_____. Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.8 (esp.), p.117-191, jun. 2007.52732007000600007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08/04/2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, M. Julieta C., GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p.43.

LACERDA, Cristiana B. Feitosa de; **A Prática Pedagógica Mediada (Também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos**. In: Caderno CEDES, V. 70, Ano xx, nº 50, Abril, 2000. p.70-83.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educ. Pesqui, São Paulo , v. 39, n.1, p. 65-80, Mar. 2013 .

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millenium. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.7, n.4, p.267-280, Fall 2002.

LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino**. Disponível em: www.rioei.org/deloslectores/1106Barros.pdf. Acesso em: 20/12/2018.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,9396/96).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21ª. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, dez. 2013.

LOURENÇO FILHO et al. **Três ensaios sobre avaliação educacional**. CETPP-FGV, 1968.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p.102 a 119)

LUDKE e ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

----- Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: Senado Federal, 1994.

----- Ministério da Educação. **Decreto 5626/05**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

----- Ministério da Educação. **Lei 10.098/00**. Art. 17 e 18. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

----- Ministério da Educação. **Lei 10.436/02**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

----- Ministério da Educação. **Lei 12.319/10**, Art. 1º. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

----- Ministério da Educação. **Lei 13.146/15**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

MACETTO, COSTA, BARROS. **Planejamento de ensino como elemento articulador da relação da prática pedagógica: prática social**. Disponível em: <http://www.aparecida.pro.br/alunos/textos/planejamento.htm>. Acesso em: 20/02/2018.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MARSCHARK, M. et al. Access to postsecondary education through sign language interpreting. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.10, n.1, p.38-50, Winter 2005.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002b.

NICOLESCU, B. Manifesto da transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Érica, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. (p. 29 a 71).

PAREDES, M. A. T. **Avaliação formativa: uma experiência com alunos do secundário.**

PERRENOUD, Philippe. In: **Construir as competências desde a escola.** Programas escolares e competências. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 35-

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

POPHAM, W. J. **Como avaliar o ensino.** Ed. Globo, Porto Alegre, 1976.

RAPHAEL, H. S. **A avaliação em salas de aulas públicas: tentando sua compreensão.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 1993.

RESSLER, M. S. **A avaliação e o cotidiano escolar: do discurso à prática de professores de séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

SALES, A. M. et al. **Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional**. Seminário apresentado na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

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

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Ianê de Albuquerque. **Inclusão Escolar: Adaptação Curricular para Alunos Surdos**, 2013.

SKILIAR, Carlos. **Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos**. Trabalho encomendado apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1995.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. **Mediação**, 2005. Universidade Federal do Ceará, 2010. v.4. (Coleção A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VINCIPROVA FONSECA, M. C. **O texto literário: aprofundamento de leituras e transformações na aula de Língua Inglesa**. 141 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. WEIL, Pierre O novo paradigma holístico. In: BRANDÃO, Dênis; CREMA, Roberto. O novo paradigma holístico. São Paulo: **Summus**, 1991. p. 14-37.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS

Anexo 1. ALFABETO MANUAL (Letras e números)

