



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



SOMOS SURDOS!! POR QUE NOS AVALIAM COMO OUVINTES??

PAULO BERWANGER RUSCHEL

**Manaus-AM
2018**

PAULO BERWANGER RUSCHEL

SOMOS SURDOS!! POR QUE NOS AVALIAM COMO OUVINTES??

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação do Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

**Manaus-AM
2018**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R951s	Ruschel, Paulo Berwanger Somos surdos!! Por que nos avaliam como ouvintes?? / Paulo Berwanger Ruschel. 2018 112 f.: il. color; 31 cm. Orientador: Lúcio Fernandes Ferreira Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Educação de surdos. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Educação a distância. 4. Ensino superior. I. Ferreira, Lúcio Fernandes II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

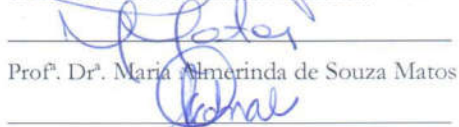


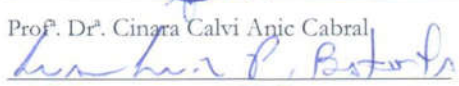
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

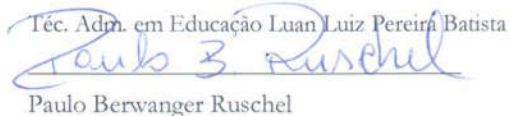
Ata de Defesa Pública da Dissertação do mestrando **Paulo Berwanger Ruschel** sobre o Tema: **EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO INCLUSIVO: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SURDOS.**

Aos 22 dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito, às 14:00h, no Mini Auditório da FEFF, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, realizou-se a Defesa Pública de Dissertação do mestrando **Paulo Berwanger Ruschel**, intitulada: **Educação à Distância e avaliação da aprendizagem no contexto inclusivo: Percepções dos discentes surdos**. A Banca Examinadora foi composta pelos Professores: Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos (UFAM) e Dr^a. Cinara Calvi Anic Cabral (UFAM), sob a Presidência da Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira (UFAM). O Presidente deu início à sessão, convidando os Membros da Banca Examinadora e o mestrando **Paulo Berwanger Ruschel** a tomarem seus lugares e, em seguida, assumiu a direção do Trabalho, informando sobre o procedimento do Exame. A palavra foi dada então ao mestrando para apresentar o resumo do seu estudo. Após a apresentação do resumo, o Presidente passou a palavra aos Membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição do candidato. Em seguida, o mestrando iniciou agradecendo a todos os Membros e respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação do mestrando **Paulo Berwanger Ruschel** foi aprovada por unanimidade. Outrossim, em consonância com a Banca Examinadora a Dissertação passou a ser intitulada: **Somos surdos!! Por que nos avaliam como ouvintes??** A sessão foi encerrada às 17h, e Eu, Luan Luiz Pereira Batista, Assistente em Administração do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada pela Banca Examinadora, por mim e por **Paulo Berwanger Ruschel**.


Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira


Prof. Dr. Maria Almerinda de Souza Matos


Prof. Dr. Cinara Calvi Anic Cabral


Téc. Adm. em Educação Luan Luiz Pereira Batista


Paulo Berwanger Ruschel

*Dedico ao espírito de luz que
encarnada, criou-me como
filho do seu coração.*

AGRADECIMENTOS

Sou grato aos meus pais de coração, Ilse e Mário, que me construíram como ser humano, demonstrando a existência do amor incondicional.

Àqueles que, há trinta anos, me receberam com carinho nesta cidade, acreditando em tudo que eu poderia realizar: meus tios Maria Derci e Luiz Alberto.

Ao meu companheiro, Zory Rosas, cuja presença, apoio e amor foram essenciais.

Ao meu orientador que acolheu a mim como pesquisador e ao tema de estudo, percebendo a sua importância quanto às possibilidades que seriam ofertadas aos surdos, em busca do seu direito à educação.

Aos queridos surdos, partícipes dessa jornada, os quais sempre me receberam com carinho.

Aos professores do programa de mestrado que dividiram seus conhecimentos durante a trajetória.

Aos colegas de mestrado, com os quais aprendi a amar aquilo em que se acredita, a ser dedicado, determinado e sonhador.

Aos colegas de trabalho que sempre ouviram minhas histórias do desafio de ser mestrando.

A colega Marcela Fróes grande incentivadora e contribuidora técnica de todo o trabalho.

A colega Maria de Fátima, por contribuir realizando as leituras necessárias.

A Bárbara Castro Lapa por me dar passagem ao mundo da ATD.

Aos amigos, especialmente Ana Luiza, por todos os diálogos e contribuições.

Ao Diretor do Instituto Cosmos, Farlei Fronza, pelas oportunidades.

Aos intérpretes, Adriano e Rosana, fundamentais à realização do trabalho.

RESUMO

Este estudo investigou as percepções dos acadêmicos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância em duas dimensões: o modelo desenvolvido e os instrumentos aplicados. O trabalho busca oportunizar à instituições que acolhem discentes surdos, a possibilidade de refletirem sobre seus processos avaliativos respondendo se estes atendem as especificidades de aprendizagem destes sujeitos. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, interpretativa onde utilizamos a Entrevista Narrativa para a construção dos dados, que foram analisados sob o prisma da Análise Textual Discursiva (ATD). Os participantes da pesquisa são alunos surdos do ensino superior na modalidade Educação a Distância – EaD, de cursos diversos os quais comunicam-se utilizando a língua brasileira de sinais. O contexto da pesquisa foi um polo de ensino superior semipresencial na cidade de Manaus. Sustentados pela visão sócio-antropológica sobre a surdez, foram articulados conceitos sobre a construção identitária e cultural do surdo, bem como, o percurso histórico relacionado à sua educação até o ensino superior. Também caracterizamos a educação a distância, trazendo sua história e atores pedagógicos; conceituamos ainda, a avaliação da aprendizagem e seu desdobramento no contexto inclusivo. O metatexto interpretativo, resultado da análise, nos permitiu discutir teoricamente, as categorias elencadas: enfrentamento da língua portuguesa – L2 e instrumentos avaliativos adaptados. Concluimos que o surdo tem grande dificuldade frente à língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação, pois não possui o seu domínio técnico, como também, seu letramento acontece de forma deficitária, uma vez que foi alfabetizado em língua de sinais, ainda que tardiamente. Consumamos também que, os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua viso-espacial e conteúdos imagéticos. Portanto, os instrumentos avaliativos aplicados devem considerar estas especificidades, exigindo um repensar da pedagogia em suas práticas, considerando ainda o que prescreve a legislação vigente.

Palavras-chave: Educação de surdos. Avaliação da aprendizagem. Educação a distância. Ensino superior.

ABSTRACT

This study investigated the perceptions of deaf students about the process of evaluating learning in distance education in two dimensions: the developed model and the applied instruments. The work seeks to provide opportunities to institutions that host deaf students, the possibility of reflecting on their evaluation processes responding if they are according to the specificities of these subjects. This is a qualitative, descriptive and interpretive research where we used the Narrative Interview to construct the datas, which were analyzed under the prism of the Discursive Textual Analysis (ATD). The research actors are deaf students of higher education in the Distance Education modality - EaD, several courses communicate using the Brazilian sign language. The context of the research was a higher education polo in the city of Manaus. Sustained by the socio-anthropological vision on deafness, concepts were articulated about the identity and cultural construction of the deaf, as well as the historical course related to their education to higher education; we also characterize distance education, bringing its history and pedagogical actors; we conceptualize the evaluation of learning and its unfolding in the inclusive context. The interpretive metatext, the result of the analysis, allowed us to discuss theoretically the categories listed: confrontation of the Portuguese language - L2 and adapted evaluative instruments. We infer that the deaf person has great difficulty with the Portuguese language, which is the majority and applied in the evaluation model, since he does not possess his technical mastery, but his literacy happens in a lossy way, once the same was literate in sign language, in a late way. We verified that the deaf construct all their cognitive experience using the viso-spatial language and imaging contents. Therefore, the evaluative instruments applied must consider these specificities, requiring a rethinking of pedagogy in their practices, considering also what prescribes the current legislation.

Key-words: Education of the deaf. Learning assessment. Distance education. Higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronologia relativa à educação de Surdos – Europa e América do Norte	25
Quadro 2 - Cronologia relativa à educação de Surdos – Brasil	26
Quadro 3 - Diferenciação das atribuições do tutor a distância/presencial	40
Quadro 4 - Princípios e técnicas da avaliação da aprendizagem inclusiva	50
Quadro 5 - Partícipes da pesquisa	57
Quadro 6 - Evidências do enfrentamento da L2	68
Quadro 7 - Necessidades adaptativas	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CF/88	Constituição Federal / 1988
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOSOC	Conselho Social e Econômico
IBC	Instituto Benjamin Constant ().
ILS	intérprete da Língua de sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Libras: é considerada a língua natural dos Surdos
L2	língua portuguesa
LDBEN	Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
UGF	Universidade Gama Filho
ULBRA-Manaus	Escola Concórdia de Ensino Fundamental e Médio da Universidade Luterana do Brasil de Manaus
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS	10
2 SURDEZ E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD	15
2.1 Educação Inclusiva: contextualizações necessárias.....	15
2.2 Identidade, cultura e educação de surdos	19
2.3 Caminho histórico da educação de surdos	24
2.4 Educação superior a distância: caracterizações.....	33
2.4.1 <i>Trajetó histórico da EaD</i>	36
2.4.2 <i>Atores da educação a distância</i>	39
2.5 Avaliação da aprendizagem no contexto inclusivo.....	41
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	52
3.1 Objetivos	53
3.1.1 <i>Objetivo Geral</i>	53
3.1.2 <i>Objetivos Específicos</i>	54
4 PERCURSO METODOLÓGICO	55
4.1 Considerações éticas	55
4.2 Delineamento	55
4.3 Participantes.....	57
4.4 Critérios de inclusão e exclusão.....	57
4.4.1 <i>Inclusão</i>	57
4.4.2 <i>Exclusão</i>	57
4.5 Instrumento para coleta de dados	57
4.6 Local	59
4.7 Procedimentos para a entrevista narrativa	59
4.8 Análise dos dados.....	60
5 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS.....	64
5.1 Os surdos partícipes da pesquisa	64
5.2 Apurando o olhar sobre as narrativas surdas	67
5.2.1 <i>Resultados da escutatória dos sinais</i>	67
5.2.2 <i>Enfrentamento da língua portuguesa (L2)</i>	68
5.2.3 <i>Necessidade de instrumentos avaliativos adaptados</i>	78
6 ARREMATES.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA	96
APÊNDICE B - TCLE.....	97
APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	101
ANEXO A – INTÉRPRETE ADRIANO BRITO FEITOZA - CERTIFICAÇÃO	106
ANEXO B – INTÉRPRETE ROSANA PARENTE - CERTIFICAÇÃO.....	108

"Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional..."

Emmanuelle Laborit

1 PRIMEIROS PASSOS

Ao iniciar, creio ser necessário apresentar de forma resumida, o meu caminhar acadêmico, para que assim se compreenda como um administrador envolveu-se com a educação inclusiva e a tornou sua trilha na vida.

No ano de 2001, ingressei como secretário escolar na Escola Concórdia de Ensino Fundamental e Médio da Universidade Luterana do Brasil de Manaus (ULBRA-Manaus). Durante a experiência profissional na escola participei de várias formações pedagógicas oferecidas aos professores. Nestes momentos vivenciados escutei e aprendi muito sobre o ato de ensinar e sobre a profissão de professor. A partir de então, me senti motivado à carreira docente e, desta forma, decidi iniciar a carreira acadêmica, de forma tardia, aos trinta e quatro anos.

No ano de 2002 iniciei o curso de bacharelado em administração na ULBRA Manaus. Perto do término da graduação fui aceito como cursista de pós-graduação na Universidade Gama Filho (UGF), onde concluí o MBA Executivo em Gestão de Pessoas, no qual incluí a disciplina de Docência no Ensino Superior, já objetivando a atuação em sala de aula. Como trabalho final da pós-graduação, abordei a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, discutindo a Lei nº 8.213/91, iniciando então minhas leituras sobre inclusão, mas ainda sem perceber a grande dimensão do tema.

No percurso final do MBA fui convidado para atuar como professor tutor no projeto de educação a distância (EaD) da ULBRA, local que ainda trabalhava como gestor de RH. Assim, em meados do ano de 2007, iniciei minha carreira de docente no ensino superior EaD. Experiência ímpar de aprendizados, colocando em prática os ensinamentos obtidos somados a vocação para ensinar. Atuei nesta função, no

projeto citado até julho de 2013. Porém, já havia ingressado, no ano de 2011, também como tutor presencial, em outra instituição de EaD, o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Com o objetivo de continuar minha formação acadêmica, realizei minha primeira aproximação com o curso de mestrado em educação, no ano de 2012, no mês de janeiro, quando um grupo de professores do qual fazia parte, buscou uma parceria com a *Universidad San Marcos*, fundada na cidade de Lima - Peru, no ano de 1551. Após algumas disciplinas cursadas, a parceria foi desfeita devido às questões burocráticas entre os países.

Durante esta primeira investida, vivenciei algo que seria determinante nesta jornada. Motivado pelas leituras e novas percepções, iniciei como voluntário em um abrigo de crianças com deficiência na cidade de Manaus. Neste novo universo, comecei a perceber que o mundo é bem maior que pensamos e, nele, as experiências vividas pelas pessoas, nos ensinam e, ao aprendermos, nos transformamos.

No abrigo, conheci e passei a ser padrinho afetivo de um menino com paralisia cerebral, sempre sorridente, que aos poucos foi me levando a vivências, a aprendizagens, a mudança do meu olhar quanto ao que antes via como “pessoa com limitações” (confinamento de potencialidades?) e que agora via como “pessoa com capacidades diferenciadas”.

Na convivência com ele e seus amigos, minhas percepções sobre as deficiências, foram se depurando, aprimorando, e comecei a ver um mundo mágico, cheio de potencialidades cognitivas.

Lembro-me de uma pequena história: um dia em que estava distante dele, percebi que ele empreendia imenso esforço para mover a sua cadeira de rodas em minha direção. Com seu pequeno braço direito, o que conseguia coordenar, impulsionava a roda e a cadeira se movia, centímetros (que para mim valeram metros) e então olhava para mim e sorria. Ato percebido em seu entorno e que autonomamente realizou. Ele foi capaz! Assim, surgiu o interesse pela educação inclusiva.

Logo de início depreendi-me em pensamentos: o processo inclusivo há muito discutido, recebe amparo legal na legislação nacional, ordenando o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação. Mas, esta deve ser efetiva. Em muitos casos os alunos são inseridos em ambientes escolares regulares, os quais, em sua maioria, não apresentam acessibilidade estrutural, cognitiva e tecnológica, docentes preparados ou ao menos dispostos à ação inclusiva.

Ao pensar que, por força da lei, muitas crianças com deficiência estão ingressando no sistema educativo e que de alguma forma progredem em seus estudos, mesmo com déficits de aprendizado, chegando aos estudos superiores, nasceu a preocupação com a qualidade desta formação.

Findo o sonho do primeiro projeto, no ano de 2013 alcancei outras terras, no vizinho Paraguai, onde iniciei novamente o curso de mestrado em ciências da educação, na *Universidad San Carlos*, na cidade de Assunção, capital do país. Para cursá-lo, permanecia cinquenta dias por ano na cidade paraguaia, sendo vinte e cinco dias no mês de janeiro e vinte e cinco dias no mês de julho. Esta também, configurou-se numa experiência ímpar, pelo conhecimento alcançado e imersão cultural vivenciada. Nesta universidade, minha atenção como pesquisador deu-se para o processo de inclusão educacional, aproximando-me da formação docente necessária para tal atendimento no ensino superior EaD.

Durante este caminhar, percebendo algumas lacunas na minha formação como administrador e também docente de ensino superior, no ano de 2015 iniciei o curso de licenciatura em Pedagogia. Tal projeto, por conta do mestrado paraguaio, foi adormecido. Ainda no mesmo ano, empreendi-me no curso de pós-graduação em docência no ensino superior, o qual concluí no ano de 2017, defendendo o trabalho final com o tema: O paradigma inclusivo e a formação docente.

Ao final do percurso paraguaio, antes da defesa da dissertação, de súbito, no ano de 2016 conquistei a vaga de mestrando na Universidade Federal do Amazonas, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, onde desenvolvi a pesquisa ora apresentada.

Neste novo traçado, passei a olhar outros contextos, sendo um deles o ambiente profissional onde atuo, no ensino superior EaD. Olhei para os acadêmicos com deficiência e me detive no acompanhamento do desempenho de um aluno com surdez severa, usuário da língua brasileira de sinais (Libras) (L1)¹, que em um semestre havia reprovado em quatro das cinco disciplinas cursadas.

Ele havia tido acesso ao mesmo material didático, tinha o suporte de sua intérprete de Libras, sua tutora trabalhava com materiais visuais. Perguntas se construíram: Há clareza quanto às necessidades educativas destes discentes surdos? Estão tendo as mesmas oportunidades de aprendizado? Há acessibilidade estrutural, cognitiva e tecnológica? O seu aprendizado é avaliado considerando suas peculiaridades comunicacionais? Como a EaD se molda a este processo, já que esta exige um projeto educacional estruturado, um aparato tecnológico e o desenvolvimento de competências, pelos docentes e discentes, que atendam as características do modelo?

Assim, absorvi este novo interesse enquanto pesquisador e, iniciei os primeiros passos em direção à responder ao objetivo deste estudo: caracterizar as percepções dos acadêmicos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior na modalidade educação a distância semipresencial. Como objetivos específicos: 1) descrever a percepção dos acadêmicos surdos quanto ao modelo de avaliação da aprendizagem; 2) descrever a percepção dos acadêmicos surdos quanto aos instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem.

Como desafio, percorri o mestrado sem me ausentar das minhas funções profissionais como coordenador pedagógico de um polo de apoio presencial de EaD. Outro desafio também enfrentei: Ao ser selecionado para o curso de mestrado, minha orientadora, por motivos pessoais, se desligou do PPGE. Percorri cinco meses, de março a agosto de 2016, somente cursando as disciplinas do programa, sem receber orientação para o meu projeto, até ser acolhido pelo prof. Dr. Lucio Fernandes que honrosamente comigo veio até aqui.

¹ L1 – Libras: é considerada a língua natural dos Surdos.

Concluí no ano de 2017 nova pós-graduação, agora em Educação Especial e Inclusiva, na qual escrevi sobre o papel da língua brasileira de sinais na educação dos surdos.

A partir destas considerações determina-se então a motivação que coloca este investigador em ação: a possibilidade de contribuir, diante do universo de saberes, com o desenvolvimento educacional das pessoas surdas, dando voz a estas, em busca do garantido direito à Educação emancipatória e oportunizadora do empoderamento necessário à vida profissional e cidadã destes indivíduos.

Desta forma, este estudo se justifica pelo intento de trazer à tona o pensamento do estudante surdo quanto ao processo de avaliação da aprendizagem do qual participa na modalidade EaD. Com este esclarecimento, espera-se que as instituições de ensino superior EaD possam realizar uma autoavaliação quanto a sua prática.

Como suporte, para a construção do marco teórico, inicialmente abordamos o caminhar educativo que nos levou a inclusão educacional. Após, caracterizamos o sujeito desta pesquisa, o surdo, e as questões sócio-antropológicas que o rodeiam e o situam em sua diferença no mundo ouvintista: sua comunicação, sua cultura, suas identidades. Também discorreremos sobre o seu processo histórico educacional, as conquistas em direção ao direito à educação.

Após, apresentamos a EaD, seu conceito, sua linha evolutiva e seus atores. No modelo de educação, intrínseco está o processo de avaliação da aprendizagem, também abordada no marco em busca de contextualizá-la no contexto inclusivo.

*“... Oh! melhor ter a palavra nas mãos,
que mil se derramando da boca para o
meu ouvido mouco.”*

Dorothe Miles

2 SURDEZ E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD

O tema “inclusão educacional de pessoas com deficiência” é ainda recente nas cearas teóricas científicas, assim, necessita ser discutido, principalmente quanto a sua práxis pedagógica na educação a distância (EaD), para que seja capaz de oportunizar a equidade e o atendimento ao direito fundamental da educação. O referencial teórico construído busca apresentar os saberes necessários para compreensão dos paradigmas: inclusão, surdez, educação a distância (EaD) e avaliação da aprendizagem no contexto inclusivo.

2.1 Educação Inclusiva: contextualizações necessárias

Para os primeiros passos teóricos, a compreensão dos paradigmas exclusão, segregação, integração e inclusão, envolvidos na evolução do processo educacional inclusivo, torna-se necessária para que possamos entender de qual dimensão estamos tratando quando falamos da inclusão de alunos surdos.

Historicamente, observa-se um predomínio de atitudes de exclusão nas antigas civilizações, as quais acreditavam que a deficiência era presságio de males futuros. Como exemplo, os Romanos abandonavam suas crianças deficientes ou as atiravam da Rocha Tarpéia (SILVA, 2009).

Na Idade Média, a sociedade dominada pelo divino acreditava que as deficiências decorriam dos atos diabólicos e, nesse sentido, muitas pessoas com deficiência foram perseguidas, julgadas e executadas (SILVA, 2009).

Era imperante a doutrina prevista nos escritos bíblicos:

O Senhor disse a Moisés: dize a Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. “Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma

deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados (LEVÍTICO, cap. 21, vs. 16-19)".

Mas, a mesma época também viu surgir o pensamento caritativo cristão de que os deficientes possuíam alma e deveriam ser socorridos, iniciando-se assim a institucionalização, ou seja, o acolhimento dos deficientes em locais especializados como hospícios e albergues, afastados das famílias de origem. Têm-se aqui o paradigma da segregação (HORT; HORT, 2009). Este é também caracterizado por Aranha (2001, p. 8) como

retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Na segregação, os deficientes deveriam ser preparados para o retorno à sociedade da qual foram afastados. Porém, as práticas nos asilos, hospitais e escolas especiais não eram coerentes com a real necessidade dos indivíduos. Assim, dificilmente as pessoas com deficiência voltavam a ser inseridas (ARANHA, 2001).

De natureza custodial assistencialista, o atendimento especializado foi uma solução importante, mas transitória, pois a escolarização fora do sistema regular foi questionada quando, em 1959, a Dinamarca inclui na sua legislação o conceito de normalização, entendido como a possibilidade de o deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, nas esferas familiares, sociais e educacionais, *lócus* normais de convívio (SANCHES; TEODORO, 2006).

Somado a esta questão, interesses contrários entre si, juntos, se opunham à institucionalização: o sistema que não mais queria custear a improdutividade dos albergados, a defesa dos direitos humanos, e a academia científica promovendo, com seus achados médicos, a retomada da vida ativa dos internos (ARANHA, 2001). Inicia-se assim o terceiro paradigma com experiências integradoras na Escandinávia e países europeus, havendo a compreensão de que:

o lugar da criança com necessidades especiais não seria em espaços escolares segregados, porém com as demais crianças. Não seria a educação conjunta das crianças que deveria ser justificada, porém a colocação da primeira nas escolas especiais (BEYER, 2006, p. 28).

Aprofundando a questão, Prieto (2006, p. 38-9) informa que

a integração escolar tinha como objetivo ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade.

Na perspectiva da integração, a educação escolar dos deficientes em classes comuns estava condicionada ao tipo de limitação, o que significa dizer que, quanto maior a limitação e quanto menor a adaptação disciplinar e pedagógica, mais distante estaria o aluno do espaço escolar (PRIETO, 2006).

Este pensamento estanque, estreito, não satisfaz a realidade social em processo de evolução, surgindo então, as discussões sobre o paradigma da inclusão e, conseqüentemente, a necessidade de que a escola se adeque para oportunizar aos deficientes, tratamento e oportunidades iguais aos dos demais atores da comunidade educacional. A inclusão questiona os pontos apresentados na integração: a condicionalidade do acesso às classes regulares e a necessidade de adaptação do aluno deficiente à escola (PRIETO, 2006).

A inclusão educacional considera, ainda, que as limitações decorrentes das deficiências são informações sobre os alunos e permitem a identificação das suas possibilidades de aprendizagem; ademais, as ações pedagógicas necessárias para tal, devem ser consideradas nos planejamentos e currículos (PRIETO, 2006).

O modelo de integração, informa Mantoan (2003), não atende às reais necessidades do alunado, pois a escola não muda como um todo, mas os sujeitos do processo têm de mudar para estarem aptos a ela, ao processo de aprendizagem repensado para suprir as dificuldades de aprender. Sendo assim, nem todos podem ser contemplados. Já a inclusão prevê a inserção radical, total, de todos, questionando políticas e estruturas. Os dois modelos se diferem: o da integração inclui grupos de alunos aptos ao modelo, o da inclusão inclui todos para que o modelo se torne apto para atendê-los.

Inferindo sobre os paradigmas, percebe-se que a exclusão e segregação são totalmente inaceitáveis, enquanto integração e inclusão dialogam entre si, sendo a segunda uma evolução da primeira.

Ensina Lima (2006, p. 24) que,

Tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata a deficiência como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. [...] o termo “integração” diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola regular. Já o termo “inclusão” relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir.

Assim, a inclusão, vista como problema social no mundo contemporâneo, origina o conflito das demandas sociais e o formato educativo em crise não atende mais o *lócus* emanador das atuais necessidades. Urge o rompimento, a reconstrução, as ações inerentes à mudança e ao novo formato retraçado que contempla o paradigma inclusivo. Um olhar as diferenças humanas como forma de se entender e conhecer a própria sociedade, onde a escola não pode ignorar o que acontece na evolução social, para emergir uma nova ética educacional.

A organização escolar atual determina a formação de guetos discriminatórios que exigem também guetos educacionais e guetos de ensinantes. Impõe-se de forma urgente a mudança desta organização (MANTOAN, 2003).

A condição de igualdade educacional, respeitadas as diferenças, é um direito humano fundamental. Os deficientes, neste contexto, detêm assim a mesma prerrogativa plena porém, torna-se necessário analisar todas as dimensões com especial atenção. Fávero (2011, pg. 18) doutrina que esse direito à educação, de que as crianças e adolescentes são detentores, só estará preenchido se:

- o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos;
- for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensinos básico e superior nos termos da legislação (LDBEN, ECA);
- tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino.

O acesso à mesma sala de aula, de forma inclusiva, visa garantir a possibilidade básica de o deficiente instruir-se para a vida em sociedade. Portanto, a participação, a socialização, a possibilidade de contribuição e aprendizagem significativa são indissociáveis deste contexto. Considera-se aqui o pressuposto da aprendizagem e sociabilidade possível a todos.

Para Silveira e Nascimento (2013, p. 23) a escola inclusiva tem como princípios:

- Aceitação das diferenças individuais como atributo e não como obstáculo;
- Educação como direito de todos, ou seja, o direito de pertencer;
- Igualdade de oportunidades – o igual valor entre os dominantes e os dominados;
- Convívio social, todos crescem nessa relação;
- Cidadania – engloba os direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais.

É certo que as “limitações” dos deficientes exigem um atendimento especializado, conforme prevê a Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN), mas que este não seja discriminatório e sim complemento à aprendizagem realizada em sala de aula regular, com frequência de alunos indistintos e interagentes (BRASIL, 1996; FÁVERO, 2011).

Para estar contemplado nesta escola, o surdo incluso demanda especificidades de ensino que devem ser atendidas e apoiadas pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (primeira língua) e a língua portuguesa escrita (segunda língua) em conjunto. Estas condições se estendem à educação superior, cujo planejamento deve prever o acesso e a permanência, promovendo a acessibilidade e, aqui, destacam-se a cognitiva e a comunicacional. Assim pressupõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Compreendemos então que, no processo educacional inclusivo, está envolvida a mudança de comportamento do excludente para includente, configurando-se também mudanças de atitudes que serão exigidas de todos na comunidade educacional.

Uma vez compreendidos os conceitos iniciais sobre inclusão educacional, podemos agora discorrer sobre o sujeito surdo, sua identidade e cultura, como também sobre a sua trajetória em direção às conquistas educacionais.

2.2 Identidade, cultura e educação de surdos

Ao iniciarmos os estudos sobre o sujeito surdo, necessário se faz discorrer sobre os conceitos clínico e social, para melhor entender as visões filosóficas e políticas que envolvem a surdez, deixando clara a posição deste trabalho. Slomski

(2012, p. 29, grifo do autor), explica: “*filosóficas*, porque compreendem o sentido e *políticas*, porque constituem um direcionamento para a ação”.

Na perspectiva clínica, o surdo possui uma patologia. Biologicamente possui um déficit, portanto é considerado deficiente auditivo, termo repleto de preconceitos e minimizador das potencialidades do ser humano, definidor das limitações comunicativas, linguísticas e cognitivas.

Partindo deste pressuposto patológico, a educação e a psicologia também assim enxergam o sujeito, estabelecendo então um processo de cura, de retirada da deficiência ou de sua diminuição, por meio do modelo clínico-terapêutico e do oralismo.

Este modelo considera a presença de limitações cognitivas, assim a educação centra-se na deficiência e suas consequências. Fica claro que, no oralismo, atende-se a comunidade majoritariamente ouvinte e as imposições desta sobre o sujeito surdo e sua integração, negando a possibilidade da língua de sinais.

Em contraponto, a perspectiva sociolinguística e cultural afasta os surdos da visão normativa e patológica. A surdez passa a ser vista como qualidade do ser humano, natural, definidora de identidades e produções culturais. Possuidora de um referencial sócio histórico, permeado por lutas que reivindicam direitos políticos, linguísticos e sociais. Enfatizando-se os aspectos positivos do indivíduo, esta visão multidimensional reforça o respeito às diferenças, aos valores individuais (SLOMSKI, 2012).

O modelo, embasado no conceito sociocultural da surdez, considera que a pessoa surda,

é aquela, que por portar um déficit auditivo, apresenta uma diferença em relação ao padrão de normalidade esperado, e, portanto, deve construir uma identidade em torno desta diferença para se integrar na sociedade na cultura, na qual, nasceu (BEHARES; MASSONE; CURIEL, 1993, p. 20).

Skliar (1997) apresenta os pressupostos teóricos do modelo sociocultural, entre os quais destacamos dois:

(1) as competências comunicativas, linguísticas e cognitivas não são inibidas pela deficiência. O sujeito surdo está apto a desenvolver-se diante de todas as dimensões de sua vida. Em momento algum a surdez o limita, o impede de vivenciar todas as suas possibilidades. Neste processo psico-cognitivo-social o surdo pode ser pleno.

(2) a língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda portanto, natural e determinante em seu desenvolvimento educacional. Para Petitto e Marantette (1991) as crianças surdas, por não estar expostas a língua oral-auditiva, desenvolvem naturalmente a espaço-visual ou viso-espacial, sendo esta então sua língua natural.

Ensina Slomski (2012) que a língua de sinais, como primeira língua, é adquirida pelas crianças de forma natural e até inconsciente através do diálogo contextualizado e esta não coincidirá com o sistema linguístico do país, tornando-se sua primeira língua, satisfazendo suas necessidades de comunicação e construindo sua identidade. Por meio dela, os surdos são capazes de desenvolverem-se cognitivamente, pois, possibilita a formação da consciência, da percepção de mundo, da interação humana e de transmissão de informação. A língua vista e não ouvida é um sistema semiótico com suas características fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Entendemos, então, que os surdos são capazes de desenvolverem-se cognitivamente, pois, a Libras possibilita a formação da consciência, da percepção de mundo, da interação humana e de transmissão de informação. A língua vista e não ouvida é um sistema semiótico com suas características fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que permite aos surdos serem identificados por outros e por seus pares, em sua similaridades e diferenças.

Apresentam Behares, Massone e Curiel a surdez como diferença e não deficiência e assim afirma “cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes dos ouvintes” (1993, p. 2).

Esta perspectiva antropológica deve ser pensada epistemologicamente (não filosoficamente e sim relacionalmente entre conhecimento e poder), não excluindo as representações da provação sensorial, da ausência imposta ao surdo. Precisamos perceber que as atuais possibilidades comunicacionais e de aprendizagem dos surdos advém de grandes esforços em vários âmbitos, sempre buscando ressignificar a surdez até o momento em que a entendemos como diferença, nas implicações políticas do termo, sendo construída histórica e socialmente, representando conflitos, resistências à normalização da surdez (SKLIAR, 2016).

Na construção processual desta diferença, o passado é revisitado em busca das motivações, discursos, lutas e embates entre as comunidades surdas e ouvintes, envolvendo poderes e saberes, questionando as ações das figuras representativas das conquistas, provocando a reflexão sobre serem redentores ou algozes. Há de considerar todas as perspectivas na construção deste sentido, para que este tome forma e agigante-se perante a contemporaneidade social, política e educacional, fixando-se o termo cultura surda e seus produtos subjetivos, relacionados ao multiculturalismo crítico, que considera os sentidos e significados produzidos pelas mudanças das relações sociais, permitindo então que todos sejam quem são, de forma legal, nos espaços de convivência (SÁ, 2010).

Sendo assim, não há como dissociar do discurso sobre deficiências, a surdez, que também se apresenta como experiência visual, como identidade multifacetada sempre em necessidade do outro, do surdo. Esta necessidade gera aproximações identitária que tem como pano de fundo a alteridade cultural, que não se dilui na presença da cultura do ouvintismo² (PERLIN, 2016).

Para apresentar a heterogenia das identidades recorreremos a Perlin (2016):

- ✓ Identidades surdas: tem em seu cerne a experiência visual e a convivência com outros surdos, construindo a consciência do ser definitivamente diferente (política surda);

² “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.(SKLIAR, 2016, p. 15).

- ✓ Identidades surdas híbridas: incluídos estão os sujeitos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos. A experiência visual é interpretada na primeira língua para depois tornarem-se viso-espacial;
- ✓ Identidades surdas de transição: os sujeitos têm sua identidade ouvintista refeita ao terem contato com as identidades surdas;
- ✓ Identidade surda incompleta: sob a hegemonia dos ouvintes o surdo não consegue participar da comunidade surda até mesmo negando esta identidade.

A identidade surda, ressignificada como representação da diferença cultural, provoca a experiência do pertencimento social, onde práticas e instituições são naturalmente compostas pelos elementos desta comunidade, desta cultura (RANGEL; STUMPF, 2015).

Entendemos cultura sob o enfoque dado por Sá (2010, p. 108), ao afirmar que “a cultura é definida como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações”. Assim, o grupo tem ordem, códigos e organização próprios e, a partir destas características, convivem com os demais majoritariamente normalizadores, imbricados, constituindo o multiculturalismo, como forma de “constituição da subjetividade que auxilia na determinação e organização de cada grupo” (SÁ, 2010, p. 110).

Apoiamo-nos no pensamento de Lopes (2011) para afirmar que a questão material do corpo (fisicamente a ausência de ouvir) permanece quando abordamos os aspectos culturais. “Afirmar que a surdez é uma invenção é dizer que, sobre um corpo surdo, se inscrevem saberes que me permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que ele está inserido (LOPES, 2011, p. 16)”.

Dentro do contexto social, temos a educação, e esta não se distancia da abordagem feita até este ponto. Nesse sentido, concordamos com Skliar quando diz que

o sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir de que os outros, os surdos, se representam como

possível e do modo como os outros, os surdos, reconstróem o próprio processo de educação (2016, p. 26).

Assim, o sujeito envolvido neste estudo participa culturalmente com suas diferenças dos espaços educativos. Enfrenta barreiras comunicacionais, pois poucos dominam a língua portuguesa majoritária. Realiza seu caminhar como aprendiz “às duras penas”, com dificuldades que se apresentam dia após dia.

A partir dos pressupostos apresentados, abordaremos a temática da educação de surdos e os caminhos que levam os surdos ao ensino superior.

2.3 Caminho histórico da educação de surdos

A contextualização histórica da educação de surdos se faz necessária para que possamos ter uma visão sobre o cenário contemporâneo do ensino superior inclusivo brasileiro.

Até o século XV, de acordo com textos sacros e seculares, o surdo era visto como não educável e não responsável pelos seus atos (SLOMSKI, 2012). Paradigma este, quebrado por Cardano, quando “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os Surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p. 31).

No século seguinte, há o surgimento do preceptorado de pessoas surdas integrantes das famílias abastadas a fim de garantir direitos de herança e continuidade do status social (SLOMSKI, 2012). Como exemplo, na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino, ensina no monastério de Valladolid, a dois irmãos Surdos integrantes da aristocracia (STROBEL, 2009).

De forma ampliada, destacamos os principais eventos ocorridos relacionados à educação de Surdos a partir do século XVII, no exterior:

Quadro 1 - Cronologia relativa à educação de Surdos – Europa e América do Norte

PERÍODO/ PAÍS	PERSONAGEM	RESULTADO
1613 - Espanha	Fray de Melchor Yebra	Obra: “ <i>Refugium Infirmorum</i> ”, que descreve e ilustra o alfabeto manual da época.
1620 - França	Jean Paul Bonet	Obra: Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar.
1644 - Inglaterra	John Bulwer	Obra: “ <i>Chirologia e Natural Language of the Hand</i> ”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial
1648 - Inglaterra	John Bulwer	Obra: “ <i>Philocopus</i> ”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral
1741 - França	Jacob Rodrigues Pereira	Primeiro professor de Surdos na França,
1755 - Alemanha	Samuel Heineck	Instituto (residencial) para Surdos-mudos. Método oral (leitura labial)
1760 – Inglaterra	Thomas Braidwood	Instituto (residencial) para Surdos-mudos
1770 - França	Charles M. Eppé	Instituição (residencial) especializada em educação de Surdos-mudos. Método dos sinais
1776 - França	Charles M. Eppé	Obra: A verdadeira maneira de instruir os Surdos-mudos.
1817 – Estados Unidos	Thomas H. Gallaudet	Escola (residencial) pública para Surdos
1846 - Escócia	Alexander Melville Bell,	Inventou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”,
1848 - Canadá	Desconhecido	Escola (residencial) para Surdos
1864 - EUA	Desconhecido	Foi fundada a primeira universidade nacional para Surdos “Universidade Gallaudet” em Washington –
1872 - EUA	Alexander Graham Bell	Abriu sua própria escola para treinar os professores de Surdos em Boston, publicou livreto com método “O pioneiro da fala visível”
1880 - Italia	Desconhecido	Congresso Internacional de Surdo-Mudez
1960 - EUA	Willian Stokoe	Obra: “ <i>Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf</i> ” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral.

Fonte: Strobel (2009) e Mazzotta (2011).

No quadro 5 apresentamos os eventos nacionais ocorridos a partir do século XIX:

Quadro 2 - Cronologia relativa à educação de Surdos – Brasil

ANO	PERSONAGEM	RESULTADO
1855	Eduardo Huet	Professor Surdo chega ao Brasil
1857	Desconhecido	Foi fundada a primeira escola para Surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”
1875	Flausino José da Gama	Obra: “Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil.
1913	Desconhecido	Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta (deficientes auditivos)
1929	Desconhecido	Instituto Santa Terezinha (deficientes auditivos)
1951	Desconhecido	Escola Municipal Helen Keller (deficientes auditivos)
1954	Desconhecido	Instituto Educacional São Paulo (deficientes auditivos)
1957	Desconhecido	Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES.
1957	Desconhecido	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB
1969	Eugênio Oates	Obra: “Linguagem das Mãos”, que contém 1258 sinais fotografados.
1977	Desconhecido	Foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos)
1987	Desconhecido	Foi fundada a FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA.
2002	Desconhecido	Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis.

Fonte: Strobel (2009) e Mazzotta (2011).

Todos estes fatos históricos oportunizaram o acesso das pessoas surdas aos diversos níveis de ensino, como o ensino superior, foco deste estudo. Apresentamos a seguir, a legislação pertinente, garantidora do direito à educação superior ao aluno surdo.

O fato de alunos surdos estarem inclusos no âmbito escolar, como vimos, decorre de muitas ações históricas do passado, mas contemporaneamente, no Brasil, o acesso e a permanência devem-se às bases legais construídas no campo legislativo, bem como, a políticas de ações afirmativas.

Destacamos as finalidades do ensino superior, postas no Artigo 43 da Lei nº 9.394-1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Observamos que o mote das finalidades é o desenvolvimento social e científico do país, nosso Brasil republicano, garantindo a participação efetiva de todos neste processo. Desta forma, se faz essencial pensar na inclusão, na participação de todos os cidadãos para o alcance do *status quo* desejado, caso contrário a essência do ensino superior estaria falseada. Vejamos, as bases legais que oportunizam esta participação.

Em nosso Brasil, o direito de todos à educação tem como base a Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, que em seu capítulo III, Artigo 205, postula que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Reforça a Carta Magna em seu Artigo 206, I “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Especificamente relacionado ao direito de pessoas com deficiência a CF/88, em seu artigo, 208, inciso III apresenta que “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Alcançando o ensino superior, o Art. 214 define,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para **assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades** por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] II - universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Entendemos que a Lei maior do país define que todos são iguais não podendo haver nenhum tipo de distinção (exclusão) e, assim, tendo o direito à educação gratuita e universalizada, que promova o desenvolvimento dos indivíduos, contando com a participação da família e da sociedade e com total garantia de acesso e permanência em todos os níveis educacionais.

Reafirma este direito, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Em seu Artigo 2 define “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

O documento também ratifica em seu Artigo 3º. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Quanto à educação especial, orienta a LDBEN, que seja ministrada preferencialmente na rede de ensino regular e assegurando conforme seu Artigo 59 “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Considerando-se a inclusão de surdos no ensino regular, algo precisava ser buscado para a efetividade da aprendizagem. No contexto cronológico, a LDBEN, dissertava de forma ampla, mas não apontava quais pontos ou recursos precisavam ser implantados, ou seja, permitia singularidades no atendimento educacional especializado em contraponto trazia a discussão da temática à tona.

Contribuindo para com a educação de surdos, a Lei nº10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reconhece como uma língua oficial. A partir de então, a língua de sinais brasileira passa a ser o meio legal de comunicação e expressão a ser usado nos espaços educacionais.

Como ação afirmativa, a Lei traz a Libras para o cenário educacional dos surdos brasileiros, mas distante estava a aplicação prática. Como levar para a sala de aula de ouvintes a língua de sinais? Os demais alunos entenderiam como algo positivo? Quais docentes trabalhariam no modelo educacional que considerava os sinais como meio comunicacional e de ensino? Muito ainda precisava ser estruturado no processo.

Posteriormente temos o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que em seu Artigo 2 define QUE “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

O Decreto ainda define, para o público surdo, em seu Artigo 13,

o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

A reafirmação da Libras como primeira língua, trazida pelo Decreto, fortaleceu o contexto de direitos à educação em diálogo com a identidade surda. Porém, também a hegemonia ouvintista se faz presente, uma vez que se considera necessário que o surdo se adapte, aprendendo a língua portuguesa, como forma de comunicação com os demais não surdos.

O Decreto, no Artigo 14 determina que as instituições de ensino federais devem:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

Importante destacar que o Decreto traz a possibilidade de novos modelos de avaliação, considerando a língua de sinais na expressão de aprendizados.

O surdo ainda se submete a língua portuguesa e aos domínios ouvintes, em seu processo educacional, sendo exigido dele que seus conhecimentos sejam expressos em uma língua que não domina, fato limitador à sua avaliação. Decorrente disto, surgem formas redentoras de avaliar o “texto surdo”.

No ano de 2008, mais um passo dado: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento emanado pelo grupo de trabalho ministerial, que define a concepção de direitos humanos que versa sobre igualdade e diferença como valores indissociáveis, os quais constituem a base do paradigma inclusivo, que busca a equidade como seu centro (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, orientando estes para que respondam adequadamente às demandas, considerando aspectos como:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Para o cumprimento da função definida deve haver articulação entre a proposta pedagógica do ensino regular com programas voltados ao currículo, ensino de linguagens específicas e o uso de tecnologias assistivas. Há também a responsabilidades dos sistemas de ensino em disponibilizar tradutor/intérprete de Libras, monitores educacionais e professores de apoio às salas de aula inclusivas em todos os níveis educacionais.

Atualmente, em âmbito nacional, a Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, torna-se garantidora de vários direitos da pessoa com deficiência. Quanto à educação de surdos, em seu Artigo 28 faz as seguintes declarações:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

No Inciso II, encontramos especificidades à educação de surdos:

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

O Artigo 30 apresenta

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

No estado do Amazonas, a Lei nº 241/2015, consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no estado. O Capítulo IV, seção II, apresenta os artigos relacionados à educação, onde destacamos o 111 que torna crime

Recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar a matrícula de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer etapa ou modalidade da educação básica, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que tenha [...] (AMAZONAS, 2015, p. 23).

Proíbe também em seu Artigo 114 a cobrança dos alunos inclusos, de taxa extra-adicional à matrícula, mensalidade ou de outra natureza.

Em seu Artigo 116 (AMAZONAS, 2015, p. 23) determina que as escolas públicas ou privadas

deverão garantir que sejam disponibilizados os recursos pedagógicos, didáticos, ajudas técnicas, entre outros, bem como, sejam feitas as adequações curriculares e as adaptações arquitetônicas para receber o aluno com deficiência, respeitando a especificidade de cada deficiência.

O Artigo 118 (2015) estabelece que as escolas públicas ou privadas devem manter em seu quadro de profissionais os atores necessários que atuam no processo de inclusão, como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e fonoaudiólogos.

Também destacamos o Artigo 124 que prescreve “será assegurado às pessoas com deficiência o acesso à educação profissional, educação de jovens e adultos, ensino superior e formação continuada [...] (2015, p. 24)”.

O documento em epígrafe contém em seu bojo orientativo, o ensino superior contemplado, uma vez que todas as ações no ensino regular básico oportunizarão aos discentes o caminhar até os níveis superiores de educação.

Neste caminhar normativo, os vários documentos de forma indireta ou direta, alcançam a dimensão do ensino superior, ficando claro às instituições de ensino, públicas ou privadas, a necessidade de estarem aptas a receber alunos inclusivos.

Observamos a forma determinante com a qual, os poderes públicos, os sistemas educacionais devem oportunizar a inclusão das pessoas com deficiência

em todos os níveis e modalidades. Aqui então, inserido está, a EaD, que deverá buscar adaptar-se a este cenário.

Entre estas instituições estão àquelas que oferecem a modalidade EaD e que muito crescem em nosso país. Portanto, conhecer sobre os caminhos da educação a distância torna-se também necessário.

2.4 Educação superior a distância: caracterizações

Este trabalho, como dito, percorre o caminho de dois paradigmas. O primeiro, da inclusão educacional de pessoas surdas. Como já visto, ainda tenta a passos lentos, encontrar o tom “natural” para a sua prática. O segundo, o da EaD, que tenta da mesma forma, atingir seus *status* de credibilidade e validade para tornar-se também, uma opção quando se trata de educação contemporânea envolvida no processo educacional emergente.

Moraes (1996) traz uma reflexão acerca do processo educacional emergente, informando que, nos últimos trinta anos, em nosso Brasil, a evasão escolar e o analfabetismo, devido à má qualidade da educação, apresentam sempre taxas elevadas. Ainda, diversos projetos públicos ou privados, instrucionistas, desconheciam os interesses do alunado, as suas reais condições de aprendizagem e as possibilidades tecnológicas. Como agravante, o aluno, que deveria ser sujeito ativo do seu aprendizado, era deixado passivamente a aprender, contingenciado pelo meio.

Hoje, vivemos em uma aldeia global, imprevisível social, econômica, política e cognitivamente. Moraes (1996) ensina que, em nosso rincão global, existem duas realidades que se sobrepõem: a expansão tecnológica e as diferenças sociais. Nessa trama, encontramos os *lóci* educacionais, nos quais seus atores tentam entender estes processos dialógicos, entender sobre os envolvidos para, então, oferecer a aprendizagem dentro de modelos que não mais afastem as pessoas e sim as prepare para o viver globalmente. Como percebemos e, apoiados em Peters (2012), o paradigma educacional novo é construído a partir de várias mudanças paradigmáticas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas.

A educação, neste contexto, necessita de outras características em sua teoria e práxis: integração, articulação, continuidade. Assim, possibilitará a compreensão de indivisão do aprendente que também se utiliza de sensações, emoções e intuições para aprender. Possibilitará ainda o entendimento da dialética necessária existente entre o sujeito e o objeto a ser apreendido.

Focar no coletivo torna-se a missão da escola (construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente), entendendo as singularidades, as inteligências e os diferentes modos de aprender destes educandos inseridos em uma ecologia cognitiva onde mantém relações com outras pessoas. Neste processo ecológico, o uso das redes telemáticas e instrumentações eletrônicas em novos ambientes de aprendizagem, motivarão e tornarão mais autônomos os sujeitos (MORAES, 1996).

Neste contexto, a EaD rompe, transgride seriamente com os modelos acadêmicos tradicionais, onde a forma natural de ensinar é oral. Algo conhecido e usado por todos em sociedade que traz segurança a ambos os atores: professor e aluno.

Na EaD o padrão torna-se ler e escrever, também natural na sociedade, porém novo e difícil quando colocado no processo de ensino e aprendizagem envolvendo mídias e a distância pessoal entre o ensinante e o aprendente. Neste processo, novas abordagens de ensinar e aprender devem ser desenvolvidas. Para o aluno a autonomia. Para o professor o planejamento e a participação. Desta forma a EaD deve ser julgada considerando os seus próprios atributos (PETERS, 2012).

O modelo em abordagem precisa contar com um planejamento adequado, realizado pela equipe de docentes e técnicos e contempla: os programas e suas concepções, os materiais instrucionais físicos e virtuais, o modelo de avaliação da aprendizagem e os instrumentos que permitirão a colaboração entre os atores do processo (MORAES, 2010).

O autor ainda afirma que deve ser considerada também, a contribuição da EaD quanto à provisão das habilidades profissionais necessárias aos novos tempos. A formação permanente torna-se tarefa mais fácil considerando os atributos da modalidade. Há também que considerar a possibilidade de desenvolvimento e

alcance da própria educação e suas consequências, uma vez que grupos confinados social e economicamente são alcançados. “Ela é uma arma a mais – e uma arma de considerável alcance, que muda o caráter de “guerra”, como o avião no meio do século” (MORAES, 2010, p. 13).

Como vantagens, Litto (2010) ensina que na EaD a probabilidade de resultados positivos é maior, uma vez que ela é estruturada, planejada, por uma equipe de profissionais da educação, onde estes podem atuar dialogicamente na formação do alunado. Também, relacionado ao acesso e o fator tempo dos discentes. Por fim, a colaboração, como fator da aprendizagem, é muito mais estimulada nas redes construídas.

Noções de tempo do processo ensino-aprendizagem; do ambiente e espaços; do formato do público são redefinidas pela educação a distância (MORAES, 2010). Ao encontro do autor, Peters (2012, p. 69) afirma que a EaD

é uma abordagem totalmente diferente, com estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes e, acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional. A educação a distância é *sui generis*.

Os autores Hermida e Bonfim (2006, p. 3) nos mostram que,

Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducção ou “Educação à Distância” vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos.

O Ministério da Educação, por meio do Decreto 9.057, de 26 de maio de 2017, define:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Para Mugnol (2009, p. 7):

A educação a distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas capazes de desenvolver os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes. Para isso utiliza-se de formas de comunicação

não contíguas que independem do tempo e do lugar onde se encontram os atores do processo [...].

Como percebemos, há congruências entre os conceitos: na EaD há uma intrínseca relação dialógica docente-discente, ora síncrona ora assíncrona, na qual o uso da tecnologia é exigido e oportuniza a colaboração necessária entre os atores. Neste processo, o tema afetividade, subjetivo, não deixa de existir na construção das relações necessárias. Uma vez entendido o conceito apregoado a tal modalidade, pode-se ter uma visão pontual da evolução histórica desse processo educativo contemporâneo.

2.4.1 Trajeto histórico da EaD

Iniciamos esta reconstrução histórica, esclarecendo que serão apresentados indicativos do percurso da EaD na modernidade e contemporaneidade. Em sua história, o modelo tem como marco inicial, três possíveis teorias conforme Peters (2012):

- ✓ São Paulo, no século I, instruindo as comunidades da Ásia Menor quanto à vida e filosofia cristã;
- ✓ A criação da imprensa por Gutemberg, no século XV, que democratizou e potencializou a difusão do conhecimento;
- ✓ O século XIX com a criação dos primeiros cursos por correspondência.

Para esta pesquisa consideraremos, como marco inicial, o século XIX, a partir de 1850, em concordância com Tafner et al. (2009) onde indicam que nele se apresentam melhores técnicas de impressão, meios de transporte mais desenvolvidos e a existência de meios de comunicação mais estruturados.

Conforme Moore e Kearsley (2007) este tempo se coloca como a **primeira geração da EaD: a correspondência**. Como característica desta geração, temos o material autoinstrutivo impresso, trazendo já à tona discussões sobre a autonomia e disciplina necessárias ao aluno EaD.

Com o surgimento da televisão, do rádio e do telefone que oportunizaram a comunicação síncrona, a ampla difusão informacional e o enriquecimento da aprendizagem tendo as tecnologias como instrumentos mediadores, surge a

segunda geração da EaD: o tele-ensino. Aqui, o lema “tecnologia a serviço da educação” se estabelece.

Com os atributos da geração anterior somados ao uso dos computadores, se constrói a **terceira geração da EaD: a multimídia interativa.** Nela há a convergência das novas mídias para as tecnologias multimídias e computacionais, como os CDs e DVDs, surgindo o termo virtual como adjetivo para docentes e alunos.

Com o mundo cada vez mais conectado pelas tecnologias, surge a **quarta geração da EaD: o E-Learning.** Redução de custos, inexistência de barreiras geográficas e ambientes interativos síncronos, são as qualidades desta geração.

Com a criação de novos ambientes de aprendizagem, como os dispositivos móveis com acesso a internet, temos a **quinta geração da EaD: o M-Learning.** A disponibilidade dos conteúdos em qualquer tempo e lugar se torna seu principal atributo.

No percorrer destas gerações temos fatos internacionais, conforme Mugnol (2009) e Moraes (2010):

- ✓ 1850 - Tem-se a Universidade de Londres utilizando-se da correspondência e do material impresso, para oferecer curso a distância, buscando atender as demandas oriundas da revolução industrial;
- ✓ 1970 – A Open University de Londres começa a funcionar;
- ✓ 1972 - Em Madri iniciam os trabalhos da *Universidad Nacional de Educación a Distancia*;
- ✓ 1975 – No Canadá a *Arthabasca University* transfoma-se em universidade a distância; Em Hagen, na Alemanha, há o início da Fernuniversitat;
- ✓ 1977 – Funda-se a *Universidad Abierta de Venezuela*;
- ✓ 1978 – Na Costa Rica, cria-se a Uned;
- ✓ Década de 80 do século XX – Cria-se a *University of the Air*, no Japão.
- ✓ 1988 - O Instituto Português de Ensino a Distância dá origem a Universidade Aberta de Portugal.

Quanto ao percurso da EaD no Brasil, destacaremos os fatos principais. Os autores Arruda e Arruda (2015) esclarecem que, embora iniciativas existam desde o início do século XX, o marco regulatório da modalidade se dá pela Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 80 estabelece que o poder público deve orientar o desenvolvimento e oferta dos cursos a distância em todos os níveis.

Também, temos fatos nacionais informados por Hermida e Bonfim (2006); Mugnol (2009) e Centa (2016), a saber:

- ✓ 1904 – As Escolas Internacionais lançam cursos por correspondência;
- ✓ 1923 – Criação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro oferecendo cursos de Português, Frances, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia;
- ✓ 1934 – Criação da Radio Escola Municipal do Rio com um projeto onde os estudantes recebiam folhetos e esquemas de aulas por correspondência e ouviam as aulas pela estação de rádio.
- ✓ 1939 – Criação do Instituto Monitor, precursor dos cursos profissionalizantes por correspondência.
- ✓ 1941 – Criação do Instituto Universal Brasileiro oferecendo cursos profissionalizantes;
- ✓ 1954 – Criação da Universidade do Ar cujo objetivo era treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC);
- ✓ A criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/
- ✓ 1970 – criação do programa televisivo Telecurso e também o Projeto Minerva, Projeto FEPLAN (RS), Projeto IRDEB (BA) e o Projeto SACI (RN);
- ✓ Década de 80 do século XX: a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância;
- ✓ Década de 90 do século XX: Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI, Associação Universidade em Rede;

- ✓ 2005 – Lei nº 5.622 regulamentando a oferta de cursos a distância em todos os níveis.
- ✓ 2006 – Decreto nº 5.800 dispendo sobre o Sistema Universidade Aberta (oferta pelas instituições públicas de cursos EaD).

Como se percebe, o percorrer histórico da EaD tal como a conhecemos atualmente, não envolve eventos muito distantes. Mas há de se entender, que a evolução do modelo educativo é processual e ainda se faz em construção envolvendo mudanças tecnológicas, pedagógicas e comportamentais. No próximo tópico apresentamos os atores da EaD.

2.4.2 Atores da educação a distância

Como dito anteriormente, a EaD surge atendendo as demandas do novo paradigma educacional, exigindo dos seus participantes habilidades diferenciadas. Fazem parte do modelo educativo atores pedagógicos como professores, tutores e alunos, cujas competências se diferenciam.

O primeiro ator, o professor, segundo Behar e Silva (2013) tem a responsabilidade de observar as realidades social e educacional e, a partir destas, pensar na arquitetura pedagógica necessária a atender o modelo. No processo de aprendizagem, não mais ensino, o professor deixa de ser um personagem individual para se tornar coletivo, pois atuará em parceria com uma equipe, onde se destacam o tutor (conheceremos mais adiante) e o próprio discente.

Conforme os Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 20) exige-se que o professor seja capaz:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Observamos que há a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades, em prol de um trabalho articulado com os demais atores. Não obstante, o trabalho do professor deve ser transpassado pela prática reflexiva e pela construção teórica própria do seu projeto de ensino orientado a EaD. Sobre este modelo pedagógico individual, conceitua Behar (2009, p. 24)

[...] um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo.

Como elementos do modelo estão: a arquitetura pedagógica e as estratégias para a aplicação.

Deste modo, Behar e Silva (2013, p. 159), definem como desafio do professor EaD: “potencializar o desenvolvimento de ações e reflexões a partir da interação com diversos objetos de conhecimento, entre eles as ferramentas tecnológicas.” Assim, o papel deste ator torna-se essencial para motivar os alunos, a partir de situações de aprendizagem.

Nosso segundo ator, o tutor, como indicado nos Referenciais (BRASIL, 2007, p. 21)

[...] deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

No mesmo documento são apresentadas diferenciações (Quadro 3) nas atribuições do tutor a distância e o tutor presencial:

Quadro 3 - Diferenciação das atribuições do tutor a distância/presencial

Tutor a distância	Tutor Presencial
Através de tecnologias como internet (chats, fóruns e videoconferências) e telefone, deve sanar dúvidas relacionadas ao conteúdo e ao projeto pedagógico.	Realiza o atendimento nos polos e deve auxiliar os discentes no desenvolvimento das atividades requeridas, fomentando a pesquisa. Participa dos momentos obrigatórios no polo, como por exemplo, das avaliações.

Fonte: Adaptado de Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007)

Porquanto, a Resolução de nº 26 de 2009, atribui ao tutor: mediar a comunicação de conteúdos; acompanhar as atividades discentes; apoiar o professor; manter regularidade de acesso ao ambiente virtual dando retorno aos

alunos; colaborar na avaliação dos estudantes; apoiar operacionalmente nas atividades presenciais nos polos.

Em verdade, o tutor também é um grande motivador do aluno, especialmente pelo contato estabelecido sistematicamente, onde contribui essencialmente no seu aprendizado.

Por fim, nosso terceiro personagem, o discente de EaD. Não obstante, a diversidade humana encontrada na sala de aula presencial é a mesma na EaD, porém o aluno chega ao novo modelo com conceitos pré-concebidos e as vezes equivocados sobre como é ser aluno, como estudar e sem conhecer a tecnologia que irá manusear (BEHAR; SILVA, 2013). As autoras nos ensinam os pontos fundamentais para a construção da identidade do aluno:

Atuação estratégica: organização do tempo, formas de comunicação, disposição, motivação para a temática;
Compreensão das características do grupo, bem como, das tarefas, dos objetivos do curso e do contexto em que está inserido;
Condições tecnológicas, que se referem à conexão do aluno, à utilização das ferramentas e da familiaridade com a tecnologia (BEHAR; SILVA, 2013, p. 164).

As teóricas ainda nos trazem as habilidades necessárias a atuação (atitudes) do aluno na EaD: fluência digital (buscar inovações e manter-se atualizado), autonomia (ser responsável, autocrítico, proativo), reflexão (ter autodidaxia), organização (ser engajado, envolvido), comunicação (ser expressivo e articulado), administração do tempo (ser objetivo e focado), trabalho e equipe (ser flexível, aberto as críticas), motivação (ter autoestima, autoconfiança).

Afirmamos que os personagens da EaD, imersos em um processo que envolve muitas variáveis, precisam conhecer exatamente as suas atribuições, para que as execute objetivamente. Professor, tutor e aluno dialogam e constroem o modelo validando-o perante a sociedade.

2.5 Avaliação da aprendizagem no contexto inclusivo

Inicialmente é possível, a partir de Fernandes (2014), refletir sobre o mundo contemporâneo e as novas demandas sociais, econômicas e educacionais que dele se originam. Em destaque, a educação tem a função de preparar os aprendentes

para a atuação profissional e cidadã e, para tal, há de se repensar as práticas da escola e da academia. Esse repensar envolve diálogos sobre a autonomia, a inclusão, a mediação, a avaliação, o papel do professor, o papel do aluno diante da sociedade. A partir destas variáveis, destacamos a avaliação da aprendizagem, pois é sobre ela que queremos construir reflexões.

Destaca Dias Sobrinho (2002) que a avaliação sempre esteve relacionada ao plano social e as escolhas necessárias neste âmbito, indicando que no processo avaliativo não há somente aspectos pedagógicos e educacionais, pois já na velha China, os auxiliares dos mandarins eram escolhidos a partir da avaliação. Na Grécia, a prática da docimasia em Atenas era praticada para a escolha de ocupantes de cargos públicos. Observamos que estes sistemas hierarquizavam³ os indivíduos, seletivamente, de acordo com as capacidades de cada um.

Como averiguação de conhecimento, a prática avaliativa inicia na idade média, nas universidades, onde os exercícios eram somente orais, sendo estes aprimorados pela pedagogia jesuítica. O modelo que conhecemos de exames e atribuição de notas surge com as escolas modernas e seus processos de institucionalização, onde se apresentam diferentes níveis e hierarquia relacionados aos méritos individuais, a exemplo o *baccalauréat*, exame francês, criado em 1880, por Napoleão, como certificador do ensino médio para acesso ao nível superior. Este marco representa a passagem dos exames orais, qualitativos, para os exames escritos, quantitativos.

Seguindo a linha histórica, após a revolução industrial, as organizações se apresentavam organizadas hierarquicamente, reforçando o sentido da avaliação como processo de seleção; enquanto na escola as tarefas realizadas pelos alunos passaram a ter atribuição de notas, pelos professores, a notação, definindo assim também a hierarquização, classificação, em um sistema de meritocracia.

No último século, há a institucionalização da avaliação como algo complexo, permeado de práticas, teorias e instrumentos que irão ao encontro da estrutura econômica, atribuindo após os exames, diplomas que irão garantir superioridade

³ Na sociedade as hierarquias são relacionadas aos postos de trabalho ou cargos políticos. Na escola, se relacionam as classes definidas por níveis (DIAS SOBRINHO, 2002).

social, pois seus detentores estão publicamente indicados à sociedade como os melhores serviços. Os melhores saberes, então, possuem valor político e econômico. Neste ínterim, nova perspectiva se constrói sobre o tema: *feedback* para a ação educativa, tanto a nível de gestão, quanto de reforço ao processo de ensino-aprendizagem do aprendente.

Ainda o autor, após este relato histórico, defende que o processo avaliativo, mude seu foco da mediação, controle, para a formação, resgatando a gênese pedagógica da avaliação, ultrapassando o objetivamente visível, pondo-se um uma função proativa, formativa. Afirma Dias Sobrinho (2002, p. 131):

Falo da necessidade de se transformar a lógica predominantemente negativa da avaliação, especialmente quando não conta em sua formulação e execução com os reais agentes da transformação educacional, em uma lógica formativa e que conceba a qualidade em outros termos e sentidos que não os exclusivamente mercadológicos.

Na mesma seara de entendimento, Hoffmann (2014) nos mostra que, para a educação, a avaliação é essencial, mas não como classificatória, anacrônica, e sim como problematizadora, capaz de provocar a ação docente a partir da reflexão e assim poder, a escola, a academia, melhor preparar o sujeito para os vários cenários contemporâneos.

Temos este pensamento de reflexão para a ação educacional originado em Turra et al. (1985, p. 176) quando

[...] considera-se a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande relevância porque pode:

- ✓ proporcionar informações fundamentais para o processo de tomada de decisões (administração escolar, planejamento curricular, etc.);
- ✓ melhorar o processo ensino-aprendizagem (planejamento do ensino, atividades na sala de aula, etc.).

Sant'anna (2014, p. 29) concorda com esta visão de avaliação

avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. [...] **Avaliar é conscientizar a ação educativa** (grifo nosso).

Pensando nas atribuições da avaliação, Hoffmann ensina que

é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as. (1991, p. 67).

O teórico Masetto (2003) se intercambia com Hoffmann quando nos leva a pensar sobre a avaliação no ensino superior a qual considera como ponto central do processo, as provas, determinantes da aprovação ou reprovação, e desconsidera os momentos de aprendizagem, como as atividades desenvolvidas em sala de aula, fontes de informações que poderão ser úteis na observação da aprendizagem efetiva. Segundo o autor, o processo de avaliação deve integrar-se e motivar o aluno à aprendizagem.

Esta motivação será decorrente do acompanhamento, do interesse do docente pelas conquistas dos alunos, intervindo nas situações necessárias, estabelecendo-se, assim, o diálogo oportunizador de percepções sobre o processo: pelo aluno quanto ao interesse do professor em sua aprendizagem, e, pelo professor quanto às intervenções necessárias para o aprender do discente. Cumprem-se então os propósitos da educação: integrar todos quanto ao conhecimento partindo das especificidades de cada sujeito aprendente (TURRA, et al., 1985).

Masetto (2003) ainda afirma que as dimensões diagnósticas e formativas da avaliação são alcançadas neste enfoque processual que envolve o interesse do aluno em aprender, a atuação do professor e o conjunto de atividades pensadas para o processo.

Trazemos Turra et al. (1985) para explicar: diagnóstica quando se observa os conhecimentos prévios dos alunos para, a partir disto, indicar novas possibilidades ou individualização do ensino. Teixeira e Nunes (2014a) especificam dois objetivos para este modelo:

- ✓ Identificação dos conhecimentos prévios;
- ✓ Preparação do aluno para a ampliação do nível de aprendizagem.

Explicam ainda que, para a aplicação deste tipo de avaliação o docente precisa ter uma postura reflexiva e entenda que cada aluno possui seus próprios conhecimentos antecedentes, diferentes dos demais. Neste contexto avaliativo o

discente deve ser estimulado pelo professor, que irá acompanhar a apropriação do novo saber, pelo aluno, verificando mudanças de atitudes perante este mesmo novo saber, a transferir o conhecimento novo às demais vivências do sujeito.

Turra et al. (1985) ensina que a avaliação é formativa quando possibilita aos professores e alunos o alcance dos objetivos definidos, pela indicação de como alcançá-los.

Explicam Teixeira e Nunes (2014a) quando afirmam que o objetivo principal do modelo é coletar informações que possam reorientar o processo de ensino-aprendizagem, redimensionando-o. Possui caráter democrático. Com lógicas humanísticas e críticas, oportuniza a posição participativa, pois se afasta da passividade dos sujeitos, reforçando o significado e a funcionalidade da aprendizagem.

[...] Estamos diante de um fenômeno epistemológico que significa, ao mesmo tempo, limite e potencialidade. É limite porque temos de nos deter aos fins que queremos alcançar, enredando-se na circularidade hermenêutica, e é potencialidade porque precisamos compreender os meios, estrutura-los e fundamentá-los com coerência diante de uma realidade complexa (TEIXEIRA; NUNES, 2014a, p. 109).

Temos ainda a avaliação somativa, classificatória segundo níveis de desempenho expressos em notas (TURRA et al., 1985). Complementam Teixeira e Nunes (2014a), indicando que a identificação do grau de conhecimento é o principal objetivo deste modelo, desprezando as subjetividades e outras formas de construção do conhecimento. “Tal prática avaliativa recusa-se a tratar dos problemas concretos e urgentes da educação, para servir às organizações políticas e econômicas do capitalismo” (TEIXEIRA; NUNES, 2014a, p. 112).

Há o modelo mediador de avaliação. Teixeira e Nunes (2014a) ensinam que muito próximo dos moldes da avaliação formativa, este modelo introduz, em um formato dialógico e construtivista, a problemática do erro, oferecendo novos caminhos para o aluno seguir, enriquecendo seu conhecimento e considerando o ritmo de aprendizagem do aprendente.

Diferentemente da avaliação classificatória, que considera o termo qualidade atrelado a quantidade pelo sistema de média, a avaliação mediadora referencia a

qualidade com o máximo desenvolvimento de cada indivíduo aprendente, priorizando o “vir a ser” deste. Quanto aos objetivos, não os limita nem os padroniza. O modelo está envolvido em uma ação educativa que prima pela autonomia moral e intelectual do discente (HOFFMANN, 2014).

Segundo Hoffmann (2014), a avaliação mediadora possui como princípios:

- ✓ A expressão de ideias por parte dos alunos;
- ✓ A partir de situações problema, a discussão entre os alunos;
- ✓ A realização das várias tarefas, menos e sucessivas;
- ✓ A reorganização de respostas não satisfatórias;
- ✓ Dar aos registros de avaliação o real significado.

Apresentados os tipos de avaliação, precisamos ter a concepção de que, devemos perceber que os modelos de avaliação são possíveis de aplicação em todos os níveis de ensino; porém, é necessário que se tenha a correta concepção de avaliação. Dias Sobrinho (2002, p. 162) ensina que:

Mais que elaborar as tábuas classificatórias e hierarquizadoras, e, por isso mesmo, denunciadoras, a avaliação deve ser um processo capaz de elaborar indagações a partir de diversos prismas e diferentes lugares, dando voz inclusive a quem normalmente não a tem, ou a tem enfraquecida, com a intenção de conceber os sentidos das relações e produzir a crítica que produza transformações.

Dialogando com Hoffmann e Masetto, trazemos Demo (2005) que afirma que na universidade o currículo é definidor do processo avaliativo, pois se acentua a acumulação dos conteúdos e não a qualidade do saber, capaz de reconstruir verdades.

O autor indica que a classificação por nota, intrínseca à educação e natural na sociedade de classes atual, na qual a universidade se situa, somente torna-se negativa, ineficaz, quando reduz o aluno a incapacidade. Porém, como meio de perceber lapsos de aprendizagem a serem melhor trabalhos pelos docentes e discentes, torna-se perfeitamente aplicável, pensando-se qualitativamente.

A avaliação da aprendizagem na EaD, não está tão distante. Há diversos formatos possíveis, porém a observação dos aspectos mais subjetivos, exigidos pela inclusão, fica limitada devido às ferramentas utilizadas (POLAK, 2009).

Na EaD, as avaliações ainda perseguem o modelo conceitual explicado por Turra⁴, mas Polak destaca que “o que se altera são as seguintes circunstâncias: o momento – *quando avaliar* - as funções – *por que avaliar* - os conteúdos – *o que avaliar* - os procedimentos e as ferramentas – *como avaliar* - os agentes – *quem avaliar*” (2009, p. 154). Assim, conceitualmente a avaliação se amplia, observando modelos, aplicações, intencionalidades do aplicador.

A autora Polak (2009) afirma que, na EaD, a avaliação formativa, classificada como participativa, autoavaliativa, avaliativa interpares, motivadora e processual é largamente utilizada. Por ser contínua, permite o acompanhamento do alunado em suas ações. Preconizada nos momentos *on line*, utiliza-se de portfólios, fóruns, seminários virtuais, chats. Já a avaliação somativa incide nos momentos presenciais, assistida pela legislação que a exige⁵, onde tenta fugir do modelo tradicional, um *checklist*.

Da afirmação de Polak, vamos nos deter em “quem avaliar”, considerando o perfil do aluno que agora se depara com um processo que exige dele autonomia, não existindo mais a figura do mestre, central e definidora para o desempenho do aluno. Este aluno deve ser propulsor da sua autoaprendizagem, característica também da educação a distância, e para isto necessitará amadurecer andragogicamente o verbo aprender. Afirma Cortelazzo (2009, p. 143).

A autoaprendizagem é outro dos fundamentos da EAD. Esta exige uma abordagem andragógica em relação aos cursos regulares que obedecem a uma legislação [...]. A andragogia [...] pressupõe um aprendiz adulto, que sabe o que quer, estabelece seus objetivos, é autônomo e precisa de conhecimento e habilidades para desempenhar bem a sua função social e profissional.

Assim, Bonin (2013) nos leva a refletir sobre: como avaliar este aluno autônomo em seu processo de autoaprendizagem, em sua capacidade cognitiva e o conhecimento adquirido? Para a avaliação, serão utilizados modelos tradicionais ou estes serão abandonados? As respostas podem ser difíceis de serem construídas.

⁴ Na EaD temos a avaliação inicial/diagnóstica que ocorre antes do processo educativo. Durante o processo temos a avaliação formativa (orientadora, reguladora e motivadora). Ainda temos a somativa (integradora, promocional e creditativa) após o processo (ARREDONDO, 2002 apud POLAK, 2009).

⁵ Decreto N. 5.622/05, Art. 4 o A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais. (BRASIL, 2205).

Pensemos agora sobre o processo avaliativo no contexto inclusivo. Bleidick (1981 apud BEYER 2005) apresenta os paradigmas antropológicos das pessoas com deficiência relacionados a avaliação, que podem acontecer de forma isolada ou em concomitância:

- ✓ Clínico-médico: o atendimento escolar em escola especial é definido pela orientação terapêutica, devido os aspectos clínicos da deficiência serem destacados. A avaliação é decorrente dos aspectos clínicos.
- ✓ Sistêmico: a partir do parâmetro normativo, o currículo, a deficiência é contrastada com as demandas emanadas pelo sistema. Aos sujeitos cujo resultado é o insucesso, um programa curricular apropriado é oferecido, em escolas regulares ou especiais, a partir de uma avaliação seletiva e disjuntiva.
- ✓ Sociológico: considera-se o impacto social que a deficiência acarreta, podendo haver preconceito ou empatia, fatores que irão influenciar a avaliação pensada pelo professor que carrega com ele aspectos valorativos sociais.
- ✓ Crítico-materialista: tem-se como foco a inaptidão produtiva do sujeito com deficiência em uma sociedade de classes que valoriza o produzir-consumir.

Todos estes paradigmas impactam de forma diferente nos educandos com deficiência, bem como, os enfoques teóricos.

Beyer (2005) nos leva a refletir sobre a avaliação, a partir de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Aqui a avaliação considera as condições cognitivas emergentes e não o *déficit*, que impõe seu prognóstico negativo. A possibilidade de superação deve ser o foco de uma avaliação que não dará suporte a rejeição social, afetando a autoimagem do estudante, criando ainda maiores barreiras para o sucesso escolar. No modelo avaliativo de normatividade curricular, a avaliação torna-se nociva, pois esquece das potencialidades individuais, bem como, das potencialidades latentes, impedindo de acontecerem os processos descritivos, prognósticos e prescritivos da avaliação (BEYER, 2005).

Beyer (2005, p. 95) apresenta a visão de Eggert (1997, p. 23)⁶ sobre a avaliação na inclusão educacional de pessoas com deficiência

Os focos da avaliação transferem-se: a) da seleção dos alunos deficientes para escolas especiais, para a identificação das necessidades especiais dos mesmos; b) do encaminhamento a uma escola especial, para o apoio ao aluno no âmbito da escola regular; c) da justificativa do encaminhamento para escola especial, através do laudo clínico, para orientação e o acompanhamento pedagógico na escola regular; d) dos métodos quantitativos e normativos, para a descrição qualitativa e a consideração do contexto ou do entorno.

Orientam Teixeira e Nunes (2014b) que avaliar no processo educacional inclusivo significa entender as diferenças, entender os papéis qualitativo e diagnóstico da avaliação esta, também pautada na concepção de educação e do sujeito aprendente, percebendo a essência de cada um, suas necessidades diferenciadas, ritmos de aprendizagem e realidades de vida.

Há necessidade de compreender que oferecer recursos diversos e específicos para o atendimento da cada diferença, oportunizará uma educação significativa diante do cenário social a ser conquistado pelas pessoas com deficiência. Pressupõem ainda que a avaliação inclusiva percebe que os educandos estão na escola para construir suas autonomias e autoestimas, que estes precisam da escola para poderem tornar “seus mundos” propícios.

Sob uma perspectiva heterogênea, a avaliação como prática inclusiva, deve ser processual e contínua, sem considerar um único modelo a ser aplicado, tendo a visão ampliada da diversa complexidade de aprendentes, buscando o potencial emancipatório em suas práticas, contribuindo para com a democratização da sociedade.

Por permear toda a prática educativa, a avaliação ao ser repensada de forma inclusiva, traz com ela outros conteúdos que também deverão ser revisitados, como a perspectiva filosófica, o currículo, a gestão escolar e as práticas pedagógicas. “Deixar de oferecer conteúdos do currículo para quem tem necessidades educativas especiais é oferecer uma educação necessitada para quem tem necessidades” (TEIXEIRA; NUNES, 2014b, p. 71).

⁶ EGGERT, D. **Von den Starken ausgehen**. Individuelle Entwicklungsplane (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund: Borgmann, 1997.

As autoras afirmam que para efetivar a inclusão,

É preciso desconstruir práticas elitistas e excludentes, desconstruir, até mesmo, falsas práticas inclusivas, que acabam excluindo de maneira mais perversa e traumática, pois atuam muito mais no campo da coação e das práticas coercitivas e intimidadoras [...] (TEIXEIRA; NUNES, 2014b, p. 72).

Devem ser considerados nos métodos avaliativos inclusivos, nortes como a teorização das práticas, a visão do todo e um olhar especial para o indivíduo e a dialogicidade, dentro de um contexto formativo, progressivo e adaptativo, buscando o atendimento do direito a educação (TEIXEIRA; NUNES, 2014b).

Os princípios que sustentam os instrumentos de uma avaliação inclusiva e também as principais técnicas do processo avaliativo inclusivo, a saber:

Quadro 4 - Princípios e técnicas da avaliação da aprendizagem inclusiva

PRINCÍPIOS
Envolvimento na definição dos procedimentos: o envolvimento e o entendimento dos procedimentos, por todos os alunos, são essenciais;
Legitimidade, validade e adaptação: os instrumentos devem ser legitimados, validados por todos e adaptados às necessidades dos aprendentes;
Desenho universal: as técnicas de avaliação devem buscar desempenhos aceitos de forma geral, aproximando o aluno das futuras realidades;
Diversidade: valorizar os progressos e os resultados atuando diretamente com a autoestima do alunado;
Coerência, orientação e apoio: avaliar aquilo que foi ensinado, orientando o aluno quanto ao que se pede e como se pede;
Prevenir a segregação: o aluno deve ser visto sob o ponto de vista das suas competências, sem rótulos;
Programa educativo individual: oportuniza a inclusão pelo fato de que o aluno poderá se organizar diante do seu próprio aprendizado e sua consolidação.
TÉCNICAS
Avaliação sistemática: para uma avaliação inclusiva há a necessidade de sistematizar o aparato pedagógico e curricular para que se possa ter os objetivos muito claros
Registro: manter registros dos educandos considerando o que foi ensinado e como foi avaliado, destacando o progresso do aluno, não deixando de lado os aspectos afetivos e sociais. Para tanto o docente precisa ter uma postura de observação
Avaliação participativa: promove o diálogo do aluno com seu próprio aprendizado, pois o envolve, o coloca como sujeito do processo, tendo a mediação do seu docente
Avaliação dialógica: prima pelo diálogo entre professor e alunos e valoriza as interações ocorridas em sala de aula
Autoavaliação: com o auxílio de um mediador os alunos avaliam suas ações e resultados, fazendo com que repensem seus conhecimentos. Apoia-se nos formatos discursivo, guiado ou livre
Portfólio: ocorre a análise processual do desenvolvimento do aluno, possibilitando a retomada de temas que tenham ficado com lacunas, porém não sendo o único instrumento de avaliação
Avaliação sistemática: para uma avaliação inclusiva há a necessidade de sistematizar o aparato pedagógico e curricular para que se possa ter os objetivos muito claros

Fonte: Teixeira e Nunes (2014b).

Considerando a inclusão do aluno Surdo e a consequente avaliação deste, devemos observar a pertinência de considerar os mesmos objetivos avaliativos para todos. Se assim for possível, as técnicas, procedimentos e instrumentos devem ser adaptados em conta das singularidades sensoriais e linguísticas do indivíduo. A presença do intérprete da língua de sinais (ILS) ou o processo em Libras devem ser considerados, bem como, o tempo de realização da prova.

Não obstante, a presença do ILS não significa solução para a questão, uma vez que os alunos Surdos podem possuir limitações linguísticas, o que dificultará a interpretação dos textos didáticos ou avaliativos (VALENTINI; BISOL, 2012).

Isto posto, percebemos que avaliar no contexto inclusivo na EaD requer mudanças filosóficas e instrumentais que, a priori tornam-se complexas pelo desconhecimento conceitual de alguns aspectos. Devemos também pensar nas tecnologias em total progresso, nas mudanças que o próprio modelo irá requerer nos próximos momentos históricos.

“Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais”.

As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais”.

(Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH)

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Refletindo sobre questões inerentes ao processo educacional inclusivo, a pesquisa busca compreender no processo de ensino e aprendizagem da EaD, a perspectiva do aluno surdo. Portanto, o estudo que se realizou buscou satisfazer o seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções dos acadêmicos Surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior na modalidade à distância semipresencial?

A discussão sobre o tema “educação de pessoas com deficiência” há muito traz resultados orientativos, como exemplos a Declaração de Salamanca (1994) que em seu item de número 2 tem proclamado pelos Delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, que “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade [...]” e a Constituição Federal do Brasil, que declara:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pleno direito à Educação, para toda a diversidade de seres humanos. (BRASIL, 1998).

Assim, pondera-se que o sistema educacional brasileiro deve prever em seus mecanismos a política de inclusão efetiva (teoria e prática). Esta conquista deve se realizar em qualquer nível e modalidade de ensino. Portanto, no ensino superior EaD também deve existir esta realidade.

Neste texto trazemos o conceito de EaD aplicado pelo Ministério da Educação:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos

processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Quando, neste contexto, se pensa em inclusão, a implementação da política de inclusão educacional de pessoas com deficiência torna-se ainda mais árdua e complexa, tendo em vista que o modelo por si só envolve quebra de paradigmas quanto aos papéis do professor, dos alunos e dos processos educativos.

Ao se observar este ambiente educacional do ensino superior, sua dinâmica e seus atores, apreende-se que há uma maior participação de pessoas surdas na discência. Com o olhar apurado percebem-se as dificuldades existentes, no processo de ensino e aprendizagem efetivo e em sua consequente avaliação, relacionadas às adequações necessárias ao atendimento das necessidades educativas especiais destes alunos.

Refletindo-se sobre a problemática consegue-se definir elementos que transitam entre os conhecimentos antecedentes adquiridos pelos alunos, a acessibilidade estrutural e pedagógica, as tecnologias assistivas disponíveis, a formação docente para a práxis educativa e as políticas de avaliação educacional dentro da perspectiva inclusiva.

Ao encontro deste pensar, está a necessidade de que todos tenham em mente a proposta metodológica da EaD, desde a filosofia da organização educacional e projeto do curso até as ferramentas tecnológicas além disso, uma equipe multidisciplinar com diferentes habilidades e competências e que visem ao atingimento dos objetivos programados.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

Caracterizar as percepções dos acadêmicos Surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior na modalidade educação a distância semipresencial.

3.1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Descrever a percepção dos acadêmicos Surdos quanto ao modelo de avaliação da aprendizagem;
- ✓ Descrever a percepção dos acadêmicos Surdos quanto aos instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem.

"É maravilhoso ter ouvidos e olhos na alma. Isto completa a alegria de viver."

Helen Keller

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Considerações éticas

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas sendo aprovada em dezembro de 2017 sob parecer número 2.414.238 de 04 de dezembro de 2017.

O estudo em epígrafe respeitou a identidade dos colaboradores da pesquisa, mantendo-as em sigilo e nomeando-os como: Aluno 1, Aluno 2, e, assim subsequentemente, bem como, não identificou a IES de origem dos sujeitos da pesquisa mantendo assim os anonimatos devidos.

4.2 Delineamento

O estudo ora em questão traduz-se como pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados não quantificáveis dos fenômenos, ou seja, das ações e relações humanas. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) postulam que a referida pesquisa “não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

A pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno em sua totalidade, salientando a importância da interpretação dos eventos, utilizando-se de instrumentos não formais e estruturados, enfatizando o sujeito, suas experiências e analisando-as a partir das informações narradas (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

Concordando com Minayo (1994), Polit, Beck e Hungler (2004) e Holanda (2006) ensinam que o método qualitativo tem o intento de desvelar a subjetividade em seus complexos constructos e atribui a ele dois elementos distintos: a inclusão da subjetividade na ação investigativa e uma visão de abrangência do fenômeno, relacionando-o às esferas sociais, culturais e econômicas.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa são apresentados por Godoy (1995) em diálogo com os autores acima:

- tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento;
- é descritiva;
- o investigador tem preocupação com o significado que as pessoas dão as suas experiências;
- é construída de forma indutiva.

A segunda qualidade, descritiva, é explicada por Mejía (2011, p. 33): “a descrição científica é muito importante porque constitui a primeira aproximação sistemática ao conhecimento da realidade”, sem que haja interferência do pesquisador, sem que haja manipulação, onde se registram e interpretam os fatos do fenômeno (PRESTES, 2007).

Pesquisas com o objetivo de levantar opiniões são incluídas nesta condição descritiva e são habitualmente desenvolvidas por investigadores sociais preocupados com a prática em instituições educacionais (GIL, 2010).

Relacionando a pesquisa aos pressupostos descritos acima, o estudo aqui desenvolvido, buscou compreender as percepções⁷ dos acadêmicos surdos, ou seja, dar visibilidade a subjetividade das suas vivências relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem. Houve a preocupação em trazer a tona os significados e sentidos atribuídos pelos colaboradores quanto ao processo de avaliação da aprendizagem.

Foi realizada no ambiente natural, tendo os respondentes como fonte primária. As impressões foram descritas, sem manipulações por parte do pesquisador.

⁷ Nesta investigação usamos o conceito de percepção que oferece Chauí (2000): o sujeito ativo decompõe a coisa externa em suas qualidades, recompondo-o, interpretando-o. A coisa externa é dotada de sentido, pertencendo à história de vida do sujeito ativo. Existe uma relação construída pelo sujeito em sua totalidade com o mundo exterior, estabelecendo-se então a percepção.

4.3 Participantes

Os sujeitos que contribuíram com este estudo, apresentados a seguir, são cursistas do ensino superior na modalidade EaD semipresencial:

Quadro 5 - Partícipes da pesquisa

CURSO	PARTICIPANTES	SEMESTRE	SEXO	MÉDIA DE FAIXA ETÁRIA
LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS	05	SEGUNDO	1 MASCULINO 4 FEMININO	26 ANOS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	01	SÉTIMO	1 MASCULINO	
TECNOLOGO EM GESTÃO DE RH	01	QUINTO	1 MASCULINO	

Fonte: Elaboração própria.

4.4 Critérios de inclusão e exclusão

4.4.1 Inclusão

- ✓ Formados ou cursistas Surdos do ensino superior a distância semipresencial usuários de Libras como primeira língua.
- ✓ Formados ou cursistas que apresentarem o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado.

4.4.2 Exclusão

- ✓ Formados ou cursistas Surdos do ensino superior presencial.
- ✓ Formados ou cursistas Surdos de curso de pós-graduação a distância.

4.5 Instrumento para coleta de dados

Para a definição do instrumento final, testes pilotos foram realizados, com discentes ouvintes que frequentam a modalidade EaD semipresencial. A primeira versão do instrumento, um questionário com perguntas abertas, abordava a percepção, utilizando os termos “avaliação formativa e avaliação somativa” e foi aplicado para nove alunos. Não obtivemos sucesso devido ao desconhecimento dos termos, “formativa” e “somativa”, por cem por cento dos respondentes. Este resultado nos levou a repensar as questões.

Assim, na segunda versão, ainda um questionário com perguntas abertas, também abordamos a percepção e foram utilizados os termos “sistema de avaliação e instrumentos de avaliação”. Foram aplicados dez questionários e obtivemos o retorno de nove respondidos. Observou-se que sessenta e sete por cento respondeu satisfatoriamente à questão com o termo “sistema de avaliação”. Quanto à questão que utilizava o termo instrumento de avaliação, somente quarenta e cinco por cento responderam satisfatoriamente. A partir dos resultados, concluímos que nova versão seria necessária.

Na terceira versão, construímos uma pergunta fechada com o termo modelo de avaliação onde perguntávamos se este atendia às necessidades dos alunos. A segunda questão, aberta, solicitava que o aluno justificasse a resposta dada na primeira pergunta. Foram aplicados doze questionários, sendo dez para alunos ouvintes e dois para alunos Surdos de outra IES EaD. Todos foram devolvidos respondidos, porém somente vinte e cinco por cento responderam satisfatoriamente (entre eles os dois alunos surdos).

Compreendemos que o instrumento qualificado como questionário, não atendia nossa necessidade, pois limitava os respondentes, tanto quanto ao entendimento dos termos quanto a expressarem suas percepções. Desta forma, novas leituras foram empreendidas em busca de novas possibilidades. Nesta jornada encontramos a entrevista narrativa que, a seguir, apresentamos, e que consideramos ter sido adequada às nossas necessidades por permitir a livre fala do respondente.

Segundo Alvarenga (2010, p. 89) a entrevista “é dirigida à compreensão e interpretação dos fenômenos que os entrevistados têm de suas próprias vidas, de suas experiências [...]. Indagam-se os detalhes das experiências das pessoas [...]”.

Os teóricos Jovchelovitch e Bauer (2008) ensinam que a entrevista narrativa é não estruturada, é de profundidade e distancia-se do esquema pergunta-resposta, pois se utiliza do contar e escutar histórias. Busca uma situação em que o informante se sinta estimulado ao relato da história que experienciou, ligando os acontecimentos tanto ao tempo quanto ao sentido. Tendem a ser detalhadas e indexadas às experiências pessoais.

Entendemos que as entrevistas narrativas nos trouxeram as experiências⁸ dos alunos com relação às avaliações, bem como elementos que denotam suas percepções a respeito dessa temática.

4.6 Local

As entrevistas foram realizadas na cidade de Manaus, em uma IES EaD semipresencial, localizada na zona centro-sul, em horário acordado com os colaboradores e com a presença do intérprete de Libras.

4.7 Procedimentos para a entrevista narrativa

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2008) orientam os procedimentos para a entrevista narrativa, os quais foram adaptados, pois envolveram sujeitos surdos. Nesta seção utilizaremos os termos I1 e I2, fazendo referência aos intérpretes 1 e 2, respectivamente. Para realizar as entrevistas, a questão gerativa⁹ foi traduzida para Libras pelo I1. O resultado foi gravado em vídeo e este foi encaminhado para o I2 que ratificou a tradução.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi realizada a entrevista em dia, local e hora acordados com os entrevistados. Conforme assentido no Termo, haveria a presença de dois intérpretes e também a filmagem, porém somente houve a presença de um tradutor e intérprete, aqui chamado de I1, bem como, foi realizada a filmagem da entrevista. O segundo intérprete, denominado de I2, atuou nas ratificações das traduções realizadas pelo I1.

No ato da realização das entrevistas, o I1 fez a tradução na modalidade consecutiva, da língua oral para a língua de sinais, para os entrevistados, daquilo que foi posto pelo pesquisador, apresentando o contexto da investigação em termos amplos e explicando as fases da narração e das perguntas imanentes. Também, foi apresentado o vídeo da questão gerativa aos sujeitos narrativos.

⁸ Trazemos o conceito de experiência, construído por Foucault, onde os enredos, as tramas entre o discurso e a prática, constroem o que somos, em cada momento e em cada lugar. Histórica e culturalmente situada, a subjetividade alicerça particularmente cada sujeito e sua experiência, permitindo que este se construa. (FOUCAULT, 1984).

⁹ A questão gerativa traduz-se como tópico central que será o disparador da narrativa.

Na fase seguinte, as narrações dos entrevistados foram verbalizadas pelo I1, sem os interromper, até terem finalizado. Durante o relato, o entrevistador se deteve em apoios não verbais e tomou nota para perguntas posteriores. Ao encerrar, os informantes foram estimulados a complementar suas histórias, caso achassem necessário.

Com a colaboração do intérprete, após a fase da narração, procederam-se aos questionamentos originados nos apontamentos do entrevistador, cumprindo três regras indicadas pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2008): o foco devia estar nos acontecimentos e não nas justificativas, pois estas devem aparecer naturalmente; realizar somente questões imanentes¹⁰ a partir das palavras do informante; não apontar contradições na narrativa.

Na fase final, a da fala conclusiva, a filmagem foi encerrada e uma conversa mais informal, mediada pelo intérprete, foi empreendida, envolvendo agradecimentos.

Na realização da etapa da transcrição das entrevistas para a formação do corpus destinado à análise, utilizou-se o material gravado em vídeo. O I1 traduziu, cada narrativa, da língua de sinais para a língua portuguesa escrita, identificando os narradores. As narrativas transcritas em língua portuguesa, juntamente com os vídeos, foram entregues para a I2 que realizou a revisão da tradução, confirmando os textos finais.

4.8 Análise dos dados

Queremos esclarecer que, na análise proposta, o nosso interesse não foi somente observar as regularidades nos relatos, mas também valorizar as singularidades das falas e das experiências dos sujeitos em relação à avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, a pesquisa dimensionada como qualitativa e tendo os textos produzidos pelas narrativas dos sujeitos, utilizou-se dos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) para análise dos resultados. Moraes (2003) a conceitua

¹⁰ As questões imanentes são temas e tópicos, trazidos pelo informante durante sua narrativa, que poderão ser abordados pelo entrevistador ao final da exposição pelo colaborador.

como um método de análise que busca a construção de um metatexto descritivo e interpretativo a partir do conjunto de textos produzidos na coleta de dados. O autor também indica o caminho a percorrer: em uma outra conceituação, temos que a ATD “pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 45).

Inicialmente as entrevistas narrativas transcritas foram lidas a partir da perspectiva do outro, do sujeito participante, em busca das suas significações e considerando a possibilidade da polissemia. Nesta ação e nas outras etapas, houve a influência da perspectiva sócio-antropológica sobre a surdez, que possibilitou a interpretação do conjunto de significantes. Há esse conjunto de textos válidos nomeamos de *corpus*, a matéria-prima, a qual representa todas as informações que foram analisadas em busca dos resultados válidos.

O *corpus* passou pelo processo de desconstrução, nomeado como unitarização. Moares e Galiazzi (2006, p. 124) explicam: “A unitarização é processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador”.

Esta dinâmica teve como foco os detalhes, sendo assim possível perceber os sentidos em diferentes limites. Desta desconstrução surgiram as unidades de sentido definidas de acordo com os propósitos da pesquisa aqui apresentados: 1) o processo de avaliação da aprendizagem considera as necessidades educativas especiais do discente Surdo? 2) Quais os instrumentos utilizados neste processo? 3) Os instrumentos estão adequados? 4) O processo permite que o aluno Surdo se expresse? 5) Como o sujeito Surdo se percebe nesta dinâmica? 6) Há necessidade de mudanças filosóficas e processuais? Essa desconstrução possibilitou novas compreensões.

O passo seguinte foi à categorização que é “[...] é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes (MORAES, 2003, p. 196)”.

Os autores Moraes e Galiazzi (2006, p. 125) explicam que:

Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias.

As categorias foram nomeadas e caracterizadas. O destino destas foi oportunizar a construção do metatexto que a análise produziu como resultado. Utilizamos o método de construção indutivo considerando os temas que emergiram levando em conta as propriedades indicadas por Moraes (2003, p. 199):

1. Categorias de análise necessitam **ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise**. Quando um conjunto de categorias é válido, os sujeitos autores dos textos analisados precisam se ver representados nas descrições e interpretações feitas;
2. Outra propriedade que tem sido apontada como desejável em conjuntos de categorias, independente do método de sua produção, é a **homogeneidade**;
3. **A exclusão mútua**: aceitamos que uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. (grifo nosso).

Como citado anteriormente à análise teve como resultado um metatexto argumentativo e interpretativo, que foi se depurando com a prática da reescrita. “A escrita e reescrita dos metatextos, com a contribuição teórica de autores a iluminar a análise, geram o texto final, o qual apresentam possíveis respostas ao problema de pesquisa” (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015, p. 128).

A próxima etapa foi a interpretação. Moraes (2003, p. 204) ensina que,

no contexto da análise textual, da forma como a compreendemos, interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo.

No ato de interpretar, como uma das etapas, o pesquisador pode provocar a dialética entre os autores, produzindo novas compreensões, tendo a possibilidade de ir além do dito, ou seja, inferir neste ciclo hermenêutico. Moraes afirma que “tanto o interpretar como o inferir, mas especialmente o primeiro, constituem-se em formas de teorização (2003. p. 205)”. A teorização é o modo mais puro, tipicamente qualitativo.

Como resultado de todo o processo obteve-se o metatexto contendo as interpretações das percepções dos sujeitos surdos quanto ao modelo e instrumentos da avaliação da aprendizagem, bem como, as consequentes discussões envolvendo os estudiosos da temática.

“O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu íntimo, o meu verdadeiro estilo. Pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos “comunicantes.”

Emmanuelle Laborit

5 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS

5.1 Os surdos partícipes da pesquisa

Uma caminhada educacional longa, com muitas dificuldades, em que a persistência é uma constante. Estes são os elementos comuns às histórias dos nossos atores, colaboradores desta pesquisa, os acadêmicos surdos da EaD. Para que possamos estar mais próximos de cada um deles, primeiramente, discorreremos brevemente sobre suas trajetórias educacionais predecessoras ao ensino superior, para que, assim, possamos, de forma contextualizada, entender cada universo pessoal.

Aluno 1

Do sexo masculino, na faixa etária de 20 a 30 anos, cursista do terceiro semestre de licenciatura em letras/Libras, sem conhecer a língua de sinais, cursou o ensino fundamental em escola particular, onde tinha aulas de reforço com o diretor. Após, frequentou uma escola regular, onde outras pessoas com deficiência também estudavam, tendo ali seu primeiro contato com outros surdos e com a Libras. Novamente transferido, agora para uma escola pública de educação especial, aprimorou seu aprendizado da língua sinalizada, pois os professores a utilizavam em sala de aula. Seguindo seus estudos, relata:

[...] depois conheci o que é uma escola inclusiva no ensino médio, a escola tinha alunos surdos com ouvintes, era um ambiente diferente, eu tinha dificuldades nas disciplinas de Biologia e Física, mesmo assim eu não desisti, tive facilidade com Matemática.

Paralelamente ao curso de licenciatura, estuda a faculdade de direito em outra instituição privada de ensino superior.

Aluno 2

Do sexo masculino, na faixa etária dos 20 aos 30 anos, finalista do curso de licenciatura em pedagogia. Sua experiência educacional também passa pela mesma escola pública de educação especial citada pelo primeiro aluno, onde, em sua opinião, não se desenvolveu de forma adequada. Em sua segunda escola, também de educação especial, porém particular, percebeu que havia um melhor aprendizado, devido à seriedade para com o ensino, pois havia o treino da oralização e também atividades de escrita em língua portuguesa.

Aluno 3

Do sexo feminino, na faixa etária dos 20 aos 30 anos, cursista do terceiro semestre de licenciatura em letras/Libras, também inicia seus estudos na escola pública de educação especial para surdos, já mencionada. Lá, diz a aluna, conseguia se comunicar, os professores usavam Libras. Após, foi transferida para outra escola regular pública onde era a única surda e passou por grandes dificuldades comunicacionais e de aprendizagem. Após, transferida novamente, voltou a ter contato com outros alunos surdos. Esta escola regular pública contava com o trabalho de um intérprete da língua de sinais.

Aluno 4

Do sexo feminino, na faixa etária dos 20 aos 30 anos, cursista do terceiro semestre de licenciatura em letras/Libras, fez seu ensino fundamental em escola especializada no ensino de surdos, onde o professor sinalizava nas aulas e trabalhava com textos, o que contribuiu para o seu desenvolvimento comunicacional em Libras e também a escrever em língua portuguesa. Após, ingressou em uma escola inclusiva para o curso de ensino médio e narra que teve dificuldades de adaptação com o intérprete e consequentemente no aprendizado. Mesmo com todas as dificuldades conseguiu aprovações até finalizar esta fase.

Aluno 5

Do sexo feminino, na faixa etária dos 20 aos 30 anos, cursista do terceiro semestre de licenciatura em letras/Libras, iniciou seus estudos em uma escola do interior do estado que recebia alunos surdos porém ali enfrentou grandes dificuldades até o

ponto de pensar em desistir de estudar. Desconhecia a língua de sinais e, a partir do contato com outro surdo, ela aprendeu ainda no fundamental. Relata também que:

meu desempenho era melhor nas disciplinas de exatas como Matemática e Física porque eram disciplinas visuais, eu conseguia entender os gráficos na lousa [...].

Após transferência para a capital, ingressou em uma escola para surdos, onde conseguiu se desenvolver e se tornar fluente em Libras. O ensino médio foi cursado em uma escola inclusiva, onde as dificuldades retornaram, pois o professor oralizava e com a ajuda de intérprete, que adaptava materiais, seguiu seus estudos até a conclusão.

Aluno 6

Do sexo feminino cursista do terceiro semestre de licenciatura em letras/Libras, estudou parte do ensino fundamental em escola bilíngue, onde conseguia desenvolver seu aprendizado. Depois, ainda no fundamental, ingressou em uma escola inclusiva. Sobre sua vivência nesta escola relata:

eu estranhei um pouco a diferença porque até então eu era habituada a estudar com surdos e a partir de agora estudar com ouvintes se tornou um tanto complicado, foi desafiador, sofri certo preconceito, me sentia ignorada mesmo assim suportei tudo e concluí o ensino médio.

Sua vida acadêmica iniciou-se em uma instituição de ensino superior que contava com o trabalho de um intérprete de Libras. Mas, mesmo assim, passou por grandes dificuldades e decidiu-se por abandonar o curso.

Aluno 7

Do sexo masculino, na faixa etária dos 20 aos 30 anos, cursista finalista do tecnólogo em gestão de RH. Parte do ensino fundamental também foi cursado na escola pública de educação especial para surdos. Fez a ressalva que lá as provas eram escritas. Seguiu cursando o ensino fundamental em escola inclusiva. Não tinha intérprete, era difícil estudar e passava “arrastado” nas disciplinas.

Cursou o ensino médio ainda em escola inclusiva, com ouvintes. Não tinha suporte e era difícil realizar as provas por falta de entendimento de algumas palavras.

5.2 Apurando o olhar sobre as narrativas surdas

Para darmos voz aos atores da pesquisa, é preciso que escutemos os sons originados nos sinais, estes que consubstanciam e comunicam as posições individuais metamorfoseadas em coletivas, sobre vários aspectos do processo educacional, no qual estão imersos os surdos.

Na ação da escutatória, duas categorias foram construídas. Estas se traduzem naquilo que de principal emerge nas narrativas surdas sobre suas percepções a respeito do processo avaliativo.

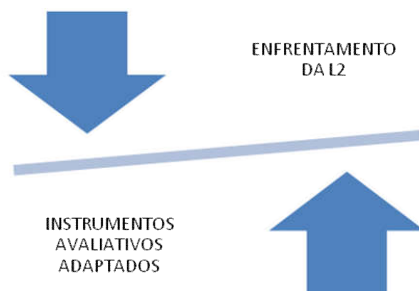
5.2.1 Resultados da escutatória dos sinais

Contextualizado no estudo, o processo de escutar os sinais nos levou a uma transcrição e leitura detalhada do *corpus* da pesquisa, tendo como objetivo destacar as percepções dos sujeitos surdos, àquilo que dá sentido a cada narrativa dos sujeitos.

Este movimento, chamado de unitarização, busca estar em conformidade com o que são os objetivos do estudo, tendo sempre presente o cuidado do olhar apurado, válido, metódico, científico sobre aquilo que se estuda (MORAES, 2011). A ATD fornece o amparo metodológico necessário.

No processo seguinte, de congruência das unidades de sentido, emergiram então para discussão duas categorias, entendidas como significantes das percepções dos sujeitos sobre o modelo avaliativo do qual participam: enfrentamento da língua portuguesa (L2) e a necessidade de instrumentos avaliativos adaptados.

Figura 1 - Categorias das percepções



Fonte: Elaboração própria.

As categorias postas na figura, assim estão porque influenciam o processo avaliativo, construindo o universo de significados subjetivos pertencentes aos surdos perante o momento da avaliação.

O que nos informam as categorias desveladas?

A primeira revela a dificuldade de entendimento dos contextos das questões em uma avaliação apresentada em L2, limitando o desempenho do avaliado por falta de vocabulário ou entendimento dos contextos; a segunda traz a necessidade de adaptação dos instrumentos avaliativos, o que oportunizará ao sujeito surdo a real expressão das competências diante do currículo.

5.2.2 Enfrentamento da língua portuguesa (L2)

Ao apresentarmos os resultados, destacamos as evidências corroborativas que estruturam as categorias elencadas. Na primeira delas, o estranhamento com a língua portuguesa, torna-se perene em todas as narrativas.

Quadro 6 - Evidências do enfrentamento da L2

ALUNO 1	Acho complicado a prova escrita, o fato de ter de ler a prova, eu compreendo, mais acho difícil para os outros surdos; Minha sugestão é que poderia haver as duas coisas, no passado quando criança eu comecei a estudar a língua portuguesa eu compreendia as informações normalmente, já para, meus amigos surdos já ficaria difícil. Prova em Libras e em Português.
ALUNO 2	A prova em português tem alguns termos que eu desconheço, antes em casa eu não consigo ler o material; Eu não uso dicionário, não é apropriado para o sujeito surdo.
ALUNO 3	É um tanto complicado, nas avaliações principalmente a prova objetiva; As vezes eu não consigo atribuir sinais a todas as palavras daí tento recorrer ao que já está em minha memória, vou dando um sentido; Eu desconheço o significado e não consigo dar um sentido aos enunciados, eu fico prejudicada.
ALUNO 4	Caso os enunciados das questões fossem feitos diretamente em Libras, minha compreensão seria melhor; Minha pontuação geralmente é três, quatro ou cinco, isso ocorre porque na maioria das vezes eu desconheço as palavras e acabo marcando a resposta errada no gabarito, seria diferente se a prova fosse realizada em Libras, eu teria a devida compreensão.

ALUNO 5	A prova não é clara pra mim, é necessário que eu realize adaptações.
ALUNO 6	Eu consigo compreender algumas palavras, assim que tenho uma ideia da resposta eu marco, eu tento encontrar o sentido pelo contexto, na maioria das vezes eu não consigo achar o sentido dos enunciados da prova.
ALUNO 7	Tenho dificuldade de compreender a língua portuguesa, envolve um processo mental muito grande; Acho complicado em elaborar frases e textos, nas provas objetivas preciso de suporte para entender algumas palavras.

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que, todos os sujeitos trazem a questão do enfrentamento da língua portuguesa como fato limitante dos seus desempenhos, diante da avaliação.

O conhecimento fragmentado do vocabulário em língua portuguesa, bem como, o letramento exigido pela língua majoritária, que no caso do surdo é deficitário, leva a incompreensão do texto escrito e do contexto das questões das avaliações em L2, sendo fatores limitadores quando pensamos no desempenho dos alunos surdos. Uma vez que não se entende o que é perguntado, exatamente, como dar a resposta adequada?

Essa problemática decorre dos vácuos existentes na educação de surdos, que em muitos momentos são inseridos em escolas não inclusivas, em sala de aula de ouvintes, sem a presença do intérprete, com professores não preparados para tal atendimento.

Discorreremos sobre estes dois fatores, domínio técnico e letramento, determinantes da dificuldade do sujeito surdo diante do idioma português, nas linhas abaixo.

Para que possamos entender estas incongruências e especificidades na formação do sujeito surdo, inicialmente há a necessidade de abordarmos a questão da aquisição da linguagem pelo surdo para que possamos avançar para o tema que envolve o estranhamento da língua portuguesa em seu processo educacional.

O primeiro pensamento que trazemos é de Vygotsky (1989) e diz respeito à função da linguagem (língua adquirida). O ser humano necessita de um sistema simbólico para assim poder realizar recortes do que é vivido por ele, organizando e

processando estas experiências. Esse sistema torna-se o instrumento para a dialética necessária capaz de transformar o pensante.

Afirma também Skliar (1995) que a língua destaca-se como um dos principais elementos no desenvolvimento do ser humano, pois influencia em seu processo de cognição e apreensão dos modelos de vida, das relações éticas. Para o ser humano ela surge naturalmente na busca de satisfazer suas necessidades comunicacionais para o estabelecimento das relações com outros sujeitos que tomarão consciência das suas ideias, sentimentos e ações.

Slomski (2012, p. 50) concordando com Skliar, ressalta outras funções da língua natural:

- a) é determinante na formação da consciência, amplia o mundo percebido, assegura o processo de abstração e generalização, é veículo de transmissão de informação e cultura e de interação humana;
- b) Somente as línguas naturais permitem, mediante aquisição natural, o desenvolvimento normal das capacidades comunicativas, linguísticas e cognitivas do ser humano.

Uma vez posto o significado da língua natural no desenvolvimento humano, buscaremos entender o processo de aquisição da linguagem pelo ser surdo. Karnopp (2005) explica que as crianças passam pelo período pré-linguístico onde apresentam o balbucio manual, a apontação e gestos sociais, destituídos de significados. Este período se encerra com a produção dos primeiros sinais. As características apontadas da fase pré-linguística são compartilhadas pelos infantes surdos ou ouvintes, dificultando a nomeação de produções exclusivas dos seres surdos.

Seguindo o processo de aquisição da linguagem, ensina Petitto e Marantette (1987) que no estágio de um sinal, aquele reconhecido pelo sistema adulto, a primeira forma comunicacional, inicialmente gestual, passa a outro conceito onde a criança a percebe como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico).

Deste modo, naturalmente a criança passa a desenvolver o seu sistema comunicacional sinalizado, evoluindo no período de 11 meses aos dois anos e meio, do balbucio, passando pela produção de um sinal até a combinação de dois sinais

para sentenças simples. A aquisição de vocabulário sinalizado expande-se até os cinco anos de idade, aproximando a criança da capacidade linguística de um adulto (KARNOPP, 2005).

Desta forma, a língua de sinais ou viso-espacial (L1), determina-se como língua natural, adquirida organicamente pelos sujeitos privados de audição e portanto, a primeira língua. Slomski (2012, p. 52, grifo do autor) afirma: “a língua de sinais é a única língua que pode ser adquirida pela criança surda através do diálogo contextualizado, por isso é chamada de *primeira* língua”.

Para a aquisição da língua portuguesa como segunda língua, a Libras é necessária para a transmissão de dados linguísticos. Em um movimento perene e paralelo e um ambiente diglótico as duas línguas devem estar em relação de complementariedade (SLOMSKI, 2012).

Aqui trazemos um adendo legal, a Lei n. 5.626 de 2005, em seu capítulo IV, a qual afirma que o ensino de Libras e da língua portuguesa como segunda língua deve ser ofertado desde a educação infantil. As escolas devem prover:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Como visto, a lei é garantidora dos direitos básicos relacionados aos surdos quanto a aquisição da linguagem. Porém, esse direito não é atendido plenamente, seja pelo sistema de ensino comprometido pela sua falta de qualidade, seja pela falta de professores com formação adequada, seja pela falta de recursos.

Explica Brito (1993) que o surdo, ao aprender a língua sinalizada, deve ser imerso em um processo de aprendizagem paralelo da língua portuguesa que se tornará sua segunda língua (L2). Porém o que deve ser objetivado é a aprendizagem da língua portuguesa escrita para o aluno visual.

Macedo e Matsumoto (2015, p. 6) dialogam com Brito, afirmando que:

pode-se dizer então que qualquer processo para o desenvolvimento da leitura e da escrita de uma segunda língua, pressupõem-se que o aprendente dominasse sua primeira língua, até porque quando se trata da Libras ela se constitui uma modalidade linguística diferente. Assim, necessariamente, os alunos surdos deveriam ser alfabetizados em Libras para depois iniciar a alfabetização na Língua Portuguesa escrita.

Entendemos que o ideal é o surdo aprender a língua de sinais o quanto antes, no meio familiar, para que possa construir as relações necessárias para a sua emancipação e aprendizagem de outras formas comunicacionais.

Obstáculos à aprendizagem da L2 são apresentadas por Fernandes (2004) quando discute que ela é uma língua estrangeira para o surdo e será aprendida de forma artificial. Também considera as diferenças de ordem morfológica, fonológica, sintática e semântica entre as línguas. E, por fim, adverte que muitos surdos não dominam a L1, porém, dela precisam para aprender a L2.

Agora, sabedores sobre o processo de aquisição de ambas as linguagens, reflitamos sobre o sujeito pseudo formado. Uma vez que processualmente as aprendizagens, tanto da L1 quanto da L2, e suas relações não aconteçam de forma condizente, que competências e habilidades terão sido desenvolvidas neste aluno/sujeito? Poderá este ator interpretar o mundo e dele participar em iguais condições cidadãs?

Concordamos com Botelho (2012) quando afirma que as escolas não estão preocupadas em formar surdos letrados; e para o serem, devem fazer uso de uma linguagem natural como suporte e, como visto, a de sinais assim se caracteriza. A partir do correto uso da língua de sinais, conseguirão desenvolver competências na escrita e na leitura.

Como conceito temos que, ao ser letrado, o sujeito se insere culturalmente e modifica seu modo de estar e viver em uma sociedade que pressupõe que a leitura e a escrita são mecanismos de articulação social (SOARES, 1998).

Para esta tomada de consciência, é necessário ser letrado (oral e escrito) nos diversos materiais de circulação oportunizados pelas “agências de letramento”: a família, a igreja e a escola. Não basta ser escolarizado, saber a escrita escolar

(ROJO, 2001). Pires (2014), concordando, afirma que todas as atividades sociais das quais o indivíduo participa, comunicando-se, constroem seu letramento.

Recorremos, então, a Lodi, Harrison e Campos (2015) para os quais letrar não é alfabetizar, não é ensinar questões gramaticais, não é encerrar o produto como completo, apenas em ler e escrever. É preciso entender os diversos gêneros discursivos e como estão envolvidos nas práticas sociais. Há também, intrínseca, uma relação entre o “saber” e o “poder”, estabelecida pelas classes dominantes, atribuindo o fracasso escolar àqueles que não respondem adequadamente ao que não lhes foi dado.

Explicitamos mais com Massone e Simon (1999) quando afirmam que a pedagogia onde os surdos estão inseridos não permite que estes possam utilizar a leitura e a escrita para tomar consciência da realidade social e modificá-la

Sena (2017) discute a questão afirmando que o letramento do aluno surdo é diferente do aluno ouvinte, pois em muitos casos o acesso tardio do surdo a língua de sinais, tendo nascido em famílias ouvintes, dificulta seu contato com outros nativos da língua gesto-visual, havendo assim um déficit nas apreensões do mundo.

Após entendermos o percurso indicado como adequado na educação de surdos, utilizando o ambiente diglótico, oportunizador do conhecimento necessário para uma atuação integral como sujeito da sociedade aos surdos podemos, por fim dar vistas à realidade, conforme Sá (2011) nas três dimensões, escola, aluno e professor, que estabelecem o não atingimento da formação necessária:

a) A Escola

A escola regular, local onde a hegemonia ouvintista ainda impera, aceita o surdo por imposição legislativa, sem o acolher linguística, cultural e identitariamente. No processo formativo é negada ao surdo a aprendizagem em sua língua natural, criando um sistema comunicativo artificial onde a atuação do intérprete, personagem necessário, fragiliza-se ou inexistente, ficando o aprender e a interação do sujeito surdo comprometidos. Fica clara a distância existente entre o lugar ideal e o lugar real ao qual estão “inclusos”, ou seja, o despreparo dos *lôcus* educacionais.

Observemos os indícios narrados pelos nossos colaboradores:

Aluno 1:

Eu fiz o ensino fundamental numa escola particular e foi difícil pois não compreendia bem as informações por não saber Libras [...].

Aluno 2:

notei que o ensino não era adequado, um tanto fraco, há certo descaso, é um ensino que não desenvolve o aluno e além disso atrasou meu desenvolvimento, não se faz uso de uma estratégia nem mecanismo adequados ao ensino [...].

Ausência de uma cobrança, o governo faz descaso [...].

Aluno 3:

era uma escola onde eu era a única surda, o professor dava aula eu não conseguia compreendê-lo muito menos me comunicar, eu conversava com os meus colegas escrevendo as coisas no papel e mesmo assim não entendia, eu chegava até mesmo a chorar, isso me fazia ter saudade da escola anterior, foi uma fase bastante difícil, eu faltava algumas aulas, tinha um baixo rendimento nas provas.

Aluno 5:

[...] lá não tinha intérprete mesmo com surdos matriculados nesta escola.

Aluno 6:

eu me transferi para uma escola inclusiva, eu estranhei um pouco a diferença porque até então eu era habituada a estudar com surdos e a partir de agora estudar com ouvintes se tornou um tanto complicado, foi desafiador, sofri certo preconceito, me sentia ignorada mesmo assim suportei tudo e concluí o ensino médio.

Aluno 7:

[...] passei para uma escola católica, uma escola inclusiva, lá foi bastante difícil, pois não tinha intérprete. As provas eram escritas. Tinha que ter muita paciência e eu passava arrastado.

b) O Aluno

Quanto ao aluno surdo, persiste a ideia de escolas específicas, com professores específicos, como sendo o ideal. Muitos adentram ao processo educacional sem ter apoio ou trabalho paralelo da família. Sua progressão é artificial, sem levar em conta suas reais competências e habilidades. A avaliação da aprendizagem não é feita no modelo formativo, deixando de lado muitos aspectos, tendo como decorrência baixos desempenhos. A comunicação é limitada tanto com professores quanto com alunos.

Trazemos também as evidências:

Aluno 1:

minha família ficou um tanto preocupada, eu mostrei a eles que eu tinha sim a capacidade de aprender.

Aluno 2:

enquanto que na especial já existe esse tipo de cobrança, até mesmo os alunos treinam a oralização, os surdos de lá tem um desenvolvimento educacional melhor.

também os surdos são um tanto desinteressados e um tanto preguiçosos eles não conseguem realizar as atividades e nem a leitura de textos em português.

Aluno 4:

Durante o ensino fundamental eu estudei numa escola de surdos, o professor usava a Libras e atividades baseadas em textos, eu conseguia compreender claramente, após essa fase eu conseguia me comunicar em Libras bem como escrever. Depois eu me transferi para uma escola inclusiva, lá cursei o ensino médio. Lá foi bastante complicado.

Aluno 5:

Já no sétimo ou oitavo ou nono ano, eu me transferi para Manaus, até então eu nunca tinha visto uma escola de surdos, na qual os alunos poderiam sinalizar, isso aguçou minha curiosidade e consegui aprender a Libras, consegui ser fluente nesse idioma, foi fácil porque é um idioma próprio do indivíduo surdo, eu aprendi naturalmente. Após ser aprovada para cursar o ensino médio eu me transferi para a regular, lá o ambiente era diferente, é uma escola Inclusiva, não foi nada fácil. Lá, a oralização

do professor me confundia, eu precisei ter muita paciência pra aguentar essas adversidades.

Aluno 6:

Durante o ensino fundamental I, eu estudava numa escola bilíngue, conseguia ler as informações e já no ensino fundamental dois eu me transferi para uma escola inclusiva, eu estranhei um pouco a diferença porque até então eu era habituada a estudar com surdos e a partir de agora estudar com ouvintes se tornou um tanto complicado, foi desafiador, sofri certo preconceito, me sentia ignorada mesmo assim suportei tudo e concluí o ensino médio.

c) O Professor

Relacionado aos professores, muitos ainda resistem ao acolhimento de pessoas com deficiência. Com formação deficiente, desconhecem as motivações dos alunos surdos, por também desconhecem suas especificidades culturais e identitárias, desconhecem também o processo de ensinagem de língua portuguesa para deficientes auditivos. Sentem-se pressionados para que atuem sem formação. Nos processos de avaliação, não consideram as possibilidades de correção considerando as características próprias da escrita surda.

Observemos o que dizem nossos sujeitos:

Aluno 1

[...] recebi ajuda do diretor que me dava reforço [...].

No ensino superior as pessoas precisam valorizar o surdo, ele sempre é deixado de lado em relação aos ouvintes [...].

Aluno 2

[...] os professores são um tanto desleixados [...].

Aluno 3

[...] o professor dava aula eu não conseguia compreendê-lo muito menos me comunicar [...].

[...] o professor enchia a lousa e eu não conseguia compreender [...]

Aluno 4

[...] o professor passava algumas atividades eu não conseguia realizá-las, eu pedia auxílio dos demais colegas mas sem sucesso [...]

Aluno 5

[...] o professor desconhecia a Libras o que se tornava uma barreira e me deixava aflita.

Lá, a oralização do professor me confundia [...]

[...] o tutor, este sinaliza oralizando ao mesmo tempo o que me deixa confusa, discordo deste tipo de estratégia, seria melhor se apenas o intérprete sinalizasse.

Aluno 6

[...] o professor cobrava minha leitura do material [...]

Assim, entendemos que o processo de apreensão da língua portuguesa e processual letramento dos surdos a partir da L1 na aquisição da L2, fica então comprometido por todos os elementos citados acima. Considerando que o aluno surdo percorre progressivamente o sistema educativo falho, este chegará ao ensino superior com lacunas imensas em sua formação.

Dele será cobrado um domínio técnico e de compreensão que não detém da L2. Consequentemente, o entendimento sobre o conteúdo escrito posto em livros didáticos, textos e avaliações, também ficará comprometido. Há também que pesar: o próprio texto em L2 produzido pelo aluno terá suas fragilidades e necessitará de um olhar diferenciado, onde a semântica deverá ser o objeto de avaliação.

E necessário observar que aqui falamos da formação básica dos alunos, mas claramente podemos estender a problemática ao ensino superior. Pires (2014) traz a reflexão de que os surdos são grupos minoritários, subjacentes aos grupos intelectualmente dominantes, e que chegam à universidade com experiências linguísticas diferentes, com um letramento que não será validado pelas instituições.

Fernandes e Moreira (2017) orientam que devemos compreender que o letramento acadêmico bilíngue deve ser buscado pelas instituições, para que assim os alunos surdos possam ter a vivência em práticas discursivas dos gêneros empregados pela academia.

Diante de todas as informações elencadas, conseguimos entender porquê no relato dos atores da pesquisa, há o destaque para o estranhamento para com a L2 como fatos definidores e significantes da experiência negativa que se torna a avaliação da aprendizagem.

5.2.3 Necessidade de instrumentos avaliativos adaptados

No processo educacional e respectiva avaliação, torna-se necessário construir uma nova ética educacional, que considera o individual e o social. Neste novo cenário, a pedagogia precisa estar inserida considerando estas nuances, acolhendo as diferenças, fugindo do idêntico, do já praticado, adequando-se as demandas educacionais dos alunos.

Entender a necessidade de uma pedagogia diferente e aplica-la, implica em mudar: conceitos, olhares, práticas, acolhimentos. Os modelos educacionais devem modificar-se para o acolhimento de todos, em suas singularidades. Este é o grande desafio posto na educação de surdos: considerá-la possível e realizá-la.

Foucault (1984, p. 5) diz

Como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranquila e continuísta que normalmente se faz? Mas o mais importante em tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude, ou melhor, esta rapidez e esta amplitude são apenas um sinal de outras coisas: uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros.

Institui-se então a necessidade de uma pedagogia que acolha a todos, que acolha todas as possibilidades educacionais em suas diferenças. Qual será a base deste processo? Pardo (1996, p. 154) ensina,

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “Deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não ser um (outro) eu [...]”.

O autor também nos traz a aceitação da alteridade na educação, entendendo que as especificidades educativas estão presentes e que a pedagogia

deve responder a estas demandas, desvencilhando-se da mesmice, olhando para a existência da diferença.

Silva (2000, p. 101) nos leva a refletir sobre este novo olhar,

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

Encontramos em Poker (2001) uma concordância com Silva, pois ele ensina que o ambiente no qual o aluno surdo está inserido deve oportunizar trocas simbólicas com os meios físico e social, bem como, provocar sua capacidade representativa.

Fortalecendo esta nova ética educacional, Skliar (2003) nos ensina sobre um novo pensamento educacional denominado por ele de pedagogia da perplexidade. Esta, uma pedagogia do acontecimento, provocadora, descontínua, que considera o que já existe como insuficiente. Nela destitui-se a negação da existência do outro, da sua identidade, da sua história. Reformula-se o presente e se aceita a possibilidade real de um novo futuro educacional. Estas novas dimensões devem existir no acolhimento do outro, sem negá-lo, sem destituí-lo de direitos, promovendo uma educação ampla em seu processo.

Na realidade educacional que aceita esta pedagogia plural há a necessidade de descontinuar os processos educacionais. Afirmo Mantoan (2015) que a escola se abriu para novos grupos sociais, se democratizou, porém não incorpora a sua prática os conhecimentos trazidos pelos novos integrantes. Estes novos sujeitos, trazem novas identidades, não moldadas pelos modelos ideais, perenes, trazem a diferença e esta desconstrói o sistema normativo, excludente.

Silva (2017) discute o tema afirmando que admitir a diferença e suas novas propostas, por si só já é um ato educativo. Considerar a alteridade no processo educacional significa compreender que o humano está envolvido e, só assim, haverá sentido, pois educar-se-á a partir das diferenças.

Imerso neste processo educacional está o aluno surdo, com suas especificidades e em seus mais variados estágios de aprendizagem. Deve ser pensado em sua singularidade de apreensão do mundo, proporcionada pela língua viso-espacial e o que ela demanda quanto aos demais aprendizados. Incluí-lo em uma pedagogia amorfa, sem formas apropriadas para seu atendimento, é retirar dele todas as oportunidades adequadas.

Dialogando com Skliar (2003) e Perlin (2016) compreendemos que há necessidade de uma ruptura com a pedagogia ouvinte, instituindo-se a pedagogia surda. Esta deixa de ignorar o surdo e sua condição histórica, cultural e social. Esta pedagogia põe-se em relação direta com o povo surdo, cujo saber e produções culturais são consideradas e onde a primeira língua adquire seu status permanente.

Damázio (2007) também afirma que os alunos com surdez podem ter prejuízos em seu desenvolvimento, se não receberem os estímulos adequados ao seu potencial. Complementa ainda que, da educação infantil ao ensino superior, os recursos devem ser disponibilizados aos alunos surdos, para que possam superar barreiras e usufruir o direito à educação.

Na formação destes sujeitos, novas formas de ensinar e de avaliar devem ser pensadas. Suas potencialidades devem ser consideradas e adaptações devem ser implementadas, tendo o direito à educação como premissa. Para incluirmos com efetividade, devemos pensar em propostas educacionais que promovam a equidade de oportunidades ao sujeito surdo, envolvendo métodos adaptados.

Na inclusão de alunos surdos, devemos considerar a questão cultural. Perlin (2014, p. 231) ensina que:

Assim, no contato com a própria cultura, os surdos conseguem condições de perceber o real significado do objeto a aprender, de forma que não apenas decodifiquem uma série de códigos. É preciso estimular os educandos a que façam uso desses saberes em práticas sociais para a reconstrução de um mundo mais harmonioso.

Neste processo educacional inclusivo que considera o outro diferente, cultural, é preciso ter nova concepção do sujeito surdo, precisamos pensar e entender o aluno surdo como um ser visual.

Sanderlich (2006) nos faz compreender o conceito de visualidade, nos estudos culturais que abarcam o surdo, afirmando que este percebe o mundo de forma diferente de outras culturas, estabelecendo diferentes sistemas de representação do mundo. Concordando, Campello (2008, p. 70) afirma: “Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual”.

Estes teóricos nos levam a entender que a capacidade visual do surdo não se restringe as questões cognitivas e linguísticas, mas também a toda criação existente no mundo cultural dos surdos, a partir das experiências visuais, a partir da língua de sinais.

Autores como Quadros e Souza também o definem desta forma portanto, a visualidade deve ser intensa em seu processo de aprendizagem e respectiva avaliação, pois ela construirá os sentidos (referente a forma individualizada, singular, de apreender os significados para partir das vivências) e os significados (o já coletivizado que permite as relações sociais, envolvidas em signos culturais).

Duarte, Bessani e Padilha (2017) participam do diálogo afirmando

Devemos mudar o ângulo ao olharmos para o sujeito com comprometimento auditivo e ver não o SURDO, mas um sujeito que OLHA E PERCEBE o mundo pelas lentes das imagens, dos signos visuais, da iconicidade, e da sintaxe e semântica espacial; não pelos sons como os OUVINTES.

Devemos pensar que o surdo, um SUJEITO VISUAL, se constrói e se coloca perante o mundo a partir da figura imagética, da comunicação pela imagem, das ideias pela imagem, da argumentação e questionamento pela imagem, ou seja, pelas suas experiências visuais (DUARTE; BESSANI; PADILHA, 2017).

Nas evidências do quadro abaixo, percebemos o quão distante estamos dessa visão educacional. Os sujeitos surdos expõem suas angústias quanto à inadaptação do sistema de ensinagem e em destaque a respectiva avaliação, pensando em suas singularidades.

Quadro 7 - Necessidades adaptativas

ALUNO 1	Falta à prova em vídeo, acho complicado a prova escrita. É importante ter uma prova feita diretamente em Libras
ALUNO 2	Então me resta apenas tentar ler tudo sozinho o que me cansa e diminui meu interesse nas informações, seria diferente se fosse adaptado Caso a prova fosse em vídeo, como não é em vídeo se torna bastante difícil e eu fico com uma baixa pontuação, a prova em vídeo é um detalhe importante para o surdo, se houvesse o surdo teria um melhor entendimento e consequentemente conseguiria se desenvolver adequadamente. É essencial a prova em vídeo, poderia haver um texto para apoio, eu leria e depois a mesma informação eu visualizaria no vídeo e faria assim a relação, sem nenhuma informação em texto também seria um tanto difícil fazer a prova em vídeo..
ALUNO 3	Seria melhor se a prova fosse sinalizada
ALUNO 4	Isso ocorre porque na maioria das vezes eu desconheço as palavras e acabo marcando a resposta errada no gabarito, seria diferente se a prova fosse realizada em Libras, eu teria a devida compreensão. Sinto falta da legenda nos vídeos, muitas das vezes os vídeos não tem legenda e nem a janela de interpretação então eu acabo não compreendendo o que está sendo mostrado.
ALUNO 5	Sinto falta da prova em vídeo, a Instituição não disponibiliza esta ferramenta, quanto ao Ava, falta também à janela em Libras, isso me deixa aflita, eu fico pensando qual será meu perfil após formada, o que as pessoas vão achar do meu perfil caso questionem como foi meu desempenho nesta Instituição, caso me abordem com alguma pergunta difícil vou me constranger, do contrário se a instituição disponibilizasse as adaptações como a prova em vídeo e a janela em Libras eu teria uma melhor compreensão das informações e não passaria vexame caso alguém questionasse minha formação.
ALUNO 6	Aqui as provas são em português e para realizá-las é necessário a leitura antecipada do material, se o mesmo fosse em Libras eu teria uma melhor compreensão.

Fonte: elaboração própria

Como visto, muitos são os anseios, muito da realidade precisa ser mudada. Nos textos anteriores falamos da língua de sinais como meio primordial de aprendizagem de outros contextos para o aluno surdo. Oportunizar, atender ao seu direito de dizer-se em sua língua natural, é a principal mudança esperada.

Observemos o que legislativamente temos na Lei Nº 13.146/2015 que em seu artigo 28, prescreve:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

Em lei temos a preocupação com os aspectos pedagógicos necessários ao processo inclusivo. Novas abordagens, novos métodos são indicados a serem pensados para a efetividade.

A Lei citada, em seu Artigo 30, refere-se aos processos seletivos de ingresso e permanência:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

Ordenado está no item III, a necessidade de instrumentos acessíveis nos modelos avaliativos. O que nos dizem os sujeitos? Provas em Libras, vídeos provas. São estas as adaptações pedidas e estão previstas nas legislações.

Como percebemos, há necessidade premente de quebra de paradigmas filosóficos, pedagógicos e procedimentais. Sem estas mudanças apenas estaremos recebendo os surdos em salas de aulas e não estaremos os atendendo em seu direito fundamental de educação. Não há como sermos inclusivos se nossa ensinagem não permite todo o exercício da aprendizagem.

"A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo..."

Emmanuelle Laborrit

6 ARREMATES

Este capítulo tem como objetivo rever o estudo realizado, pontuando a trajetória que nos possibilitou construir a reflexão apresentada, a partir da contribuição dos alunos surdos, sobre a avaliação da aprendizagem na EaD.

Na trajetória humana, mudanças paradigmáticas são inerentes e consequência natural da evolução social. A educação, como fruto desta sociedade, também se transmuta, a fim de preparar as pessoas para conviverem com o estabelecido, mas também para oportunizar novos processos evolutivos que irão advir.

O surdo precisa estar incluso nesta sociedade, de forma igualitária, contribuindo para com o desenvolvimento desta, exercendo seus direitos como cidadão. Para esta realidade ser concreta, é preciso que reconheçamos, a partir da alteridade, sua identidade e construção cultural, como também, as adequações necessárias para sua inclusão nas dimensões social, educacional e política.

Objetivando a questão educacional, contexto desta pesquisa, é necessário atentar às singularidades dos diversos alunos do seu contexto. O lapso de tempo foi longo até percebermos ser possível a educação de pessoas com deficiência fora dos ambientes segregatórios, terapêuticos. Os espaços educacionais e todos neles envolvidos, precisam atender as especificidades das pessoas inclusas.

O direito à educação efetiva está posto para todos assim, processos devem ser repensados para tal atendimento. Os alunos com deficiências, entre eles os surdos, apresentam singularidades que devem ser pensadas e manejadas na busca da concretude do processo de ensino e aprendizagem. *Lóci* educacionais e a

pedagogia aplicada devem ser repensados para o acolhimento e real trabalho educativo.

Percebemos que os surdos estão em um esforço constante para conquistar visibilidade e para que sejam notadas suas especificidades educativas. Nos momentos de diálogos com os partícipes, ficou muito claro o sentimento de frustração quanto aos resultados das caminhadas educacionais, bem como quanto à formação profissional que cada um construirá, pois, todos sabem de seus potenciais e, se os processos estivessem devidamente adaptados, os desempenhos e resultados seriam diferentes. Cada um realmente poderia ter autonomia suficiente para o exercício discente.

Neste estudo, com a aproximação dos alunos surdos, buscamos compreender suas percepções sobre o processo de avaliação da aprendizagem e seus componentes: o modelo e os instrumentos pelos quais são avaliados na EaD semipresencial.

Para a recolha de dados, utilizamos a entrevista narrativa, a qual possibilitou aos atores a contação de suas experiências educacionais, deixando-os livres no decorrer do processo, o que nos trouxe, a partir da narração dos colaboradores, vários sentimentos, ora de realizações, ora de frustrações, ora de anseios por parte dos sujeitos.

A análise textual discursiva foi o método empregado para a produção dos resultados. A partir dela construímos o metatexto descritivo e interpretativo, ou seja, a partir do que foi encontrado no *corpus* da pesquisa, podemos dialogar com teóricos, estabelecendo conexões que deram sentido e suporte aos resultados. Para caracterizarmos as percepções sobre o processo identificamos duas categorias relacionadas ao enfrentamento da L2 e a necessidade de instrumentos adaptados.

Para satisfazer o objetivo específico relacionado ao modelo de avaliação, discorreremos sobre a categoria um, o enfrentamento da língua portuguesa (L2). Os surdos utilizam-se da língua de sinais, nomeada de língua natural, às vezes tardiamente adquirida, como conectora para as construções sociais. A Libras é imprescindível para o aprendizado da língua majoritária, a língua portuguesa,

utilizada no modelo de avaliação estudado. Porém, a partir das narrativas, os surdos expuseram as dificuldades decorrentes ante o modelo aplicado em língua portuguesa. Refletimos sobre a questão abordando a falta de domínio e conhecimentos básicos da língua portuguesa, da falta de letramento, fato inibidor de melhores desempenhos, pela dificuldade de entendimento dos contextos colocados nas questões avaliativas.

Sobre a categoria dois, vinculada à resposta do objetivo específico que contempla as percepções sobre os instrumentos avaliativos adaptados, consumamos que os surdos são seres visuais que utilizam a língua gesto-visual e constroem suas relações de mundo tendo as estas experiências como cerne. Portanto, os instrumentos avaliativos empregados pela pedagogia que desconsidera as especificidades cognitivas e comunicacionais destes sujeitos, não condizem com as suas reais necessidades e também não cumprem o previsto em lei, para o atendimento de tal clientela educacional, tornando-se real a necessidade de adaptações.

A partir do atendimento aos objetivos específicos, respondemos então à questão da pesquisa, afirmando que os surdos inclusos estão frente há uma questão complexa, pois o processo de avaliação aplicado, seu modelo e instrumentos, acabam por distanciá-los dos seus reais desempenhos, por não estarem adequados às necessidades e possibilidades destes alunos.

Assim, nosso estudo contribui, oportunizando as instituições de ensino superior EaD semipresencial, que recebem alunos surdos, uma reflexão sobre seus processos avaliativos, a saber, se estes realmente atendem as demandas cognitivas específicas dos alunos surdos considerando as determinações legais.

Outras percepções foram trazidas à tona pelos sujeitos e, aqui, recomendamos que outros estudos sejam depreendidos pela academia, contemplando o papel dicotômico do intérprete da língua de sinais, como também, a inadaptação dos ambientes virtuais de aprendizagem, amplamente empregados no modelo EaD.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2. ed. Tradução de Cesar Amarilhas. Assunção: A 4 Diseños, 2010.

AMAZONAS. **Lei nº 241 de 31 de março de 2015**. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Amazonas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-Promulgada-no-241_2015-de-31_03_2015.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. 2015. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BEHAR. Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. SILVA. Ketia Kellen Araújo de; SCHNEIDER. Daisy. Competência dos atores da educação a distância. In: BEHAR. Patrícia Alejandra. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHARES, Luiz Ernesto; MASSONE, Maria Ignacia.; CURIEL, Monica. **Nuevas corrientes em la educación del sordo**: de los enfoques clínicos a los culturales. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria. n. 4. 1993.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação 2005.

_____. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BONIN, Joel Cezar. Avaliação em EAD. **Revista Professare**, Caçador, v. 2, n. 2, p. 55-65, 2013. Disponível em: <<http://periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/298>>. Acesso em: 17 set. 2017.

BOTELHO, José Mario. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiá: Paco, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <> Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEaD1.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 26**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublic>>

o&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação dos surdos**. 2008. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf>. Acesso em: 02 de mai. 2018.

CENTA, Sergio Alexandre. **A educação a distância no Brasil, uma análise histórica e as tendências do futuro**. 2016. Disponível em: <<http://www.isaebrasil.com.br/artigo/educacao-distancia-no-brasil-uma-analise-historica-e-as-tendencias-do-futuro/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em EAD**. Curitiba, Ibpex, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DUARTE, Anderson Simão; BENASSI, Cláudio Alves; PADILHA, Simone de Jesus Padilha. Duplipensar o conceito surdo ou ressignificar a concepção visual pelas lentes da ecolinguística. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 03, n. 01, p. 163-179, 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: _____. (Org.) **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior**. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700127>. Acesso em: 27 maio 2018.

_____. **Educação bilíngüe para surdos:** trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEED: 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** – O Uso dos Prazeres, Vol. II. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HERMIDA, Jorge Fernando. BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/Especial/Final/art11_22e.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré - Escola À Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312006000300010. Acesso em: 9 ago. 2017.

HORT, Ana Paula. HORT, Ivan Carlos. **Educação especial e inclusão Escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago./ 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_entrevista_lodenir_karnopp.pdf. Acesso em: 9 ago. 2017.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LITTO, Frederic M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MACEDO, Adriane Roberta Ribeiro. MATSUMOTO, André Suehiro. **Aquisição da língua de sinais: a língua portuguesa escrita por crianças surdas**. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/19151-70668-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão Escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASSONE, María Ignacia.; SIMON, Marina. El contrato didáctico em el marco de las políticas lingüísticas argentinas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEJÍA, Elías Mejía. **Metología de la Investigación**. Lima: CEPREDIM, 2011.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância. Uma visão integrada**. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Candida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2081/2050>>. Acesso em: 21 maio 2017.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Editora Sena São Paulo, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009>. Acesso em: 06 out. 2017.

_____. _____. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2738../../../../AppData/Local/Microsoft/Windows/Downloads/dialogo-2738\(1\).pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2738../../../../AppData/Local/Microsoft/Windows/Downloads/dialogo-2738(1).pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable. In: CRUZ, Manuel (Org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996: 133-154.

PERLIN, Gladis. Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. In: SILVIA, Andreis-Witkoski; Filietaz Marta Rejane Proença (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação 2016.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. Traduzido por Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

PETITTO, Laura A; MARANTETTE, Paula F. Modo manual de balbuciar: evidencia da ontogenia da linguagem. **Revista Science**, Quebec, v. 251, mar. 1991.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISSINOS, São Leopoldo, 2014.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. 2001. 363f. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2001.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3 ed. São Paulo: Rêspel, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (org.). MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RAMOS, Maurivan Güntzel; RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciandos de Química sobre aprendizagem. **Campo Abierto**, v. 34, n. 2, p. 125-140, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5623468.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escolas de surdos**: avanços, retrocessos e realidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p.223. 2011.

SANCHES Isabel; TEODORO, Antonio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 2006, 8, 63-83. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 36, n.128, p.451-472, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 ago. 2018.

SANT'ANNA. Ilza Martins. **Por que avaliar?; como avaliar?**: critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SENA, Fábila Sousa de. **O letramento do aluno surdo na escola regular**: perspectivas e desafios. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado profissional em Linguística e Ensino)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

SILVA, Lucas Romário. **Pedagogia surda**: o papel de professoras na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017, p. 126.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 13, July 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação Inclusiva**. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para Surdos**: concepções e implicações práticas. 1. ed. 2. reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia; VEINBERG, Silvana. El Acceso De Los Niños Sordos Al Bilingüismo Y Al Biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, v. 69-70, p. 85- 100, 1995. Disponível em: <<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-massone-veinberg-acceso-ninos-sordos-al-bilinguismo-1995.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?**. Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STROBEL, Karin. **História da educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. (Apostila). Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

TAFNER Elizabeth Penzlien et al. **Metodologia científica**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

TEIXEIRA, Josele. NUNES, Liliane. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014a.

_____. **Avaliação inclusiva:** a diversidade reconhecida e valorizada. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014b.

TURRA, Clódia Maria Godoy. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Sagra, 1985.

VALENTINI, Carla Beatris. BISOL, Cláudia Alquati. **Inclusão no ensino superior:** especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educus, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovic. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA



QUESTÃO GERATIVA

Estou pesquisando a percepção dos alunos Surdos sobre como são avaliados no curso superior. Mas, é também importante que eu conheça toda a trajetória escolar do aluno. Desta forma, poderia me contar a sua trajetória escolar até aqui e de que forma você foi e é avaliado?

Não se preocupe com o tempo. Pode começar e terminar sua história como desejar, de forma que eu compreenda como foram seus estudos. Não irei interrompê-lo, desta forma, sinta-se livre. Por favor, me avise quando terminar, logo poderei fazer algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem. Certo?

APÊNDICE B - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da Pesquisa **“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SURDOS”**. Esta pesquisa tem como responsável o mestrando Paulo Berwanger Ruschel, com o qual você poderá entrar em contato pelo telefone (92) 98168-5483, e-mail: pruschel2001@yahoo.com.br, tendo como orientador o **Dr. Lúcio Fernandes Ferreira**, telefone (92) 98174-6259, e-mail: lucciofer@gmail.com; ou no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, UFAM-Setor Sul- Mini Campus, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus-AM.

A pesquisa tem como objetivo geral: **caracterizar as percepções dos acadêmicos Surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior na modalidade educação a distância semipresencial** e, específicos: (a) **descrever a percepção dos acadêmicos Surdos quanto ao modelo de avaliação da aprendizagem;** e (b) **descrever a percepção dos acadêmicos Surdos quanto aos instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem.**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: você indicará dia, hora e local e participará de uma entrevista relacionada à sua trajetória educacional a qual será descrita e relacionada com o referencial teórico da área. Haverá a presença de dois intérpretes de Libras e um deles fará a interpretação para você, do contexto da pesquisa e da questão gerativa. O intérprete também realizará a verbalização da sua narrativa para os devidos registros.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Serás esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Riscos da pesquisa: Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos, embora ínfimos. Como se trata de uma entrevista, onde o Sr (a) fará o relato das suas vivências educacionais, há possibilidade mínima de riscos. Ao responder as perguntas na presença dos intérpretes e do pesquisador poderá ocorrer constrangimento, desconforto, estresse, cansaço, vergonha, medo, invasão de privacidade, ansiedade e receio. Neste sentido, o pesquisador estará atento e se compromete em tomar todas as providências para minimizar estes riscos. Você poderá interromper a entrevista a qualquer momento e caso seja comprovado qualquer dano decorrente da pesquisa você receberá atendimento imediato que será providenciado pelo pesquisador e pela instituição participante. Poderá haver também o risco mínimo de quebra de sigilo e anonimato. Para evitá-lo, afirmamos que o material recolhido escrito e filmado será tratado e guardado de forma anônima, com o máximo cuidado pelo pesquisador, que não o cederá a quaisquer outras pessoas. Os dados somente serão utilizados nesta pesquisa e serão divulgados em eventos científicos e publicações, mas em nenhum momento o seu nome será divulgado. Ainda lhe será garantido o direito ao ressarcimento de eventuais despesas por meio de pagamento direto ao (a) senhor (a), mediante comprovação de gastos financeiros efetuados em decorrência da pesquisa, e jamais lhe será solicitada a renúncia ao direito à indenização. Salienta-se aqui que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo o que for necessário ao estudo (item IV.3.g, da Resolução CNS nº 466 de 2012). “Também estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante.” (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Benefícios da pesquisa: Em se tratando dos benefícios advindos dos resultados da pesquisa, que envolverá as narrativas dos alunos, esperamos oportunizar material bibliográfico que auxilie a instituição na educação dos seus alunos surdos.

Esperamos também que os alunos, que contribuirão de forma significativa com esta pesquisa, possam entender a importância de serem sujeitos ativos e participantes do seu próprio processo educacional.

A presença dos dois intérpretes, busca garantir que as perguntas e respostas não serão traduzidas/interpretadas de forma incorreta, podendo assim, o Sr (a), ter a certeza de todo o processo será fidedigno à vossa participação.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada.

Durante a pesquisa será necessário o registro fotográfico e gravação de vídeos para auxiliar na análise dos dados, porém esse material será mantido em sigilo absoluto quanto à participação individual.

Se depois de consentir em sua participação, o (A) Sr. (a), desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Consentimento Pós-Informação

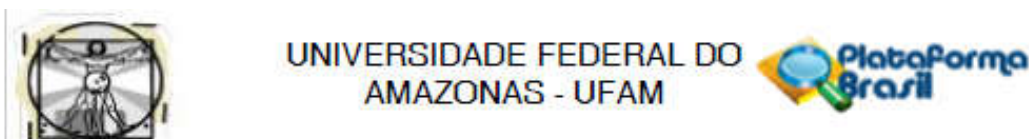
Eu, _____
_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Paulo Berwanger Ruschel
Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SURDOS

Pesquisador: PAULO BERWANGER RUSCHEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79527417.2.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.414.238

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A inclusão de pessoas com deficiência na educação há muito se discute, mas o fato é que se trata de um direito fundamental do ser humano. Desta forma, as questões teóricas devem ser postas, uma que essenciais à prática. Esta deve ser efetiva, oportunizando ao indivíduo com deficiência o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe serão requeridas, na vida profissional e cidadã. Neste sentido o projeto ora desenvolvido objetiva caracterizar as percepções dos acadêmicos Surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior na modalidade educação a distância semipresencial. A pesquisa delineada como qualitativa e descritiva utilizará a entrevista narrativa aplicada ao sujeito Surdo, e os dados coletados serão analisados pela perspectiva da análise textual discursiva. Com os resultados espera-se contribuir para com a educação de surdos, apresentado como este se percebe diante do modelo de avaliação da aprendizagem do qual participa em seu curso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as percepções dos acadêmicos Surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior na modalidade educação a distância semipresencial.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

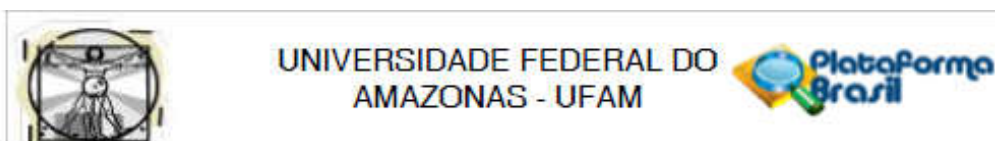
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.414.288

Objetivo Secundário:

Descrever a percepção dos acadêmicos Surdos quanto ao modelo de avaliação da aprendizagem;

Descrever a percepção dos acadêmicos Surdos quanto aos instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos, embora ínfimos. Como se trata de uma entrevista, onde o Sr (a) fará o relato das suas vivências educacionais, há possibilidade mínima de riscos. Ao responder as perguntas na presença dos intérpretes e do pesquisador poderá ocorrer constrangimento, desconforto, estresse, cansaço, vergonha, medo, invasão de privacidade, ansiedade e receio. Neste sentido, o pesquisador estará atento e se compromete em tomar todas as providências para minimizar estes riscos. Você poderá interromper a entrevista a qualquer momento e caso seja comprovado qualquer dano decorrente da pesquisa você receberá atendimento imediato que será providenciado pelo pesquisador e pela instituição participante. Poderá haver também o risco mínimo de quebra de sigilo e anonimato. Para evitá-lo, afirmamos que o material recolhido escrito e filmado será tratado e guardado de forma anônima, com o máximo cuidado pelo pesquisador, que não o cederá a quaisquer outras pessoas. Os dados somente serão utilizados nesta pesquisa e serão divulgados em eventos científicos e publicações, mas em nenhum momento o seu nome será divulgado. Ainda lhe será garantido o direito ao ressarcimento de eventuais despesas por meio de pagamento direto ao(a) senhor (a), mediante comprovação de gastos financeiros efetuados em decorrência da pesquisa, e jamais lhe será solicitada a renúncia ao direito à indenização. Salienta-se aqui que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a "transporte" e "alimentação", mas a tudo o que for necessário ao estudo (item IV.3.g, da Resolução CNS nº 466 de 2012). Também estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante." (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Benefícios:

Em se tratando dos benefícios advindos dos resultados da pesquisa, que envolverá as narrativas dos alunos, esperamos oportunizar material bibliográfico que auxilie a instituição na educação dos seus alunos surdos. Esperamos também que os alunos, que contribuirão de forma significativa com esta pesquisa, possam entender a importância de serem sujeitos ativos e participantes do seu próprio processo educacional. A presença dos dois intérpretes, busca garantir que as perguntas e

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

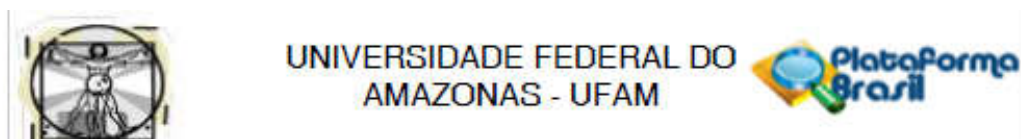
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.414.288

respostas não serão traduzidas/interpretadas de forma incorreta, podendo assim, o Sr (a), ter a certeza de todo o processo será fidedigno à vossa participação.

Critério de Inclusão:

Formados ou cursistas Surdos alunos dos cursos de ensino superior a distância semipresencial, das áreas de humanas e ciências sociais aplicadas, especificamente as carreiras de pedagogia, letras/LIBRAS e gestão de RH, oriundos do polo de EaD.

Formados ou cursistas que apresentarem o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado.

Critério de Exclusão:

Formados ou cursistas Surdos do ensino superior presencial.

Formados ou cursistas Surdos de curso de pós-graduação a distância.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2008) orientam os procedimentos para a entrevista narrativa, aqui adaptados, pois envolvem o sujeito Surdo. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será realizada a entrevista em dia, local e hora acordados com o entrevistado.

Metodologia de Análise de Dados:

Sendo assim a pesquisa dimensionada como qualitativa e tendo os textos produzidos pelas narrativas dos sujeitos para análise, buscar-se-á os procedimentos da análise textual discursiva (ATD) para obtenção dos resultados. O autor Moraes (2003) a conceitua como um método de análise que busca a construção de um metatexto descritivo e interpretativo a partir do conjunto de textos produzidos na coleta de dados. Moraes também indica o caminho a percorrer: Em uma outra conceituação temos que a ATD "pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo" (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 45). Inicialmente as entrevistas narrativas transcritas serão lidas a partir da perspectiva do outro, do sujeito participante, em busca das suas significações e considerando a possibilidade da polissemia. Nesta ação e nas outras etapas, haverá a influência de uma perspectiva teórica, que possibilitará a

interpretação do conjunto de significantes. A esse conjunto de textos válidos dá-se o nome de corpus. O corpus passará pelo processo de desconstrução tendo como foco, os detalhes, sendo assim possível perceber os sentidos em diferentes limites. Desta desconstrução surgem as unidades de sentido definidas de acordo com os propósitos da pesquisa aqui apresentados: o processo de avaliação da aprendizagem considera as necessidades educativas especiais do discente Surdo? Quais os instrumentos utilizados neste processo?

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.414.238

Os instrumentos estão adequados? O processo permite que o aluno Surdo se expresse? Como o sujeito Surdo se percebe nesta dinâmica? Há necessidade de mudanças filosóficas e processuais?

Conforme assentido no Termo, haverá a presença de dois tradutores e intérpretes e será realizada a filmagem da entrevista. No ato da entrevista, um dos intérpretes fará a tradução na modalidade consecutiva, da língua oral para a língua de sinais, para o entrevistado, daquilo que será posto pelo pesquisador, apresentando o contexto da investigação em termos amplos e explicando as fases da narração e das perguntas iminentes.

Também, será apresentada ao sujeito inquirido, a questão gerativa, previamente traduzida por ambos os tradutores e intérpretes, da língua escrita para a língua sinalizada. Na fase seguinte, a narração do entrevistado será verbalizada pelo e intérprete. O informante não será interrompido, até dar sinais de que encerrou. Durante o relato, o entrevistador se deterá em apoios não verbais e tomará nota para perguntas posteriores. Ao encerrar, o informante será estimulado a complementar a história, caso ache necessário. Com a colaboração do intérprete, após a fase da narração, procedem-se os questionamentos originados nos apontamentos do entrevistador, cumprindo três regras indicadas pelos autores: o foco deve estar nos acontecimentos e não nas justificativas, pois estas devem aparecer naturalmente; realizar somente questões iminentes a partir das palavras do informante; não apontar contradições na narrativa. Na fase final, a da fala conclusiva, a filmagem deverá ser encerrada e uma conversa mais informal, mediada pelo intérprete, poderá ser iniciada em busca de informações contextuais. Nesta fase, segundo os autores, o "por quê?" sobre algumas questões poderá ser usado na posterior análise no entendimento dos contextos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA

RISCOS E BENEFÍCIOS: ADEQUADOS

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: ADEQUADOS

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: ADEQUADOS

ORÇAMENTO: ADEQUADO

CRONOGRAMA: ADEQUADO

INSTRUMENTO DA PESQUISA: APENSADO

TCLE: ADEQUADO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador cumpriu

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

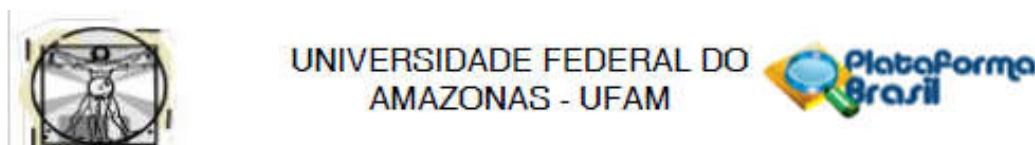
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.414.288

com as os termos de apresentação obrigatória conforme as determinações da Resolução 466/12.

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1016738.pdf	13/11/2017 01:00:01		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	13/11/2017 00:59:19	PAULO BERWANGER	Aceito
Outros	ROTEIRO_modificado.docx	13/11/2017 00:11:02	PAULO BERWANGER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_modificado.doc	13/11/2017 00:08:41	PAULO BERWANGER RUSCHEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.docx	12/11/2017 23:37:56	PAULO BERWANGER RUSCHEL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_modificado.docx	12/11/2017 23:31:59	PAULO BERWANGER	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_FINAL.pdf	19/10/2017 15:15:37	PAULO BERWANGER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 04 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

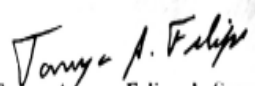
ANEXO A – INTÉRPRETE ADRIANO BRITO FEITOZA - CERTIFICAÇÃO



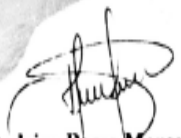
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CERTIFICADO

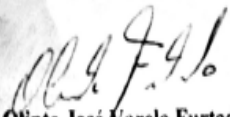
Certificamos que **ADRIANO BRITO FEITOZA**, CPF nº 886400862-49, foi aprovado(a) no **7º PROLIBRAS** - Exame Nacional de Certificação em Proficiência na Tradução e Interpretação da LIBRAS-Língua Portuguesa, realizado no período de 27/09/2015 a 02/10/2015.


Tanya Amara Felipe de Souza
Coordenadora Geral
INES/MEC




Rodrigo Rosso Marques
Coordenador Geral
UFSC/MEC




Olinto José Varela Furtado
Coordenador Executivo
COPERVE/UFSC



ANEXO B – INTÉRPRETE ROSANA PARENTE - CERTIFICAÇÃO



FACULDADE EFICAZ

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, **ROSANA DE ARAUJO ANDRADE**, nascido (a) em 26/03/1971, Cédula de Identidade sob o nº. 919.274-3 – SSP/AM, concluiu nesta Instituição de Ensino Superior, o curso de **PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL** com carga horária de 500 horas/aula.

Estando apto (a) a gozar de todos os direitos e prerrogativas legais. Tendo cursado as seguintes disciplinas:

ALUNO: ROSANA DE ARAUJO ANDRADE		HISTÓRICO ESCOLAR		
MATRICULA: 0272.10				
CURSO: Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial				
Disciplina	C.H.	Média	Situação	
Introdução a Educação a Distância	35	85.0	CONCLUÍDO	
Psicologia do Desenvolvimento	35	71.0	CONCLUÍDO	
Libras I - Formação de Palavras	35	90.0	CONCLUÍDO	
Libras II - Estrutura de Sentenças em Libras	35	90.0	CONCLUÍDO	
Libras III - Formação do Profissional Intérprete em Libras	35	85.0	CONCLUÍDO	
Escola Inclusiva, Prevenção e Relações Familiares	35	95.0	CONCLUÍDO	
Educação Inclusiva e Legislação em Educação Especial	35	98.0	CONCLUÍDO	
Desenvolvimento, Aprendizagem e Características dos Transtornos: Cognitivo, Psíquico e Social	35	95.0	CONCLUÍDO	
Adaptações Curriculares - Parte I	35	100.0	CONCLUÍDO	
Adaptações Curriculares - Parte II	35	92.0	CONCLUÍDO	
Linguística Aplicada	35	85.0	CONCLUÍDO	
Metodologia de Pesquisa	35	95.0	CONCLUÍDO	
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	80	89.0	CONCLUÍDO	



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1040 - Bairro Benedito - Caixa Postal 191 - 89130-000 - Indaial/SC
Fone (47) 3301-9000 - Fax (47) 3301-9300 - Site: www.uniasselvi.com.br

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, Sr.a **ROSANA PARENTE DE ARAUJO** portador do CPF **343.942.812-53**, fez parte do nosso quadro de funcionários como **INTERPRETE EDUCACIONAL** com data de admissão 08/10/2012 e data de saída 11/02/2014.

Jéssica Flor
CPF: 079.285.049-10
Gente e Gestão - UNIASSELVI

Gente e Gestão

01.894.432/0004-07

SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO
DA VINCI S/S LTDA

RCD: BR 470, KM 71, 1040 - BLOCO N
BAIRRO: BENEDITO

[89.130-000 - INDAIAL - SC.]

Indaial (SC), 03 de agosto de 2018.