

CAPÍTULO 8:

PRÁTICAS BILÍNGUES E A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Mara Lopes Figueira de Ruzza¹

1. Introdução

O processo de formação cidadã ocorre desde o nascimento e perpassa por todos os momentos da vida, em seus diversos contextos. A humanização engloba, necessariamente, a interação e a convivência com diferentes pessoas ao longo da vida, tendo a escola um papel fundamental nessa expansão de contatos.

Em sua grande maioria, o primeiro núcleo de convivência que a criança é inserida é o grupo de familiares, estabelecendo vínculos com um pequeno número de pessoas que têm características, culturas e valores aproximados. Ao ir para a escola, dá-se a primeira ruptura no padrão de convivência que a criança estava acostumada a se deparar. Acontece o encontro com outros pares que proporcionam novas relações pautadas nas diferenças, ampliando bastante os tipos de características, culturas e valores.

Nesse contexto, os profissionais que atuam na escola têm um papel fundamental na constituição desse grupo social, conduzindo as relações com o entendimento de estar contribuindo para a formação do sujeito e, portanto, nas questões de identidade e de concepções.

Durante todo o percurso que o indivíduo constrói na escola, são aprendidas algumas atitudes que comporão a vida cotidiana de

¹Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora Escolar na Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

qualquer sujeito social, dentre elas, o diálogo, o planejamento, a reflexão, a análise de contexto e a avaliação.

Quando se trata do sujeito Surdo, há uma questão que precede todas as outras: a Língua. Grande parte dos bebês que nascem Surdos é de família não-Surda (ouvinte), que desconhece todo o contexto da Língua de Sinais, da Cultura e Identidade Surda. Por sua vez, a escola tem uma função bastante relevante na apresentação da possibilidade de inserção da criança Surda no contexto bilíngue, a fim de que sejam desenvolvidas condições mais favoráveis para elaboração do pensamento e formação integral enquanto sujeito.

Espaços bilíngues na Educação de Surdos tendem a trabalhar na perspectiva da formação cidadã, reconhecendo que esse lugar se constitui como educacional, linguístico, político, social e cultural para os alunos e, por consequência, para seus familiares. Para tanto, este artigo visa discutir conceitos que perpassam a constituição de práticas bilíngues e a avaliação como prática escolar e social, trazendo como base a valorização do sujeito Surdo pelo viés do Protagonismo.

Assim, a estrutura foi organizada da seguinte maneira: Introdução, que traz uma abertura do tema que será abordado no artigo, levantando elementos iniciais para discussões a serem desenvolvidas; Capítulo 1 - O ato de avaliar, no qual serão tratadas perspectivas e definições sobre avaliação; Capítulo 2 - O protagonismo Surdo nas práticas de avaliação, em que serão apresentadas as especificidades das ações avaliativas vinculadas às questões do bilinguismo à luz do protagonismo Surdo; Capítulo 3 - Estratégias de avaliação nas práticas bilíngues de Surdos, que tratará de possíveis estratégias de avaliação que reconheçam as diferenças e valorizem os Surdos; considerações finais, nas quais serão feitas ponderações com as reflexões construídas e elaborações sobre os temas e conceitos abordados.

Reconhecendo meu privilégio de pessoa não-Surda, utilizo os espaços concedidos à minha atuação sempre explicitando meus posicionamentos político-acadêmicos, considerando a intelectualidade

orgânica (Gramsci *apud* Semeraro, 2006) como um caminho para valorizar a Comunidade Surda.

2. O ato de avaliar

O sentido inicial da palavra avaliar surge da ideia de dar valia a algo, portanto, atribuir valor. Do senso comum, emerge a ideia de dar nota, classificar, atribuir importância. Assim, o avaliar pode estar relacionado ao que foi planejado, mas também à expectativa de quem está avaliando.

Todo indivíduo utiliza, cotidianamente, o ato de avaliar, de forma consciente ou não, seja para classificar algum produto, serviço ou ambiente, ou ainda para identificar se atingiu as pretensões que tinha ao planejar determinada ação nos diferentes âmbitos de sua vida.

No campo educacional, a discussão da avaliação é mais técnica, pois faz parte do fazer pedagógico de qualquer profissional de educação. Em termos gerais, avaliação é o ato que permite acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar. Envolve muitos aspectos, dentre eles: planejamento, interação, reflexão, estratégias e critérios.

Quando pensamos no âmbito da escola, é importante destacar que a avaliação pode ser realizada sobre diversas áreas e atuações do sujeito, sendo possível avaliar institucionalmente a escola, avaliar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido, avaliar o desempenho dos alunos, dentre outras questões.

A avaliação acompanha a evolução social e histórica, mas também as descobertas teóricas e científicas, de modo que as concepções, entendimentos e práticas avaliativas se transformam tanto quanto a estrutura da sociedade e, portanto, o contexto da escola.

Com o passar dos anos, as visões de avaliação foram se modificando, assim como as concepções de aprendizagem e de ensino. O ato de avaliar acompanhou os métodos de ensino que foram

apresentando abordagens diferenciadas para o tipo de escola, o papel do professor e a forma de se conceber o aluno. Um dos entendimentos possíveis de avaliação vai ao encontro do que defende Perrenoud (1999):

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação (Perrenoud, 1999, p. 9).

A ideia de hierarquizar excelências determina a lógica de declarar os resultados de êxito ou fracasso em relação às exigências da escola e de seus professores ou ainda de conteúdos e programas educacionais pré-estabelecidos. Por muitos anos, a avaliação foi utilizada somente como forma de classificar as aprendizagens de acordo com o domínio das habilidades escolares que os alunos tinham, principalmente com foco nos conteúdos curriculares. Daí vem a prática do uso de provas, notas e média aritmética, que exibem a análise que o profissional fez objetivamente, gerando um resultado concreto.

Conforme os estudos sobre educação foram se ampliando e tratando cada vez mais de questões sociais, foram sendo discutidas as marcas de exclusão e como a avaliação submetia os alunos a estigmas. Termos como “inteligente”, “fraco”, “gênio”, “incapaz” determinavam implicitamente o percurso educacional de muitos desses alunos, tanto no quesito da forma que o professor investia no ensino, quanto na maneira que o próprio aluno recebia os conteúdos da aula.

Mesmo com uma sociedade que pauta suas aprendizagens em índices e vestibulares, o olhar para a avaliação dentro da escola tem se modificado, visando ampliar o significado do ato de avaliar.

“Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffman, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, o olhar avaliativo muda da hierarquização de mérito para o acompanhamento de possibilidades. O entendimento de avaliar se eleva no sentido de utilizar essa ação pedagógica para intensificar o processo de desenvolvimento dos alunos, identificando suas potências e eliminar barreiras que estejam impedindo as aprendizagens se consolidarem. A verificação de erros e fracassos são revertidas em revisão de planejamentos, de práticas de ensino e apresentadas como parte do percurso formativo ao próprio aluno.

Na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Art. 24, Inciso V, alínea “a”, fica determinado que a verificação do rendimento escolar deve observar a “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

É importante observar o destaque feito à predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento global do aluno deve ser considerado mais do que os recortes de seu aprendizado. Quando se indica que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, novamente, é uma forma de se afirmar que o desenvolvimento se dá durante todo o percurso escolar, não devendo a escola observar cenas isoladas em seu progresso. Não cabe determinar o desempenho de um aluno por ter tirado uma nota alta ou baixa, enquanto pode-se avaliar as diferentes habilidades desenvolvidas e conhecimentos adquiridos durante diversos tempos de sua vida escolar.

Existem alguns tipos de avaliação, como a diagnóstica, formativa, somativa e comparativa. Para pensar sobre a prática pedagógica, destaca-se a avaliação diagnóstica, que tem como foco identificar os conhecimentos dos alunos, elencando suas especificidades e necessidades para o seu desenvolvimento.

O objetivo dessa avaliação é proporcionar uma análise qualitativa para adequação dos objetivos de aprendizagem de acordo com as bases construídas pelos estudantes, sendo que o fator mais

relevante da avaliação é conseguir identificar os avanços obtidos ao longo do percurso de aprendizagens, assim como barreiras que estejam dificultando seu progresso.

Algo que é preciso levar em consideração é que a avaliação diagnóstica ocorre considerando o desempenho do aluno dentro de sua turma – ano/série, porém coloca ênfase em seu próprio percurso, comparando suas fases de desenvolvimento. As escolas utilizam a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, a fim de adquirir dados sobre os conhecimentos, perfil e potencialidades do aluno, mas esta pode ser utilizada em qualquer momento do ano, considerando sua capacidade de mapear o aluno de forma integral e contínua.

O ato de avaliar está diretamente ligado ao ato de planejar, o que dá o entendimento de que quando o professor avalia seus alunos, está ao mesmo tempo avaliando sua prática – planejamento, metodologia, instrumentos, objetivos etc.

Desse modo, considerando a importância de planejar e replanejar continuamente, é preciso que a aprendizagem sempre seja analisada em consonância com a “ensinagem”. Para saber se foram obtidos resultados satisfatórios no campo das aprendizagens, é preciso saber quais foram os objetivos elencados no planejamento e, portanto, quais intencionalidades foram depositadas pelos professores nas experiências pedagógicas.

Conforme afirma Libâneo *apud* Luckesi (1997, p. 196), “a avaliação é uma aprendizagem qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Por isso, quando se trata do significado da avaliação, é importante perceber a relação do sujeito que é avaliado com o sujeito que avalia. Uma relação que exige olhares reflexivos para o outro e para sua própria ação, sendo que a avaliação do global-externo é indissociável da avaliação local-subjetiva.

Pensando no contexto educacional, destacam-se o Currículo da escola e o Projeto Político Pedagógico como eixos fundamentais para se pensar na avaliação escolar. Entendendo o Currículo como uma

construção histórica-social que permeia todas as ações e decisões da escola, envolvendo todos os sujeitos de forma direta ou indireta, salienta-se as diversas disputas existentes em torno de suas concepções e execuções. Tais posições são também identificáveis nas escolhas cotidianas que ocorrem no contexto educacional, seja de forma ampla ou dentro da sala de aula, como os discursos pedagógicos, os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas, os instrumentos escolhidos e os critérios avaliativos.

De maneira cotidiana – consciente ou não – a escola delibera medidas e providências que explicitam seus posicionamentos políticos-pedagógicos em relação a inúmeras questões que envolvem aspectos raciais, religiosos, de gênero, culturais, dentre outros.

Assim, é relevante o olhar sobre o Projeto Político Pedagógico como um documento que registra posturas, atos e compromissos da escola em relação a práticas desenvolvidas dentro do ambiente escolar. É autoral porque diz respeito àquele lugar, com aqueles sujeitos e naquele tempo-espaço, de forma que revela concepções, justificativas e encaminhamentos em prol de cumprir a função social, tanto em termos legais quanto éticos.

Nesse sentido, o ato de avaliar compõe um dos processos da escola e, sendo uma ação humana, deve ter como base o direito à igualdade no acesso ao Currículo, em vistas a oferecer formação integral e crítica aos alunos.

3. O protagonismo surdo nas práticas de avaliação

O contexto educacional bilíngue de Surdos impõe especificidades para que seja possível ofertar um ambiente de qualidade para formação do aluno Surdo. Antes de pensar sobre as práticas bilíngues, é preciso definir o que se entende por bilinguismo, considerando as diversas formas de compreensão desse modelo educacional.

O modelo de Educação Bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que tem pais que falam duas línguas diferentes, porque, nesse caso, elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto, no caso de crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (Lacerda, 1998).

O reconhecimento da diferença como potência formativa determina o posicionamento político-pedagógico que será assumido pela escola de Surdos. Se o Currículo envolve as ações e decisões da escola, no contexto educacional bilíngue de Surdos, espera-se que ele seja construído com base na valorização da Cultura Surda, da Língua de Sinais e da Epistemologia Surda.

O Currículo bilíngue construído na perspectiva supracitada torna-se uma ferramenta fundamental na mudança do padrão não-Surdo, rompendo com as estruturas escolares baseadas na língua majoritária auditivo-vocal – Língua Portuguesa oral, no caso do Brasil.

Da mesma forma, o Projeto Político Pedagógico de uma escola de Surdos pressupõe posicionamentos a favor da diferença linguística e cultural do sujeito Surdo, que explicitem planos, metodologias,

materiais e avaliações pautadas na língua de sinais como primeira língua e língua majoritária escrita como segunda.

Pensando na escola como espaço de interação e formação cidadã, destaca-se a citação de Campello e Rezende (2014):

[...] As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no Ensino Médio e Superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário (ONU, 2011 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 14).

Toda ação desenvolvida dentro da escola de Surdos deve se pautar em aspectos do “Ser Surdo”² para transformar o cotidiano em um espaço de vivências linguísticas, culturais e de ampliação de conhecimentos. A aprendizagem está atrelada, no caso do aluno Surdo, à autonomia de seu pensamento, de modo que consiga elaborar reflexões e análises críticas sobre si e sobre o mundo.

O protagonismo Surdo deve ser eixo norteador de toda prática bilíngue, pois ao colocar o aluno Surdo no centro de todo e qualquer processo educacional, efetiva-se a possibilidade de que ele exista como pessoa cultural, linguística e epistemologicamente diferente, com direito à igualdade nos aspectos educacionais, sociais e políticos.

Quando se pensa em protagonismo Surdo, que se define como “o ato do Sujeito Surdo em assumir a autoria de sua biografia, colocando a Cultura, a Língua e a Epistemologia da Comunidade Surda como centralidade de sua existência” (Ruzza, 2020, p. 193), consideramos a necessidade de que a escola tenha como objetivo

²“**Ser Surdo:** Não é, todavia, uma condição médica ‘estática’ como a surdez. Ao invés, representa um processo – a luta por que passa cada criança Surda, família Surda e adulto Surdo para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo. Ao partilharem as suas vidas uns com os outros enquanto comunidade e governando-se por essas explicações, mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas Surdas envolvem-se numa praxis diária, num diálogo interno e externo continuado. Esse diálogo não só reconhece que a existência como pessoa Surda é um processo de tornar-se e manter-se ‘Surdo’, mas também reflete interpretações diferentes de Surdidade, do que possa significar ser uma pessoa Surda numa comunidade Surda” (Ladd, 2013, p. 3).

favorecer seus tempos e espaços para que o aluno Surdo possa exercer esse papel central em sua história. Para isso, é reconhecida também a importância de que escolas de Surdos tenham profissionais Surdos que sirvam como modelo e possam exercer também o protagonismo em suas vidas.

Assim, compreendemos que a avaliação, como uma das ações pedagógicas realizadas nas práticas bilíngues, deve considerar a participação efetiva e permanente dos Surdos em todo o seu processo, buscando ser eficaz no reconhecimento do desempenho educacional, de forma qualitativa. De acordo com Luckesi (2005):

Na avaliação, nós não precisamos julgar, necessitamos, isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (Luckesi, 2005, p. 33).

A avaliação diagnóstica, nas práticas bilíngues, tem função de identificar as questões de aprendizagem, mas também de verificar o quanto está sendo oportunizada ao aluno Surdo a experiência bilíngue no sentido de se efetivar o Currículo na perspectiva do protagonismo surdo.

O acolhimento, quando se trata de uma escola de Surdos, diz respeito à constituição de Identidade tratando as diferenças – Língua de Sinais e Cultura Surda – como potencialidades. Trata ainda da aproximação de pares para construção de um coletivo que se reconheça enquanto Povo Surdo e que poderá se entrosar como Comunidade, assim que tomar consciência das lutas comuns a serem pautadas em busca da dignidade de “Ser Surdo”.

Por sua vez, o professor bilíngue é aquele que, além de acolher, deve considerar, obrigatoriamente, a condição linguística e cultural de seu aluno ao pensar no processo de “ensinagem”, visando atingir os objetivos de aprendizagem. Isto é, no ato de planejar, ensinar e avaliar,

precisa potencializar a visualidade e promover espaços de empoderamento aos alunos Surdos. Na avaliação, conforme nos coloca Hoffmann (2004):

A visão do educador/avaliador precisa ultrapassar a concepção de alguém que simplesmente observa se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas que investigam, justamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento (Hoffmann, 2004, p. 77).

A provocação pedagógica, feita na mesma língua do aluno Surdo – Língua de Sinais, o coloca em igualdade com qualquer outro aluno, no aspecto de ser aprendiz. É importante afirmar que o direito a uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa está garantida em legislação, inclusive, especificando qual seria uma educação de qualidade voltada à pessoa Surda.

Na Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), Capítulo IV – Do Direito à Educação, destaca-se algumas incumbências do poder público que se relacionam à Educação de Surdos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

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;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

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

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; [...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...]

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 [...].

Na Lei nº 14.191/21 (Brasil, 2021), que incluiu na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases determinações sobre a Educação Bilíngue de Surdos: “Art. 60-A. Entende-se por Educação Bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua”.

Isto posto, fica claro que o direito à Educação Bilíngue está definido por lei e, aos profissionais de educação, cabe a efetivação na prática da escola. Para que se cumpra as exigências do uso das duas línguas, da valorização cultural, do acesso e permanência do aluno Surdo na escola, é preciso que se pensem práticas bilíngues pelo viés do Protagonismo Surdo, trazendo o sujeito Surdo para participar ativamente do processo educacional. Como profissional, que traga seu olhar Surdo nos planejamentos e execuções destes. Como aluno, que seja ativo em suas aprendizagens, refletindo sobre as condições que vêm sendo oferecidas e exigindo ampliação do repertório e de experiências ofertadas.

Especificamente sobre a avaliação, o Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005) considera que o aluno Surdo tem direito a uma avaliação diferenciada, de acordo com o Art. 14, Inciso 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”.

Apesar de ser citada somente a especificidade da segunda língua, é preciso expandir a exigência para primeira língua. Os critérios de avaliação devem considerar a questão bilíngue, assim como o desenvolvimento global do aluno Surdo nos aspectos linguísticos e culturais.

A especificidade visual e a forma de pensar e existir dos Surdos deve ser considerada no ato de avaliar, seja para se pensar instrumentos de avaliação, quais objetivos serão revisitados ou ainda como priorizar os aspectos qualitativos aos quantitativos. Seria como afirmar que o protagonismo Surdo deve ser um dos elementos que precedem o planejamento do ato de avaliar, realizados nos diferentes momentos do contexto bilíngue.

Ser avaliado de maneira coerente com sua forma de existência, é respeitar as diferenças que o constituem enquanto sujeito Surdo. Não há ação pedagógica no contexto bilíngue que seja de qualidade se não levar em consideração a especificidade do “Ser Surdo”.

Diante disso, é preciso concluir reafirmando que, no caso das práticas bilíngues voltas aos alunos Surdos, os direitos de aprendizagem são garantidos à medida que as condições linguísticas, culturais, identitárias e epistemológicas sejam proporcionadas de forma devida.

4. Estratégias de avaliação nas práticas bilíngues de surdos

Entendendo a escola de Surdos como um lugar construído por humanos – sujeitos históricos, sociais e políticos – também que oportuniza a constituição de sujeitos Surdos, é importante lembrar que o conceito de bilinguismo é bem mais complexo do que somente pensar no uso de duas línguas diferentes por uma mesma pessoa, já que

envolve a diversidade humana, inclusive, na forma de se comunicar e de se constituir.

Para isso, é preciso pensar escolhas mais adequadas realizadas dentro da escola bilíngue que contemplem a condição Surda, vivenciada por cada um dos alunos Surdos e profissionais Surdos.

No caso dos surdos, a organização de um currículo para a Libras que estabeleça metas possíveis de serem aferidas e forneça parâmetros básicos de evolução na aquisição e aprendizagem da língua é um passo que não deve ser adiado. Com base nesse currículo, a escola precisa organizar sua estrutura de atendimento aos surdos e também prover para que as aulas das outras disciplinas sejam em Língua de Sinais. Formas paliativas e ineficientes não adiantam. As crianças para progredir precisam ter pleno acesso aos conteúdos, pois vão para a escola, em primeiro lugar, para aprender (Stumpf, 2009, p. 447).

As discussões sobre avaliação enquanto ato de identificação de progressos, dificuldades e potencialidades dos alunos em relação aos planejamentos elaborados a partir de metas educacionais e objetivos de aprendizagens e a avaliação bilíngue que considera as especificidades dos alunos Surdos tendem a incentivá-los a experimentar o empoderamento e conscientização em relação ao seu próprio percurso de vida escolar ao longo dos anos.

Pensando a importância de materializar recursos avaliativos no contexto de práticas bilíngues de Surdos, elencamos algumas possibilidades de estratégias de avaliação:

- 1) Deve ser realizada uma avaliação diagnóstica que possa abranger a identificação do sujeito integral, a fim de verificar as questões imbricadas em seu desenvolvimento, como a Língua de Sinais como primeira língua, a Língua majoritária escrita como segunda língua, Identidade Surda, conhecimentos adquiridos, dificuldades apresentadas e potencialidades a serem desenvolvidas;

- 2) O aluno Surdo deve ser submetido a avaliações contínuas e cumulativas que foquem o seu progresso em relação ao seu próprio percurso, mas também em relação ao ano/turma que está frequentando, de forma que sejam identificados avanços e obstáculos a serem eliminados para acesso ao currículo;
- 3) É importante que todos os componentes curriculares, como História, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia etc. sejam avaliados considerando os objetivos elencados para cada um deles e as aprendizagens adquiridas por cada um dos alunos no processo de ensino realizado pelos professores especialistas;
- 4) A avaliação de Língua de Sinais deve ser realizada de forma específica, a exemplo do instrumento idealizado por Quadros e Cruz (2011), que propicia avaliar a linguagem compreensiva e expressiva e o nível de desenvolvimento linguístico na Língua de Sinais, assim como o processo de aquisição de linguagem dos alunos Surdos, sempre verificando possibilidades de intervenção e revisitando prática dos professores;
- 5) A avaliação dos conhecimentos em Língua de Sinais, necessariamente, deve ser realizada por meio de registros em vídeo, considerando sua modalidade visual-gestual;
- 6) Em todos os componentes curriculares, como o foco da avaliação é o conhecimento específico da área, deve ser feita avaliação filmada em respeito à primeira língua dos alunos Surdos – Língua de Sinais, verificando que, por vezes, a língua escrita não favorece o entendimento geral dos instrumentos avaliativos;
- 7) No caso de componentes curriculares em que a língua escrita representa circunstância determinante para ensino de seus conteúdos, a exemplo da Língua Portuguesa, a

avaliação deve utilizar a modalidade escrita, lembrando a especificidade da segunda língua para Surdos;

- 8) Todas as instruções e orientações precisam ser prestadas na primeira e segunda línguas – Língua de Sinais e língua majoritária escrita – dos alunos Surdos, visando garantir a compreensão total da comanda que está sendo prestada;
- 9) No momento de planejar quais instrumentos serão utilizados para avaliar, devem ser consideradas a Língua, Cultura e Epistemologia Surda como base de seleção;
- 10) A visualidade e organização estética devem ser partes efetivas na construção dos instrumentos avaliativos a serem utilizados nos contextos bilíngues;
- 11) Devem ser propostas práticas de autoavaliação dos alunos Surdos sobre seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de consolidação da Autoria Surda³;
- 12) Participação de profissionais Surdos no planejamento e seleção de ferramentas e instrumentos avaliativos, assim como na sistematização de critérios para avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos;
- 13) Levantamento dos resultados das diferentes avaliações propostas com/para os alunos Surdos para visitar as práticas pedagógicas, principalmente, no sentido de considerar o contexto bilíngue em que se dão.

Sabe-se que não há manual de como devem ocorrer ações dentro de uma escola, em parte para que seja respeitada a autonomia dos professores e porque existem muitas realidades em cada um dos contextos bilíngues espalhados pelo país. Não haveria garantia de valorização da diferença se enquadrássemos as práticas bilíngues em roteiros a serem seguidos e, por esse motivo, os itens elencados

³“**Autoria Surda:** apropriação e elaboração, pelo Sujeito Surdo, das escolhas sobre sua própria vida” (Ruzza, 2020, p. 46).

anteriormente configuram-se como parâmetros para se pensar sobre avaliação de alunos Surdos.

Assim sendo, compreende-se que as propostas de avaliação discutidas se pautam em possibilidades de reflexão sobre o fazer pedagógico nos contextos bilíngues de Surdos, visando a qualificação de práticas, de forma que estejam alinhadas com as concepções e posicionamentos políticos-pedagógicos das escolas.

5. Considerações finais

A discussão de conceitos que compõem a construção de práticas bilíngues de Surdos, focadas na avaliação como prática escolar e social, fomentam a revisão de diversos temas relevantes para sistematização de uma Educação de Surdos de qualidade.

A avaliação como ação contínua realizada nas escolas por sujeitos, especificamente profissionais de educação, coloca em vistas a necessidade de compreender o quanto as concepções definem ações e procedimentos que ocorrem dentro do contexto escolar.

O Currículo, enquanto campo de disputa de saberes e poderes, pode ser construído com base em diversas perspectivas, sendo que a defendida neste artigo coloca-se em defesa da efetivação do protagonismo Surdo.

Boas práticas bilíngues pressupõem o reconhecimento das diferenças linguísticas, culturais e epistemológicas da Comunidade Surda como parâmetro para serem sistematizadas dentro da escola, considerando a abrangência do fazer pedagógico.

Para valorização do sujeito Surdo nas práticas bilíngues, principalmente pensando nas práticas avaliativas, foram discutidos, no Capítulo 1, aspectos conceituais do ato de avaliar, trazendo os olhares sobre as definições de avaliação.

Com os avanços teóricos, a avaliação tem se definido como um processo de acompanhamento do desempenho dos alunos e uma

maneira de revisitar práticas pedagógicas para pensar sobre o processo de ensino. Quando se trata de alunos Surdos, as práticas avaliativas bilíngues consideram ainda as questões linguísticas e culturais na formação integral à luz da consolidação da cidadania no aspecto da Autoria Surda.

No Capítulo 2, quando se discute a questão do Protagonismo Surdo nas práticas de avaliação, foram apresentadas definições do bilinguismo enquanto lugar do uso de línguas diversas em que o aluno Surdo deve ter espaço para se desenvolver na lógica do Ser Surdo além das aprendizagens formais.

O protagonismo Surdo se apresentou como base curricular para pensar práticas bilíngues de forma a incentivar o empoderamento dos alunos Surdos e valorização dos profissionais e autores Surdos, visando a conscientização sobre as potencialidades das diferenças na constituição da Comunidade Surda.

Sabendo que não existem manuais que contemplem todas as práticas bilíngues e nem de avaliação, levanto em consideração a autonomia pedagógica, no Capítulo 3, foram apresentadas possibilidades de estratégias de avaliação para reflexões sobre as práticas bilíngues de Surdos. Dentre várias recomendações, foram elencadas questões sobre a importância da visualidade, planejamento e seleção de instrumentos de avaliação, levantamento de potencialidade com eliminação de barreiras para acesso e permanência e participação dos Surdos.

Posto isto, a avaliação foi abordada partindo de um percurso que se desenhou em três fases: definição geral do significado de avaliação, reflexões sobre práticas bilíngues de Surdos voltadas ao ato de avaliar e enumeração de possibilidades avaliativas dentro dos contextos bilíngues, imbricadas nas práticas pedagógicas, pensando na perspectiva do protagonismo Surdo.

Diante do exposto, é necessário que os estudos científicos possam avançar sem distanciar-se das práticas e das realidades das escolas bilíngues de Surdos. Para tanto, registramos aspirações de que

as políticas educacionais possam incentivar a divulgação de estudos de pesquisadores Surdos, a participação de líderes e profissionais Surdos na organização de materiais e pesquisas educacionais e que os diversos apontamentos que surgem do empoderamento de várias pessoas Surdas sejam incorporados aos encaminhamentos dados no que diz respeito à Educação de Surdos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação

bílingue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bílingue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTj3FLxpJ>. Acesso em: 3 set. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr>. Acesso em: 3 set. 2023.

LADD, P. **Em Busca da Surdidade I**: Colonização dos Surdos. Tradução de Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas logicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RUZZA, M. L. F. **Protagonismo Surdo**: Currículo como construção da Autoria. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/23429/2/Mara%20Lopes%20Figueira%20de%20Ruzza.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SEMERARO, G. Intelectuais “Orgânicos” em Tempos de Pós-Modernidade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tMQPbyYGVwLjsjcT9Kjf9Tx>. Acesso em: 14 maio 2021.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In*: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 426-450.