

# **AVALIAÇÃO VISUAL DA APRENDIZAGEM**

## **Uma alternativa para alunos surdos**

Elifas Levi da Silva - IFSP<sup>1</sup>

Elayne Hiromi Kanashiro Tavares - IFSP<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta a Avaliação Visual, um recurso que oferece aos alunos surdos a oportunidade de mostrar o conhecimento adquirido em sala de aula. É uma ferramenta criada com antecipação, estudos e pesquisas para uma melhor adaptação dos tópicos estudados e utiliza, além do texto verbal, o não verbal também. Incluem elementos visuais, como imagens referentes aos conteúdos abordados, e o principal, proporcionar isso em sua própria língua natural, a Libras – Língua Brasileira de Sinais. Essa proposta bilíngue no Ensino Médio vai ao encontro da política linguística e educacional inclusiva. Mesmo com a inserção do intérprete de Libras educacional, não há garantia de um processo eficiente de ensino a esse aluno, ou seja, na transmissão da mensagem, não há como esse profissional dominar todas as matérias de todas as disciplinas envolvidas, em tempo real e sem uma preparação prévia. A subjetividade e o conhecimento de mundo do intérprete acabam influenciando a mensagem a ser mediada ao surdo. Então, a grande diferença entre esta proposta, a Avaliação Visual, e o intérprete bilíngue em sala de aula é o tempo crítico.

**Palavras chave:** Surdez, LIBRAS, Motivação, Ensino, Avaliação

### **Abstract**

This article presents the Visual Assessment, a feature that provides deaf students the opportunity to show the knowledge acquired in the classroom. It is a tool created with anticipation, studies and research for better adaptation of the topics studied and use verbal and non-verbal texts. Include visual elements, such as images relating to content given, and the main, provides everything in their natural language, the Libras - Brazilian Sign Language. This bilingual proposal in high school meets the linguistic and inclusive education policy. Even with the inclusion of the educational Libras interpreter, there is no guarantee of an efficient process of teaching this student. In the transmission of the message, there is no way to the professional dominates all the substances of all disciplines involved, in real time and without prior preparation. The Subjectivity and expertise of the interpreter influence the message to be mediated to the deaf. So, the big difference between this proposal, the Visual Assessment, and the interpreter bilingual in the classroom is the critical time.

**Key words:** Deafness, LIBRAS, Motivation, Teaching, Evaluation

---

<sup>1</sup> Professor Doutor em Educação – Ensino de Ciência e matemática.

<sup>2</sup> Professora Especialista em Libras e Educação de Surdos, Português-Inglês, Licencianda em Letras-Libras – UFGD-MS. Intérprete de LIBRAS educacional.

## Introdução

A avaliação está, e deve estar, presente em todas as atividades, humanas ou não. Na educação, uma atividade em que se depositam grandes expectativas, as avaliações são parte ainda mais importante do processo. E como prática formalmente organizada e sistematizada, no contexto escolar, realiza-se segundo objetivos implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais (Chueiri, 2008).

A avaliação não ocorre em momentos isolados, está presente em todas as fases do trabalho educativo e reflete a visão política e pedagógica praticada. Caldeira (2000, p.122), afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

No final, a avaliação se torna uma parte sensível do processo. Não são apenas os professores a avaliar os alunos, os alunos também se avaliam por esses instrumentos. Acabam contribuindo para a construção de sua autoimagem. Por isso a avaliação não pode ser negligenciada e tratada como instrumento de classificação, pois como afirma Luckesi (2000, p.7)

Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes.

Neste estudo, foram observados, e levados em conta, aspectos relacionados apenas aos surdos de grau profundo e filhos de pais ouvintes. É uma realidade mais comum, considerada problemática para os surdos que fazem parte dessa delimitação, pois há falta de *inputs*<sup>3</sup> linguísticos na língua de sinais nos membros da família. Muitas vezes, o primeiro contato com a Libras ocorre no âmbito escolar, quando em escolas polos, que contam com intérpretes de Libras e o contra turno do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

O registro das observações para o presente artigo foi feita através de entrevistas gravadas em vídeo-Libras. Os surdos deram comentários antes e depois das avaliações visuais em Libras.

Quadros e Cruz (2011, p. 30-31) citam pesquisas sobre aquisição de linguagem entre surdos. Os resultados são divergentes. Na relação sobre a independência da qualidade do *input* recebido pela criança na sua prática linguística, determina que a aquisição da linguagem é o que está por trás da expressão linguística, ou seja, são os princípios que regem a aquisição da linguagem, relacionado a algo inato, na proposta inatista da gramática gerativa. No entanto, no livro *Instrumento de Avaliação*, relatam-se casos de crianças surdas que, por terem sido expostas tardiamente à língua sinalizada, desenvolveram dificuldades em alguns tipos de construções. Há também uma visível diferença, no nível de desenvolvimento linguístico, entre a trajetória da criança surda filha de pais ouvintes e a da criança surda filha de pais surdos.

---

<sup>3</sup> *Inputs* significa entrada, neste contexto refere-se aos estímulos linguísticos, que as crianças têm acesso, vendo ou ouvindo, na fase crítica de aquisição de linguagem. Nas crianças ouvintes, aos estímulos orais auditivos, nas crianças surdas, os gestos, sinais, e pantomimas. (QUADROS, 2011, p. 18)

## **Alguns elementos da Deficiência Auditiva**

A surdez é o problema sensorial de maior incidência na população (Relatório Mundial, 2012). No Brasil<sup>4</sup>, de duas a sete crianças em cada mil nascidas apresentam esse problema. A Sociedade Brasileira de Otologia estima que cerca de 15 milhões de homens e mulheres apresentam algum grau de surdez e que cerca de 350 mil brasileiros não ouvem<sup>5</sup>. O Censo 2010 do IBGE aponta que 5,1% da população apresenta deficiência auditiva, cerca de 8,5 milhões de pessoas<sup>6</sup>. Esses dados indicam que teremos uma solicitação constante do sistema educativo para atender alunos com esse tipo de necessidade.

Devemos entender que a surdez é uma deficiência que impõe às pessoas dificuldades adicionais, podendo ser minoradas com o uso de estratégias mais adequadas a esse público, que tem direitos e que pode contribuir, tanto quanto os ouvintes, com o progresso das sociedades.

## **Por que uma avaliação diferenciada?**

Avaliações na modalidade escrita, na língua portuguesa, geram dados insuficientes ou interpretações equivocadas para os alunos surdos. Um método de avaliação padrão aplicada, em uma sala de aula composta majoritariamente por alunos ouvintes, gera frustrações aos alunos surdos, pois nem todos eles conseguem ler e compreender o contexto de determinados textos. A grande maioria dos surdos lê palavras isoladas, sem conectivos, tais como artigos, preposições, adjuntos. Por isso, há a necessidade de um intérprete de Libras educacional, profissional que é o canal de mediação entre professor e aluno surdo.

Entenda-se que este alunado é bilíngue:

Bilinguismo, no caso de surdos, é um conceito específico, relativo a sua condição de deficiência auditiva, a sua língua e a sua cultura. Por estarem inseridos em uma condição bilíngue - língua de modalidades viso-gestual e oral auditiva - e bicultural - cultura da comunidade surda de seu país e cultura ouvinte - entram em um grande dilema referente ao processo de ensino e aprendizagem. (KANASHIRO TAVARES, 2013, p.08)

Ser bilíngue não é ter fluência em duas línguas. Se há compreensão entre um emissor e um receptor da mensagem, houve a competência de comunicação nas línguas envolvidas. No caso, a língua portuguesa, como segunda língua (L2), e a Libras como primeira língua (L1). Esse processo de bilíngues e biculturais é a forma que encontraram para se ajustar à sociedade majoritariamente constituída por falantes orais da Língua portuguesa, mas com certas ressalvas, que seriam, justamente, as estruturas linguísticas envolvidas.

No português, seguimos uma estrutura SVO, Sujeito-Verbo-Objeto, sendo que o surdo também a usa. Mas há uma outra estrutura também usada com frequência, a OSV. O surdo traz para a frente da Frase (fala surda) o Objeto (complemento que, em muitos

---

<sup>4</sup> Unicamp 2002 – Acessado outubro 2014

[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/julho2002/unihoje\\_ju183pag12.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2002/unihoje_ju183pag12.html)

<sup>5</sup> Sociedade Brasileira de Otologia, acessado Outubro 2014

[http://www.saudeauditiva.org.br/imprensa/imprensa\\_releases\\_detalhe.asp?id=5](http://www.saudeauditiva.org.br/imprensa/imprensa_releases_detalhe.asp?id=5)

<sup>6</sup> IBGE – Acessado Outubro 2014

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>

casos, é a referência do “espaço/tempo”). Depois, vem o Sujeito e a seguir toda a ação do sujeito (verbo, em sua maioria na forma infinitiva, pois muitos surdos, por processos cognitivos linguísticos próprios, não os flexionam). Por isso, a escrita do surdo confunde o professor no momento em que a correção é feita.

Quanto às estruturas gramaticais dos surdos, uma contextualização foi dada ao docente pelo profissional intérprete de Libras, ajudando, assim, ambos os lados nessa questão envolvendo estruturas linguísticas.

O Bilinguismo é uma das propostas para tornar acessível ao surdo duas línguas no contexto escolar. Essa proposta é mais adequada para o ensino dos surdos, tendo a língua de sinais como língua natural e, a partir dela, pressupõe-se o ensino da língua escrita. A Libras é uma língua naturalmente adquirida de forma espontânea pelos surdos, em contato com seus pares surdos, que também usam essa língua. Se a língua oral é assimilada de forma sistematizada, então os surdos têm o direito de ser ensinados na língua de sinais. Essa proposta bilíngue busca esse direito. (QUADROS, 1997, p. 27)

Apesar do IFSP Campus Cubatão disponibilizar uma proposta bilíngue, com inserção do intérprete de Libras e alguns conteúdos de determinada disciplina em vídeo Libras, além da Avaliação Visual, houve um longo caminho percorrido pelos surdos da instituição. Foram outras metodologias e propostas de ensino público que não contemplam uma experiência visual a esse alunado, fazendo com que eles cheguem ao nível de ensino médio sem o domínio do aprendizado de L2, segunda língua, como é o caso da língua portuguesa.

A surdez em si não é incapacitante. Prova disso é que surdos vêm conquistando seu lugar na sociedade, tanto no trabalho quanto no ambiente escolar. É uma questão de comunicação que, se resolvida ou melhorada, possibilita um desenvolvimento semelhante ao do aluno ouvinte.

Na busca dessa solução, a Lei 10.436/02, (Brasil, 2002) reconhece a Libras como meio legal de comunicação. Diz em seu parágrafo único que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades surdas do Brasil.

Com isso, a comunidade surda tem reconhecido que a Libras deve ser ensinada desde a infância como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), sendo que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Esta legislação é uma conquista importante para os deficientes auditivos, definindo, reconhecendo e apontando garantias de atendimento das necessidades especiais dessa fração da população. O Decreto 5.626/05 (Brasil, 2005) regulamenta a Lei 10.436/02, (Brasil, 2002) e o artigo 18 da Lei número 10.098/2000:

§ 2º Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende a interação com o mundo por meio das experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A legislação reconhece as necessidades especiais e garante empenho da rede federal de ensino quando, em seu capítulo IV, sobre o uso e da difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, indica:

Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

E este reconhecimento se completa quando a legislação aponta para os processos avaliativos, que devem considerar a estrutura linguística desses alunos:

[...]

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.

## Interesse e Necessidade

Apesar do reconhecimento social e da imposição da lei para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, no caso dos alunos surdos, em geral, o ensino se dá com um método voltado à maioria linguística de falantes orais auditivos, o que implica em uma defasagem na escolarização dos surdos já no ensino fundamental. Com isso, esses alunos chegam ao ensino médio sem um bom letramento da língua portuguesa e continuam enfrentando situações desfavoráveis.

O IFSP – Campus Cubatão-SP tem na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) cinco surdos. São quatro no primeiro ano e um no segundo ano. A inclusão de alunos surdos aconteceu em 2012, com a entrada de dois deles no EJA. Muitos embates aconteceram em sala de aula por desconhecimento dos professores sobre esse alunado, por falta de estrutura para recebê-los, ausência de adaptações de conteúdos escolares e sem a presença do profissional intérprete de Libras. Em 2013, foram contratadas duas intérpretes que trabalhavam por contrato de 20h, sendo que cada uma trabalhava dois dias e meio na instituição. Não foi uma solução plena, pois ainda havia a falta de um planejamento de aula que ofertasse aos surdos uma experiência visual

As aulas, dependendo da disciplina, ministradas totalmente na modalidade oral, não proporcionavam um ganho eficiente aos surdos, mesmo com o intérprete educacional em sala. O uso do imagético, ou seja, recursos visuais, poderia ser feito, pois algumas salas da instituição contam com projetor e, em outras, televisão ampla. O campo semiótico do aluno surdo, assim, era precário, deixava-o totalmente desconfortável, sem pertencer ao grupo de colegas nem ao processo de ensino e aprendizagem.

Um estado que pode influenciar os resultados das avaliações de todos os alunos, o que inclui os surdos, é o **motivacional** de cada um, ou seja, o interesse. O interesse se refere a causas internas ou externas do aprendiz ou ao tipo de meta, que podemos designar por motivação intrínseca ou motivação extrínseca. O interesse é um fator pessoal e funciona como elemento regulador, mobilizando a energia necessária, como diz Piaget (1987, p.38)

É por isto que, por exemplo, os escolares alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades

Visto com o olhar Piagetiano, o interesse está relacionado à motivação intrínseca, pois envolve escolhas do aluno. Visto sob um olhar Vygotskyano, o interesse, também envolvendo escolhas pessoais, não deve recair sobre objetos que estão além das suas possibilidades, ou seja, para além da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1993). Em ambos os casos, as escolhas pessoais são situações que favorecem construção e manutenção de uma autoimagem de competência

O interesse, este elemento promotor do esforço e direcionador das energias, está intimamente ligado ao valor que tal conhecimento ou atividade possa representar para o sucesso do indivíduo.

Os interesses estão necessariamente ligados a outras funções afetivas. Segundo Piaget (1987), aos interesses ou valores relativos estão ligados os sentimentos de autovalorização, que podem ser entendidos como sentimentos de superioridade e de inferioridade. (SILVA, 2004, p.20)

Nas diversas atividades humanas, as pessoas apresentam diferentes níveis de interesse que, aliás, também variam no tempo. O Interesse, do ponto de vista da psicologia educacional, pode ser relacionado a causas internas ou externas ou ao tipo de meta que orienta o comportamento do aprendiz, os quais podemos designar por Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca e Metas de Realização.

O interesse por alguma atividade está ligado ao potencial de sucesso percebido pelo indivíduo e necessariamente ligado a outras funções afetivas. Segundo Piaget (1987, p.39), o interesse está ligado a sentimentos de autovalorização e pode representar sentimentos de superioridade e de inferioridade.

A psicologia da educação também aponta as necessidades como elementos motivadores, criando teorias como a motivação para a competência e a autodeterminação, entre outras, capazes de justificar a motivação intrínseca. Essas necessidades psicológicas, determinantes da motivação intrínseca, foram descritas por Deci e Ryan (1996), Ryan e Deci (2000) (*apud* Guimarães, 2001, p.40), como necessidade de competência, necessidade de autonomia ou autodeterminação e necessidade de pertencer.

Os surdos se encontravam em situação desfavorável em sala de aula. Em comentários deles próprios, diziam que os ouvintes não eram tutelados como eles e lamentavam que sempre precisariam de uma intérprete em sala de aula para compreenderem conteúdos passados pelo professor, já que este não dominava a Libras, necessitando de um canal humano para isso, o Intérprete. A falta de autonomia, nesse caso, deve-se à barreira linguística e à necessidade de pertencer ao grupo. Tanto como colegas que conversam entre si quanto como fazer uma simples pergunta ao professor, haveria sempre o impedimento linguístico. Sabe-se que nem só da língua se faz o ato de comunicar. Através de pantomimas também se consegue tal feito, mas não é completamente compreendido como os atos da fala direta.

A necessidade de competência é a motivação, com destaque para as interações sociais. Na necessidade de autonomia ou autodeterminação, as pessoas acreditam que são responsáveis por seus atos e escolhas, e terminam por entender as mudanças e sucessos como méritos próprios, sentindo-se capazes de fixar metas, planejar ações, avaliar seus progressos e demonstrar acertos e dificuldades. Denomina-se essa pessoa como indivíduo origem – ele é a fonte das mudanças e seus motivos são internos, fazendo dele um indivíduo intrinsecamente motivado (Guimarães, 2001).

A psicologia da educação também nos diz que metas de realização são posturas do educando durante o processo educativo. A existência de interesse e suas variações de intensidade são também evidenciados nessas posturas e na orientação às metas de realização assumidas pelos alunos. Entre diversas metas propostas, duas estão bem estabelecidas: a Meta Performance e a Meta Aprender. Segundo Schutz (1994, *apud* Bzuneck, 2001, p.58), as metas estão entre os mais potentes motivadores do comportamento em geral.

Os alunos orientados pela Meta Aprender apresentam comportamentos e reações afetivas bem definidas. Para eles, os resultados positivos provêm do próprio esforço e consideram que o sucesso é uma melhora dos conhecimentos e habilidades. O êxito dá origem a orgulho e satisfação. Erros e fracassos são entendidos como elementos informativos presentes no processo de aprendizagem, Bzuneck (2001).

A Meta Performance dá maior valor ao resultado que à aprendizagem. Por isso, pode ser vista de forma negativa, uma vez que o aprendiz deseja bons resultados que comprovem sua inteligência, mas nem sempre os alcança. Neste caso, a preocupação é

não se mostrar incapaz e, quando ocorre alguma falha, o aluno considera que decorre da própria incapacidade, apresentando emoções negativas. Por outro lado, na ausência da Meta Aprender, a Meta Performance pode ser positiva, já que o desejo de uma boa performance pode favorecer o esforço e o uso de estratégias de aprendizagem, Pintrich e Schunk (1996). Por conta dessas duas possibilidades, a Meta Performance foi dividida em duas frentes – a Meta Performance-Aproximação e a Meta Performance-Evitação. A Meta Performance-Aproximação daria conta, por exemplo, da busca por parecer inteligente, enquanto a Meta Performance-Evitação se encarrega da tentativa de não aparecer como incapaz.

Em relação aos surdos inclusos no EJA, percebíamos o grande interesse deles em copiarem os conteúdos e até a entrega de atividades na modalidade escrita, não importando se compreenderam ou não, mas pelo simples fato de garantir a nota, como todos os outros alunos ouvintes. Os professores ficavam confusos porque havia grandes diferenças na escrita dos surdos nas atividades de sala de aula em grupo, ou atividades para serem feitas em casa, comparando-se com as escritas das provas presenciais. Nas atividades de grupo e de casa, a escrita estava no português padrão e nas provas presenciais era um português diferenciado, desconhecido pelos docentes, com uma outra estrutura linguística, sem conectivos (artigos, adjuntos, preposições), verbos no infinitivo, entre outras diferenças. Era a escrita do surdo. Enquanto os alunos ouvintes ajudavam os surdos nas atividades extras, deixando-os assim, que copiassem seus conteúdos, ato esse, não permitia assimilar o aprendizado. Já nas provas, os surdos a faziam com sua própria escrita.

Surdos não têm o costume de estudar em casa, pois, na maioria, são filhos de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Não haveria uma comunicação efetiva no lar ou vizinhança, para se passar os conteúdos de sala de aula, tirar dúvidas e ajudar a compreender o que estava escrito tanto no caderno, apostila digitalizadas, ou livro didático.

## **O procedimento metodológico**

Foi observado que os parâmetros usados para avaliar os alunos ouvintes não atingiam da mesma maneira os alunos surdos. O ouvinte, em dia de avaliação, recebia a prova escrita sem fotos ou qualquer referência a um texto não-verbal. Fazia a leitura silenciosa de forma autônoma e, a partir de suas inferências, começava a expor seus pensamentos na forma de escrita da língua portuguesa. Dos alunos surdos, três possuíam uma base do português, mas não dominavam todas as técnicas de letramento. Ao tentarem reconhecer os gêneros textuais, ficavam confusos, pois a Libras, língua natural deles, e a língua portuguesa não são semelhantes em alguns aspectos, como os conectivos: preposições, adjuntos, artigos. Além de não flexionarem o tempo verbal adequadamente, pois por processos cognitivos linguísticos, a Libras não flexiona o tempo do verbo, isso ocorre através dos advérbios de tempo, ou marcadores de tempo incorporados aos verbos na Libras que direcionam a ação do verbo para o tempo desejado no discurso do surdo. Fica difícil para eles entender um texto, linha a linha, na língua portuguesa. (QUADROS, 2008, p. 262)

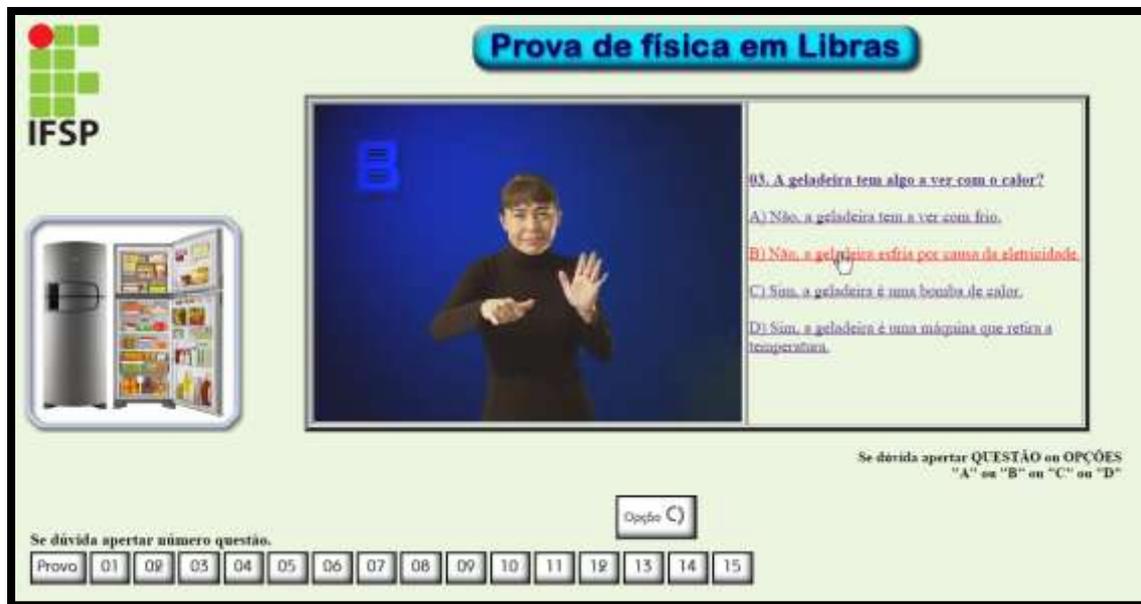
Se as provas escritas fossem adaptadas à estrutura da Libras, quebrar-se-ia esse estigma de o surdo não se sentir confortável em ler algo que ele “acha” que é, mas não tem certeza ou não confia no que lê. Tem que sempre ficar esperando a interpretação das mãos da intérprete de Libras após a leitura silenciosa da prova. Esse “achismo” gera desconforto, desmotiva e desconecta o surdo da rotina de um dia de prova. Veem os

ouvintes independentes com provas sobre a carteira e eles mesmos, os surdos, ficam à mercê de uma outra pessoa (intérprete) para compreensão dos conteúdos. Outro fator desfavorável na modalidade escrita, mesmo que na estrutura da Libras, é que nem todo surdo lê e compreende as glosas em português e encontra uma analogia na língua de sinais. O léxico da língua portuguesa é bem mais vasto que a língua de sinais. Novamente, o surdo se encontraria em situação de necessidade de um fator externo para compreensão, como um dicionário ou um intérprete para esclarecimento.

Já com o único aluno monolíngue, a sensação de desconforto era pior. Ele dava de ombros, apontava para o papel, expressava descontentamento, olhava para os lados, e via outros colegas surdos tentando ler e escrever. A incapacidade de ler o que estava no papel a sua frente deixava-o com vergonha perante os amigos surdos, os colegas ouvintes, e todos que estavam na sala.

Buscando entender que resultados uma avaliação diferenciada pode produzir nos alunos com deficiência auditiva, uma plataforma de avaliação foi pensada e construída com a linguagem HTML<sup>7</sup>, possibilitando independência e autonomia de resolução equivalentes ao aluno ouvinte, deixando-o ir e vir para entre as questões e entre as alternativas. Apresenta sempre um sinal imagético, relacionado ao que se era questionado, para uma fácil analogia com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Também há os sinais em Libras, convencionados durante uma explicação de conteúdo entre intérprete de Libras, professor e o próprio aluno surdo durante as aulas presenciais. Para este aluno, é a imagem o elemento principal de aquisição da informação. O mais importante é que além do texto escrito, a Avaliação Visual apresenta instruções, questões e alternativas na língua brasileira de sinais.

Figura 1 – Layout da plataforma para avaliação visual



Fonte: Versão 3 da prova de vídeo-Libras

O trabalho foi desenvolvido com um grupo de quatro alunos surdos, todos maiores de 18 anos e matriculados no primeiro ano do curso de Educação de Jovens e Adultos, durante o curso de Física básica. Um dos alunos só consegue, praticamente, comunicar-

<sup>7</sup> HyperText Markup Language – Linguagem utilizada para produção de páginas na WEB, que pode ser lida em praticamente todo tipo de computador.

se em Libras. Não foi alfabetizado no período regular de ensino fundamental e também por apresentar um déficit de aprendizagem de linguagem. Esse aluno monolíngue fez implante coclear em fases diferentes da infância e pré-adolescência, mas não usa a presilha externa para captação dos sons, que seriam repassados para os eletrodos implantados no canal da cóclea. Por isso, acaba sendo um surdo profundo como os demais colegas surdos de classe. Todos os alunos observados encontram-se no primeiro ano do EJA integrado à informática do IFSP (Instituto Federal de São Paulo – Campus Cubatão)

A coleta de dados da pesquisa se deu em diversos momentos, pontuais e amplos. Dois desses momentos pontuais foram em duas provas bimestrais, quando os alunos receberam as mesmas provas dos alunos ouvintes e foram apresentados à plataforma. Nela, a intérprete anuncia, através de vídeos, as questões, explica a pergunta e cada uma das alternativas. Depois disso, o aluno aponta sua resposta na folha de prova. Enquanto eles trabalhavam, eram observados pelos pesquisadores. Outros dois momentos pontuais foram os pós-provas.

Nas provas escritas, entrevistas foram feitas pela intérprete no pós-prova. Os alunos surdos foram questionados se a prova estava difícil, se os conteúdos estavam claros para eles e se havia algo que eles gostariam de expor. Todos diziam que o problema maior era compreender o que estava escrito em português e que a dificuldade é principalmente gerada porque surdos não tem o hábito de estudar em casa por falta de alguém que domine a Libras para esclarecimentos sobre os conteúdos das apostilas. Ficar olhando somente fotos nas apostilas não ajuda a contextualizar, eles ficavam nos “achismos” de sempre. Não confiavam no que liam em português e, por esse motivo, não faziam muito esforço para os momentos amplos que a educação exige de um aluno.

Os momentos amplos, aqui subentendidos, são aqueles em que o aluno desperta para o ato de estudar fora da sala de aula. Isso pode ocorrer em uma pesquisa na internet, na resolução de uma atividade extra solicitada pelo professor para ser feita no lar, em um resumo dos conteúdos da aula presencial, sempre com apoio da apostila. O aluno se veria como detentor do conhecimento, do processo de aprendizagem, no momento que se deparasse com o primeiro obstáculo, que poderia ser uma dúvida em um cálculo matemático, no conceito de uma palavra desconhecida ou ao pegar um dicionário para esclarecer de forma autônoma sua dúvida. Ao transpor este obstáculo, esse aluno vai assimilando e galgando degraus de maturação do conhecimento.

[...] a operação só pode surgir da **representação com significado**, ou seja, aquela que representa a ação, ou a experiência que se estruturou graças a essa ação. [...] É nesse sentido, que o mundo da natureza para Freire passa a ser mundo da cultura: a ação do homem operou esta transformação. Impõe-se, aqui, mais do que a tomada de consciência (Piaget), a conscientização (Freire), para que este mundo da cultura não seja arrebatado das mãos do sujeito cuja ação o produziu. [...] Aqui a aprendizagem no sentido estrito assumirá especial importância devido à interferência direta e maciça da escola no processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, uma aprendizagem enriquecida por aquisições mediatas por meio da indução; ao mesmo tempo, o processo de equilíbrio será enriquecido pela inferência, não mais transdutiva ou pré-conceptual, mas dedutiva. (BECKER, 2011, p. 16) (Grifo nosso).

Com o aluno surdo, esses momentos amplos não se finalizam na resolução da dúvida e dos questionamentos pelo simples fato da barreira linguística. A língua dos livros, das apostilas, dos dicionários, das questões matemáticas está em uma língua majoritariamente falada por uma maioria oral auditiva na língua portuguesa. Há poucos materiais em Libras de disciplinas específicas, como é o caso da disciplina de Física. Skliar (2010, p.22) cita que esses exemplos servem para demonstrar critérios quantitativos para uma política educacional, que se tornam necessariamente qualitativos e respondem a uma hierarquia e a uma assimetria de poderes:

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é, por si, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria (minoría) ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez.

Para a confecção das Avaliações Visuais em Libras, a intérprete de Libras entrou em contato com profissionais da Unicamp que forneceram um trabalho de mestrado de alunos de matemática da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), juntamente com intérpretes e surdos daquele Estado, com sinais convencionados para as disciplinas de Física, Mecânica e Cinemática. Foram horas de pesquisa e estudos de sinais específicos, utilizados em sala de aula para que os alunos surdos se apropriassem dos novos sinais durante as aulas de Física. Após os primeiros meses de aula, os alunos surdos foram adquirindo sinais em Libras, com atividades em sala de aula resolvidas naquele ambiente. A partir daquele momento, O trabalho foi sendo feito em tempo real, para assimilação dos conteúdos e dos sinais, melhorando o aproveitamento da hora/aula presencial. Apesar de pouco, foi o modo para poder o usar esse aproveitamento nas questões das avaliações visuais em vídeo-Libras. Os vídeos-Libras da Avaliação Visual eram analisados por um ex-aluno surdo do IFSP, fluente em Libras, em parceria com a intérprete de Libras, acostumado com a metodologia do professor e da disciplina de Física.

## **A análise dos dados**

Todo o material foi transcrito. A análise desses dados se constituiu como um estudo de caso, uma investigação através da observação inicial da intérprete de Libras, e depois pelo próprio professor da disciplina de Física, sobre um tema bastante específico e concreto, tomada em observações diretas no seu ambiente natural, Yin (2005), Stake (1999). Além das impressões dos alunos e dos pesquisadores, os resultados das avaliações foram comparados com os anteriores e com a média dos alunos ouvintes, tentando, à luz do nosso referencial teórico, encontrar alguma influência da Avaliação Visual.

O processo de aprendizagem dos alunos envolve uma ampla gama de fatores – internos, externos, sociais, estruturais e ambientais. A motivação é um desses fatores que precisam ser considerados para todos os aprendizes. Porém, quando tratamos da educação do aluno com surdez, esse fator ganha maior relevância. Esse aluno, por conta de sua condição especial, enfrenta dificuldades adicionais e, por conta disso, sua autoestima e percepção de competência podem sofrer sérios abalos.

De forma geral, nossa pergunta é: como a realização de uma Avaliação Visual pode impactar a motivação desses alunos?

Para a análise do material, procuramos encontrar nas falas dos alunos e nas observações dos pesquisadores, elementos motivadores e desmotivadores, que possivelmente influenciam o comportamento dos aprendizes.

Um primeiro resultado que podemos perceber é o resultado de provas. Na primeira prova bimestral – uma avaliação dissertativa para alunos ouvintes –, os alunos surdos não conseguiram expressar seu aprendizado, obtendo um resultado nulo. Nos bimestres seguintes, eles realizaram a Avaliação Visual e os números puderam expressar seu estado do aprendizado.

*Tabela 1 - Resultado das provas bimestrais de Física dos alunos surdos - 2014*

<b>Aluno</b>	<b>Bimestre 01</b>	<b>Bimestre 02</b>	<b>Bimestre 03</b>	<b>Bimestre 04</b>
01	0	4,5	4,0	-
02	0	3,5	3,4	-
03	0	4,0	1,4	-
04	0	4,5	4,7	-

Fonte: IFSP-Cubatão

Na *Tabela 1*, podemos apreciar a situação de forma diferente. No primeiro bimestre, os resultados foram muito ruins e não se pôde saber nada sobre o aprendizado dos alunos. Nos bimestres seguintes, os resultados não foram bons, mas são uma expressão palpável do que eles puderam fazer e, o mais importante, eles relatam que a avaliação estava fácil e que, se tivessem estudado mais, obteriam melhores resultados. A primeira não serviu para nada, mas as duas seguintes, além de informar o professor, informou também os alunos.

Detidos no estudo das transcrições, procuramos por elementos motivadores e desmotivadores e os agrupamos nas nossas categorias conceituais – Autovalorização, Necessidade de Competência, Necessidade de Autonomia, Necessidade de Pertencer, Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evituação. Estes elementos falam da experiência do aluno surdo com a avaliação tradicional e com a Avaliação Visual, além das próprias impressões dos pesquisadores.

De forma geral, não encontramos elementos desfavoráveis à Avaliação Visual, apenas observações para melhoria, que só poderiam vir dos usuários surdos. A datilologia<sup>8</sup> é apontada como recurso a ser evitado, uma vez que se aproxima da linguagem escrita e, por vezes, não tem significado para o aluno surdo.

### **Autovalorização**

Nos alunos surdos, a limitação auditiva impõe comportamento mais tenso durante as avaliações. Mas durante e depois da Avaliação Visual, eles se comportaram como alunos, somente alunos. A postura na sala de aula mudou, as expressões faciais mudaram para melhor e eles pareciam estar no controle da situação. Depois da avaliação, como acontece com praticamente todos os alunos que realizam um teste, eles também saíram conversando sobre a prova, discutindo as razões que levaram à escolha dessa ou daquela alternativa, tentando resgatar os conceitos e as explicações da sala de aula.

Esse efeito positivo aparece mais intensamente para o aluno monolíngue, que não se expressa em português. Como precisa de maior atenção da intérprete, ele já se habituou a ser o último e se sente totalmente desconfortável com as avaliações tradicionais. Com a Avaliação Visual, seu comportamento foi muito diferente. Pela primeira vez, ele se comportou como um igual. A Avaliação Visual o colocou em pé de igualdade com os demais alunos surdos, além de não provocar o desconforto de monopolizar a intérprete, prejudicando o atendimento aos outros. Esteve tranquilo e realizou sua avaliação com a mesma destreza dos outros alunos.

De forma geral, a Avaliação Visual apareceu como um elemento de respeito e consideração. Os alunos estavam recebendo algo preparado para eles, na linguagem natural deles, o que nos revelou algo incrível – dessa vez, eles entenderam que só havia uma alternativa certa.

---

<sup>8</sup> É o alfabeto manual usado para soletrar as palavras, letra por letra, no espaço neutro.

## **Por que não a prova escrita?**

Ao contrário da prova em LIBRAS, a avaliação escrita reafirma as diferenças, observado em fala de um dos alunos em Libras: “*OUVINTES PRECISAR NÃO INTÉRPRETE LIBRAS. OUVINTE SABER LER PAPEL PROVA. SURDO BURRO. ENTENDER NÃO PROVA ESCRITA*”. A prova escrita gera desconforto e constrange os alunos, pois percebem que o professor não entende o que escrevem. Eles escrevem como falam e pensam, em uma estrutura diferente que a dos ouvintes. A prova escrita fomenta a dependência, aumentando sempre a importância da intérprete, e reduz a autovalorização dos alunos, pois, de antemão, já sabem que não conseguirão realizar e nem entender o que se pede. Nesse grupo, um dos alunos começou a fugir das aulas e da escola em dias de prova, tamanho o desconforto experimentado por ele.

Agora, um episódio relatado desses momentos. O prédio do IFSP conta com dois andares, sendo que o EJA ocupa duas salas do segundo andar. Quando termina a aula, todos descem a rampa e, em dias de provas, os ouvintes discutem sobre uma ou outra questão da prova. Com os surdos parecia que o silêncio característico deles se acentuava com os rostos de decepção em não terem conseguido fazer a prova na modalidade escrita. Os que escreviam nem sempre conseguiam encontrar as palavras para expressar o que realmente diziam com as mãos em Libras, ficavam confusos. Procuravam e perguntavam à intérprete como escrever tal palavra, pois diziam querer agradar ao professor na hora de ele ler as respostas e, com isso, não os prejudicando na nota, por causa da escrita diferenciada.

A intérprete, apesar dos esforços, dizia que o professor aceitaria o modo como se expressassem em português, mas não os convencia, sendo que o tempo hábil de duas horas/aulas eram insuficientes para se responder nem metade da prova.

A prova escrita reforça o sentimento de inferioridade e a dependência – os alunos esperam sempre pela intérprete e se sentem menos capazes por sua dificuldade com o português. A prova serve sempre de comparação entre os alunos e eles percebem a diferença do próprio trabalho em relação aos ouvintes. O constrangimento é tanto que eles dizem que gostariam de ser como os alunos ouvintes – “*ELES (ouvintes) INTELIGENTES. PRECISAR NÃO INTÉRPRETE LIBRAS. PROVA FAZER SOZINHO. NÓS (desejo de ser) IGUAL OUVINTES*”.

A avaliação escrita não deve ser usada com os alunos surdos porque eles não conseguem entender e se expressar em português. Somente esta limitação já inviabiliza esse tipo de avaliação, até mesmo para efeitos de classificação, além de não oferecer qualquer elemento diagnóstico sobre o aprendizado.

Além disso, ela impõe tantos sentimentos negativos que a motivação intrínseca fica prejudicada, sendo possível que o comportamento em relação à avaliação se estenda aos dias de aula, uma vez que os surdos já sabem que não poderão obter sucesso nas avaliações futuras.

## **Necessidade de Competência**

De forma geral, os aprendizes se esforçam para controlar seu espaço e seu meio, para serem competentes. Os alunos surdos, também. As avaliações tradicionais não os favorecem, uma vez que estão expressas em uma língua que eles não dominam plenamente, o que, sem dúvida, reduz as possibilidades de sucesso.

Com a Avaliação Visual, eles entenderam as questões – entenderam o que se perguntava e o que se queria que eles fizessem. Não perderam partes da interpretação por

conta da maior ou menor agilidade desse ou daquele aluno e puderam apreciar todas as descrições. Por conta disso, a Avaliação Visual permitiu uma apreensão em primeira ordem, uma interpretação preparada anteriormente e que cada um poderia ver e rever, da mesma forma, quantas vezes fossem necessárias – assim como faz um aluno ouvinte ao ler e reler as questões.

A Avaliação Visual, realizada como prova de múltiplas escolhas, foi percebida como um elemento positivo. Ao integrar diversos elementos, como figuras, textos e interpretação em Libras, além de facilitar o entendimento do aluno, evitou também que sua dificuldade de expressão na língua escrita prejudicasse a qualidade das respostas que cada um poderia oferecer.

Eles relataram que as questões não eram difíceis, embora não soubessem as respostas. Conseguiram perceber que precisavam estudar mais e apontaram que a apostila não os ajuda.

Algo observado na primeira versão da Avaliação Visual foi que os surdos ficaram assustados, mas ao mesmo tempo alegres de ter que sair da avaliação escrita. Não tinham a autonomia de escolher o tempo que cada um levaria para responder às questões, pois a intérprete, com um notebook conectado a um projetor, de onde exibia as questões, tinha que esperar todos terminarem a mesma questão para passar para a próxima. Com isso, os mais rápidos para responder, acabavam influenciando os mais lentos, pressionando-os na escolha de uma alternativa como resposta. Isso foi um ponto negativo. Na segunda versão, esse problema ainda não havia sido solucionado. Mas um outro foi ajustado, a escolha aleatória do vídeo Libras das alternativas. Na primeira versão, caso um aluno quisesse rever uma alternativa, seria necessário chegar a ela passo a passo, não diretamente. Se um aluno surdo pedisse para voltar ao vídeo da alternativa “A” e a intérprete já estivesse no vídeo-Libras da alternativa “D”, o retrocesso teria que ser feito sequencialmente, indo para a alternativa “C”, depois para a “B” até chegar à “A”, o que gerava impaciência pelos surdos.

Tudo isso foi solucionado na terceira versão. Além disso, as provas da Avaliação Visual foram rodadas nos computadores do laboratório de informática do IFSP, não mais através de um projetor. Cada aluno sentou em lugares bem distantes um dos outros para que não se comunicassem durante a prova. Cada um, de forma autônoma, fez a prova em tempos estimados diferentes. Até o aluno monolíngue quis gravar a entrevista tanto antes de começar a prova quanto depois. Foi somente nessa terceira versão da Avaliação Visual que conseguimos uma entrevista em que ele realmente quisesse se manifestar. Disse em Libras: *“EU VER COMPUTADOR”* (apontou para a tela e para a Avaliação Visual), *“DEPOIS EU LÁPIS MARCAR RESPOSTA PROVA PAPEL. EU PENSAR PENSAR PENSAR SÓ, DEPOIS RESPOSTA MARCA PAPEL”*.

Os outros surdos disseram ser muito melhor a prova no laboratório de informática. Cada um fazendo a seu tempo, pois assim não teriam que esperar todos terminarem a mesma questão. Poderiam voltar quantas vezes quisessem aos vídeos-Libras da Avaliação, sem se preocuparem com o colega surdo ao lado, evitando a “cola”, o que acontece quando estão muito próximos na sala de aula normal.

E no final dessa prova notou-se o que fora relatado capítulo anterior, “Por que não a prova escrita?”, quando se descreve as conversas pós-prova. Naquele momento, os surdos se transformaram em alunos que ultrapassam as fronteiras da sala de aula presencial. Discutiam os conteúdos porque se lembravam das questões em sua língua natural e de conforto. As barreiras linguística e atitudinal foram ultrapassadas. Foi através da Avaliação Visual que descobrimos que esses alunos poderiam, sim, ser motivados, através de sua língua de expressão e compreensão de mundo, a Libras.

Deixaram de ser tutelados pela intérprete de sala de aula para se tornarem independentes na hora da prova. Estavam confiantes em seu próprio progresso pessoal.

### **Necessidade de Autonomia**

A autonomia dos alunos é um desejo de todos, não só deles. Acreditar que empreende por vontade própria e não por determinação de agente externo pode ser um grande promotor da motivação intrínseca.

Nesse caso, a Avaliação Visual foi ainda melhor. Os alunos não precisavam mais da intérprete para compreender as questões, e o aluno monolíngue sentiu a situação com maior intensidade. Além disso, a prova promoveu a independência quando ofereceu a tranquilidade de ir e vir, além dos elementos visuais, deixando os alunos mais seguros. Eles disseram que: “*PROVA LIBRAS SUAVE! MUITO MELHOR PROVA ASSIM LIBRAS*”. A avaliação visual operada pessoalmente aproxima ainda mais as condições do aluno surdo da dos alunos ouvintes, colocando sob controle de cada um o ritmo e o andamento da prova, em relação ao tempo disponível.

### **Necessidade de Pertencer**

Esses alunos surdos não enfrentam dificuldades de relacionamento no ambiente escolar, eles são um pequeno grupo bem aceito pelos colegas. Entretanto, isso não é suficiente. São alunos e querem conseguir resultados, no mínimo, semelhantes aos dos outros alunos, querem perceber que a instituição se importa com eles.

A Avaliação Visual atua também neste sentido, quando se apresenta ao aluno um produto preparado exclusivamente para ele, pensado para ele, transmitindo a ideia de que nos importamos com ele e que estamos trabalhando para que possa aproveitar o curso tanto quanto os alunos ouvintes. O resultado também é importante, o desejo de conseguir se expressar e ter notas semelhantes às notas dos alunos ouvintes. Integrando tudo isso pode reforçar a sensação de o surdo fazer parte do grupo e do lugar.

Pertencer a um grupo pressupõe algum grau de igualdade e cumplicidade, algo que não é favorecido por um elemento que reforça a inferioridade dos surdos em relação aos ouvintes. Ao se valorizar a escrita, os surdos se sentem desprestigiados, pois percebem que a Libras não tem o mesmo status que o português. Como se sentir parte se não se consegue fazer o que os outros fazem?

### **Metas Aprender, Performance-Aproximação e Performance-Evitância**

Os dados que obtivemos não nos forneceram elementos que evidenciassem alguma capacidade da Avaliação Visual em favorecer uma orientação dos alunos para a Meta Aprender ou para a Meta Performance-Aproximação. Embora seja evidente a preferência por este modelo de prova, nada sugere que o comportamento frente ao trabalho de aprender venha a sofrer alguma alteração no sentido dessas metas. No entanto, a Avaliação Visual pode reduzir ou desestimular um comportamento de evitação, já que essa forma de avaliação favorece entendimento, compreensão e expressão dos alunos surdos.

## **Reflexões gerais**

A Avaliação Visual altera profundamente o ambiente de avaliação para os alunos surdos. Ao proporcionar-lhes independência da intérprete, permite que cada um se concentre mais na construção de suas respostas. Quanto às dúvidas no decorrer da prova, este modelo também equipara o aluno surdo ao ouvinte: o professor pode avaliar se responde para todos ou apenas para quem tem a dúvida, evitando paradas e aportes desnecessários, que podem até atrapalhar o raciocínio ou o desempenho dos demais.

A Avaliação Visual, além de servir como instrumento de classificação, serve também como oportunidade de estudos para o aluno surdo. Ao combinar imagens com a interpretação dos textos, favorece a aquisição de significado para as palavras em português ou na datilologia.

## **Conclusões**

As conclusões expostas neste trabalho advêm de um caso específico, sendo que algumas delas podem não ser aplicáveis a outros grupos de alunos surdos. Outros grupos podem ser mais bem alfabetizados em português e enfrentar melhor uma avaliação escrita, comprometendo algumas de nossas afirmações.

No entanto, nosso estudo apresenta uma clara vantagem para o professor e para os alunos com surdez quando podem se valer de uma metodologia de Avaliação Visual. Neste caso, o processo de avaliação pode ser informativo e diagnóstico, além de classificatório.

Outra vantagem incontestável é que a Avaliação Visual, por ser apresentada na língua natural desses alunos, reduz os sentimentos negativos reforçados pela avaliação escrita. Entre outras vantagens, ela favorece a autonomia, a percepção de competência e a percepção de pertencer.

A Avaliação Visual diz claramente ao aluno que ele é parte importante do processo e que o produto foi feito e pensado para ele. Ser avaliado em um procedimento claro e compreensível, que permita ao aluno expressar seu entendimento, apesar de sua limitação com a língua escrita, pode ser um potente promotor da motivação, favorecendo todo o processo de ensino e aprendizagem.

Não fossem esses elementos suficientes para recomendar a utilização de metodologia visual para a avaliação dos alunos surdos, poderíamos nos fiar apenas nos melhores ideais de solidariedade e justiça, de oferecer a cada um não apenas a oportunidade, mas as condições de aproveitar estas oportunidades, respeitando as dificuldades e limitações de cada ser humano.

## Referências bibliográficas

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. 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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acessado em 23 de julho de 2014.

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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acessado em 23 de julho de 2014.

BZUNECK, J. A. (Orgs), José Aloyseo, Boruchovitch, Evely. **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes 2001.

CALDEIRA, A. M. S. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CHUEIRI, S. F. **Concepções sobre avaliação escolar**. Associação Brasileira de Avaliação Educacional - Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008

GUIMARÃES, S. BZUNECK, J. A. BORUCHOVITCH, E. (Orgs) **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

KANASHIRO TAVARES, E. H. **Bilinguismo: Português e Libras**. Práticas Pedagógicas no Ensino dos Alunos Surdos em Escola Regular Pública. Santos: Atualize Pós Graduação (Faculdades Integradas Espírita – Projeto Unibem), 2013. Apresentada como monografia de pós-graduação.

LIMA, D. M. C. de A. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p. : il.

LUCKESI, C C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Disponível Pátio On-line Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr.2000. <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**, 15ª impressão. Traduzido de Six Etudes de Psychologie, 1964, by editions Gonthier S. A, Genève. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1987.

PINTRICH, P.R., SCHUNK D. H. **Motivation in Education, Theory, Research and Application**. Englewoods Cliffs, N.J. Prentice Hall, inc 1996.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed. 1997

QUADROS, R. M. de. (Org.) **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011. v. 1. 1p.

SEDPcD. **Relatório mundial sobre a deficiência**/World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. p. 334

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças** (Org). Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010. (4. Ed. Atual. Ortogr.)

SILVA, E. L. da. **Aspectos motivacionais em operação nas aulas de Física do Ensino Médio, nas escolas estaduais de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, USP, 2004.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**, Tradução de Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005