



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular

Ana Paula Santana  
Maria Sylvia Cardoso Carneiro

**Como citar:** SANTANA, A. P; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. *In:* GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 55-77. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p55-77>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO SURDO NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR

Ana Paula Santana

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

*Posso dizer que escrever é mais difícil que ler para mim, pois ler é um processo de leitura e absorção, mas escrever é um processo de “bolar, construir”, e isso não foi muito incentivado quando eu era pequeno, portanto, não tenho facilidade nessa parte. Na hora que vou escrever... mentalmente, eu não penso em nada a não ser no que estou escrevendo. É como se eu recitasse com minha voz mental o que eu estou escrevendo na hora. [...] As notas na redação não eram altas, eram sempre ou abaixo da média ou raspando o suficiente para passar. As dificuldades que eu tinha era em relação a construir o texto, a ser coerente, organizado. Se as professoras avaliavam bem ou não, faziam isso no parâmetro de pessoas que ouviam e dialogavam bem, e não no parâmetro de uma pessoa que era excluída de conversas “inteligentes” por acharem-no “burro”, ou seja, não avaliavam de acordo com os limites “temporários” da pessoa não-ouvinte. (NA, surdo oralizado).*

## INTRODUÇÃO

A educação do aluno surdo é um assunto complexo e que envolve aspectos políticos, educacionais, linguísticos, culturais que, no contexto da escola, se expressam nas práticas pedagógicas em sala de aula e nos aspectos linguísticos dos alunos inseridos na escola regular. Se, de um lado, temos

uma formação de professores precária (MONTEIRO; MANZINI, 2008), de outro, temos uma variedade de condições linguísticas que apontam para a necessidade de diferentes estratégias de ensino/aprendizagem.

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um *aluno surdo*, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros. Contudo, essas diferenças são homogeneizadas sob o termo “aluno surdo”. Essa heterogeneidade nem sempre é entendida pelo professor, para quem, muitas vezes, esse aspecto é polarizado: ou o surdo é oralizado ou sabe Libras.

Fernandes (2007) acrescenta que a presença de surdos em salas regulares não é uma novidade imposta por instâncias superiores, visto que lá sempre estiveram, não correspondendo a um “modismo” ou à determinação de uma política atual. Porém, anteriormente, o oralismo legitimava o sucesso do surdo à sua habilidade de aprender a falar e realizar a leitura orofacial (ou labial). Nesse contexto, cabia ao professor somente um melhor posicionamento do aluno na sala de aula (geralmente nas primeiras carteiras) e o esforço para, sempre que possível, lhe falar de frente, de maneira clara e pausadamente.

Para a autora, construiu-se, assim, um mito de que todos os surdos poderiam acompanhar plenamente as aulas via leitura labial e interagir pela oralidade (que aprendiam no contraturno, com especialistas). Essa perspectiva educacional perdurou por muito tempo e suas implicações são ainda atuais: as dificuldades dos surdos em dominar os conteúdos acadêmicos.

Não se pode dizer que essas questões sejam do “passado”. O que encontramos ainda em muitas escolas, principalmente do interior do país e em regiões mais afastadas, é uma prática oralista e um pressuposto: *para o surdo escrever, ele tem que falar*. Esse mito criou um conflito com as novas políticas educacionais: da reprovação dos alunos surdos ou do não-reconhecimento das especificidades de seus processos de aprendizagem passou-se para uma aprovação generalizada. A aquisição de conteúdos ficou reduzida a cópias, e os surdos, ao invés de aprendizes, eram grandes copistas e, assim, concluíam sua escolarização. Não havia efetivamente

uma formação de professores que contemplates discussões sobre um currículo adaptado, prevendo avaliações adequadas aos processos de ensino-aprendizagem dos surdos. Sem formação, os professores, por mais bem-intencionados que estejam, não conseguem modificar suas práticas.

No contraturno, continuavam as tentativas de oralização, quer pelos fonoaudiólogos, quer pelos professores do atendimento educacional especializado, com a finalidade de apropriação da escrita. A oralidade parece ser, assim, assumida como pré-requisito para a escrita pelos profissionais de saúde e educação<sup>1</sup>.

A atual política do MEC traz as seguintes diretrizes para a educação de surdos:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. *O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais.* Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 17, grifo nosso).

O documento do MEC vai ao encontro da heterogeneidade lingüística: surdos que utilizam língua de sinais, surdos oralizados, surdos sem língua. Contudo, acrescenta-se que o foco da escola não deve ser a oralização. Nem mesmo na área da fonoaudiologia escolar essas práticas são adequadas ou indicadas. A escola é o local de aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos: a leitura, a escrita e outros conteúdos sistematizados. E não de atendimento clínico, como ocorreu durante muito tempo, principalmente nas escolas especializadas.

O que queremos ressaltar aqui é a desmistificação da relação direta que se tem estabelecido entre fala e escrita: *falar para escrever*. Esse pressuposto tem implicações para a aprendizagem e metodologias de avaliação, como veremos a seguir. Essa discussão inicial é importante para

---

<sup>1</sup> Ressaltamos aqui que não estamos nos colocando contra a aquisição da linguagem oral pelo surdo, em processo terapêutico fonoaudiológico, mas contra um pressuposto de que há uma relação direta entre escrita e oralidade.

embasar o objetivo deste trabalho: discutir a avaliação de aprendizagem do aluno surdo, no contexto do ensino regular.

### **MÚLTIPLOS LETRAMENTOS, ORALIDADE E LÍNGUA DE SINAIS: BASES TEÓRICAS PARA COMPREENDER A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELO SURDO**

A relação entre fala e escrita e, em um sentido mais amplo, entre letramento e oralidade já vem sendo discutida há bastante tempo. A fala e a escrita possuem uma relação de interdependência, um *continuum* entre gêneros discursivos: uns mais próximos da oralidade e outros mais próximos de uma variedade linguística estabelecida como padrão (KOCH, 2002; 2009; MARCUSCHI, 2001). Assim, a escrita não é uma mera transcrição da fala.

Pelo fato de a escrita não ser uma representação da fala, ambas não podem ser tratadas como modalidades dependentes. A noção de dependência faz com que se trabalhe com os seguintes mitos: “quem fala bem escreve bem”, “quem fala mal escreve mal”. O que temos é uma inter-relação entre essas modalidades de linguagem. Na surdez, veremos essa mesma relação entre língua de sinais/escrita/oralidade.

Na aquisição da escrita por ouvintes, a escrita e a fala estão diretamente relacionadas, pois a criança se apoia na oralidade para escrever. Contudo, para a sua apropriação, o aprendiz precisa se afastar da oralidade para que consiga dominar efetivamente a escrita (BERBERIAN, 2003). Nessa mesma direção, Lacerda (2001) aponta a oralidade como guia da aprendizagem da escrita e destaca a defesa de Vigotski de que

[...] a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque tende a representar os sons da fala, sendo nesse sentido secundária a linguagem oral. Lentamente, porém, desaparece a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa, e a escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem. (LACERDA, 2001, p. 65).

Na surdez, a língua de sinais é o simbolismo de primeira ordem necessário para a escrita. Nos casos de surdos oralizados, a fala ocupa esse lugar, mas, geralmente, essa fala do surdo constitui-se de *fragmentos* de

uma língua (palavras isoladas, enunciados cristalizados). Considera-se aqui a realidade brasileira, em que muitos surdos com perda severa/profunda que recebem atendimento fonoaudiológico tardio dificilmente conseguem ter acesso pleno a uma língua na modalidade oral apenas pela leitura labial e auditivamente (com as próteses auditivas). O implante coclear tem sido uma alternativa para um melhor desempenho auditivo, mas sua efetividade não pode ser tida como uma garantia para a compreensão da linguagem, somente para a detecção do som. Acrescente-se ainda que não basta *ouvir* para *falar*, caso contrário, não teríamos crianças ouvintes e sem alterações orgânicas com atraso de linguagem (SANTANA, 2011).

Fernandes (2003) tem defendido a aprendizagem da escrita para os surdos sem passar pela oralidade. Nas palavras da autora:

No que se refere ao fato específico da aprendizagem da escrita, ou seja, do domínio de um código escrito que reproduza uma língua oral-auditiva em seu funcionamento, ouvir, algumas vezes, até “atrapalha”: o que faz uma criança, nessa fase, perguntar se “beleza” se escreve com “s” ou com “z” [...]. Concluímos que este percurso é natural à criança de modo geral, surda ou ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som na fase de aprendizagem da escrita [...] a ausência do requisito “som” para o letramento das crianças surdas traz uma série de vantagens no aprendizado, a começar pelo prazer da descoberta do que é leitura, simplesmente desconhecendo o que seria ter de ultrapassar a barreira técnica de elaboração das construções sonoras das palavras [...] não é a consciência dos sons, em si mesmos, nem a forma como eles se combinam, os responsáveis pela aquisição da língua, mesmo para as crianças ouvintes. (FERNANDES, 2003, p. 47).

Sobre a relação entre a fala e a escrita, Brito (1992) afirma que, dada a função mediadora que desempenha nos processos de aquisição da escrita, é na linguagem de sinais que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita. Reconhece-se que há a intermediação da “fala”, no processo de aprendizagem da escrita. A “fala”, para o surdo, seria a língua de sinais, importante na interpretação de textos, na criação de expectativas e na (re)criação do discurso escrito.

Fernandes (2006) afirma que a alfabetização baseada na fala prejudica os surdos, tendo em vista que o primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo

da relação letra-som. As crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar. Nesse caso, o professor, geralmente, acomoda-se com o “produto” apresentado (cópia, cópia, cópia...) e segue em frente.

A autora apresenta um quadro sobre as implicações do processo de alfabetização para os alunos (FERNANDES, 2006, p. 07):

<b>Procedimentos adotados na alfabetização</b>	<b>Implicações para a aprendizagem de alunos Surdos</b>
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação se restringe a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre, já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas, a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras)	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens memorizadas mecanicamente, sem sentidos acústicos que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Veem-se os problemas de uma falta de adaptação curricular para a apropriação da escrita para o aluno surdo. Essa apropriação só é possível a partir do momento em que se considerem metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação específicas.

Há estudos, por exemplo, que já apresentam os processos da escrita que acontecem com o aluno surdo, na sua alfabetização mediada por Libras. Pereira e Rocco (2009,) ressaltam processos observados nas produções escritas de crianças surdas:

- 1) Uso das letras do próprio nome: o uso das letras do próprio nome caracteriza as primeiras tentativas de escrita também nos dados de crianças ouvintes.

- 2) Uso de fragmentos de palavras: o aluno escreve fragmentos da palavra pretendida e insere outras letras que não compõem a palavra. Por exemplo, para escrever “nós fomos visitar o museu OCA” a criança escreve “eso fom vie ums cõa”.
- 3) Uso de palavras que já sabe escrever: há uma repetição no texto de palavras que ela acredita que já “sabe” escrever, por exemplo “FIOJVAO” para “feijão”.
- 4) Escrita na ordem da Língua de Sinais (eu fui mamãe voar)
- 5) Organização das palavras, formando um texto: por exemplo, ao ser solicitada que escrevesse sobre o que gosta na escola, uma criança dispõe as ideias uma abaixo da outra, o que resulta no formato de um texto, ainda que, em algumas linhas, só apareça uma palavra.

Para as autoras, uma comparação com dados sobre aquisição da escrita por crianças ouvintes revela muita semelhança no início do processo de aquisição da escrita, embora os resultados sejam diferentes e decorram, sobretudo, do fato de as crianças surdas terem acesso à escrita pela visão. Além disso, por não contarem com a Língua Portuguesa na modalidade oral, o processo de aquisição da escrita apresenta diferenças em relação ao da criança ouvinte, tanto no ritmo como no percurso em direção à escrita convencional.

Vê-se que a apropriação da escrita pela criança surda passa não apenas pela organização textual, mas também pela memorização da forma da palavra escrita. Nesse caso, a base para o aprendizado é a relação entre Letramento e Língua de Sinais (FERNANDES, 2006; GUARINELLO 2007).

Letramento, segundo Soares (1998; 2003), é a condição de quem lê e escreve ou, em outras palavras, o estado ou condição de quem responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Enquanto a relação entre alfabetismo e escolarização é intrínseca, já que é na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita, o vínculo entre letramento e escolarização vai além da escola e envolve um caráter social.

No processo ensino/aprendizagem do surdo, devemos considerar o conceito de letramento e, mais especificamente, de Letramentos Múltiplos como ponto de partida. De acordo com Rojo (2010), esse conceito leva em conta a questão das multissemioses ou multimodalidades



das mídias digitais, a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade (o fato de que diferentes culturas locais vivem essa prática de maneira diferente).

Ou seja, a concepção de múltiplos letramentos vai ao encontro das especificidades da surdez: língua de sinais, cultura surda, práticas visuais, mídias digitais. Na escola, para que se possa realmente efetivar essa proposta, é importante que se considerem dois conceitos (ROJO, 2010):

- gêneros discursivos: enunciados relativamente estáveis, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003). Os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função. Os gêneros são inúmeros: telefonema, carta comercial, carta pessoal, notícia jornalística, reunião de condomínio, lista de compras, cardápio de restaurante, inquérito policial, piada, bate-papo por computador, aula virtual, resenha, bula de remédio, catálogo telefônico, folhetos, jornais, contas, letras de música, bíblia, dicionários, calendários, álbum de fotografias, mapas, manuais de instrução, receitas, agenda, planilhas, dentre outros.
- esferas de atividade e circulação de discursos. Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica, familiar, do trabalho, escolar, jornalística, publicitária, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou consumidores/receptores de discursos em gêneros variados, mídias diversas e culturas diferentes (ROJO, 2010).

Esses conceitos, na prática, nos levam às seguintes estratégias na escola:

1. Práticas de letramento mediadas pela aquisição da primeira língua, a língua de sinais. Caso o surdo seja oralizado, isso não modifica a necessidade das práticas de letramentos. Desde que a criança nasce em uma sociedade letrada, todos os significados dos letramentos e os portadores de textos devem fazer parte das interações da criança;
2. A leitura de vários gêneros discursivos deve ser ponto premente nas interações dos surdos. Os fatores que contribuem para a interpretação de um texto devem ser objeto de ensino/aprendizagem: a autoria, o gênero discursivo e sua veiculação, o título.

3. A produção escrita deve levar em conta a possibilidade do surdo de ser autor e produzir os diferentes gêneros discursivos. Para isso, deve-se considerar que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d) (GERALDI, 1996, p.137).
4. O texto escrito deve ser analisado levando-se em conta o surdo como um falante de segunda língua, que produz sentidos e, a partir de sua língua materna, tenta construir coerência com base em conhecimentos prévios e da atribuição de sentidos que pretende. As categorias da linguística textual (coesão<sup>2</sup>, coerência<sup>3</sup>, progressão tópica<sup>4</sup>, progressão referencial<sup>5</sup>) são importantes para a avaliação da escrita. No caso da surdez, deve-se entender o texto como produção de um falante de segunda língua; nesse caso, coerência e progressão tópica devem ser elementos-guias para as análises de coesão e progressão referencial.
5. As práticas de letramentos multissemióticos devem ampliar a noção de letramento para o campo da imagem, das outras semioses que não somente a escrita: cores, imagens, *design*, tudo o que está disponível na tela do computador e que ultrapassam o letramento tradicional (letra/livro) (ROJO, 2010). Assim, os textos com linguagem visual devem/podem acompanhar todo o processo de letramento do surdo, considerando que a construção de sentidos do texto também leva em conta os aspectos visuais de desenhos, gráficos, figuras.

---

<sup>2</sup> Coesão é fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos (KOCH, 2003).

<sup>3</sup> Coerência: modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos (KOCH, 2003).

<sup>4</sup> Progressão tópica: engloba a continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na continuidade referencial, já que se vincula a procedimentos linguísticos, a partir dos quais o produtor estabelece relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre os segmentos textuais - enunciados, partes de enunciados, parágrafos - por meio de diversas atividades de recorrência, tais como: repetição de itens lexicais, de tempos verbais, de conteúdos semânticos como é o caso das paráfrases (KOCH, 2003).

<sup>5</sup> Progressão referencial: diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada de referentes textuais. Ocorre na prática discursiva a partir da relação estabelecida entre linguagem, mundo e pensamento (KOCH, 2003).

6. Os aspectos socioculturais devem estar diretamente relacionados às práticas discursivas: a interpretação do mundo visualmente confere ao surdo especificidades linguísticas, cognitivas, sociais. Para citar apenas um exemplo, temos as piadas dos surdos de que a maioria dos ouvintes “não riem”. Ou seja, ao trabalhar com o gênero piada, deve-se vincular às práticas sociais dos surdos.

A partir dessas considerações, passemos à discussão sobre a avaliação da aprendizagem.

### **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

A avaliação da aprendizagem é um tema polêmico, comumente compreendido pelos profissionais da educação como um momento em si, isolado do processo de ensino-aprendizagem. A escola convive com diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, indo desde as mais tradicionais, cujo objetivo é verificar objetivamente os conteúdos aprendidos, traduzidos por notas ou conceitos padronizados, até aquelas com uma perspectiva mais crítica e reflexiva, com o objetivo central de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e impulsioná-lo cada vez mais.

A presença de alunos com deficiência na escola mobiliza ainda mais os professores, nas discussões sobre avaliação. É comum os professores acreditarem que a avaliação deve ser sempre diferenciada, adaptada ou até mesmo facilitada para os estudantes com deficiência. Ou seja, o foco acaba sendo a verificação da aprendizagem, sem, contudo, focalizar as estratégias que foram propostas para o aluno aprender. Para tal reflexão, faz-se necessário retomar o conceito e objetivos da avaliação da aprendizagem. Esteban (2010) define do seguinte modo a avaliação da aprendizagem:

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, *com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais*. Diretamente relacionada à dinâmica pedagógica, entrelaça-se a questões de poder, mantendo fortes vínculos com demandas sociais e com políticas públicas. Termo polissêmico, seu estudo, formulação e prática estão em permanente tensão, traz marcas dos diálogos que

estabelece com diferentes contextos, ideologias, culturas e perspectivas teóricas. (grifo nosso).

A autora destaca que as práticas avaliativas formais conservam a medida como elemento nuclear, embora algumas de suas versões já expressem reflexões sobre sua dimensão qualitativa. Tais práticas, ao priorizar aspectos quantitativos, dão pouca visibilidade às aprendizagens efetivas. Portanto, pouco contribuem para detectar o que foi de fato aprendido e o que se constitui como dificuldade a ser superada através de intervenções pedagógicas planejadas para tal.

Se o objetivo central da avaliação da aprendizagem é produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional, os aspectos quantitativos, tais como a nota, ficam num plano secundário. Retoma-se o papel do professor, o de ensinar, e a avaliação pode ser vista como um processo crítico e reflexivo, cuja função é impulsionar novas aprendizagens.

Pan e Lebre (2008), em sua pesquisa com dezenove profissionais da área de educação, constataram que os professores têm-se preocupado com uma avaliação diagnóstica para conhecer a deficiência e não para a ação pedagógica. A avaliação diagnóstica só tem utilidade, do ponto de vista pedagógico, se servir para indicar as intervenções necessárias e não para apontar dificuldades, problemas ou limitações.

As autoras relatam que há o “reinado da avaliação tradicional”. O que as autoras chamam de *reinado da avaliação tradicional* corresponde a uma avaliação padronizada em conteúdos e a preocupação com a recuperação da nota e não do conhecimento, o que retrata uma pedagogia ainda centrada na transmissão do conhecimento, na assimilação de conteúdos padronizados e em avaliações para medir o saber do aluno e o aferir notas, identificando, com isso, quem está apto ou não, dividindo os estudantes em fortes ou fracos. Uma das implicações dessa concepção é a atribuição de culpa do fracasso para o aluno. Os professores *falam* em avaliação e *pensam* em provas.

Conforme Martins e Giroto (2010b), para realizar a avaliação da aprendizagem dos surdos os professores poderão se pautar na utilização de alguns instrumentos já conhecidos pela comunidade escolar, tais

como: diários de classe, fichas descritivas, relatórios, pauta de observação, portfólio, análise da produção escolar dos alunos, análise de documentos, questionários semiestruturados, entrevistas, entre outros. Nesse processo, há que se considerar qual o sistema de comunicação que irá mediar a aprendizagem do surdo em sala de aula, se língua portuguesa (na modalidade oral e/ou escrita) ou língua de sinais.

Em outro trabalho, as autoras apresentam uma proposta de avaliação da leitura e escrita do surdo baseada na perspectiva sócio-histórica. Tal proposta pode orientar professores a desenvolverem estratégias e subsidiar as práticas de letramento da criança surdas em classes comuns e AEE. A avaliação refere-se aos aspectos do funcionamento social da escrita, organização do texto, produção de sentidos na escrita, gêneros textuais, aspectos formais. Com relação à leitura, relaciona-se à noção de contexto, função da leitura, aspectos que envolvem a construção de hipóteses para a leitura, ritmo e entonação, interdiscursividade (MARTINS; GIROTO, 2010a).

No contexto da surdez, são inúmeros os textos legais que discutem propostas de ensino da língua portuguesa (SALLES et al., 2004 a, b) e ainda a avaliação, sugerindo que as instituições de ensino desenvolvam mecanismos de avaliação nas duas línguas, e não apenas na língua escrita. O Decreto Federal 5626/200, no Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, assegura modalidades específicas de avaliação da aprendizagem de surdos, ao afirmar que as instituições de ensino devem:

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

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005).

Portanto, do ponto de vista legal, estão previstas estratégias de avaliação tanto em português escrito quanto em língua de sinais. No que concerne ao português escrito, é importante que se faça uma diferença entre avaliação dos conteúdos através da modalidade escrita da língua

portuguesa e a avaliação dos conhecimentos voltados para a própria língua portuguesa e a produção escrita.

### **AValiação PELO/DO PORTUGUÊS ESCRITO**

As características da escrita do surdo já têm sido apontadas por vários autores (FERNANDES, 2003). Para Guarinello (2007), os professores devem ter conhecimento das características da escrita dos surdos, a fim de que possam desenvolver estratégias de ensino e ter critérios diferenciados de avaliação. A autora cita as seguintes características: a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV, OVS e SVO<sup>6</sup>; as estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo, pessoa poderão estar inexistentes; há ausência de verbos de ligação ou auxiliares; há utilização aleatória ou inadequada de artigos, devido à sua inexistência em Libras; há utilização inadequada de elementos coesivos; há dificuldades na concordância verbal e nominal. Em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto, a autora refere como características próprias nos textos dos surdos a limitação ou inadequação lexical (pobreza de vocabulário), em decorrência das experiências limitadoras, quanto à língua portuguesa, a que os surdos foram submetidos em sala de aula e das poucas oportunidades de leitura no ambiente familiar, o que acaba por prejudicar a argumentação e a coerência do texto.

Assim, para a avaliação dos conteúdos através do português escrito, entendemos que o professor deve priorizar o conhecimento e não a forma da escrita. Não deve também resumir sua avaliação a provas. Além disso, as provas não necessitam ser dissertativas, podendo ser, por exemplo, de múltipla escolha. Os alunos podem ser avaliados através de apresentação de seminários, trabalhos escritos com gravuras, apresentações em *power point*, trabalhos em grupo, desenhos, produção textual, participação em sala de aula, pesquisas de campo, dentre outros. Essa multiplicidade de estratégias de avaliação devem ter pontuação diferenciada e compor a avaliação integrada do aluno.

Evidentemente, todas essas estratégias de avaliação devem ser compostas a partir de uma concepção de Letramentos Múltiplos. Deve-se

---

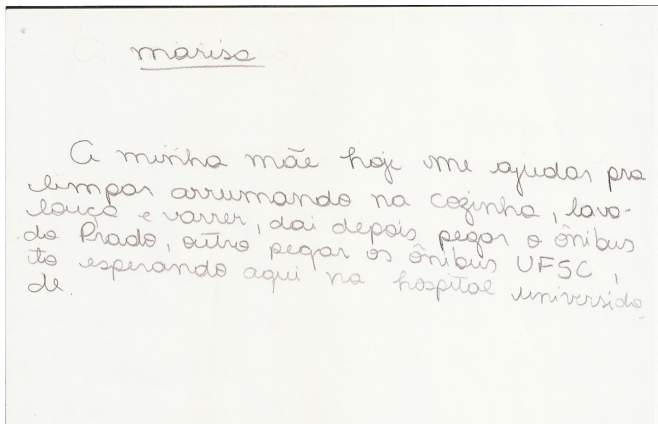
<sup>6</sup>O (objeto) S (sujeito), V (verbo).

trabalhar com textos que façam parte de práticas efetivas da escrita e de significações visuais, que vão além de letra/livro. Os materiais pedagógicos para esses alunos devem igualmente favorecer a interpretação dos conteúdos e podem ser construídos juntamente com os professores do AEE. Em acréscimo, o papel do intérprete é importante nesse processo, para que faça a mediação do ensino/aprendizagem entre o professor/aluno surdo.

Já na avaliação de conteúdos específicos da Língua Portuguesa, o professor deve valorizar mais a avaliação do gênero discursivo e do conteúdo do que uma análise puramente gramatical e ortográfica. É importante que se conceba o português escrito como segunda língua, mediada pela língua de sinais. Há, assim, especificidades do surdo *enquanto* falante de segunda língua. Cabe ao surdo adquirir uma modalidade escrita ortográfica com base em hipóteses visuais.

Para a análise textual, deve-se considerar o domínio dos múltiplos letramentos. A grande questão aqui é que nem todos os professores têm trabalhado com essa concepção em sala de aula. Acrescente-se a isso o fato de que muitos surdos também não são proficientes em língua de sinais nem em língua portuguesa oral. Vejamos abaixo as implicações dessa situação:

#### Texto 1



Esse texto foi produzido por DF, 21 anos, aluna do curso pré-vestibular com uma história de aprovação na escola regular sem, contudo, compreender os conteúdos escolares. Comunica-se pouco em língua portuguesa e em Libras. Quando lhe foi perguntado se ela sabia o que era um bilhete, ela respondeu oralmente: “A bilhete aquela pequenino papel?” Foi explicado e exemplificado o que significa bilhete e sugerido que ela fizesse essa produção para a mãe, em uma situação hipotética, mas já vivenciada por ela, dizendo que iria dormir na casa de uma amiga, porque iria para a festa. Ela começou com o nome da investigadora e não da mãe. Foi explicado novamente, e ela começou com o nome da mãe.

Podemos identificar a escrita de DF com as características da escrita do surdo já citadas anteriormente. Porém, afastando-se dessa discussão e fazendo uma análise pelo gênero e função social da escrita, vê-se que, apesar da escrita correta das palavras, de uma grafia exemplar, DF não tem compreensão desse gênero discursivo, nem domina a sua função. Ela tem dificuldade na estruturação do texto: nomear o destinatário, assinar o bilhete, inserir data, agradecimento ou saudação. Para ela, bilhete parece ser um texto de tamanho pequeno. Sua interpretação sobre o que deveria fazer foi realizada pela única palavra que ela pareceu entender do discurso da investigadora: “mãe”. Ressalte-se que foi feita explicação oralmente, por escrito, por língua de sinais, embora ela preferisse a oralidade, que também não domina. Ela é um dos casos em que o aluno surdo foi aprovado na escola, sem ter os conteúdos. Mais agravante ainda é o fato de que ela não domina efetivamente nenhuma língua.

DF faz uma descrição das suas atividades diárias. Para uma narrativa pessoal, o texto está coerente em sua forma e consegue passar o sentido pretendido. Contudo, esse tipo de texto não era o esperado. Podemos, nesse caso, entender que a avaliação indica a necessidade de um trabalho com gêneros discursivos e com sua prática efetiva, lembrando que ser autor é produzir sentidos nos diversos gêneros.

O texto a seguir é de um aluno surdo, com 9 anos. Ele utiliza sinais e quase não emite sons e não faz uso da oralidade, nem mesmo com interlocutores ouvintes, no contexto escolar. No contexto educacional, há a presença de instrutora (professora) surda, monitores e intérprete. Foi



pedido que o aluno escrevesse um bilhete para a mãe, cumprimentando-a pelo Dia das Mães (retirado de BROCHADO, 2003, p. 150).

MARINGÁ, 7 DE MAIO DE 2001

QUERIDA MAMÃE

MAMÃE, EU VONTADE COMPRAR PRESENTE  
VARIAS ROUPAS, SAPATOS, CALÇAS PARA TE DÁR

JUNTO COM O BRUNO.

FELIZ DIA DAS MÃES.

OBRIGADO CARINHO MIM.

beijos seu filho fel.

FEL parece dominar esse gênero discursivo, apresentando o cabeçalho com localidade e data, seguido do cumprimento ou vocativo, do corpo do texto e da despedida (BROCHADO, 2003). Além disso, domina a função social da escrita e consegue se colocar na posição de autoria. Vê-se também que não há erros de grafia e, embora apresente dificuldades com a coesão textual, o texto é coerente e apresenta progressão tópica. O autor consegue construir, junto com o leitor, no momento da interação (leitor/autor), o sentido pretendido. Essa criança possui língua de sinais e participa de rotinas efetivas com essa língua.

Para a avaliação da escrita dos surdos, é imprescindível que se parta de uma noção de texto como dialógica e interacional (KOCH, 2002). Os sujeitos são atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito e não é algo que preexista a essa interação (KOCH, 2007).

A autoria do aluno surdo é, assim, legitimada pelo *leitor/professor* que, enquanto construtor de sentido, realiza estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH; ELIAS, 2007). Ou seja, trabalha efetivamente na construção conjunta do sentido do texto. O professor deve considerar que a interpretação do texto do aluno também é um trabalho conjunto do qual ele é um sujeito ativo, não apenas porque o

texto do aluno surdo precisa ser “decifrado”, mas porque ele é um *leitor* e, como tal, atribui sentido ao que lê.

Esses dois dados apresentam-se como exemplos para que se possa ultrapassar a noção de texto como gramática, como decodificação/codificação, onde o sentido está no próprio texto. Avaliar a partir desses aspectos implica modificar a concepção de linguagem enquanto código e levar em conta uma concepção enquanto efeito de sentidos entre os interlocutores. O texto é resultado da constituição do sujeito enquanto *leitor/autor*.

Acrescente-se ainda o fato de que não dominar a escrita não é *privilégio* dos surdos, observando-se aqui que, segundo Ribeiro (2004), os dados do INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), com pesquisa realizada com dois mil brasileiros de todas as regiões do Brasil, com idades entre 15 e 24 anos, os quais indicam que, além dos 9% de analfabetos, somente 26% da população brasileira é capaz de ler textos e de relacionar informações desses textos e fazer inferências. Ou seja, a maioria da população brasileira está longe de conseguir fazer uso significativo de leitura e de escrita. Além disso, temos um índice grande de alunos com dificuldades de leitura e escrita que não são surdos nem deficientes.

Com base nessas questões, fazer a análise do letramento do surdo tendo em vista um sujeito *idealizado* e *ouvinte* é, no mínimo, um contrassenso.

### **AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA LIBRAS**

A avaliação em Libras é uma possibilidade para os surdos, segundo os documentos oficiais. Infelizmente, ainda há poucas discussões sobre esse tema relacionado à escola regular. Não obstante, tomando a perspectiva de Quadros, Stumpf e Oliveira (2010), sobre sua experiência no contexto universitário, podemos fazer uma analogia para a educação básica. Os parágrafos abaixo se referem a um relato de experiência das autoras, no Curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para a avaliação em Libras, há duas possibilidades: a) provas orais na língua de sinais gravadas em vídeo; b) tradução do texto em língua de

sinais por tradutores de língua de sinais para o português. Nesse caso, a leitura do texto original do aluno pelo próprio professor é importante. Nessa leitura, o professor precisa se despir da preocupação com a forma e buscar compreender os conceitos expostos pelo aluno. Ele também pode ter contato direto com o aluno, para esclarecer algumas expressões usadas no texto que não foram compreendidas e, nesse momento, se certificar do êxito do aluno, ao lidar com os conceitos trabalhados. Para isso, o professor poderá solicitar que o intérprete de língua de sinais faça a intermediação dos esclarecimentos entre o professor e o aluno.

Sobre o processo de tradução das provas para Libras, as autoras ressaltam que não é uma tarefa simples. A tradução das provas para Libras envolve uma equipe de tradutores de português escrito para Libras. Normalmente, os tradutores são surdos bilíngues que se especializam/ram na área de tradução. Inicialmente, essa equipe era chamada de equipe de filmagem, uma vez que a tradução é filmada na Libras. No entanto, o processo de tradução do português escrito para a Libras exige uma metodologia específica, que foi sendo desenvolvida com a inserção da interpretação e tradução no contexto dos Estudos da Tradução. A metodologia inclui, basicamente, a reunião dos tradutores para discutir terminologia em português e em Libras, a pesquisa terminológica e conceitual, a busca de esclarecimento com os autores, as escolhas lexicais, as decisões dos tradutores, a elaboração de intertextos que são projetados no *teleprompt* e a realização da filmagem. Os textos das provas sempre estão disponíveis em Libras, contando com uma tradução qualificada e planejada. As provas sempre devem ser entregues aos tradutores com antecedência, para que a tradução seja realizada seguindo essa metodologia. Isso implica reorganização das etapas de elaboração das provas.

Sobre as avaliações das disciplinas, os professores foram sensibilizados para adequar suas avaliações ao processo de tradução e, no caso do curso a distância, adequar as provas ao formato de questões objetivas. Primeiramente, os estudantes recebiam as duas versões completas de prova, uma em língua portuguesa escrita e outra em língua de sinais, gravada em DVD e exibida no telão. Aos poucos, alguns trechos dos textos em língua portuguesa foram suprimidos, estimulando os estudantes a responder, baseados nas informações recebidas em Libras. Tal decisão aumentou ainda

mais a responsabilidade com a qualidade da tradução (realizada por tradutores surdos), assim como a edição e a inserção de elementos de referência. Por exemplo, foram inseridas numerações das questões e dos subitens no vídeo e legendas, quando ocorrem soletrações de nomes, datas ou, até mesmo, termos técnicos. Foram adotadas diferentes estratégias de tradução: tradução feita por uma única tradutora para todas as provas, tradução feita pelo(a) professor(a) da disciplina e, finalmente, tradução feita por diferentes tradutores da equipe, preferencialmente os(as) mesmos(as) que tenham atuado na disciplina como monitores ou tradutores de outros materiais.

No caso do curso presencial, a tradução realizada pelo(a) próprio(a) professor(a) da disciplina tem-se mostrado mais eficaz; no curso a distância, o tradutor tem sido a melhor opção, por manter um padrão mais adequado a todos os polos em que o curso é oferecido. Além dessas ações, tem-se experimentado uma versão da prova em escrita de sinais, em substituição à versão em língua portuguesa escrita, dando oportunidade ao estudante de retomar um trecho que não tenha ficado claro à primeira vista, de maneira independente, sem ter que aguardar a rerepresentação da prova em vídeo para consulta.

As autoras concluem que a avaliação em língua de sinais deve funcionar como procedimento de investigação de que o professor se vale para acompanhar o processo de aprendizagem com a finalidade de, durante o processo, não apenas no final dele, saber se as estratégias utilizadas estão surtindo o efeito esperado, observar as dificuldades que os estudantes apresentam e direcionar suas intervenções, de modo a dar respostas eficientes às questões que surgem.

A partir do relato dessa experiência, vê-se que não é simples a avaliação em Libras. É necessário que se tenha uma equipe competente, composta dos professores, intérpretes, orientação pedagógica para a metodologia de ensino. Na educação básica, poderíamos pensar nas mesmas propostas aqui relatadas. Contudo, há grandes diferenças entre um contexto universitário do curso de Letras/Libras com a educação básica, quer dizer, entre um curso universitário com uma metodologia específica adaptada para os surdos, com professores, na sua grande maioria, doutores proficientes em Libras e intérpretes bem formados, com a educação básica, onde quase não encontramos intérpretes para serem contratados nas

regiões afastadas das capitais. Guarinello et al. (2008) também salientam os problemas de formação de tradutor/intérprete, que ainda são muitos.

A escrita da língua de sinais não pode, além disso, ser considerada uma realidade para as crianças da educação básica. Não há ainda portadores de textos suficientes no mercado editorial nem, tampouco, aulas específicas para que essa escrita seja ensinada aos alunos. Se a grande maioria dos professores não domina a língua de sinais, tomar a escrita de sinais como uma outra possibilidade é, no contexto brasileiro atual, uma utopia.

Essas são, entre outras, razões pelas quais a comunidade surda vem exigindo do governo a escola bilíngue, na qual a metodologia escolar já seria própria a essa finalidade, como vem ocorrendo nos cursos de Letras/ Libras. A carta enviada pelos surdos ao Ministro Mercadante é apenas mais uma tentativa dos surdos para legitimar esse processo:

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, *mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos*. Rogamos-lhe, senhor ministro, que garanta as escolas bilíngues, com instrução em libras e em português escrito, nas diretrizes educacionais do MEC e que reforce a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares. (CARTA ABERTA..., 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos elementos aqui explicitados, pode-se concluir que, para que se possa efetivamente avaliar o aluno surdo em sala de aula, é necessário aproximar-se de uma concepção de linguagem enquanto prática social e ainda das singularidades dos sujeitos. Isso implica uma concepção de texto enquanto *interação*, lugar em que o sentido não está lá, mas é construído. É necessário também conhecer as relações entre as modalidades da linguagem – escrita, oral e de sinais –, utilizar a concepção de múltiplos letramentos, entender a relação dinâmica que há entre linguagem/aprendizagem/práticas sociais.

A avaliação em língua de sinais é uma possibilidade de prática discursiva efetiva para os surdos, todavia, não é algo simples ou que se possa

fazer sem uma análise detalhada dos mecanismos próprios de tradução, com uma equipe que possa ser responsável por essa dinâmica.

Ao longo do presente texto, foram apresentadas diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para surdos. Considerando que a avaliação é igualmente um momento de aprendizagem, e não apenas de medida do conhecimento adquirido, é fundamental que os professores empreguem diferentes metodologias de avaliação. Só assim será possível avaliar se o aluno surdo se apropriou do conteúdo trabalhado e, com base nos resultados, tomar decisões pedagógicas: aprovar ou reprovar, definir qual a estratégia mais adequada para o processo de aprendizagem daquele aluno, definir conteúdos que precisam ser mais bem trabalhados.

A fim de que tais práticas pedagógicas se efetivem com êxito, é imprescindível a disponibilidade de uma equipe multiprofissional que atue em parceria com os professores: intérpretes/tradutores, fonoaudiólogos especialistas em educação, pedagogos com habilitação em educação especial. Uma equipe que trabalhe com a aquisição de conteúdos, preocupando-se ainda com a aquisição da língua de sinais pelo surdo, pois, sem uma língua internalizada, o surdo, como qualquer aprendiz, não conseguirá se apropriar dos conteúdos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERBERIAN, A.P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: \_\_\_\_\_.; MASSI, G.; GUARINELLO, A. C. (Org.). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. V. 1. p. 11-38.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. 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)>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2011.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 06 jun. 2012.
- BRITO, L. F. A intermediação da fala na escrita pelo surdo. *Abralin*, v. 13, p. 117-123, 1992.
- BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2003.
- CARTA ABERTA ao Ministro da Educação, elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e lingüística. 08 jun. 2012. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1123976952/name/CARTA+ABERTA+DOS+DOCTORES+SURDOS+AO+MINISTRO+MERCADANTE.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba: PDE/SEED, 2007.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- \_\_\_\_\_. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, n.1, p. 63-74, 2008.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LACERDA, C.B.F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. Surdez, linguagem e educação inclusiva. In: *Módulo 12: deficiência auditiva em educação especial*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta: Centro Paulista de Rádio e TVs Educativas, 2010b. p. 1-36. (Material didático utilizado no curso de Formação para o concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Educação Básica I, PEB II, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria do Estado de São Paulo).

- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Proposta de avaliação da leitura e da escrita para alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, 10., 2010, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2010a.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, p.35-52, jan./abr. 2008.
- PAN, M. A. G. S.; LEBRE, A. R. *Adaptação curricular do processo avaliativo de alunos com necessidades educacionais especiais – área intelectual, inclusos no ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1392-8.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2012.
- PEREIRA, C. M. C.; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas: início do processo. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 138-149, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/4788/4057>>. Acesso em: 08 jun. 2012.
- QUADROS, R. M.; STUMPFT, M. R.; OLIVEIRA, J. S. A avaliação de surdos na universidade. In: HEINING, O. L. O. M.; FRONZA, C. A. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco: a interlocução continua!* Blumenau: EDFURB, 2011. V. 1. p. 191-210.
- RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2012.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2011.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.