v7.n8.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EM UM ESTUDO QUALITATIVO

LEARNING ASSESSMENT OF DEAF STUDENTS IN INCLUSIVE BASIC EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES FROM A QUALITATIVE STUDY

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES SORDOS EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS EN UN ESTUDIO CUALITATIVO

Jussara Aparecida Jombra[1], Karine Durek[2], Talize Foppa[1], Joel Haroldo Baade[1]

e788901
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i8.8901

PUBLICADO: 08/2026

RESUMO

A avaliação da aprendizagem de estudantes surdos em contextos inclusivos constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação bilíngue, considerando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Este estudo teve como objetivo analisar as problemáticas relacionadas às dimensões linguísticas, psicossociais, socioculturais e metodológicas envolvidas no processo avaliativo de estudantes surdos incluídos no ensino regular do município de Caçador-SC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de delineamento transversal, realizada com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seis estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), matriculados em escolas públicas municipais. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram fragilidades nas práticas avaliativas, relacionadas à limitada proficiência docente em Libras, à escassez de estratégias compatíveis com a educação bilíngue e à predominância de concepções tradicionais de avaliação. Em contrapartida, o vínculo afetivo entre professores e estudantes mostrou-se um fator favorável ao processo educativo. Como produto educacional, foi elaborado um portfólio com estratégias de avaliação formativa e orientações pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento de práticas avaliativas inclusivas e para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Estudantes surdos. Educação bilíngue de surdos. Educação inclusiva. Libras.

ABSTRACT

Assessing the learning of deaf students in inclusive educational settings remains one of the main challenges to the implementation of bilingual education, given the linguistic and cultural specificities of the Deaf community. This study aimed to analyze the linguistic, psychosocial, sociocultural, and methodological issues involved in the assessment process of deaf students enrolled in mainstream schools in the municipality of Caçador, Santa Catarina, Brazil. A qualitative, cross-sectional study was conducted with five teachers from the early years of elementary education and six deaf students who use Brazilian Sign Language (Libras), all enrolled in public schools. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis.

[1] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.
[2] Universidade de São Paulo – Bauru.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

The findings revealed weaknesses in assessment practices associated with teachers' limited proficiency in Libras, the lack of assessment strategies aligned with bilingual education, and the predominance of traditional assessment approaches. Conversely, the affective relationship established between teachers and students emerged as a positive factor supporting the educational process. As an educational product, a portfolio containing formative assessment strategies and pedagogical guidelines was developed to strengthen inclusive assessment practices and support teacher education.

KEYWORDS: *Learning assessment. Deaf students. Bilingual education for the Deaf. Inclusive education. Brazilian Sign Language (Libras).*

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje de estudiantes sordos en contextos inclusivos constituye uno de los principales desafíos para la efectivización de la educación bilingüe, considerando las especificidades lingüísticas y culturales de la comunidad sorda. Este estudio tuvo como objetivo analizar las problemáticas relacionadas con las dimensiones lingüísticas, psicosociales, socioculturales y metodológicas involucradas en el proceso evaluativo de estudiantes sordos incluidos en la enseñanza regular del municipio de Caçador-SC. Se trata de una investigación cualitativa, de diseño transversal, realizada con cinco profesoras de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental y seis estudiantes sordos usuarios de la Lengua Brasileña de Señas (Libras), matriculados en escuelas públicas municipales. Los datos fueron producidos por medio de entrevistas semiestructuradas y sometidos al análisis de contenido. Los resultados evidenciaron fragilidades en las prácticas evaluativas, relacionadas con la limitada competencia docente en Libras, la escasez de estrategias compatibles con la educación bilingüe y el predominio de concepciones tradicionales de evaluación. En contrapartida, el vínculo afectivo entre profesores y estudiantes se mostró un factor favorable al proceso educativo. Como producto educativo, se elaboró un portafolio con estrategias de evaluación formativa y orientaciones pedagógicas, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas evaluativas inclusivas y a la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación del aprendizaje. Estudiantes sordos. Educación bilingüe de sordos. Educación inclusiva. Libras.*

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação das pessoas com deficiência constitui uma das mais importantes conquistas das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. No caso da população surda, esse direito foi fortalecido por marcos legais que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e asseguram a educação bilíngue como modalidade capaz de atender às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Entretanto, embora os avanços legislativos tenham ampliado o acesso desses estudantes às escolas regulares, a efetivação de práticas pedagógicas e avaliativas compatíveis com os princípios da educação bilíngue ainda representa um desafio para os sistemas de ensino.

A avaliação da aprendizagem ocupa posição central nesse contexto, uma vez que constitui importante instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

para o planejamento pedagógico. Contudo, quando fundamentada exclusivamente em padrões linguísticos e culturais da maioria ouvinte, pode tornar-se uma barreira ao invés de um recurso de promoção da aprendizagem. Em muitos contextos escolares, os instrumentos avaliativos permanecem fortemente apoiados na Língua Portuguesa escrita, nem sempre considerando que a Libras constitui a primeira língua da maioria dos estudantes surdos.

Estudos recentes indicam que, apesar do crescimento das pesquisas relacionadas à educação bilíngue de surdos, à inclusão escolar e à formação docente, ainda são reduzidas as investigações que analisam especificamente os processos de avaliação da aprendizagem de estudantes surdos nos anos iniciais da Educação Básica a partir das perspectivas articuladas de professores e estudantes. Essa lacuna limita a compreensão das dificuldades, potencialidades e estratégias presentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às dimensões linguísticas, psicossociais, socioculturais e metodológicas envolvidas na avaliação.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como professoras e estudantes surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem e vivenciam os processos de avaliação da aprendizagem em escolas inclusivas?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as problemáticas relacionadas às dimensões linguísticas, psicossociais, socioculturais e metodológicas envolvidas no processo avaliativo de estudantes surdos incluídos no ensino regular do município de Caçador, Santa Catarina. Especificamente, pretende-se identificar as concepções dos participantes acerca da avaliação da aprendizagem, analisar as estratégias avaliativas desenvolvidas no contexto escolar e discutir desafios e possibilidades para a construção de práticas alinhadas aos pressupostos da educação bilíngue.

A relevância deste estudo reside na articulação entre os campos da avaliação educacional, da educação bilíngue para surdos e da educação inclusiva. Ao aproximar as perspectivas de professoras e estudantes, a pesquisa contribui para a ampliação do conhecimento sobre os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas inclusivas e oferece subsídios para a formação de professores e para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem dos estudantes surdos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Educação bilíngue e escolarização de estudantes surdos

A compreensão contemporânea da surdez ultrapassa perspectivas estritamente clínicas ou médico-reabilitadoras e passa a reconhecer a pessoa surda como integrante de uma

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

comunidade linguística e cultural específica. Sob essa perspectiva socioantropológica, a surdez não é compreendida apenas como ausência ou limitação auditiva, mas como uma condição que produz formas particulares de interação social, comunicação e constituição identitária (Skliar, 1998).

Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel central no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. De acordo com Quadros (2009), a Libras constitui a primeira língua da comunidade surda brasileira, enquanto a Língua Portuguesa é aprendida, predominantemente, na modalidade escrita, como segunda língua. Tal compreensão fundamenta a proposta da educação bilíngue para surdos, que reconhece a necessidade de garantir acesso à instrução, à interação e à construção do conhecimento por meio da língua de sinais.

Quadros e Karnopp (2004) destacam que a Libras possui estrutura gramatical própria e deve ser reconhecida como língua plena, capaz de atender a todas as funções comunicativas e educacionais necessárias ao desenvolvimento dos estudantes. Assim, a utilização da Libras no ambiente escolar não constitui apenas um recurso de acessibilidade, mas um elemento indispensável para a promoção da aprendizagem e da participação dos sujeitos surdos.

Entretanto, a simples presença de estudantes surdos em classes comuns não garante a efetivação de práticas educacionais compatíveis com os pressupostos da educação bilíngue. Lodi (2013) argumenta que a inclusão escolar precisa considerar as especificidades linguísticas desses estudantes, assegurando condições para que a Libras ocupe posição legítima nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Fernandes (2006) ressalta que a educação bilíngue deve promover experiências educacionais que valorizem tanto a língua de sinais quanto o acesso à Língua Portuguesa escrita, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerando tais pressupostos, torna-se necessário refletir sobre o modo como os processos de avaliação da aprendizagem são organizados nas escolas inclusivas, especialmente quando envolvem estudantes cuja experiência linguística difere daquela predominante no ambiente escolar.

1.2. Avaliação da aprendizagem: perspectivas formativas

A avaliação da aprendizagem constitui uma das atividades mais relevantes do trabalho pedagógico, uma vez que fornece informações sobre o desenvolvimento dos estudantes e subsidia a tomada de decisões pelos professores. Entretanto, diferentes concepções de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

avaliação coexistem no cenário educacional, produzindo práticas distintas quanto a seus objetivos e resultados.

Historicamente, a avaliação esteve associada a processos de classificação, seleção e verificação do rendimento escolar. Nessa perspectiva, a preocupação centra-se na mensuração dos resultados obtidos pelos estudantes, frequentemente por meio de provas e testes padronizados. Em contraposição a esse modelo, diversos autores têm defendido uma concepção formativa da avaliação, compreendida como processo contínuo de acompanhamento e mediação da aprendizagem.

Para Hoffmann (1998), avaliar significa acompanhar o processo de construção do conhecimento, identificando possibilidades e dificuldades que orientem intervenções pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento do estudante. A autora compreende a avaliação como prática investigativa e mediadora, voltada à promoção da aprendizagem e não apenas à atribuição de notas ou conceitos.

Nessa mesma direção, Luckesi (2011) defende que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, assumindo caráter diagnóstico e inclusivo. Segundo o autor, avaliar implica acolher a realidade do estudante e utilizar as informações obtidas para qualificar as ações educativas. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um mecanismo punitivo ou classificatório para tornar-se instrumento de transformação pedagógica.

Torre (2004) acrescenta que o erro deve ser compreendido como elemento constitutivo do processo educativo. Em sua perspectiva, os equívocos cometidos pelos estudantes não representam fracassos a serem punidos, mas oportunidades para compreensão das dificuldades encontradas durante a aprendizagem. Assim, a avaliação formativa valoriza processos de reflexão, reorientação e reconstrução do conhecimento.

Essas contribuições evidenciam que a avaliação formativa pressupõe participação ativa dos estudantes, acompanhamento contínuo, diversificação de instrumentos e utilização pedagógica dos resultados obtidos. Tais princípios tornam-se especialmente relevantes quando considerados os desafios presentes na avaliação de estudantes surdos em contextos inclusivos.

1.3. Avaliação da aprendizagem de estudantes surdos em contextos inclusivos

Os processos de avaliação da aprendizagem de estudantes surdos apresentam especificidades que não podem ser desconsideradas pelas instituições educacionais. A principal delas refere-se à dimensão linguística, uma vez que grande parte dos instrumentos avaliativos

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

utilizados nas escolas está fundamentada na Língua Portuguesa escrita, segunda língua para muitos estudantes surdos.

Oliveira, Silva e Gomes (2017) ressaltam que práticas avaliativas padronizadas frequentemente dificultam a identificação dos conhecimentos efetivamente construídos pelos estudantes surdos. Nesses casos, limitações relacionadas à compreensão linguística podem ser equivocadamente interpretadas como dificuldades de aprendizagem, comprometendo a validade dos resultados obtidos.

A literatura também aponta que uma avaliação inclusiva exige a adoção de recursos e estratégias que considerem as particularidades linguísticas dos estudantes. Freitas (2022) destaca a importância da acessibilidade instrumental e metodológica, defendendo a utilização de recursos visuais, diversificação de formas de registro, flexibilização de procedimentos e valorização de diferentes modos de expressão do conhecimento.

Além da acessibilidade, a formação docente constitui elemento fundamental para a construção de práticas avaliativas compatíveis com a educação bilíngue. Estudos demonstram que muitos professores ingressam em salas inclusivas sem conhecimentos suficientes acerca da Libras e das especificidades da educação de estudantes surdos, o que pode gerar dificuldades na elaboração e interpretação dos instrumentos avaliativos (Soares, 2023).

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre linguagem e aprendizagem. Com base na psicologia histórico-cultural, Silva (2021) destaca que a linguagem desempenha papel central na constituição do pensamento e no desenvolvimento humano. Dessa forma, a participação do estudante surdo em processos avaliativos depende da existência de condições comunicacionais que possibilitem compreender, interpretar e expressar conhecimentos de maneira significativa.

Nesse contexto, a avaliação inclusiva precisa ser compreendida como parte de um processo pedagógico mais amplo, no qual comunicação, acessibilidade, participação e aprendizagem constituem dimensões inseparáveis. Avaliar estudantes surdos não significa apenas adaptar instrumentos, mas construir condições efetivas para que possam demonstrar seus conhecimentos e participar ativamente do processo educativo. É a partir dessa compreensão que o presente estudo analisa as experiências de professoras e estudantes surdos no contexto das escolas inclusivas de Educação Básica.

2. METODOLOGIA

Esta investigação foi desenvolvida em duas etapas complementares. A primeira consistiu em um levantamento exploratório da literatura, com o objetivo de contextualizar o estado da

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

produção científica sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes surdos, subsidiar a delimitação do problema de pesquisa e orientar a construção do referencial teórico.

Foram consultadas as bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, utilizando-se os descritores avaliação da aprendizagem, estudantes surdos, educação bilíngue, Libras, educação inclusiva e avaliação escolar, isoladamente e em combinações por meio dos operadores booleanos AND e OR. Foram incluídos artigos, dissertações e teses publicados em português, inglês ou espanhol e diretamente relacionados ao objeto da investigação, excluindo-se estudos duplicados, sem acesso ao texto completo ou sem relação com a temática. Os resultados indicaram crescimento das pesquisas sobre educação bilíngue de surdos, inclusão escolar e formação docente, mas evidenciaram escassez de estudos voltados especificamente às práticas avaliativas nos anos iniciais da Educação Básica, sobretudo aqueles que articulam as perspectivas de professores e estudantes.

A segunda etapa correspondeu à pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, caráter exploratório e descritivo, por buscar compreender um fenômeno ainda pouco investigado e caracterizar as concepções e experiências dos participantes (Gil, 2022; André, 2001).

O estudo foi realizado por amostragem por saturação, contemplando todos os estudantes surdos matriculados e as professoras que atuavam com esses estudantes na rede pública municipal de Caçador-SC. Quanto ao delineamento temporal, caracteriza-se como pesquisa de corte transversal, uma vez que a produção dos dados ocorreu em único momento (Zangirolami-Raimundo; Echeimberg; Leone, 2018). A abordagem qualitativa permitiu compreender os significados atribuídos por professoras e estudantes surdos às práticas de avaliação da aprendizagem, considerando suas dimensões linguísticas, psicossociais, socioculturais e metodológicas.

2.1. Participantes

Participaram da pesquisa cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seis estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), matriculados em escolas públicas municipais de Caçador-SC. A seleção ocorreu por amostragem intencional, considerando como critérios de inclusão a atuação direta com estudantes surdos e a concordância em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para preservar a identidade das participantes, as professoras foram identificadas como: professoras 1, 2, 3, 4 e 5.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

2.2. Produção e análise dos dados

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas elaboradas com base nos pressupostos metodológicos de Marconi e Lakatos (2017) e alinhadas aos objetivos da pesquisa. Foram utilizados dois roteiros: um destinado às professoras, composto por 19 questões sobre formação profissional, experiência docente, concepções e práticas de avaliação, comunicação e apoio institucional; e outro destinado aos estudantes surdos, com 17 questões elaboradas em conformidade com as especificidades linguísticas da Libras, abordando experiências escolares, comunicação, interação e percepção dos processos avaliativos. Para assegurar a validade de conteúdo, os instrumentos foram avaliados por um comitê de cinco especialistas na área da educação de surdos e da Libras, cujas contribuições subsidiaram ajustes na redação, organização e adequação linguística das questões.

As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente nas unidades escolares e registradas em áudio. As entrevistas com os estudantes surdos foram conduzidas diretamente em Libras pela pesquisadora, em formato de roda de conversa mediada, na Associação de Pais e Amigos de Surdos (APAS) de Caçador, sendo registradas em vídeo. Posteriormente, os registros em Libras foram transcritos em glosa e traduzidos para a Língua Portuguesa pela pesquisadora, com revisão colaborativa de profissionais surdos e ouvintes da APAS, visando assegurar a fidelidade semântica das traduções. As entrevistas das professoras foram transcritas com auxílio do Microsoft Word 365 e revisadas integralmente pela pesquisadora.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), desenvolvida nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. As categorias analíticas foram construídas indutivamente a partir do material empírico e interpretadas à luz dos referenciais da avaliação formativa, da educação bilíngue para surdos e da educação inclusiva, com foco nas concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de estudantes surdos.

2.3. Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), sob parecer nº 7.113.234, respeitando os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes, ou seus responsáveis legais, receberam informações sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e manifestaram sua concordância mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos estudantes, também foi respeitado o

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

assentimento das crianças. Foram assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência em qualquer etapa da investigação, em conformidade com os princípios éticos aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus, realizada segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), permitiu identificar núcleos de sentido relacionados à formação docente, à comunicação, às condições de acessibilidade e às concepções e práticas de avaliação da aprendizagem. Considerando o objetivo deste artigo, os resultados são apresentados de forma integrada à discussão, articulando as perspectivas das professoras e dos estudantes surdos. Essa opção permite ultrapassar uma leitura descritiva das respostas e evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre a intenção pedagógica dos docentes e a experiência escolar dos estudantes.

3.1. Formação docente, comunicação e acessibilidade

Os dados revelam que quatro das cinco professoras participantes estavam vivenciando seu primeiro contato pedagógico com estudantes surdos. Os depoimentos caracterizam esse encontro como uma experiência de descoberta e aprendizagem construída no próprio cotidiano profissional. A Professora 1 afirma: “É o meu primeiro contato… foi esse ano com um estudante que tem deficiência auditiva”, enquanto a Professora 3 relata: “É a primeira vez que tenho um contato com a criança surda”. Tais manifestações evidenciam que parte significativa das práticas pedagógicas é construída durante o exercício da docência, diante de situações para as quais a formação anterior nem sempre ofereceu preparação suficiente.

Essa condição converge com Soares (2023), ao evidenciar que a formação para o trabalho com estudantes surdos ainda apresenta limitações, especialmente quanto ao desenvolvimento de conhecimentos que possam ser mobilizados concretamente na prática pedagógica. Quadros (2009) também destaca que a atuação educacional com estudantes surdos exige conhecimentos acerca da Libras, da aquisição da linguagem e das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Assim, o desafio identificado não se restringe à comunicação: envolve também a capacidade de planejar, ensinar e avaliar considerando uma experiência linguística distinta daquela predominante na escola.

As professoras relatam que parte desse conhecimento é construída por meio da observação e da adaptação cotidiana. A Professora 3 afirma que precisava “observar muito e

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

tentar entender o jeito dela", enquanto a Professora 4 relata que "a gente vai aprendendo conforme as situações aparecem". Esses depoimentos demonstram disposição para aprender e adaptar a prática, mas também revelam uma formação que ocorre, em grande medida, de maneira reativa. A inclusão, portanto, parece anteceder a preparação específica de parte das profissionais, produzindo uma tensão entre o direito formal à inclusão e as condições concretas para sua efetivação.

A comunicação constitui uma dimensão particularmente relevante. Algumas professoras utilizam predominantemente a oralidade, enquanto outras dependem de intérprete ou iniciam um processo de aprendizagem de Libras. Essa heterogeneidade mostra que a presença do estudante surdo na escola não produz, por si só, uma condição comunicacional comum. Quando a professora não domina Libras, a compreensão da proposta avaliativa pode depender da oralização do estudante, da leitura da fala, de recursos visuais ou da mediação de outro profissional. A própria Professora 1 reconhece: "[...] não sei Libras, às vezes ele não entende o que estou pedindo", e a Professora 2 afirma que a avaliação é mais difícil porque não sabe se o estudante compreendeu o que foi dito.

A questão da acessibilidade também aparece associada à disponibilidade de materiais e ao suporte institucional. Os dados apontam que as professoras demonstram comprometimento e desenvolvem estratégias próprias, mas nem sempre dispõem de recursos pedagógicos acessíveis ou de orientação sistemática. Essa situação dialoga com Lodi (2013), Mantoan (2003) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao evidenciar que a inclusão não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor. A responsabilidade pela eliminação das barreiras à aprendizagem é institucional e envolve formação, planejamento, recursos e organização pedagógica (Brasil, 2015).

Nesse sentido, os dados indicam que a principal barreira não está apenas no instrumento avaliativo, mas nas condições linguísticas e pedagógicas que antecedem sua aplicação. Se o estudante não dispõe de condições adequadas para compreender a proposta, interagir com o professor e expressar aquilo que sabe, a própria avaliação pode deixar de constituir uma medida válida da aprendizagem.

3.2. Avaliação entre a intenção formativa e a experiência do estudante

As professoras participantes apresentam, em seus discursos, uma concepção predominantemente processual da avaliação. A avaliação é descrita como acompanhamento do desenvolvimento, identificação de avanços e dificuldades e possibilidade de reorganização da prática pedagógica. A Professora 4 a define como um processo relacionado ao desenvolvimento

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

do estudante e àquilo que o professor pode melhorar, enquanto a Professora 5 destaca a identificação dos avanços e da aprendizagem ao longo do processo. Essas concepções aproximam-se das perspectivas de Hoffmann (1998) e Luckesi (2011), para as quais avaliar implica acompanhar a aprendizagem e utilizar as evidências produzidas para orientar a ação pedagógica.

As práticas relatadas também demonstram certa diversificação dos procedimentos avaliativos. Aparecem provas, trabalhos individuais e coletivos, atividades lúdicas, tarefas, observação do comportamento, participação e acompanhamento cotidiano. Essa variedade é relevante porque amplia as possibilidades de manifestação da aprendizagem e pode favorecer estudantes que não demonstram seus conhecimentos adequadamente por meio de um único instrumento.

Entretanto, existe uma diferença significativa entre a concepção que as professoras atribuem à avaliação e a forma como parte dos estudantes a compreende (Luckesi, 2011). Quatro dos seis estudantes entrevistados demonstraram dificuldade para identificar ou explicar o significado da avaliação. Um deles afirmou: “Não sei o que é avaliação” (E2), enquanto outro associou a avaliação à realização de tarefas: “A professora dá tarefa” (E5).

Esse resultado merece atenção porque não permite concluir que os estudantes desconheçam as práticas avaliativas. O que os dados evidenciam é que o significado pedagógico da avaliação nem sempre parece estar explicitado ou acessível aos próprios estudantes. Há, portanto, uma distância entre a avaliação compreendida pelas professoras como acompanhamento formativo e a avaliação percebida por alguns estudantes a partir de suas manifestações concretas no cotidiano escolar.

Essa distância adquire maior relevância quando considerada a dimensão linguística. Para que a avaliação seja efetivamente formativa, o estudante precisa compreender o que está sendo solicitado, quais aprendizagens estão sendo acompanhadas e, sempre que possível, participar da interpretação dos próprios avanços e dificuldades (Hoffmann, 1998). No caso dos estudantes surdos, isso pressupõe condições comunicacionais compatíveis com sua experiência linguística. A avaliação não pode ser considerada plenamente acessível quando o estudante tem dificuldade para compreender a própria proposta avaliativa.

A questão também se relaciona aos modos de expressão da aprendizagem. Quando a comunicação pedagógica está predominantemente apoiada na oralidade ou na Língua Portuguesa escrita, pode ocorrer uma sobreposição entre dificuldade linguística e dificuldade de aprendizagem. Fernandes (2006) e Quadros e Karnopp (2004) ressaltam a centralidade da dimensão linguística na educação de surdos, enquanto Lodi (2013) chama atenção para a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

necessidade de considerar a educação bilíngue para além da simples presença da Libras no espaço escolar.

Essa constatação dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (apud Silva, 2021), para quem a linguagem constitui-se como instrumento fundamental de mediação do pensamento e do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, quando o estudante surdo não dispõe de acesso linguístico pleno à proposta avaliativa, compromete-se não apenas a comunicação em si, mas o próprio processo de significação da aprendizagem, uma vez que é por meio da linguagem que o sujeito organiza, interpreta e se apropria das experiências vividas. Essa distinção aproxima-se também da diferenciação proposta por Cummins (2017) entre habilidades comunicativas interpessoais básicas e proficiência linguística acadêmica: o fato de um estudante surdo interagir com fluência em situações cotidianas não implica, necessariamente, domínio da linguagem acadêmica exigida pelas propostas avaliativas, o que reforça a necessidade de instrumentos sensíveis a essa distinção, sobretudo considerando a estrutura gramatical própria da Libras como língua plena (Quadros, 2012).

Assim, os resultados sugerem que uma avaliação inclusiva não consiste somente em aplicar instrumentos diferenciados. É necessário assegurar que o estudante compreenda a proposta, disponha de meios adequados para responder e possa demonstrar seus conhecimentos por formas compatíveis com suas condições linguísticas. Essa perspectiva aproxima-se de Freitas (2022), ao destacar que a acessibilidade instrumental e metodológica constitui dimensão fundamental da avaliação de estudantes surdos.

O dado central desta categoria, portanto, está na diferença entre a intenção formativa atribuída pelas professoras e a possibilidade de os estudantes significarem o próprio processo avaliativo. De acordo com Hoffmann (1998), a avaliação pode ser concebida pelo professor como contínua, qualitativa e voltada ao desenvolvimento, mas somente se torna efetivamente formativa quando essa lógica também pode ser compreendida e vivenciada pelo estudante.

3.3. Triangulação: quando a inclusão formal encontra a experiência escolar

A análise conjunta das entrevistas com professoras e estudantes permite identificar um aspecto que não seria plenamente evidenciado pela análise isolada de apenas um dos grupos: a existência de uma distância entre a intenção inclusiva expressa pelos profissionais e a experiência concreta dos estudantes.

No discurso docente, a avaliação aparece associada ao acompanhamento, à observação e à identificação dos avanços. As professoras relatam utilizar diferentes estratégias e demonstram preocupação em adaptar suas práticas às características dos estudantes.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Paralelamente, os relatos dos estudantes revelam que nem sempre os processos avaliativos são compreendidos em sua finalidade, especialmente quando a avaliação é percebida simplesmente como tarefa ou atividade escolar. Essa questão vai em desencontro com o que propõe Torre (2004), para quem a avaliação deve ser entendida como um processo participativo, formativo e reflexivo, no qual o estudante compreende o sentido do que faz, reconhece seus próprios avanços e dificuldades e se envolve ativamente na construção de critérios e significados.

A partir dessa perspectiva, a avaliação não se reduz ao cumprimento de atividades, mas se transforma em um espaço de diálogo e de consciência sobre a aprendizagem. Quando os estudantes não compreendem a finalidade das práticas avaliativas, perde-se justamente o caráter emancipador defendido por Torre (2004): a avaliação como prática que promove autonomia, autorregulação e desenvolvimento integral. Assim, o desafio que emerge dos relatos é o de aproximar as intenções docentes da experiência discente, garantindo que os processos avaliativos sejam vividos como oportunidades reais de aprender, refletir e crescer — e não apenas como tarefas escolares desprovidas de sentido.

A triangulação também evidencia que a acessibilidade comunicacional não é homogênea. Algumas professoras comunicam-se predominantemente pela oralidade; outras contam com a presença de intérprete; há ainda aquelas que procuram desenvolver conhecimentos básicos de Libras. Consequentemente, a experiência do estudante surdo é condicionada pelas possibilidades comunicativas existentes em cada contexto. A presença de um intérprete constitui importante recurso de acessibilidade (Brasil, 2005), mas não elimina a necessidade de que o professor compreenda a especificidade linguística do estudante e participe diretamente da construção de uma prática pedagógica acessível.

Esse aspecto é particularmente importante porque a inclusão não pode ser reduzida à matrícula, à permanência física ou à presença de um profissional de apoio. A efetivação do direito à educação exige condições para participação, comunicação e aprendizagem, conforme estabelecem a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A triangulação dos dados permite sintetizar os principais achados, conforme mostra a Tabela 1.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Tabela 1 – Síntese da triangulação das perspectivas de professoras e estudantes surdos sobre a avaliação da aprendizagem.

Dimensão	Perspectiva das professoras	Experiência dos estudantes	Interpretação
Avaliação	Predominantemente processual e formativa	Dificuldade de explicitar o significado da avaliação	Distância entre intenção pedagógica e experiência discente
Comunicação	Oralidade, Libras e/ou mediação da intérprete	Experiências comunicacionais distintas	A acessibilidade não se apresenta de maneira uniforme
Atividades avaliativas	Diversificação de provas, trabalhos, tarefas, atividades lúdicas e observação	Avaliação frequentemente associada às atividades escolares	A diversidade de instrumentos não garante, por si só, compreensão da finalidade avaliativa
Participação	Esforço docente de acompanhamento individualizado	Necessidade de maior clareza sobre o processo avaliativo	Individualização precisa estar articulada à participação e à compreensão do estudante
Inclusão	Adaptação e empenho das professoras	Experiências condicionadas pelas relações, comunicação e condições escolares	A inclusão é resultado de condições institucionais e pedagógicas, e não apenas de esforço individual

Fonte: Elaborada pelos autores (2026).

A principal contribuição da triangulação está, portanto, em mostrar que a intenção inclusiva do professor e a experiência inclusiva do estudante são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. A existência de uma concepção docente favorável à avaliação formativa constitui uma condição importante, porém insuficiente. Para que essa intenção se converta em uma experiência efetivamente inclusiva, é necessário que o estudante compreenda o processo, tenha acesso linguístico às propostas e disponha de diferentes possibilidades para demonstrar suas aprendizagens.

Essa constatação dialoga diretamente com o que defendem Hoffmann (1998) e Luckesi (2011). Para Hoffmann, a avaliação só cumpre sua função formativa quando se transforma em um processo de mediação, no qual o estudante participa ativamente, compreende os critérios e reconhece sentido nas atividades propostas. Quando a avaliação é percebida apenas como tarefa, perde-se justamente o caráter dialógico e construtivo que ela deveria assumir.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Na mesma direção, Luckesi (2011) afirma que a avaliação deve ser uma prática a serviço da aprendizagem, e não um mecanismo de classificação ou cumprimento de exigências escolares. Uma avaliação verdadeiramente inclusiva, segundo ele, é aquela que acolhe as diferenças, oferece múltiplas vias de expressão e garante que todos os estudantes possam demonstrar o que sabem — não apenas aqueles que se ajustam ao modelo tradicional de prova ou exercício.

Assim, os resultados da triangulação reforçam a perspectiva desses autores: não basta a intenção do professor; é preciso que o processo avaliativo seja vivido pelo estudante como oportunidade real de aprender, participar e se expressar. A inclusão, nesse sentido, não se declara — ela se concretiza na experiência cotidiana de quem aprende.

Esse resultado desloca a discussão da pergunta “como adaptar a avaliação para o estudante surdo?” para uma questão mais ampla: quais condições pedagógicas, linguísticas e institucionais precisam estar presentes para que o estudante surdo participe efetivamente da avaliação de sua própria aprendizagem? Essa mudança de perspectiva é coerente com os princípios da educação bilíngue e com uma concepção de avaliação comprometida não apenas com a mensuração dos resultados, mas com a compreensão e o acompanhamento do processo de aprendizagem.

A análise também permite compreender que as dificuldades identificadas não podem ser atribuídas exclusivamente às professoras. Os relatos revelam profissionais que procuram adaptar suas práticas, aprendem durante o exercício da docência e demonstram preocupação com o desenvolvimento dos estudantes. O problema está, sobretudo, na insuficiência das condições que sustentam esse trabalho: formação específica, domínio ou acesso à Libras, materiais acessíveis, planejamento colaborativo e suporte institucional.

Desse modo, os resultados convergem para a compreensão de que a avaliação de estudantes surdos precisa ser pensada como parte de uma organização pedagógica mais ampla. Não basta modificar o instrumento no momento da avaliação se as barreiras linguísticas e comunicacionais permanecem presentes durante o ensino. A avaliação inclusiva começa antes da aplicação da atividade, no planejamento, na comunicação dos objetivos, na mediação dos conteúdos e na criação de oportunidades para que o estudante demonstre o que aprendeu.

A análise reforça, assim, a compreensão de que a educação bilíngue não constitui apenas uma escolha metodológica, mas uma condição para que os processos de ensino e avaliação considerem a Libras e as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Nesse sentido, os achados dialogam com Quadros (2009), Lodi (2013), Fernandes

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

(2006), Hoffmann (1998) e Luckesi (2011), ao aproximarem linguagem, aprendizagem e avaliação como dimensões inseparáveis da prática pedagógica.

3.4. Síntese interpretativa dos achados

Considerados em conjunto, os resultados revelam um cenário marcado por uma contradição central: as professoras apresentam uma concepção de avaliação predominantemente formativa, mas as condições linguísticas, formativas e institucionais disponíveis nem sempre permitem que essa concepção se concretize plenamente na experiência dos estudantes surdos.

A pesquisa demonstra, portanto, que o principal desafio não consiste simplesmente em substituir provas por atividades diferenciadas. A questão é mais profunda: trata-se de garantir que o estudante surdo tenha condições de compreender o processo avaliativo, participar dele e expressar seus conhecimentos por meios linguisticamente acessíveis.

Essa constatação amplia a compreensão da avaliação inclusiva ao evidenciar que suas condições de possibilidade são construídas antes, durante e depois do momento formal de avaliar. Formação docente, comunicação em Libras, recursos acessíveis, mediação pedagógica e participação do estudante constituem elementos interdependentes. Quando essas dimensões não estão articuladas, existe o risco de que a avaliação reproduza barreiras que o próprio processo inclusivo pretende superar.

Por outro lado, os dados também evidenciam possibilidades. O comprometimento das professoras, a disposição para aprender, a utilização de diferentes estratégias e a construção de vínculos com os estudantes constituem recursos importantes para a transformação das práticas. O desafio consiste em deslocar essas iniciativas do campo predominantemente individual para uma política institucional de formação, planejamento e suporte.

É nessa tensão entre intenção, condição e experiência que se encontra o principal achado deste estudo. A inclusão avaliativa não se efetiva apenas porque o professor deseja avaliar de maneira diferenciada, nem apenas porque a escola dispõe de mecanismos formais de acessibilidade. Ela se concretiza quando o estudante consegue participar do processo avaliativo, compreender seu sentido e demonstrar sua aprendizagem em condições linguísticas, pedagógicas e relacionais adequadas.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as dimensões linguísticas, psicossociais, socioculturais e metodológicas envolvidas no processo avaliativo de estudantes surdos incluídos no ensino regular, buscando compreender como professoras e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e vivenciam a avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos.

Os resultados evidenciaram que as professoras apresentam, de modo predominante, uma concepção de avaliação associada ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento, à identificação de avanços e dificuldades e ao replanejamento da prática pedagógica. Entretanto, a concretização dessa perspectiva encontra limites relacionados à formação específica para a educação de surdos, às condições de comunicação em Libras, à disponibilidade de recursos acessíveis e ao suporte institucional. Dessa forma, os desafios identificados não se restringem à escolha dos instrumentos avaliativos, mas envolvem as condições linguísticas e pedagógicas que antecedem a própria possibilidade de o estudante demonstrar aquilo que aprendeu.

A análise das entrevistas com os estudantes acrescentou uma dimensão fundamental aos resultados. Embora as professoras descrevam a avaliação como processual e formativa, parte dos estudantes apresentou dificuldade para explicitar o significado da avaliação. Esse dado não permite concluir que desconheçam as práticas avaliativas, mas evidencia uma distância entre a intencionalidade atribuída pelas docentes ao processo avaliativo e a possibilidade de os estudantes significarem e compreenderem esse processo a partir de suas próprias experiências.

A triangulação entre as perspectivas das professoras e dos estudantes constitui, assim, um dos principais achados da pesquisa. Os dados demonstram que a intenção inclusiva do professor e a experiência inclusiva do estudante são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. Uma prática pode ser planejada pelo professor como formativa e inclusiva, mas sua efetividade depende de que o estudante tenha acesso linguístico às propostas, compreenda o que está sendo solicitado, participe das atividades e disponha de meios adequados para expressar seus conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para deslocar a discussão sobre avaliação de estudantes surdos da simples adaptação de instrumentos para a análise das condições que tornam possível a própria demonstração da aprendizagem. Comunicação, acessibilidade, participação, mediação pedagógica e avaliação constituem dimensões interdependentes. A inclusão, portanto, não se efetiva somente pela presença do estudante na sala de aula ou pela

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

disponibilização isolada de um recurso, mas pela construção de condições efetivas de acesso, participação, aprendizagem e pertencimento.

Como produto educacional da pesquisa, foi elaborado um portfólio de estratégias de avaliação formativa, construído a partir das necessidades identificadas no estudo e fundamentado nos referenciais da avaliação formativa e da educação bilíngue para surdos. O material reúne possibilidades de utilização de recursos visuais, diversificação de formas de registro e acompanhamento das evidências de aprendizagem. Sua implementação e avaliação sistemática não fizeram parte dos objetivos desta investigação e, portanto, constituem possibilidades para estudos posteriores.

Entre as limitações, destacam-se o delineamento transversal, que não permite acompanhar transformações das práticas ao longo do tempo; o número reduzido de participantes, correspondente ao universo elegível no contexto investigado; a ausência de observação direta das práticas pedagógicas e dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula; e a mediação linguística envolvida na tradução das entrevistas realizadas em Libras para a Língua Portuguesa. Embora esse procedimento tenha sido conduzido pela pesquisadora, certificada em proficiência em Libras, e submetido à conferência com profissionais surdos e ouvintes da Associação de Pais e Amigos de Surdos (APAS), reconhece-se que processos de tradução e interpretação podem envolver escolhas linguísticas e semânticas que devem ser consideradas na análise.

Apesar dessas limitações, o estudo amplia a compreensão da avaliação da aprendizagem de estudantes surdos ao articular as perspectivas de professoras e estudantes e ao aproximar as discussões sobre avaliação formativa, educação bilíngue e inclusão das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Os achados oferecem subsídios para a formação continuada de professores, para o planejamento de práticas avaliativas linguisticamente acessíveis e para o fortalecimento de políticas e ações institucionais voltadas à educação de estudantes surdos.

Pesquisas futuras poderão acompanhar longitudinalmente a implementação de práticas avaliativas acessíveis, investigar a aplicação e a efetividade do portfólio desenvolvido e ampliar os participantes, incluindo gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, tradutores e intérpretes de Libras, familiares e outros atores envolvidos na escolarização de estudantes surdos. Estudos dessa natureza poderão aprofundar a compreensão sobre as condições que favorecem a construção de processos avaliativos nos quais o estudante surdo não seja apenas objeto da avaliação, mas participante efetivo da construção e compreensão de sua própria aprendizagem.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CUMMINS, Jim. **BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction**. In: CENOZ, Jasone; GORTER, Durk; MAY, Stephen (ed.). Language Awareness and Multilingualism. 3. ed. Cham: Springer International Publishing, 2017. p. 51-68. DOI: 10.1007/978-3-319-02325-0_4.

FREITAS, Thayane. **Avaliação inclusiva para surdos: acessibilidade instrumental e metodológica no processo de ensino-aprendizagem**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e políticas de inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos**. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Viana de; SILVA, Francimar Batista; GOMES, Vera Lucia. A avaliação do estudante surdo no ensino regular. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 7, n. 19, p. 71-80, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros**. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 10, n. 19, p. 1-7, 2012. Disponível em: http://www.revel.inf.br. Acesso em: 17 ago. 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Natália Ayres da. **Pensamento e linguagem na psicologia histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para a educação**. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SKLIAR, Carlos. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SOARES, Jaqueline Custodio Chagas. **A formação dos licenciandos em pedagogia para atuar com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, 2023.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2004.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, Juliana; ECHEIMBERG, Jorge de Oliveira; LEONE, Claudio. Tópicos de metodologia de pesquisa: estudos de corte transversal. **Journal of Human Growth and Development,** v. 28, n. 3, p. 356-360, 2018.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.